

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

СТУДЕНТСЬКИЙ НАУКОВИЙ ВІСНИК

Випуск 14

Кіровоград – 2015

ББК – 74.580
С – 88
УДК 378

Студентський науковий вісник. – Випуск 14. – Кіровоград: РВВ
КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. – 586 с.

До збірника ввійшли матеріали наукових доповідей студентів звітних
студентських конференцій 2014–2015 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. Куліш В.І. | – кандидат психологічних наук, ст. викладач. |

Друкується за рішенням ученої ради
Кіровоградського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка
(протокол № 11 від 27 квітня 2015 р.).

© Кіровоградський державний педагогічний
університет імені Володимира Винниченка, 2015



ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Марина АКСЬОНОВА

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО СОЦІАЛЬНО-ТЕРАПЕВТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ДІТЬМИ-ІНВАЛІДАМИ

(магістрантка факультету педагогіки та психології)

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

Актуальність проблеми. Сфера діяльності майбутнього соціального педагога – особливі діти, їхні людські відносини, умови розвитку в соціумі та в родині зокрема. В останній десяток років збільшується відсоток дітей з особливими потребами, майже кожна третя дитина потребує спеціальної реабілітації. В умовах динамічних соціальних змін у світовій практиці все більше утверджується інноваційний метод освоєння соціального простору – його технологізація. Соціальна технологізація – це процес оптимізації соціуму, переборення його розбалансованості, активний вплив на розвиток соціальних систем шляхом використання соціальних технологій. Соціальні технології виступають як наукомісткий ресурс, використання якого дозволяє не лише вивчити і передбачувати різноманітні соціальні зміни й активно впливати на практичне життя, отримувати ефективний прогнозований соціальний результат.

Соціальний педагог у процесі роботи з дітьми-інвалідами постійно зіштовхується з соматичними та психологічними проблемами, тому йому необхідно володіти основними терапевтичними і практичними методами, що застосовуються психотерапевтами. Для надання першої допомоги він повинен сам проводити терапевтичну роботу чи організовувати її спільно з іншими спеціалістами. Якщо ж виявляються серйозні відхилення у здоров'ї дитини, то соціальний педагог рекомендує звернутися до лікаря чи психотерапевта для більш повного проведення необхідного лікування.

Реалії сучасного життя такі, що клінічний підхід інколи має досить обмежені можливості і не завжди враховує широкий соціальний контекст розвитку індивіда, соціально-економічні, духовно-моральні умови його життєдіяльності, тому лікування досить часто не може дати помітних реальних результатів. Ось чому термін "терапія" все більше набуває широкого соціального смислу, і перевага медиків-психотерапевтів у застосуванні терапевтичних методів носить відносний характер: там, де у людини були чи будуть невирішені соціальні проблеми, активну роль належить відіграти спеціалістам соціальної роботи. Саме вони, оволодівши сучасною технологією терапевтичного впливу, здатні перебороти вузьке трактування причин соматичних і психічних недуг.

У змістовному плані соціальний педагог, використовуючи терапевтичні методи, опирається на досягнення педагогіки, психології, психіатрії, психотерапії. Цей міждисциплінарний характер методів впливу зумовлює складність технології соціальної терапії.

У цілому методи соціальної терапії ґрунтуються на двох формах роботи – індивідуальній і груповій, кожна з яких передбачає певну технологію побудови взаємодії між соціальним педагогом і дитиною-інвалідом. Метою такої взаємодії може бути вирішення певних емоційних проблем, обмін інформацією, розвиток соціальних навичок, зміна ціннісних орієнтацій, спрямування асоціальних орієнтацій в конструктивне русло. Отже, соціальне значення та недостатнє науково-педагогічне опрацювання проблеми зумовили вибір теми дослідження *«Підготовка майбутніх соціальних педагогів до соціально-терапевтичної діяльності з дітьми-інвалідами»*.

Об'єкт дослідження – соціально-терапевтична діяльність з дітьми-інвалідами.

Предмет дослідження – підготовка майбутніх соціальних педагогів до соціально-терапевтичної діяльності з дітьми – інвалідами.

Мета: проаналізувати теоретичні основи підготовки майбутніх соціальних педагогів до соціально-терапевтичної діяльності з дітьми-інвалідами.

Дослідження історичного аспекту соціальної реабілітації дає змогу правильно оцінити значення кожного етапу для подальшого розвитку теорії соціальної реабілітації, узагальнити сучасну практику і виявити причини сучасного стану цієї галузі педагогічної науки. Таке дослідження сприяє попередженню спроб поспішного, науково необґрунтованого розв'язання складних соціально-педагогічних проблем в умовах будівництва демократичного суспільства. Упродовж розвитку людського суспільства так чи інакше поставало питання про вироблення форм громадської опіки, лікування, а пізніше й навчання дітей з обмеженими психофізичними можливостями. Обсяг такої допомоги залежав від багатьох факторів, передусім стану розвитку економіки, виробничих сил суспільства і характеру виробничих відносин, визначався політичним, моральним, релігійним світоглядом, станом розвитку науки, охорони здоров'я культури, освіти. [3, 145].

В історії розвитку соціальної допомоги особам з відхиленнями розвитку можна виділити чотири основні етапи: монастирський, медичний, лікувально-педагогічний та етап інтеграції у суспільство.



Слово «терапія» у перекладі з грецького означає «турбота, догляд, лікування». Як відомо, у медицині широко застосовуються різні види терапевтичного лікування: лікарські засоби, фізіотерапія, фітотерапія, мануальна терапія і багато чого іншого. Виходячи зі змісту поняття «терапія», «соціальна терапія» означає лікування соціальних явищ, відношень безпосередньо у дітей-інвалідів [9].

Відповідно, поняття «соціальна терапія» трактується як цілеспрямований процес практичного впливу відповідних державних структур, суспільних організацій та об'єднань, у тому числі і релігійних, на конкретні форми проявів соціальних відносин або соціальних дій [8, 45].

«Процес практичного впливу» – це процес, що передбачає зміни у кращу сторону, або ж процес лікування. Яким же чином можна лікувати соціальні хвороби дітей-інвалідів? Характер і зміст заходів соціально-економічних та соціально-виховних впливів визначається специфікою соціальних відносин або соціальних дій і показниками соціального діагнозу. Але слід відмітити, що у кожному конкретному випадку виникає потреба використовувати не лише необхідні, а й допустимі з точки зору права і моралі способи вирішення соціальних проблем [4, 108].

Вирішення соціальних проблем дітей-інвалідів завжди пов'язано із впливом на дитину, її поведінку, діяльність, психіку, тому соціальна терапія тісно зв'язана з психотерапією, у якій використовуються методи впливу на психіку. Ці впливи засновані на психологічних теоріях та методах і містять у собі систематичні, цілеспрямовані заходи для надання допомоги особі чи групі осіб у питаннях врегулювання почуттів, імпульсів, думок, відносин і зняття психологічних симптомів, що викликають занепокоєння, дискомфорт у дитини [6, 23].

В основі терапевтичного впливу лежить процедура соціальної допомоги, надання дитині підтримки з боку оточення, ліквідація негативних наслідків взаємин. «Соціальна терапія» допускає і пряме втручання з метою усунення перешкод, що заважають повноцінному соціальному розвитку інваліда. Соціальна терапія як визначена форма втручання (інтервенції) у світ дитини може бути розглянута як метод «лікування», що впливає на психічні і соматичні функції організму; як метод впливу, пов'язаний з навчанням і професійною орієнтацією; як інструмент соціального контролю; як засіб комунікації. Об'єктом соціальної терапії може бути не тільки сама дитина з її особистими проблемами та взаєминами із найближчими людьми, але й група в якій розвивається.

Процес підготовки майбутніх соціальних педагогів до соціальної терапії спрямований на вирішення найрізноманітніших завдань. Її характер і зміст визначаються конкретною проблемою або групою проблем, що стоять перед студентом і потребують свого вирішення. Тим не менш, можна говорити про існування основних типів завдань соціальної терапії. Серед них: виправлення, корекція поведінки та діяльності суб'єкта; попередження дисфункцій; забезпечення нормального розвитку суб'єкта; самоствердження особистості суб'єкта [5, 145].

Підготовка майбутніх соціальних педагогів до соціально-терапевтичної діяльності з дітьми-інвалідами, можлива за рахунок впровадження у систему підготовки студентів таких видів навчально-дослідницької роботи, як ознайомлення з соціально-терапевтичною діяльністю, специфікою роботи з дітьми-інвалідами; самостійні завдання пошукового характеру, ігрове проектування.

Аналіз наукової та методичної літератури дозволяє виявити низку труднощів у процесі підготовки студентів до соціально-терапевтичної діяльності з дітьми-інвалідами. З-поміж них: наявність розриву між теорією і практикою соціально-терапевтичної діяльності, що призводить до руйнування традиційних механізмів теоретичного заучування; масова інформація про особливих дітей; недостатня теоретична база специфіки роботи; недостатнє забезпечення необхідними методичними посібниками, сучасною літературою; методична невідповідність до соціально-терапевтичної діяльності з даною категорією дітей.

Висновки. Успішна підготовка майбутніх соціальних педагогів до соціально-терапевтичної діяльності з дітьми-інвалідами може здійснюватися за умов формування обізнаності роботи з даною категорією дітей, формування практичних навичок соціально-терапевтичної діяльності; посилення взаємозв'язку між аудиторною та позааудиторною роботою; максимальне використання науково-дослідної роботи та практик; використання поряд з традиційними спеціальними форм професійної підготовки навчальних (створення міні-проектів, творчих завдань, ігор, студійних занять, впровадження авторських проектів), залучення студентів до реальної та змодельованої професійної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Азаров Ю. П. Семейная педагогика. – М., 1989.
2. Актуальные проблемы социального воспитания. Науч.-метод. бюллетень (Спец. выпуск к международному семинару) №6. – М.: Запорожье: Госкомитет СССР, 1990.
3. Антология социальной работы. В 5 т. / Сост. М.В.Фирсов. – М.: Св – НВФ СПТ, 1995. Гаврилова К. В. Воспитание человечности. – Минск, 1985.
4. Большой толковый психологический словарь / Под ред. А. Ребера: В 2 т. – М., 2000.
5. Вачков И. В. Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку / И. В. Вачков. – М.: Ось-89, 2007. – 144 с
6. Технології соціальної роботи: Навч. посібник / Заг. Редакція А. Й. Капської. К., 2000.
7. Технологии социальной работы: учебник / Под общ. Ред. Е. И. Холостовой. – М.: ИНФРА-М, 2002..
8. Широкова Е. Ф. Основы педагогической технологии: Учеб. пособие. – Барнаул, 1995.
9. inf.by/socrab/4/



Ольга БІДЮК

ОПРАЦЮВАННЯ ОСНОВ ЛЕКСИКИ У ПЕРШОМУ ТА ДРУГОМУ КЛАСАХ ЗА НОВОЮ НАВЧАЛЬНОЮ ПРОГРАМОЮ

(студентка V курсу факультету педагогіки та психології)

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

Для соціалізації дитини в суспільстві актуальною виявляється проблема її мовленнєвого розвитку.

З перших днів життя дитина сприймає не лише рідну мову, але й інші; дорослі при спілкуванні з нею нерідко послуговуються діалектизмами, суржилом. У зв'язку з цим спостерігається мовленнєва некомпетентність батьків. Вони з різних причин не володіють повною мірою нормами сучасної української літературної мови, але намагаються вчити дитину саме української мови. Зрозуміло, що дорослі без власного досконалого мовлення не можуть навчити дитину мови; це спричинює хибні підходи до навчання дітей дошкільного віку української мови. Дитина, яка в дошкільному віці звикла ставити батьків за приклад і копіювати їх, бере їхнє мовлення за взірць.

Завдання вчителя початкових класів – виправити наявні недоліки у мовленні дітей, розширювати та поповнювати їхній словниковий запас, який на початок навчання в школі вже передбачає 4000–5000 слів, переважно загальноповсякденної лексики.

У зв'язку з важливістю розвитку мовлення школярів, збагачення їхнього словникового запасу актуально постає питання методики роботи над лексикою, упровадження сучасних методів та прийомів роботи над словом відповідно до вимог чинних програм з рідної мови для першого та другого класів.

У науково-методичній літературі останніх років розглядаються окремі питання методики роботи над лексикою в початковій школі за новими програмами. Однак немає праць, у яких системно розглядалися б питання організації вивчення наукових основ лексики, особливості формування лексичної компетенції молодших школярів, шляхи запобігання лексичним помилкам у мовленні учнів початкових класів. У зв'язку з цим виявляється актуальним дослідити напрямки роботи над лексикою у першому і другому класах за новою програмою; проаналізувати програмові вимоги та методичний апарат підручників з мови для визначення обсягу і змісту лексичного матеріалу; і розробити методи і прийоми опрацювання лексики.

У чинній новій програмі з української мови зазначено, що основна увага при опрацюванні лексики в першому та другому класах має приділятися таким напрямкам мовної змістової лінії: а) роботі над значенням слова; б) кількісному нарощуванню та розширенню словникового запасу учнів; в) виробленню навичок використання засвоєної лексики у мовленнєвій діяльності; г) розвитку вміння користуватися мовними засобами відповідно до норм сучасної української літературної мови [7, с.15].

Правильний розвиток словникового запасу, робота над мовленням школярів як засобом спілкування – необхідна умова формування соціально активної і духовно багаті особистості, оскільки мова – це не тільки форма спілкування, а й форма передачі та набуття знань.

Як відомо, опанування рідною мовою, вивчення інших шкільних предметів відбувається через мовленнєву діяльність. Тому так важливо розвивати мовлення молодших школярів, проводити постійну, системну і цілеспрямовану роботу над розвитком та удосконаленням їх мовленням. Без добре розвинутого усного і писемного мовлення немає успіхів у навчанні, немає повноцінного спілкування.

Відповідно до нової програми та методичного апарату підручників з рідної мови у першому та другому класах передбачена активна робота над збагаченням словникового запасу школярів; над розвитком в учнів уміння конструювати словосполучення, речення, невеликі тексти, вільно висловлювати думки. Якщо на даному етапі навчання робота над мовленням проводиться на належному науковому і методичному рівнях, можна бути впевненим, що дитина підготовлена до подальшого навчання в третьому та четвертому класах, де частка мовного матеріалу, а саме вміння висловлюватися, складати тексти з використанням різних груп лексики, є набагато більшою, ніж у першому та другому класах.

Робота над словом у першому класі починається з добукварного періоду – першокласники мають збагачувати, уточнювати й активізувати свій словниковий запас; удосконалювати граматичну будову усного і писемного мовлення, працювати над культурою мовлення.

Основними джерелами збагачення словникового запасу учнів на цьому етапі стають: довкілля, життєвий досвід шестиліток, навчально-виховний процес, ілюстративний матеріал букваря, наочні посібники, технічні засоби, які вчитель використовує у процесі опрацювання програмового матеріалу.

Оскільки у молодшому шкільному віці провідною діяльністю виявляється навчальна, тому вона – головне джерело поповнення, розширення та уточнення словникового запасу учнів. Першокласникові необхідно опанувати низку предметів навчальної діяльності, їх назви; значний обсяг слів поповнює активний словник дитини зі сторінок підручників, за якими вона навчається. Важливо, що словник шестирічок збагачується не тільки кількісно, а й якісно, свідомо [6, с. 126].



Слід зауважити, що в першому класі у період навчання грамоти за букварем М. Д. Захарійчук, В. О. Науменко [3] обсяг лексичних знань становить значний відсоток у порівнянні із загальними знаннями мовного матеріалу, який опановують учні.

Як свідчить аналіз лексики «Букваря», по завершенню першого класу діти мають засвоїти значний обсяг матеріалу з лексикології (слова, близькі за значенням; слова з протилежним значенням; слова з прямим і переносним значенням; власне українські і запозичені слова; різні семантичні групи загальноживаної лексики).

Протягом наступних років навчання у початковій школі діти поповнюють та розширяють словниковий запас; опановують наукові основи лексикології; засвоюють окремі мовознавчі лексичні терміни й оперують ними; удосконалюють володіння лексичними нормами в усного і писемного мовлення.

На підставі спостереження за уроками української мови вчителів початкових класів (м. Олександрія Кіровоградської області) можна констатувати, що у першому класі діти мають порівняно невеликий словниковий запас і ще не набули необхідного досвіду роботи над словом. У зв'язку з цим при опрацюванні слова з-поміж лексичних вправ учителі надають перевагу словниково-логічним, зокрема такого типу:

а) дібрати видову назву до родової: *посуд – це чашка, тарілка, миска, блюдо, чайник, каструля, сільничка*;

б) дібрати родову назву до кількох видових: *смородина, малина, агрус, глід, калина – це кущі*;

в) розподілити ряд видових назв між двома родовими, наприклад, розмежувати назви домашніх і диких тварин: *кішка, тигр, собака, корова, лев, їжак, лисиця, кріль, кінь, лось, віця*;

г) сформулювати логічне визначення предмета: *сосна – це ... (хвойне дерево); дуб – це ... (листяне дерево)*;

д) логічно доповнити речення на основі протиставлення: *Цукор солодкий, а лимон Помідор червоний, а огірок Кінь ірже, а корова ... ;*

е) вилучити з-поміж названих (зображених) істот чи предметів зайвий: *джміль, бджола, синичка, метелик* [5, с.77].

По закінченню першого класу у дітей має бути сформоване підґрунтя для подальшого, більш поглибленого вивчення словникового складу сучасної української літературної мови.

З другого класу починається системне опрацювання наукових основ лексики. Без оперування науковою термінологією школярі засвоюють поняття омонімії, полісемії, синонімії та антонімії.

У результаті аналізу сучасного підручника «Рідна мова» для 2-го класу (М. С. Вашуленко, С. Г. Дубовик) [1] виявлено, що окремого розділу чи параграфу з лексики не передбачено, що спостерігається у підручнику для 3-го класу (М. С. Вашуленко, О. І. Мельничайко, Н. А. Василевська) [2]. Однак лексичним матеріалом насичені усі розділи підручника, за винятком розділу «Текст». Лексичні завдання різного типу є другими або третіми до всіх вправ; перші завдання стосуються виучуваної теми – з фонетики, орфографії, морфології чи синтаксису.

Як свідчить аналіз методичного апарату підручника для другого класу, укладачі розробили завдання такого типу:

- пояснити розуміння тексту, речення або прислів'я;
- змінити в слові один із звуків на інший для утворення нового слова;
- дібрати назви предметів за малюнком;
- скласти речення з указаним словом;
- списати текст із заміною слова, що повторюється;
- записати пари слів, близьких за значенням;
- дібрати ряд слів, близьких за значенням;
- замінити словосполучення одним словом, близьким за значенням;
- дібрати слова, протилежні за значенням;
- визначити значення слів, які однаково пишуться;
- дібрати слова, які однаково читаються як справа наліво так і зліва направо;
- скласти текст за малюнком і опорними словами.

За результатами спостережень на уроках рідної мови, другокласники мають досить широкі знання з лексики; уміють працювати з різними словами; добирають слова, доречні за змістом; використовують у мовленні слова різних лексичних груп; мають елементарні навички роботи з лінгвістичними словниками (тлумачним, синонімів, антонімів, фразеологізмів; універсальним словником для початкової школи).

Аналізуючи методику роботи вчителів над поповненням і розширенням словникового запасу учнів другого класу, можна констатувати, що найчастотнішими виявляються такі прийоми збагачення лексики учнів:

1) демонстрація натуральних предметів, їх муляжів, макетів або предметних чи сюжетних малюнків із зображенням певного процесу, дії, якості предмета;

2) елементарне логічне визначення семантики предмета через указівку на видову або родову назву та його істотну ознаку: *модрина – хвойне дерево з м'якими, неколючими голками, які на зиму опадають*;



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

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

5) добір родової або видової назви: *джміль – це комаха; метали – це залізо, сталь, золото, мідь, срібло;*

6) вживання нового слова в реченні: *На святковій лінійці першокласники йшли колоною; або в словосполученні: ходити підтюпцем;*

7) з'ясування слова, від якого воно утворилося, або добір спорідненого (спільнокореневого): *дрімота – від дримати;*

8) використання ілюстрації в підручнику, наприклад, для пояснення значення слів: *полонина, отара, трембіта, смерічка;*

9) використання статей тлумачного або шкільних універсальних словників.

Слід відзначити: учитель, який постійно самовдосконалюється, працює над науково-методичною літературою, у процесі викладання школярам програмового матеріалу апробує нові, цікаві методи, прийомі навчання; урізноманітнює форми роботи над словом дбаючи про якість та ефективність навчального процесу.

Методично обгрунтованим при опрацюванні лексики виявляється впровадження елементів інтерактивних методів навчання, зокрема, «Мікрофон», «Акваріум», «Ажурна пилка» та ін.

Метод «Мозковий штурм», наприклад, дасть можливість дитині висловити своє розуміння слова, пояснити його значення самостійно, а вже потім при допомозі вчителя уточнити, розширити його семантику. Застосовуючи метод «Два. Чотири. Всі разом», діти можуть пояснити значення зрозумілих їм слів своїм одноліткам, що уможливіє не тільки привчання працювати разом, але і слухати, і чути один одного; уміти повторити сказане.

Слід зазначити, що будь-яку роботу на уроці мови, у тому числі і роботу над словом, можна провести як традиційно, так і вийти за межі класичної методики.

Однак за результатами спостережень, у сучасній початковій школі переважає традиційна методика. Елементи нестандартних, інноваційних технологій практикують лише окремі вчителі і то не систематично.

Незалежно від методичних технологій, які практикує вчитель, вимоги до обсягу і змісту знань, умінь та навичок учнів з основ лексики (полісемія, омонімія, синонімія та антонімія) залишаються незмінними – відповідно до чинних програм з рідної мови.

У результаті аналізу програмових вимог виявлено обсяг і зміст знань з лексики, які мають опанувати учні першого і другого класів.

Стосовно багатозначних слів діти мають засвоїти, що:

- слова в українській мові мають одне або декілька значень;
- значення слова зрозуміле через словосполучення або речення, в якому воно вжите.

При опрацюванні багатозначності доречно використовувати предметні та сюжетні малюнки, скоромовки, вірші, які допоможуть з'ясувати кількість значень слова.

Поряд із багатозначними словами, учні стикаються з омонімами, часто допускаючись помилок при їх розмежуванні. Завдання вчителя – пояснити основні відмінні ознаки між ними. Багатозначність слова означає, що одне і те саме слово може набувати різних значень у контексті. таке слово можна переосмислити. Якщо значення однакових слів втратили смисловий зв'язок, то вони стають омонімами – групою слів, які однаково звучать і пишуться, але мають різне значення.

Для ознайомлення з омонімами зазвичай використовують вірші про мовні поняття, наприклад, Д. Білоуса, А. Свашенко, предметні малюнки, що допоможуть дітям у з'ясуванні різних значень таких слів.

Важливим для розвитку мовлення учнів є вивчення синонімів. Першо-та другокласники уже вміють складати невеликі тексти, але припускаються мовленнєвих помилок. Найчастотнішим виявляється повтор кілька разів у тексті одного слова. Якщо на цьому етапі навчання не зосередити увагу дітей на такому недоліку, не навчити їх уживати синоніми, то ця помилка почне закріплюватися, і надалі виправлення її буде досить важким завданням.

Робота над синонімами допомагає учням тонше сприйняти слово, бачити в ньому декілька різних значень, відтінків; урізноманітнювати висловлювання.

При ознайомленні із синонімами необхідно навчити школярів початкових класів:

- розрізняти близькі за значенням слова;
- самостійно добирати синоніми;
- самостійно добирати доречні за змістом слова із синонімічного ряду;
- замінювати слова в тексті синонімами;
- самостійно вживати синоніми в усному і писемному мовленні;
- редагувати тексти.

При опрацюванні синонімів найчастіше проводиться робота над текстами, редагуванням їх, різні види вправ із синонімічним рядом слів.



Не менш важливою є вивчення антонімів, які, як і синоніми, є найбільш частотними в підручнику для другого класу (звичайно, без уживання термінів та без значної за обсягом наукової інформації про них).

Другокласники спостерігають за роллю антонімів у зв'язному мовленні. На власному досвіді переконуються у необхідності використання таких слів у мовленнєвій діяльності, у текстах художньої літератури.

По закінченню другого класу учні мають навчитися:

- добирати антоніми до поданих слів;
- групувати антоніми за парами;
- замінювати слова в тексті антонімами;
- самостійно добирати антонімічні пари;
- вживати антоніми в зв'язному мовленні.

Для опрацювання антонімів учителі пропонують вірші, зв'язні тексти, наочний матеріал (фотокартки, малюнки, предмети дійсності, схеми) [5, с. 80].

Робота над словом на уроках рідної мови тісно пов'язується із словниково-логічними вправами, які є важливим засобом розвитку мовлення і мислення школярів. Вони сприяють формуванню в учнів розумових дій: аналіз, синтез, абстрагування, зіставлення, протиставлення. Більшість таких вправ привчають дітей виділяти в предметах і явищах навколишньої дійсності найістотніші, найхарактерніші ознаки, за якими вони розрізняються.

На основі вищесказаного можна констатувати, що розвиток мовлення молодших школярів – це процес оволодіння рідною мовою, уміння користуватися нею як засобом пізнання довкілля і самого себе; як засобом засвоєння досвіду, набутого людством; як важливим засобом спілкування і взаємодії людей.

Засвоєння лексики у першому і другому класі передбачає, по-перше, опанування наукових основ про словниковий склад сучасної української літературної мови; по-друге, уміння застосовувати лексеми відповідних груп у мовленнєвій діяльності. Для свідомого засвоєння програмового матеріалу учнями методично виправданими є застосування традиційних та елементів інноваційних методів і прийомів роботи над словом.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вашуленко М. С. Українська мова: підручник для 2 класу загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням рідною мовою / М. С. Васьуленко, С. Г. Дубовик. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2012. – 161 с.
2. Васьуленко М. С. Українська мова: підручник для 3 класу загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням рідною мовою / М. С. Васьуленко, О. І. Мельничайко, Н. А. Василевська / за ред. М. С. Васьуленка. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2012. – 161 с.
3. Захарійчук М. Д. Буквар: підручник для 1 класу загальноосвітніх навчальних закладів / М. Д. Захарійчук, В. О. Науменко. – К. : Грамота, 2012. – 176 с.
4. Крикун М. В. Роль слова в розвитку зв'язного мовлення молодших школярів / М. В. Крикун // Початкова школа. – 2003. – № 11. – С. 27–35.
5. Методика викладання української мови: навч. посібник / С. І. Дорошенко, М. С. Васьуленко, О. І. Мельничайко та ін.; за ред. С. І. Дорошенка. – 2-е вид., перероб. і допов. – К. : Вища школа, 1992. – 398 с.
6. Наумчук М. М. Сучасний урок української мови в початковій школі (Методика і технологія навчання) / М. М. Наумчук. – Тернопіль : Астон, 2002. – 352 с.
7. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1-4 класи. – К. : Освіта, 2012. – 392 с.

Руслана БОРДЮГ

ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ГОТОВНОСТІ ДО ІНДИВІДУАЛЬНОЇ РОБОТИ З ПІДЛІТКАМИ

(магістрантка факультету педагогіки та психології)

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

Актуальність проблеми. Сфера діяльності соціального педагога – соціум, як найближче оточення особистості, людські відносини, соціокультурні умови розвитку. В останній десяток років розцвіли такі соціальні проблеми, як нестаток і бідність, алкоголізм і наркоманія, безробіття, бродяжництво і соціальне сирітство, злочинність і жорстока поведінка і все це дуже часто переживають саме підлітки.

Потреба в індивідуальній роботі соціального педагога з'являється саме тоді, де сім'я, школа, громадськість не забезпечують необхідного розвитку, виховання й освіти дитини, молодої людини. Саме у такий період індивідуальна робота соціального педагога є дуже потрібною, особливо для роботи з іще не сформованою молоддю та дітьми, на долі яких ці процеси впливають найтяжче.

Одним з головних завдань соціального педагога в індивідуальній роботі є допомога підлітку виразити себе, свої бажання, свої емоції, знайти себе як унікальну особистість, допомогти у вирішенні хвилюючих питань та проблеми саморозвитку. Все це починається з діагностики. Кожен навчальний рік починається з складання соціальних паспортів класів. На їх основі складається соціальний паспорт закладу. Спільно з класними керівниками визначається, хто з дітей заслуговує більшої уваги і з ким слід проводити індивідуальну роботу.



Саме тому постає питання актуальності готовності майбутніх соціальних педагогів до виконання індивідуально-виховної роботи з такою категорією як підлітки, так як підлітковий вік достатньо особливий та неповторний за своєю специфікою, а тому саме в цьому віці є дуже доцільно використовувати індивідуальну роботу соціального педагога, щоб не лише вирішувати проблеми в навчанні та вихованні по відношенню до конкретного учня, а й допомагати у соціальному становленні як особистості та повноцінному розвитку в цілому.

Об'єкт дослідження – індивідуально-виховна робота соціального педагога з підлітками

Предмет дослідження – готовність майбутніх соціальних педагогів до індивідуально-виховної роботи з підлітками

Мета: проаналізувати теоретичні основи формування готовності майбутніх соціальних педагогів до специфіки індивідуально-виховної роботи з підлітками.

Проблема готовності майбутніх соціальних педагогів розглядається різними українськими і зарубіжними вченими (Н. Абашкіна, С. Архипова, О. Безпалько, В. Бочарова, Т. Василькова, Ю. Василькова, Л. Віннікова, О. Гура, І. Закатова, І. Зверева, А. Капська, Н. Кічук, Г. Майборода, Ю. Мацкевич, Л. Міщик, Р. Овчарова, С. Пашенко, Л. Пундик, С. Харченко та ін.).

Дослідженням особливостей підліткового віку, різних концепцій та підходів до розуміння цього вікового періоду займалися такі вчені як: Е. Шпрагнер, С. Хол, М. Мід, Ш. Мюллер, Л.С. Виготський та ін.

В основі інтересів підлітка лежить прагнення все знати і все вміти; «бути дорослим». Тому він «жадібно» пізнає все цікаве навколо, все і всіх критично аналізує. Прагнення бути дорослим породжує в нього інтерес до людей і до себе. Діти підліткового віку більш цілеспрямовані, активні, їх інтереси більш стійкі, ніж у дітей молодшого віку [2, 24]. Хоча, у них спостерігається «рухливість» інтересів, що зумовлене прагненням все знати. Така рухливість інтересів веде до того, що всі набуті знання є поверхневими, тобто підліток ознайомлюється з тим чи іншим предметом або явищем, не вникаючи у суть. Це може негативно позначитись на формуванні характеру підлітка.

Індивідуальна соціальна робота являє собою не просто напрямок, а й вид практики, застосовуваної при роботі з підлітками та у вирішенні їх психологічних, міжособистісних, соціально-економічних проблем шляхом особистої взаємодії з ними. Основна форма індивідуального методу соціальної роботи з підлітками – надання допомоги та консультування молодих людей (разове або на пролонгованій основі), або індивідуальне консультування в кризових ситуаціях [4, 15]. В ході індивідуальної взаємодії з підлітком виявляється і допомога по налагодженню контактів із соціальними відомствами (їх представниками) і службами, лікарями, юристами, поліцією, судами і в'язницями, координація їх діяльності в соціальній роботі з підлітками.

Готовність соціального педагога до індивідуально-виховної роботи – це складне інтегроване поняття, що передбачає єдність теоретичної, практичної і морально-етичної підготовки майбутнього фахівця до здійснення індивідуально-виховної діяльності з учнями, встановлення зв'язків із сім'єю, громадськими організаціями, позашкільними закладами у справі виховання школярів.

І.В. Казанжи розглядає готовність до індивідуально-виховної діяльності не лише як наявність запасу професійних знань, умінь і навичок, а й як сформованість таких рис особистості, які забезпечують успішне виконання професійних функцій: переконання, педагогічні здібності, інтереси, професійна пам'ять, мислення, увага, педагогічна спрямованість думки, працездатність, емоційність, моральний потенціал особистості [5, 10].

Відповідно до концепції реформування загальноосвітньої школи Т.Г. Веретенко виділяє в діяльності соціального педагога, як учасника виховного процесу загальноосвітнього навчального закладу, такі завдання, що стосуються індивідуально-виховної роботи:

1) допомога у налагодженні шкільної дисципліни (консультування педагогів щодо використання ефективних методів стимулювання відповідної поведінки учня; психологічна просвіта з питань індивідуального підходу до дитини);

2) виявлення дітей "групи ризику" у початковій школі, психодіагностичні обстеження з метою виявлення дітей, які мають труднощі в навчанні, поведінці, емоційні розлади; індивідуальна психодіагностика з визначення причин труднощів, які виникли; координація дій учителя, батьків, вихователів груп подовженого дня; індивідуальна психокорекційна робота; своєчасне направлення дітей до логопеда, психіатра, психотерапевта, на психолого-медико-педагогічну консультацію тощо);

3) допомога вихователям груп подовженого дня у створенні стабільної ситуації розвитку дитини (доброчинне ставлення, формування певних почуттів і навичок, індивідуальний підхід, фізичний, розумовий, духовний розвиток особистості);

4) робота з підлітками "групи ризику" (психологічна діагностика важковиховуваності та акцентуації характеру; розробка програми педагогічної і психологічної корекції неадекватної поведінки підлітків; індивідуальна психокорекція емоційно-вольової сфери, допомога у розв'язанні психотравмуючих ситуацій; розробка конструктивних поведінкових стратегій щодо подолання труднощів; соціально-педагогічний патронат);

5) профілактика правопорушень серед підлітків (з'ясування мотивів девіантної поведінки; індивідуальні бесіди, психокорекція; проведення консультацій з педагогами і батьками щодо вибору відповідних виховних заходів);



С.Ю. Пащенко вказує на актуальність для науковців і соціальних педагогів-практиків таких питань у галузі виховної роботи [5]:

1) обов'язкове вивчення соціального середовища, в якому організовується діяльність підлітка (особливість освітнянської структури виховного інституту, установи, об'єднань, які причетні до соціального виховання підлітків і молоді);

2) вивчення соціального портрету учасників освітньо-виховної діяльності: наявність їх психологічного портрету, знання нахилів, інтересів, здібностей;

3) здійснення професійної діяльності стосовно учасників цієї сфери на основі їх добровільної участі та бажань щодо використання конкретних індивідуально-виховних форм;

4) володіння вміннями психолого-педагогічного впливу на людей;

5) досконале знання особливостей того мікросоціуму, в якому перебуває дитина;

6) засвоєння сутності і особливостей своєї діяльності, володіння методами організації, управління і корекції поведінки особистості [7, 10].

Узагальнення результатів досліджень І.В. Казанжи, С.Ю. Пащенко, Н.Я. Яремчук дозволило визначити шляхи організації підготовки соціального педагога до індивідуально-виховної роботи.

Великого значення на шляху реалізації фахової підготовки студентів до здійснення індивідуально-виховної роботи набуває усвідомлення ними власної відповідальності за процес ефективної діяльності, прищеплення позитивно-активного ставлення до означеної сфери діяльності. Цьому насамперед сприятиме формування в майбутніх соціальних педагогів системи психолого-педагогічних, методичних і практичних умінь роботи в означеному напрямку, яке може бути можливим за таких умов: зв'язок занять із самостійною творчою роботою студентів; співвідношення методичних, теоретичних і прикладних питань з проблеми індивідуально-виховної роботи; зворотний зв'язок теоретичного і практичного матеріалу; поєднання навчальних занять у вищому навчальному закладі з педагогічною практикою; опора на теорію при розв'язанні завдань педагогічної практики.

Важливе місце в системі підготовки студентів до індивідуально-виховної роботи посідає розв'язання дослідницьких завдань, активне включення у розв'язання й аналіз ситуаційних психолого-педагогічних завдань. Така форма роботи із студентами допомагає використати теоретичні знання, отримані із наукових джерел, у ситуаціях, наближених до майбутньої практичної діяльності, сприяє вдосконаленню вміння планувати доцільні дії, передбачити їх результати; дозволяє виробити в них уміння враховувати вікові та індивідуальні особливості учнів у виховній роботі, встановлювати емпатійний контакт зі школярами.

Формування професійно-педагогічних вмінь, що використовуватимуться в індивідуально-виховній роботі, майбутнього соціального педагога можливе за рахунок впровадження у систему підготовки студентів таких видів навчально-дослідницької роботи, як самостійні завдання пошукового характеру, ігрове проектування; самостійні завдання, пов'язані з відвідуванням виховних заходів учителів та соціальних педагогів у базових школах.

Уміння адекватно оцінювати свою виховну компетентність; уміння контролювати, критично аналізувати результати індивідуальної роботи з підлітками; уміння визначати шляхи професійного самовдосконалення, самовиховання реалізуються в безпосередньому навчальному процесі, в позааудиторних формах науково-дослідної роботи з методики виховної роботи; у різноманітних формах індивідуально-виховної роботи із студентами вищих педагогічних закладів.

Важливу роль відіграє ставлення студентів до навчання :

- систематична підготовка до навчальних занять;
- постійне опрацювання соціально-педагогічної, психологічної літератури;
- практична перевірка нового та його подальше застосування;
- вивчення передового педагогічного досвіду колег та використання найкращого, корисного, дійсно необхідного.

Варто враховувати рекомендації С.Ю. Пащенко щодо використання умов для оптимізації процесу підготовки студентів до професійної діяльності: високий рівень освіти, що забезпечує оволодіння глибокими знаннями теорії і методики соціальної роботи; усвідомлення студентами соціальної значущості їх майбутньої діяльності; наявність особистісної позитивної установки щодо обраної спеціальності; уміння випускників конструктивно проектувати свої стосунки зі спеціалістами різних напрямків [7, 11].

Аналіз наукової та методичної літератури дозволяє виявити низку труднощів у процесі оволодіння студентами вміннями та навичками організації індивідуально-виховної роботи. З-поміж них: наявність розриву між теорією і практикою виховання, що призводить до руйнування традиційних механізмів виховання моральності; деформація загальнолюдських цінностей; нездоровий вплив засобів масової інформації на особистість підлітка; недостатній зв'язок з батьками, громадськими організаціями, позашкільними навчальними закладами; відсутність необхідної матеріально-технічної бази у школі, недостатнє забезпечення необхідними методичними посібниками, сучасною літературою; методична не підготовленість соціальних педагогів до здійснення індивідуально-виховної роботи за окремими напрямками.

Висновки. Успішна підготовка майбутніх соціальних педагогів до індивідуально-виховної діяльності може здійснюватися за умов формування у студентів позитивної мотивації до виховної діяльності в процесі професійної підготовки; посилення взаємозв'язку між аудиторною та



позааудиторною роботою; максимальне використання науково-дослідної роботи та практик; використання поряд з традиційними спеціальних форм професійної підготовки навчальних (створення міні-проектів, творчих завдань, ігор, студійних занять, впровадження авторських проектів), залучення студентів до реальної та змодельованої професійної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Артюшкіна Л.М. Соціальний педагог школи: теорія і практика роботи / Л.М. Артюшкіна – Суми : Сум ДПУ ім. А.С.Макаренка, 2004. – 124 с.
2. Безпалько О.В. Напрями та функції професійної діяльності соціального педагога у загальноосвітньому навчальному закладі / О.В. Безпалько. – Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://psih.kiev.ua>
3. Веретенко Т.Г. Соціально-педагогічна робота у закладах освіти / Т.Г. Веретенко // Соціальна педагогіка: теорія і технології: підручник [для студ. вищ. навч. закладів] / [Т. Ф. Алексєєнко, Т. П. Басюк, О. В. Безпалько та ін.]; за ред. І.Д. Зверєвої. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – С. 84 – 103.
4. Веретенко Т.Г. Практична компонента професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах / Т.Г. Веретенко // Вісник психології і соціальної педагогіки. – Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://psih.kiev.ua>
5. Никитина Л.Е. Социальный педагог в школе / Никитина Л.Е. – М. : Академический проект, 2003. – 112 с.
6. Пащенко С. Ю. Підготовка соціальних педагогів до організації освітньо-дозвілєвої діяльності учнівської молоді: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04. "Теорія і методика професійної освіти"/ Пащенко Світлана Юріївна. – Запоріжжя, 2000. – 23 с.
7. Яремчук Н.Я. Підготовка студентів класичного університету до виховної діяльності у загальноосвітній школі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04. "Теорія і методика професійної освіти"/ Яремчук Наталія Ярославівна. – Вінниця, 2007. – 14 с. професійної освіти"/ Пащенко Світлана Юріївна. – Запоріжжя, 2000. – 23 с.

Ярослава ВОЛЧАНСЬКА

ВПЛИВ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА СОЦІАЛЬНУ АДАПТАЦІЮ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ

(студентка I курсу факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Ключек Л.В.

Актуальність дослідження. Соціальна адаптація дітей із діагнозом «розумова відсталість» (далі – РВ) є важливою соціально-економічною проблемою, що має насамперед психологічне підґрунтя. Під поняттям «соціальна адаптація» (далі – СА) вчені розуміють процес і результат пристосування індивіда до умов середовища. Соціальна адаптація передбачає інтелектуальне та емоційне включення дітей до соціальних груп, налагодження внутрішньогрупових міжособистісних зв'язків, уміння ефективно взаємодіяти з іншими членами соціуму. Емоційна складова цього процесу може бути описана за допомогою терміна «емоційний інтелект» (далі – ЕІ), який до наукового обігу ввели Дж. Майер та П. Саловей. Рівень розвитку емоційного інтелекту впливає на успішність розвитку багатьох пізнавальних процесів, виконує регулятивну, самозахисну та адаптивну функції.

Розумову відсталість розглядають як стан загального недорозвинення психіки в результаті ураження головного мозку або спадкової зумовленості. Дітей, що мають діагноз «розумова відсталість», можна поділити на дві групи:

- діти з вродженим слабоумством;
- діти з надбаним слабоумством.

У кожній країні є діти з розумовою відсталістю, які потребують особливих форм виховання та навчання.

За даними Центру Медичної статистики Міністерства охорони здоров'я в Україні станом на 1 січня 2001 року на обліку в закладах охорони здоров'я перебувало 226 964 особи з легким і помірним РВ, кількість осіб з іншими формами РВ склала 57 763 (всього 284 700 осіб).

Вказане вище актуалізує проблему дослідження психологічних чинників соціальної адаптації розумово відсталих дітей, зокрема емоційного інтелекту, зумовлена загальною тенденцією гуманізації суспільства, утвердженням безумовної цінності людської особистості, демократизацією загальної та спеціальної освіти.

Метою наукової роботи є вивчення залежності між рівнем розвитку емоційного інтелекту дітей молодшого шкільного віку з діагнозом «розумова відсталість» та рівнем їх соціальної адаптації.

Для досягнення зазначеної мети необхідно вирішити такі **завдання**:

- 1) узагальнити психологічні розвідки в галузі дослідження феноменів соціальної адаптації та емоційного інтелекту;
- 2) схарактеризувати психічні та емоційні особливості дитини із діагнозом «розумова відсталість»;
- 3) шляхом емпіричного дослідження визначити рівень сформованості СА і рівень розвитку емоційного інтелекту розумово відсталих дітей.

Предмет – вплив емоційного інтелекту на соціальну адаптацію розумово відсталих дітей.

Методи дослідження обрані зважаючи на мету, завдання та практичну спрямованість наукової розвідки. *Загальнонаукові методи аналізу та синтезу* було використано для укладання теоретичної основи дослідження та характеристики ключових понять. *Елементи математичної статистики* залучено для визначення частотності феноменів та виявлення числового взаємозв'язку між ними. Серед *емпіричних психологічних методів* було застосовано метод *спостереження* для визначення



атмосфери в класі, відносин між учнями в звичних для них умовах та метод *експерименту* для визначення рівня соціальної адаптації і розвитку емоційного інтелекту.

Виклад основного матеріалу. Суть та процес формування соціальної адаптації як суспільно-психічного феномену розглядалися вітчизняними дослідниками І. Бичком, В. Ляхом, Л. Левчуком, В. Табачковським та зарубіжними вченими Ж. Бюфорон, Ж. Ломарк.

Соціальна адаптація – це інтегративний показник стану людини, який відбиває її можливості виконувати певні соціальні функції, а саме:

- адекватне сприймання навколишньої дійсності і власного організму;
- адекватна система взаємин та спілкування з оточуючими;
- спроможність до праці, навчання, до організації дозвілля, відпочинку;
- мінливість (адаптивність) поведінки відповідно до ролевих очікувань інших [6].

Важливим чинником соціально-психологічної адаптації особистості виступає здатність до розуміння та управління емоціями, що втілено в понятті «*емоційний інтелект*».

Роль емоційного фактору в процесі адаптації особистості оцінюється вченими неоднозначно. З одного боку, відзначається деструктивний (дезорганізуючий) вплив емоцій (П.Жане, С. Клапаред, Л. Фестінгер, Г. Фортуатов, Д. Хебб та ін.), з іншого – розкрито їх конструктивне та адаптивне значення (П. Анохін, Л. Виготський, Р. Плутчик, Т. Рібо, С. Рубінштейн та ін.). Гармонійне поєднання емоційного та раціонального було втілено в понятті «емоційний інтелект» (Дж.Д.Майер, П.Саловей) [2, с. 1–2].

У науковий обіг термін «емоційний інтелект» був введений наприкінці ХХ століття Дж. Маєром та П. Саловеем. Утім вивчення суті емоційного інтелекту сягає досліджень Ч. Дарвіна, котрий стверджував, що емоційна виражальність (експресія) є однією з невід’ємних складових виживання [8].

Поняття емоційного інтелекту засновано на теорії множинного інтелекту Г. Гарднера, чия ідея була описана як «соціальний інтелект» [7].

У психологічній науці існують різні підходи до суті і структури емоційного інтелекту (Р. Бар-Он, Д. Гоулмен; Дж. Мейер, П. Саловей, Д. Карузо, І. Андреева; Д. Люсин; О. Сергієнко, І. Ветрова), однак єдиної, узгодженої теорії не розроблено [3].

У сучасній психології «*емоційний інтелект*» тлумачать як сукупність компетенцій, що дозволяють індивіду усвідомлювати, розуміти та контролювати власні емоції, розпізнавати та розуміти емоції інших, а також використовувати ці знання для досягнення особистого успіху та сприяння успіху інших [8].

Структурно емоційний інтелект складається із внутрішньоособистісного (спрямованого на власні емоції) та міжособистісного (спрямованого на емоції інших людей) компонентів [2, с. 7].

Останнім часом відстоюється думка про те, що емоційний інтелект людини впливає на якість її психічного і соціального життя. Люди з високим рівнем емоційного інтелекту можуть досить ефективно керувати своєю емоційною сферою, добре розуміють свої емоції, почуття інших людей, і тому в суспільстві їх поведінка більш адаптивна і вони легше досягають своїх цілей у взаємодії з оточуючими [1]. Це дуже важливо для особистості з вадами розумового розвитку, котра стоїть перед необхідністю інтегруватися в соціальний простір.

Дослідник Пінський Б.І. вважає, що розвиток дитини значною мірою залежить від того, наскільки враховані у виховному процесі характеристики особистості і вищої нервової діяльності РВД. У процесі розвитку особистість розумово відсталої дитини набуває якісних змін [5].

Представники метафізичного напрямку у дефектології зводять процес психічного розвитку до розгортання вроджених властивостей. Відмінність між розвитком нормальної та розумово відсталої дитини вони вбачають лише в тому, що остання розвивається повільніше і не проходить усіх, характерних для нормальної дитини, стадій розвитку [5]. Не можна погодитися з думкою, що розумово відстала дитина відрізняється від нормальної лише тим, що повільніше розвивається і проходить лише перші стадії нормального розвитку, зупиняючись на одній із них.

Незважаючи на наявність деякої зовнішньої подібності між психікою розумово відсталої і нормальної дитини молодшого шкільного віку, ці діти істотно відрізняються між собою. Якщо рівень психічного розвитку нормальної дитини визначається характерними для її віку якісними особливостями, то рівень психічного розвитку розумово відсталої дитини визначається не стільки віковими особливостями, скільки тим, що її розвиток проходить в атипових патологічних умовах. Розумово відсталі діти потребують пропедевтичних та корекційно-виховних заходів для того, щоб виконати ті навчальні завдання, які нормальні однолітки виконують самостійно. У розумово відсталих дітей дуже звужена зона найближчого розвитку [5].

Психічний розвиток дитини із діагнозом «розумова відсталість» проходить в атипових психологічних умовах. Вища нервова діяльність РВД є аномальною: тимчасові зв'язки утворюються повільно, після багаторазового підкріплення, а їх перебудова здійснюється з великими труднощами; внутрішнє гальмування є послабленим, у той час як зовнішнє гальмування та негативна індукція проявляються яскраво; нервові процеси (особливо другої сигнальної системи) характеризуються інертністю; зниженою є здатність до узагальнення та абстрагування.

Серед основних причин незрілості емоційної сфери в дітей з легким ступенем розумової відсталості можна віднести: недостатність інтелекту, ускладнений процес формування соціальних потреб та несприятливі умови виховання. Недостатність інтелекту призводить до неадекватності



емоційного реагування на ситуації, недоступні розумінню дитини, а також до неспроможності усвідомлювати власні емоційні прояви та стани і керувати ними. Поверховість або несформованість соціальних потреб, характерні для дітей з РВ, ускладнюють процес розвитку почуттів. Окрім емоційної незрілості, під якою розуміється невідповідність афективних реакцій індивіда його віку, в учнів допоміжної школи спостерігається патологія емоцій.

У цьому вони дещо нагадують малюків: їхні переживання примітивні, вони відчувають тільки або задоволення, або незадоволення, а диференційовані тонкі відтінки переживань у них майже відсутні.

Почуття розумово відсталої дитини часто є примітивними та спрощеними, хоча в них часто досить чітко виражені позитивні або негативні емоції. Окрім того, вони не завжди вмотивовані. РВД може безпричинно сміятись, радіти дрібницям. Негативні емоції виникають спонтанно, носять стійкий характер [4, с. 2].

Теоретичне обґрунтування впливу емоційного інтелекту розумово відсталих дітей на їх соціальну адаптацію потребує емпіричної перевірки. З цією метою ми провели дослідження з учнями молодшої школи, які мають діагноз «розумова відсталість».

Дослідження проводилось протягом чотирьох місяців у комунальному закладі «Навчально-виховне об'єднання Спеціальна загальноосвітня школа I-II ступенів №1 дошкільний навчальний заклад Кіровоградської міської ради Кіровоградської області». Реципієнтами виступали учні 4 класу віком 10–11 років, які мають легкий ступінь розумової відсталості (*дебільність). Дебільність – незначна форма РВ, найбільш розповсюджена, складає 75–80% від усієї кількості діагнозів РВ [6]. Названа група дітей у межах проведеного експерименту розглядалася як міні-соціум.

Зважаючи на мету та завдання нашої розвідки, а також на вік та діагноз реципієнтів, емпіричне вивчення названих феноменів проводилося за допомогою таких методів: спостереження, соціометрія, тестування. Протягом місяця поводилося спостереження для кращого ознайомлення з дітьми, взаєминами між всіма членами групи, характеристики загальної атмосфери в класі.

Зважаючи на діагноз реципієнтів, нами було обрано найбільш оптимальні методи і методики для діагностики рівня соціальної адаптації та емоційного інтелекту. Для визначення міжгрупових взаємин нами було використано методіку соціометрії, запропоновану американсько-австрійським психологом Якобом Леві Морено.

Методика дослідження, обрана відповідно до мети, завдань роботи та психічно-вікових особливостей реципієнтів, включала завдання на визначення рівня соціальної адаптації (тестування за методикою Р.Овчарової), рівня емоційного інтелекту (за методом П. Екмана та інших прийомів).

За результатами методу спостереження було помічено дещо напружену атмосферу в класі, конфлікти між учнями, розподіл класу на певні групи за інтересами, навмисне відособлення деяких учнів від групи. Результати спостереження були підтверджені даними, отриманими при використанні соціометрії. Названа методика дозволила визначити лідерів та «ізольованих» у групі досліджуваних.

Згідно з результатами соціометрії, у класі було визначено двох лідерів та двох «ізольованих» дітей. За кількістю набраних балів були також визначені неформальні лідери. Загалом, результат цього тесту встановив, що існує певна розмежованість у класі, відособлення деяких дітей та формування мікрогруп у класі.

За даними дослідження відсоток «ізольованих» у класі досить значний – 22%. Такі діти не сприймаються спільнотою і не можуть інтегруватися в групу своїх ровесників. Можна зробити припущення, що їм властива соціальна дезадаптація. Для підтвердження таких міркувань ми застосували методіку, спрямовану на виявлення ступеня адаптивності досліджуваних.

Більшість досліджуваних (44%) мають середній рівень адаптації з тенденцією до завищення, високий рівень властивий 12%. Водночас є діти з середнім рівнем адаптації з тенденцією до заниження. Їх кількість складає 22%. Стільки ж учнів мають низький рівень адаптації. У цілому значний відсоток реципієнтів, які мають низький та середній з тенденцією до заниження рівня адаптації свідчить про те, що має місце проблема формування у РВД соціальних якостей, які б дозволяли їм нормально існувати в соціумі.

Окрім того, як свідчать результати досліджень, учні, які мають низький рівень СА (22%), у групі своїх ровесників мають статус «ізольованих».

Наступним кроком дослідження стало використання ряду діагностичних заходів, спрямованих на виявлення особливостей розвитку ЕІ розумово відсталих дітей.

За результатами діагностичних заходів, 55% учнів набрали більше половини балів (від максимальної кількості – 18), що свідчить про середній рівень розвитку емоційної сфери. Ці ж досліджувані за результатами діагностики рівня СА мають високий та середній з тенденцією до високого. Водночас 45% школярів мають низький рівень розвитку емоційної сфери, що визначає наявність у них низького та середнього з тенденцією до низького рівнів соціальної адаптації. При проведенні одного із завдань, де дітям пропонувалося скласти невеличку розповідь, у якій описувалась та чи інша емоція, було помічено обмеженість знань про емоції, оскільки всі досліджувані для своєї розповіді, згідно зі змістом методіки, вибирали прості емоції (радість або сум). Розповіді деяких учнів були примітивними. Незважаючи на те, що за змістом і формою психодіагностичні заходи були



різними, результати, отримані під час їх проведення, майже ідентичні. Запропоноване завдання викликало труднощі в деяких учнів. 45% досліджуваних потребували особливої допомоги зі сторони експериментатора. Учні, які виконали завдання на рівень емоційного інтелекту і набрали більше половини балів (55%) мають високий і середній з тенденцією до високого рівні соціальної адаптації.

Висновки. Отримані після проведення експерименту результати свідчать про те, що рівень соціальної адаптації залежить від рівня розвитку ЕІ дитини з РВ. Зважаючи на цю залежність можна зробити узагальнення, що підвищення рівня ЕІ у розумово відсталих дітей сприятиме підвищенню їхньої соціальної адаптації.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Григор'єв А. Й. Психолого-педагогічна діагностика / А.Й.Григор'єв, В.І.Завіна. – К. : Преса України, 2005. – 448 с.
2. Дерев'яно С. П. Емоційний інтелект як чинник соціально-психологічної адаптації до студентського середовища : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи» / С. П. Дерев'яно. – К., 2009. – 21 с.
3. Панкова Т. А. Эмоциональный интеллект как фактор социально-психологической адаптации молодых специалистов края : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Социальная психология (психологические науки)» / Т. А. Панкова. – М., 2011. – 20 с.
4. Пашко Т. А. Індивідуальні особливості емоційного самоконтролю старшокласників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна і вікова психологія» / Т.А. Пашко. – К., 2005. – 20 с.(10)
5. Пінський Б.І. Психологічні особливості діяльності розумово відсталих школярів [Електронний ресурс] // Спеціальна психологія. Тексти. Частина I / За ред. М.П.Матвєєвої, С.П.Миронової. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 1999. – 158 с. – Режим доступу : <http://library.rehab.org.ua/ukrainian/specpsih/pinsky>.
6. Статистика поширення розумової відсталості [Електронний ресурс] // «Портрети» клієнтів соціальної роботи з розумово відсталими людьми: опис життєвих ситуацій . – Режим доступу : http://npu.edu.ua/e-book/book/html/D/ikpp_kkr_Soczialni%20poslygu%20na%20rivni%20gromadu/50.html
7. Emotionale Intelligenz [Електронний ресурс].–Режим доступу: http://de.wikipedia.org/wiki/Emotionale_Intelligenz#cite_ref-2.
8. McPheat S. Emotional Intelligence / Sean McPheat. – Coventry : MTD Training & Ventus Publishing ApS, 2010. – 59 p.

Анастасія ВОХ

РОБОТА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ЦЕНТРІ РОЗВИТКУ ТА ДОЗВІЛЛЯ «НЯНЯ»

(студентка III курсу факультету педагогіки та психології)

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

Дитина на вулиці... Підліток на лаві підсудних...Труднощі та протиріччя, які торкнулися всіх сфер діяльності нашої держави і всіх верств населення, в першу чергу, позначились на найменш захищеній категорії – дітях [9, 3]. Адже, до асоціальних форм поведінки (адикції, суїцид) додалися ще й соціально-економічні чинники (складна воєнна ситуація в Україні, нестабільна економіка, працевлаштування). Від дії таких чинників, навіть якщо вони є нормою суспільного прогресу, сім'я зазнає деформації: сімейні цінності упускаються, норми та моделі сімейного виховання йдуть на спад, спостерігається явище безцільного проведення дозвілля, відсутність трудового виховання [12, 5]. Дитина починає належати сама собі.

І у зразковій, на перший погляд, родині знайдеться кілька негативних моментів, що здатні зруйнувати стосунки подружжя чи батьків і дітей, завдати психологічну травму. Останніми роками на вулицю все частіше потрапляють діти із заможних, як ми звикли вважати, благополучних родин. Діти тікають з дому добровільно. Чим же вабить їх вуличне середовище? Причини можуть бути різними: прагнення «подорослішати», загартуватись, знайти роботу і стати незалежними від батьків. Інші не знаходять вдома тієї підтримки і розуміння, на які вони розраховують, тим самим шукаючи її серед таких самих втікачів.

Феноменом дитячої бездоглядності цікавляться психологи, соціологи, юристи. Соціально-педагогічні та психологічні аспекти розкрили такі вчені як М. Байков, А. Капська, А. Макаренко, С. Мітіна, В. Оржеховська, А. Яшук та інші. Серед юристів значний вклад у вивчення такого соціального феномену зробили: Д. Дріль, А. Зак, В. Устинова. Проте питання створення новітнього закладу, покликаного забезпечити змістовне дозвілля залишається відкритим. Тому, ми звертаємо увагу на створення принципово нового закладу «Центр розвитку та дозвілля «Няня».

Мета проекту: обґрунтування необхідності створення закладу «Центр розвитку та дозвілля «Няня» та опис напрямів його діяльності, спрямованих на запобігання виникнення бездоглядності дітей.

Об'єкт дослідження – соціально-педагогічна діяльність фахівців «Центру розвитку та дозвілля дітей «Няня».

Завдання дослідження:

- виявити ставлення мешканців міста до створення «центру розвитку та дозвілля дітей «Няня»;
- розробити проект діяльності установи;
- проаналізувати роботу соціального педагога у закладі.

Методи: аналіз наукової літератури, опитування.

Наша робота із означеного напрямку розпочалася з проведення дослідження, що визначало актуальність створення та функціонування закладу на основі ставлення мешканців міста до його відкриття.



Ми провели соціальне опитування мешканців міста Кіровограда (Кіровоградська область, Україна), в якому взяло участь 50 респондентів (у першому опитуванні – 30 жінок дітородного віку, у другому – 20 студентів віком від 18 до 20 років).

Основне призначення першого опитування – виявити ступінь потреби сім'ї в закладі такого типу.

На питання «Чи чули Ви про заклад для дітей з нічним перебуванням?» жінки відповіли, що ніколи не чули, і ніхто із знайомих не мав справу з таким закладом.

На питання «Чи хотіли б Ви віддати свою дитину в Центр «Няня» всі жінки відповіли позитивно. Однак, 30% жінок керувалося бажанням віддати дитину не на постійній основі, а так, заради цікавості. Тоді, як інші 70% почали активно розпитувати про Центр «Няня». Їх цікавили виховні та навчальні можливості для розвитку їхньої дитини. Велику увагу приділяли персоналу та оплаті за місце перебування дитини. 90% зацікавились лише креативним табором нічного перебування.

На питання «Чому віддасте Ви дитину в Центр «Няня»? 40% відповіли, що вони дуже зайняті; 10% під час відряджень, або походу в гості; 10% – хочу змінити свою дитину, хай зрозуміє, що дома краще; 40% – хочу, щоб спеціалісти допомогли мені виховати гарну людину.

На питання «Ви б долучилися до виховного процесу, прийшли б поспостерігати?» 90% погодились і лише 10% відповіло негативно.

Тож, можемо зробити проміжні висновки про необхідність створення даного закладу, на думку жінок міста.

Метою наступного опитування було виявлення серед молоді зацікавленості Центру розвитку та дозвілля «Няня», як такому що допоможе створити майбутню сім'ю.

На питання «Чи задумувалися Ви про створення сім'ї?» всі відповіли позитивно.

На питання «Чи маєте Ви уявлення що таке сім'я?». Лише 15 студенток відповіли позитивно, інші не змогли дати ґрунтовної відповіді.

На питання «Чи погодились би Ви відвідати курси по підготовці до сімейного життя?» 18 відповіли, що погодились б. А двоє – прийшли б лише для того, щоб поспостерігати за роботою інших.

Тож, можна зробити висновок, що респонденти виявили потребу в створенні Центру розвитку та дозвілля «Няня».

Наступним аспектом нашої діяльності стало дослідження наукової літератури та розробка проекту Центру розвитку та дозвілля «Няня». В основ розробку проекту лягла класифікація бездоглядних дітей за А. Капською. Особливо нас цікавлять діти, які мають нормальну сім'ю, мешкають вдома, але більшість часу проводять на вулиці.

Крім того, ми керувалися думкою колективу авторів енциклопедії для фахівців соціальної сфери, які бездоглядними визначають таку категорію дітей, що не забезпечені сприятливими умовами для фізичного, духовного та інтелектуального розвитку (матеріальне благополуччя сім'ї, належне виховання, догляд і дбайливе ставлення до дитини, здорова моральна атмосфера тощо) [3]. Відповідно дитяча бездоглядність – це послаблення чи брак нагляду за поведінкою, розвитком, самопочуттям дитини з боку батьків чи осіб, які їх замінюють.

Проект роботи соціального педагога у Центрі розвитку та дозвілля дитини «Няня»

Мета: забезпечення всебічного гармонійного розвитку дітей віком від 2 до 12 років, через сприяння їх активності та залучення до успішного процесу соціалізації.

Об'єкт: діти віком від 2 до 12 років.

Завдання:

- активна соціалізація дітей віком від 2 до 12 років;
- створення умов для активного дозвілля;
- розробка для впровадження методичного комплексу роботи із сім'єю;
- робота в галузі інклюзивної освіти;
- допомога молодому подружжю у створенні сім'ї;
- батьківська пропедевтика.

Особливості центру та специфіка його функціонування

Центр розвитку та дозвілля дітей «Няня» передбачає створення такого дитячого закладу, де діти віком від 2 до 12 років зможуть змістовно проводити час. Центр має два режими: 1) як дитячий садок (діти 2-6 років) та 2) як креативний табір нічного перебування (діти 2-12 років). Центр розвитку та дозвілля дитини забезпечує фізичний, розумовий і психологічний розвиток, корекцію поведінки, оздоровлення дітей, навіть тих, які відвідують інші навчальні заклади чи виховуються вдома.

1. Дитячий садок «Няня»

Фахівці режиму «дитячий садок «Няня»»: соціальний педагог; педагог; логопед; спеціаліст з фізичної культури (реабілітолог); психолог; юрист; повар; медичний працівник; покоївка.

Кількість дітей, на яку розрахований садок: 40 осіб. Молодша група до 20 дітей та старша група – до 20 дітей. Майже кожен другий садок зловживає цією межею, допускаючи і до 30 осіб, навіть до 40 в одну групу. Але ми створюємо садок нового типу, де основне завдання – це приділяти увагу кожній дитині. Досліджуючи цю проблему ми все частіше прислухалася до батьків. Цитуємо: «... як держава допускає таке перевантаження, адже є закон?», «В моєї дитини стійкий імунітет, раніше вона не хворіла, але коли збільшили групу до 37 тут і почалося», «Ми вже говорили щоб ставили більше педагогів, адже один не встигає приглянути за кожним» тощо.



Дитячий садок має такий самий режим, як і інші. Ми намагалися продумати, як зробити роботу найбільш продуктивною. Більшість методик, які застосовують зараз у роботі з дитиною, орієнтовані на психологічні особливості даної вікової категорії. Ми пропонуємо орієнтуватися не лише на вік, але й на «індивідуальне Я». «Індивідуальне Я», яке на солону кашу скаже солодка, і не лише скаже, а й переконає інших.

Принципи роботи:

- Кожна дитина, сприймається як рівноправний партнер.
- Спонукає дитину на прояв реальної активності, а не удаваної чи конформної.
- Вірити в можливості дитини, як в свої власні.
- Допускати право на помилку.
- Делікатно реагувати на вчинки дитини.
- Вчити дитину самостійно створювати ситуацію успіху.
- Прищеплювати любов до себе, бажання дослідити себе, дізнатися більше.

Методики роботи:

1. Театр фізичної культури.

Граючись – відпочивати, граючись - навчатись, граючись – виховуватись.

Ще В. Сухомлинський говорив, що фізична культура не лише загартовує, вона робить благородною і тіло і душу.

Суть методики: поєднання різних сфер розвитку. Так, наприклад постановка «балет», це поєднання етики, хореографії та естетики.

2. Винахідник

Названа так, через те, що дитина сама обирає з яким матеріалом чи предметом працюватиме, досліджуватиме його. Головна мета: виявити задатки дитини, наскільки вмело вона може підійти до вирішення незнайомої задачі, або частково знайомої.

3. Предметно-просторове середовище. Саморозвиток (За М. Монтессорі).

Оволодіння дитиною корисними для самостійної діяльності засобами, розвиток її пізнавальних здібностей, мовних навичок, інтелектуальної ініціативи, творчості й самовираження проходить природно, у відповідності до розвитку – «дитина ніби сама себе розвиває».

4. Взаємодія «дорослого» і «дитини».

Кожній дитині молодшої групи пропонується старший наставник, який буде допомагати вирішити алгоритм завдань. Це схоже на белл-ланкастерську систему взаємонавчання.

5. Мовленнєве зростання (робота логопеда)

Принциповою позицією цього підходу є твердження про те, що міжособистісна взаємодія – основа взаєморозуміння. Неможливо зрозуміти іншу людину поза особистісними контактами з нею. Комунікативний підхід до діагностики розвитку мовлення розглядає дитину як активного й ініціативного учасника соціальної взаємодії, в якій дошкільник має не лише засвоїти суспільний досвід (мову), але й щоразу самостійно застосовувати засвоєне, робити свій власний вибір.

6. Експерименти в природі.

Наприклад, прощання пшениці, вихід в парк: спостереження за зміною барв листя та звичайно дихання повітрям. Подорожі в хвойний ліс.

7. Взаємодія із дітьми з особливими потребами.

Провідна роль соціального педагога.

Заклад даного типу зорієнтований на інклюзивну освіту. Метою є взаємодія звичайних дітей з особливими. Відчуття дітей з особливими потребами, що вони потрібні, що вони здатні товаришувати, гратися, взаємодіяти, і що вони нічим не відрізняються.

8. Дитина і світ, «маленькі волонтери».

Участь у міських святах, концерти для військових (особливо актуально зараз), відвідування людей похилого віку.

2. Креативний табір нічного перебування «Няня»

Фахівці режиму «Креативний табір нічного перебування» 2 соціальних педагоги, медичний працівник.

Кількість дітей: до 40 осіб. Основою такого напрямку в Центрі є робота соціального педагога (якщо у впровадженні вище наведених методик він був лише помічником, то тут роль його зростає), призначення якого достатньо різноманітне.

1. Соціальний педагог допомагає дітям оволодіти навичками етичної поведінки за столом. Повар працює лише вдень, тому на вечерю їжа залишається, а вже на 2-у вечерю діти накривають стіл самі.

2. Крім того, соціальний педагог організовує змістовне дозвілля:

- «інсайт рум»: дві кімнати із різними завданнями, та дві групи (поділені так, щоб в одній групі були і старші і молодші). Перемагає та команда, яка знаходить двері першою. А двері можна зайти виконавши умови (завдання, зашифровки, лабіринти) квесту;

- «космічне небо»: знайомство з нічним небом за допомогою діафільму або телескопу, знайомство із знаком зодіаку, тощо.

- «вечірня художня галерея почуттів»: діти малюють свої почуття, а інші, по черзі описують свої враження від малюнку, дають якісну характеристику дитині (тут соціальний педагог виступає діагностом).



- «робота з сім'єю» – посередницька та організаційна функція. Центр має шоу-кімнату, де батьки і діти можуть проводити спільне дозвілля. Соціальний педагог показує як правильно організувати шоу-програму, спрямовану на розвиток дитини та комфортні умови перебування у закладі. Батьки можуть лише радіти чи правильні форми дібрали, чи на чомусь у розвитку дитини слід зробити акцент (функція соціального педагога підтримки та корекції).

- «організація змістовного дозвілля самими дітьми під керівництвом соціального педагога – рольові ігри (в магазин, в лікарню); кулінарні змагання; ігри різного спрямування (наприклад «Крокодил»); вечори мистецтва (театралізовані казки, малювання картин, хореографічні номери).

- «релаксація»: перед сном соціальний педагог включає повільну, приємну музику, читає вірш, або описує цікаве місце на Землі і закликає дітей зранку розповісти про те магічне місце, що наснилося.

Крім того, соціальний педагог може проводити спеціальну роботу з батьками:

– організація лекторіїв (розглядаються основні проблеми, які можуть спіткати сім'ю під час виховання дитини);

– робота з молодістю сім'єю, що хоче народити дитину (розглядаються аспекти усвідомленого батьківства, значення майбутньої дитини для матері й батька);

– робота «сімейних клубів» (до закладу запрошуються психологи, юристи та інші фахівці, в залежності від тематики, яка збирала сім'ї. Так, в Англії такі клуби повністю змінюють дискомфортні умови в садках, стосунках. А деякі сім'ї можуть розповідати про власні проблеми, вирішення яких пропонується всім батькам);

– сімейні аукціони, ярмарки, благодійні вечори (збір коштів для тяжко хворих дітей, речей в дитячі будинки, біженцям, частування солодким перехожих, осіб без особливого місця проживання, безпритульних. Це піднімає авторитет батьків в очах дітей, допомагає налагодити контакт, заповнити дозвілля).

Основне призначення окреслених напрямів роботи соціального педагога:

– розвиток комунікації дитини;

– допомога майбутнім батькам зрозуміти психологію дітей, їхні бажання;

– перемоги страх дитини, сором'язливість;

– такі відвідини передбачають плату, що йде як спонсорська допомога.

Отже, актуальність потреби в існуванні такого Центру доведена. Особливе місце в ньому відводиться соціальним педагогам, які зможуть зробити розвиток дитини і справді всебічним та гармонійним. В сучасних умовах зайнятості суспільства така сфера послуг просто необхідна.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бабенко І. Г. Соціально-психологічна реабілітація бездоглядних дітей / І. Г. Бабенко, В. М. Мишківська, Н. П. Павлик. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – 199 с.
2. Вакулєнко В. М. Досвід подолання дитячої безпритульності в радянській Україні / Вакулєнко В. М. // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2010. – № 2. – С. 93-100.
3. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / [За заг ред. проф. І. Д. Звереві]. – Київ, Сімферополь: Універсам, 2012. – 536 с.
4. Закон України « Про дошкільну освіту » / Відомості Верховної Ради – 2001 – № 49. Ст. 9, 12, 28.
5. Кальченко Л. В. Тема профілактики дитячої бездоглядності та безпритульності в соціальній рекламі / Кальченко Л. В. // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2006. – № 2. – С. 53-57 ; № 4. – С. 16-20.
6. Капська А. Й. Технології соціальної роботи з бездоглядними та безпритульними дітьми / А. Й. Капська // Соціальна робота : навч. посіб. / А. Капська; М-во освіти і науки, молоді та спорту України. – К. : Слово, 2011. – С. 293-341.
7. Кравченко Н. Ставлення батьків до проблеми виховання дітей // Кравченко Н., Раєвська І. // Початкова освіта. Шкільний світ : Перша українська газета для першого вчителя. – 2009. – № 12. – С. 3-5.
8. Лебедєва І. Особливості функціонування притулку для неповнолітніх (на прикладі Миколаївського притулку для неповнолітніх) / Лебедєва І. // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2007. – № 1. – С. 48-53.
9. Мітіна С. В. Соціально-психологічні чинники становлення особистості бездоглядних підлітків: дис... канд. псих. наук: 19.00.05 / С. В. Мітіна. – К., 2010. – 219 с.
10. Монтессори М. Воображение в творчестве детей и великих художников. Пер. с итал. А. П. Выгодской // Русская школа. – Кн. 5-6. - 1915. - С. 72-91.
11. Монтессори М. Дом ребенка. Метод научной педагогики. М.: Задруга, 1913. – 339 с.
12. Оржеховська В. Сучасні проблеми дитячої бездоглядності в Україні та шляхи їх вирішення / В. Оржеховська // Постметодика. – 2009. - №2(86).-С. 5-6.

Тетяна ГРЕТЧЕНКО

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОНФЛІКТІВ У ТРУДОВОМУ КОЛЕКТИВІ

(магістрантка факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Васецька Т. М.

Актуальність теми дослідження. В наш час проблема конфліктів виступає об'єктом підвищеної уваги в різних галузях наукового вчення.

Насиченість нашого життя різного виду конфліктами спричинила необхідність дослідження та розробки проблеми управління ними.

Керівники організацій в своїй роботі часто зіштовхуються з проблемою непорозуміння з підлеглими чи з колегами, що часто призводить до конфліктів і в свою чергу впливає на якість роботи та на благополуччя робочої атмосфери.



Конфлікти в трудовому колективі мають свою специфіку, яка проявляється в причинах, динаміці, видах конфліктів також способах їх вирішення. Невирішені конфлікти в колективі можуть серйозно ускладнити роботу колективу, а саме можуть заважати досягненню цілі і задач роботи організації. Тому дуже важливо знати специфіку та методи вирішення конфліктів в трудовому колективі

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як вітчизняними, так і зарубіжними дослідниками вивчалась проблема конфліктів в трудовому колективі А.Я. Анцулов, Х.С. Гучерієв, В. Зігерт, С. И. Ерина, М. М. Кашапов, А.И.Китов, Л.Ланг, А.А. Малишев, В.С. Мерлін, Л. А. Петровська, Ю.П. Платонов, В.П.Сальніков. Поняття “стилю”, “стратегії” поведінки в конфлікті визначені у роботах Р. Мертона, Л.В. Сохань, Д. Смелсера, Д.Г. Скотт як найтипівіші способи діяльності особистості в конфліктній ситуації на основі реалізації внутрішніх спонук. Таким чином, стратегія поведінки особи формується на основі типу особистості. Дослідження О.Я. Анцулова, М.Й. Боришевського, Н.В. Грішиної, Є.В. Єгорова, С.О. Єреніна, О.Л. Журавльова, В.М. Кушнірука, Г.В. Ложкіна, О.І. Шилова пов'язані саме з визначенням характеристик учасників конфліктної взаємодії та психології психологічних особливостей поведінки особистостей в конфлікті [1].

Аналіз психологічної літератури з досліджуваної теми та практична діяльність в колективі засвідчили, що такий важливий аспект, як управління конфліктами в трудовому колективі не став предметом спеціального дослідження, разом з тим, слід констатувати, що керівники трудових колективів мають потребу в науково обґрунтованих рекомендаціях у цій галузі. Таким чином, актуальність означеної проблеми, її недостатнє розкриття в науковій літературі, а також значущість для практичної діяльності зумовили вибір теми: «Психологічні особливості конфліктів у трудовому колективі»

Мета даної статті – здійснити аналіз причин, які обумовлюють виникнення та розвиток конфліктів в трудовому колективі.

Виклад основного матеріалу. Кожен колектив складається із працівників, які значною мірою відрізняються одне від одного. Це – відмінність у віці, освіті, стажі роботи, професійному і життєвому досвіді. Крім того, це різниця в цілях і завданнях, які люди перед собою ставлять, в способах їх досягнення. Також відмінність у функціях і обов'язках. Потрібно брати до уваги рольові та статусні відмінності.

Водночас це широкий спектр різноманітних особистих особливостей, відмінність у цінностях, установках, поглядах на проблеми, які виникають в процесі роботи. Ці відмінності у колективах зумовлюють виникнення конфліктних ситуацій та конфліктів.

Конфлікт (від лат. *conflictus* – зіткнення) – зіткнення протилежно спрямованих цілей, інтересів, позицій або поглядів опонентів чи суб'єктів взаємодії. [5].

В. І. Хасан, один з відомих вітчизняних дослідників конфлікту, пропонує визначення: "Конфлікт – це така характеристика взаємодії, в якій дії, що не можуть існувати в незмінному виді, взаємозамінюють одна одну, потребуючи для цього спеціальної організації"

З позиції психології конфлікти – це природні закономірні процеси в життєдіяльності людей і організацій, які є неминучими умовами їх розвитку. Звичайно, тут ідеться про конструктивні конфлікти на відміну від деструктивних, котрі гальмують розвиток.

Конструктивні – це такі конфлікти, які пов'язані із суперечністю, розбіжністю і боротьбою з принципово значущих проблем життя організації. Вони можуть бути джерелом розвитку колективу на шляху до нових цілей і здебільшого супроводжуються формуванням нових норм і цінностей. Конфлікт передусім виявляє джерело розбіжностей, що дає змогу усунути його. Позитивний ефект конструктивного конфлікту для окремої людини може виявлятися і в тому, що при його вирішенні відбувається усунення внутрішнього психічного напруження і, як наслідок, буде знайдено вихід зі стану фрустрації. Відомо також, що конфлікт може виконувати функцію об'єднання, інтеграції групи щодо зовнішніх проблем і труднощів.

Конфлікт у колективі є суперечністю, яка виникає між людьми внаслідок розбіжностей у їхніх інтересах, поглядах, установках, домаганнях. У діяльності виробничого колективу конфлікти можуть бути найрізноманітнішими, але завжди виявляються як відношення взаємної протидії особистостей, активного їх зіткнення. [1]

Виявлення причин виникнення конфліктів визначає вибір методів, шляхів запобігання їм та конструктивного їх вирішення. Без знання рушійних сил розвитку конфліктів важко ефективно впливати та регулювати ними.

Причини конфлікту – це явища, події, факти, ситуації, що передують конфліктові та викликають його за певних умов діяльності суб'єктів соціальної взаємодії. [21]

Причини конфліктів розкривають джерела їх виникнення й визначають динаміку перебігу.

Виникнення та розвиток конфліктів обумовлено дією чотирьох груп факторів: об'єктивних, організаційно-управлінських, соціально-психологічних і особистісних. Перші дві групи факторів носять об'єктивний характер, третя й четверта – суб'єктивний

Об'єктивними причинами конфліктної взаємодії вважаються ті обставини соціальної взаємодії людей, що призводять до зіткнення їхніх думок, інтересів, цінностей і т. п. [2, 3].

Обмеженість ресурсів, що розподіляються (погана забезпеченість), спричиняє недоліки в організації праці. На підприємствах ресурси завжди обмежені, і керівництво зобов'язане грамотно розподіляти матеріали, устаткування, людські ресурси й фінанси між різними групами працівників.



Необхідність розподілу ресурсів та можливість необ'єктивного підходу до вирішення цієї виробничої мети створюють передумови для виникнення конфліктів. Людям властиве прагнення до ролі власного внеску й значимості своєї праці, у зв'язку з чим розподіл ресурсів на будь-якому рівні (влади, премії, землі) може призвести до конфлікту. [16]

Із посиленням спеціалізації підрозділів підприємств підвищуються можливості для самостійного формулювання цілей, використання спеціальних методів управління.

У виробничих умовах існує об'єктивна взаємозалежність завдань. Однак неправильний розподіл обов'язків, неузгодженість структур управління, неадекватність роботи конкретного підрозділу підвищують імовірність конфліктів, що порушують ритмічну діяльність організації в цілому.

В умовах спільного виконання робіт завжди існує можливість конфлікту через взаємозалежність діяльності, недостатню погодженість прав, функцій, відповідальності, неадекватне розуміння якості праці та інші помилки в управлінні.

Помилки управління – це неграмотні рішення, спричинені необґрунтованим вибором методів регулювання виробничої діяльності, необ'єктивною оцінкою результатів роботи працівників, нерациональним розподілом завдань, невмінням кваліфіковано вирішувати питання соціально-психологічних програм трудового колективу. Підвищення професійно-культурного рівня керівників (менеджерів) через їхнє своєчасне навчання, оволодіння практичними навичками, формування ринкового мислення, оволодіння методами вирішення конфліктів у колективі дасть можливість вчасно визначати «вузькі» місця й запобігати виникненню небажаних конфліктів.

Слабка розробленість нормативно-правових процедур, відсутність об'єктивних критеріїв оцінювання та розв'язання міжособистісних суперечностей – стандартних способів захисту інтересів працівників – сприяють виникненню суперечностей.

Нестача необхідних для нормальної життєдіяльності благ (низька заробітна плата) істотно підвищує рівень конфліктності в організаціях і в суспільстві. Невлаштована, обділена людина, яка не реалізувала свої можливості, більш конфліктна порівняно з тими, у кого подібні проблеми вирішено.

Погана згуртованість трудового колективу, незадовільні комунікації, несумісність працівників, неможливість потрібного спілкування є каталізаторами конфліктів в організаціях.

Причиною більшості конфліктів є нестача чи перекручування інформації: неповні й неточні факти, чутки, зміна змісту (випадкова чи навмисна). Це призводить до неправильного сприйняття певної ситуації, неадекватної поведінки особистостей, нерозуміння, а потім і до конфліктів.

Об'єктивні причини тільки тоді перетворюються на джерела реального конфлікту, коли перешкоджають реалізації потреб особи чи колективу, не задовольняють індивідуальні чи групові інтереси.

Перераховані причини можуть призвести до кожного з розглянутих раніше видів конфліктів. Однак існують причини, що найчастіше зустрічаються.

Так, більшість міжособистісних конфліктів породжуються зачепленими матеріальними інтересами окремих працівників, тобто обмеженістю ресурсів, що підлягають розподілу, хоча зовні це може виявлятися як розбіжність характерів, особистих поглядів, моральних цінностей.

Конфлікти між особистістю та групою в основному зумовлено розбіжністю індивідуальних і групових норм поведінки. [3]

Міжгрупові конфлікти породжуються здебільшого розбіжністю в поглядах чи інтересах, хоч подібні розбіжності досить часто зводяться до боротьби за ресурси.

Об'єктивні умови визначають особливості діяльності для багатьох учасників соціальної взаємодії, але лише для окремих осіб, чий інтереси порушено, вони можуть стати причиною конкретного конфлікту.

На всю мережу об'єктивних детермінант, що зумовлюють виникнення конфліктів, найчастіше накладається дія цілого ряду суб'єктивних факторів, що коріняться в соціально-психологічних особливостях індивідів та в їх міжособистісній взаємодії [4]. Серед них до виникнення конфліктів найчастіше призводять:

1) порушення принципів управління, що виявляються в неправильних діях керівників (порушення трудового законодавства, несправедливе використання заохочень і покарань, недолуге використання кадрового потенціалу, деструктивний вплив на соціальні статуси й ролі підлеглих, недостатнє врахування психологічних особливостей, особистих інтересів і потреб працівників;

2) неправильні дії підлеглих (несерйозне ставлення до праці, особиста неорганізованість, егоїстичні бажання);

3) психологічна несумісність працівників, зіткнення їхніх цілей, настанов, інтересів, мотивів, потреб, поведінки у процесі й результаті спілкування, а також у процесі їхньої співпраці у трудовому колективі;

4) наявність у колективі так званих «важких людей» – «агресивістів», «скаржників», «зануд» і т. п., котрі своєю поведінкою створюють у найближчому соціальному оточенні стан соціальної напруженості, що призводить до виникнення конфліктів;

5) виникнення в міжособистісних контактах працівників колективу суперечностей, які призводять до того, що одні індивіди своїми словами, судженнями, вчинками торкаються чи принижують соціальний статус інших, їхні матеріальні й духовні інтереси, моральну гідність, престиж;

6) маніпулювання, тобто приховане управління співрозмовником, партнером проти його волі, під час якого маніпулятор одержує односторонній переваги за рахунок жертви;

7) невідповідність слів, оцінок, учинків одних членів колективу очікуванням, вимогам інших його членів [4].



Суб'єктивні причини конфліктів обумовлено індивідуально-психологічними особливостями й безпосередньою взаємодією людей під час об'єднання їх у соціальні групи [3]. В основному це зумовлено значними втратами та перекручуванням інформації в процесі комунікації. Нерідко частина інформації спотворюється через її суб'єктивне сприйняття, нечітке й неправильне трактування, брак часу. Інша частина може навмисно приховуватися співрозмовником, якщо йому не вигідно її повідомляти. Багато інформації за усної форми її передавання в ході розмови не засвоюється через неувважність чи проблеми зі швидким розумінням.

Соціально-психологічними факторами конфліктів є психологічна несумісність, незбалансована взаємодія людей [55].

До виникнення соціально-психологічних конфліктів призводить також нерозуміння людьми того, що під час обговорення проблеми протилежність позицій може бути викликано не реальною розбіжністю в поглядах опонентів, а підходом до цієї проблеми з різних боків.

Однією з найтипівіших причин конфліктів, що належать до цієї групи, є внутрішньогруповий фаворитизм, тобто надання переваги членом своєї групи перед представниками інших соціальних груп.

Особистісні фактори конфліктів зумовлено особливостями психіки людини (мірою її збудливості, егоцентризму, стійкості до стресів, рівнем наполегливості, самооцінкою тощо) [3].

Не можна не враховувати той факт, що у визначених ситуаціях джерелом виникнення конфлікту є сам керівник і його дії, особливо якщо він схильний вносити в принципову боротьбу думок багато «дріб'язкового» і дозволяє собі особисті випадки, а також він є злопам'ятним і недовірливим, завжди привселюдно демонструє свої симпатії й антипатії.

Причинами конфлікту можуть стати також безпринципність керівника, помилкове розуміння ним єдиноначальності як незаперечного принципу керування, марнославство і чванство, різкість і брутальність у поведженні з підлеглими.

Багато конфліктів виникають із вини керівників, які прагнуть знаходити лазівки й обходити директиви та нормативні акти, продовжуючи непомітно усе робити по-своєму. Не виявляючи належної вимогливості до себе, вони понад усе ставлять особистий інтерес і створюють навколо себе атмосферу всездозволеності. Нестриманість менеджера, нездатність правильно оцінити ситуацію та знайти вірний вихід із неї, невміння розуміти й урахувати напрям думок і почуття інших людей породжують конфлікт.

Описані типи об'єктивних і суб'єктивних причин конфліктів найбільш часто зустрічаються, однак вони не вичерпують усіх можливих варіантів. З метою з'ясувати які ж причини виникнення конфліктів у трудовому колективі, ми провели дослідження, спрямоване на визначення психологічних причин конфліктності особистості в організації, серед працівників компанії «Телекомтакт».

Нами було проведено дослідження в якому ми виявили те, що більшість співробітників (10 із 14) в конфлікті користуються тактикою уникання, у двох респондентів переважає тактика пристосування, і по одному тактика компромісу і співпраці. Найменшу кількість балів набрала тактика суперництва.

Для діагностики самооцінки мотивації схвалення провели дослідження для оцінки правдивості висловлювань піддослідних за тестом Д. Марлоу і Д. Крауна «Діагностики самооцінки мотивації схвалення».

Результати цього тесту показали, що у 9-ти осіб високі показники.

Це говорить про досить високу потребу в схваленні у більшості респондентів.

За підсумками дослідження можна сказати, що висока потреба в схваленні у членів даного колективу веде до формування у них стратегії уникання поведінки в конфліктній ситуації, що в свою чергу веде до накопичення негативних емоцій, взаємних негативних оцінок, нездатності відстояти свою думку, що відбивається на соціально - психологічному кліматі колективу, рівень розвитку якого не перевищує середні показники.

Для того щоб визначити причину конфліктів ми провели анкетування, і на запитання: «Яка причина, найчастіше, зіштовхує людей один з одним у Вашій організації?». Як показують дані моніторингу, основними причинами виникнення конфліктів є несправедлива оплата праці, неправильна організація роботи і несправедливий розподіл привілеїв. Крім того, на появу вогнищ напруженості в колективі впливає почуття заздрості у працівників один до одного.

Висновки. Виходячи з результатів дослідження в компанії ТОВ «Телекомтакт» можна зробити наступні висновки. Існує взаємозв'язок між самооцінкою, похвалою рівня конфліктності і стратегією поведінки в конфлікті, яку можна проілюструвати кореляцією низької самооцінки рівня конфліктності особистості і вибором стратегії співробітництва в конфлікті (за методикою К. Томаса). Співробітники, яких сприймають неконфліктними, віддають перевагу стратегії уникнення (по методикі К. Томаса). Причиною конфліктності співробітників в організації є несправедлива оплата праці, неправильна організація роботи і несправедливий розподіл привілеїв. Крім того, на появу вогнищ напруженості в колективі впливає почуття заздрості у працівників один до одного.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Выдай А. Психология конфликтности менеджмента, или как руководить без конфликтов? / Конфликтные ситуации в трудовых коллективах // Персонал. – 2001 - № 4. - С. 29-34.
2. Гришина Н.В. Психология конфликта/ Н.В.Гришина - СПб.: Академия, 2002. – 447с.
3. Дуткевич Т.В. Конфликтология з основами психології управління: Навчальний посібник / Т.В. Дуткевич – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 456 с.
4. Зайцев А.К. Социальные конфликты на предприятиях / А.К. Зайцев – М.:Изд-во МГУ, 1993. – 284с.
5. Ємельяненко Л.М. Петюх В.М. Конфліктологія. Навч. посіб. / Л.М.Ємельяненко, В.М. Петюх – К.: КНЕУ, 2003. – 315 с.



Ганна ДМИТРИШИНА

**СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФІЛАКТИКИ
ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ**

(магістрантка факультету педагогіки та психології)

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

Актуальність дослідження. Сьогодні в Україні проблема девіантної поведінки набуває загрозливих масштабів. Все більше підлітків вживають алкоголь і тютюнові вироби, зловживають Інтернетом, ведуть аморальний спосіб життя тощо.

В Україні останніми роками в усіх сферах життя та освітнього процесу відбуваються зміни, які призводять до різноманітних поведінкових відхилень у підлітків. Незважаючи на те, що до проблеми профілактики девіантної поведінки звернено увагу багатьох науковців, кількість девіантних підлітків не припиняє зростати. Спроби ефективної профілактики девіантної поведінки підлітків ускладнені тим, що в практичній діяльності загальноосвітньої школи відсутня цілісна система, яка б передбачала соціально-педагогічну роботу із запобігання одночасно всіх актуальних видів девіантної поведінки, виходячи з думки про те, що всі девіації пов'язані та взаємозумовлені певним чином. Тому проблема соціально-педагогічних умов профілактики девіантної поведінки підлітків у діяльності загальноосвітньої школи є актуальною й потребує подальшого дослідження.

Аналіз наукових досліджень.

Соціально – педагогічні умови профілактики досліджували наступні науковці: М. Алемаскін, Б. Алмазов, С. Белічева, Н. Закатова, Н. Катаєва, І. Невський, А. Нікітін, Р. Овчарова та ін. Методологічні аспекти проблеми корекційної роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки, розкрито в працях Н. Алікіної, О. Антонової-Турченко, О. Єгорової, С. Зінченко, А. Макаренка, А. Максимової, Г. Мінковського, В. Оржеховської, О. Панченка, Є. Петухова, В. Погребняка, В. Сухомлинського, А. Тараса, Д. Шахсавса [3].

Метою даної статті є аналіз причин девіантної поведінки підлітків, та визначити соціально-педагогічні умови профілактики девіантної поведінки підлітків.

Виклад основного матеріалу. Під девіантною поведінкою (лат. *deviatio* – відхилення) розуміють систему вчинків чи окремі вчинки, які суперечать прийнятим у суспільстві нормам і виявляються у вигляді незбалансованих психічних процесів, неадаптованості, порушенні процесів самоактуалізації та ухиленні від морального й етичного контролю особистості над власною поведінкою [1, 129].

Як зазначає О. В. Безпалько [2, 95], серед українських та закордонних дослідників немає єдиного погляду на термін “девіантна поведінка”. Одні вважають, що йдеться про всі відхилення від схвалюваних суспільством соціальних норм, другі пропонують охоплювати цим поняттям тільки порушення правових норм, треті – різні види соціальної патології (алкоголізм, наркотизм, убивства). Зважаючи на це, в науковому обігу, крім дефініції “девіантна поведінка особистості”, вживають й інші терміни, зокрема, аморальна поведінка, протиправна поведінка, поведінка хворої людини та ін.

Соціально-педагогічна профілактика девіантної поведінки – це комплекс соціальних, педагогічних (навчально-виховних), медико-психологічних і правових заходів, спрямованих на виявлення та усунення причин (умов), які сприяють поширенню девіантної поведінки в підлітковому середовищі.

Метою профілактики є успішна соціалізація підлітків на основі усунення (мінімізації) проявів девіантної поведінки.

За змістом соціально-педагогічна профілактика девіантної поведінки поділяється на первинну, вторинну, третинну; за функціями – діагностичну, реабілітаційну, координуючу, прогностичну; за рівнями – організаційно-структурну й соціально-педагогічну.

Основні напрями профілактики девіантної поведінки – робота з педагогами, батьками, підлітками; піднапрями – навчальна й виховна робота.

У практиці соціально-педагогічної діяльності дітей, за якими спостерігають певні прояви девіації, характеризують як “важковиховуваних”, “педагогічно занедбаних”, непристосованих до школи, “незручних”, “важких”, “безнаглядних”, “дискомфортних” тощо. До порушень поведінки й виникнення шкідливих звичок у дітей і підлітків можуть призвести несприятливі мікросоціальні, соціально-психологічні й індивідуально-біологічні чинники (особливо в періоди вікових криз).

Здебільшого девіації виявляються саме у підлітковому віці. Першопричиною, яка призводить до відхилень у поведінці, є ігнорування особливостей цього вікового періоду, недооцінка дорослими глибоких вікових суперечностей у розвитку підлітка.

Причини девіантної поведінки підлітків:

Соціально-економічні причини: зниження рівня життя певної частини населення, особливо вразливою до цієї причини молоді; розшарування суспільства на бідних і багатих; наявність у суспільстві безробітних, осіб без певного місця проживання та ін; низький рівень заробітної плати і т.д.



Морально-етичні причини: низький морально-етичний рівень сучасного суспільства; бездуховність суспільства, втрата моральних цінностей; падіння моралі; байдужість суспільства до багатьох дитячих проблем; алкоголізація і наркотизація населення.

Соціально-педагогічні причини: дефекти сімейного та шкільного виховання; не успіхи дитини в школі; падіння престижу освіти, педагогічна занедбаність і т.д.; негативний вплив ЗМІ, вчителі в школі більше уваги приділяють встигаючим дітям, а не тим, хто має проблеми в навчанні; відсутність систематичної профілактичної роботи, невпевненість підлітків та молоді в завтрашньому дні [3,64].

Якщо розглядати причини поведінки серед підлітків, то в якості причини можна розглядати особливості підліткового віку. Підлітковий і юнацький вік входять до групи підвищеного ризику, тому що для нього характерні: внутрішні труднощі перехідного віку, починаючи з психо-гормональних процесів і закінчуючи перебудовою «Я-концепції»; прикордонна невизначеність соціального становища: уже не дитина, але ще й не дорослий; прагнення до новизни, до оригінальності поведінки (у тому числі і відхиляється), бажання розуміти, боротися, досягати, затверджуватися, спроби змінити існуючу систему оцінок і поглядів, прийнятих у середовищі найближчого оточення

Можна виділити також і групу біологічних факторів, які тією чи іншою мірою можуть виступати причинами девіацій. Спеціальних генів, які обумовлюють девіантну поведінку не існує. Однак виділяють причини поведінки, пов'язані не з соціально-педагогічною корекцією, а з медичною. До них відносять:

а) генетичні фактори. У спадщину передаються деякі хвороби, дефекти, зокрема, такі як шизофренія, дефекти зору, слуху, пошкодження нервової системи; нервово-психічні порушення, зумовлені сімейним алкоголізмом, наркоманією.

б) психофізіологічні фактори. В останній час збільшується вплив на організм людини психофізіологічних навантажень, конфліктних і стресових ситуацій, екологічного чинника. Все це призводить до різних соматичним, алергічних і токсичних захворювань.

в) фізіологічні причини. Порушення мови, слуху, зовнішня непривабливість, недоліки конституційно-соматичного складу, які найчастіше викликають негативне ставлення оточуючих, що призводить до порушення міжособистісних відносин дитини (та й дорослих) в групі однолітків, у колективі [4, 30].

У профілактиці девіантної поведінки підлітків використовуємо і виділяємо форми й методи первинної, вторинної, третинної профілактики.

Форми й методи первинної профілактики: методи діагностики девіантної поведінки (тести; анкетування; метод вивчення документів з особистої справи підлітка; бесіда; спостереження); форми й методи непрямого профілактичного впливу (психологічний тренінг; тренінг комунікативних умінь; тренінг формування впевненості в собі та вміння виходу зі стресових ситуацій; тренінг профілактики девіантної поведінки з основами правових знань підлітків).

Форми й методи вторинної профілактики: методи превентивного виховання (створення ситуації психологічного комфорту; установлення довірливих відносин з підлітком; формування у підлітків позитивної самооцінки; розробка правильних навичок спілкування і поведінки; формування пізнавальних інтересів тощо) й прямого (бесіди із запрошеними на виховні години працівниками медичних, соціально-реабілітаційних, правоохоронних закладів, педагогами-валеологами, соціальними педагогами; конкурси плакатів і стіннівок), і непрямого профілактичного впливу (соціально-психологічні тренінги з профілактики девіантної поведінки; рольові ігри; дискусії в класі).

Форми й методи третинної профілактики: методи корекції девіантної поведінки (методи руйнування негативного типу характеру – метод „вибуху” і метод реконструкції характеру; метод перебудови мотиваційної сфери та самосвідомості; переконання; перебудови життєвого досвіду: обмеження; перенавчання; переключення; регламентації способу життя; попередження негативної та стимулювання позитивної поведінки; змагання; індивідуальна робота; зустрічі підлітків „групи ризику” із психологом) та реабілітація девіантних підлітків (методи поведінкової (практичної) корекції, „Групова психотерапія підлітків девіантної поведінки”, методи когнітивної терапії, технологія переосмислення проблемної ситуації, методи гештальттерапії тощо).

Робота з учителями полягає в розробці та проведенні у межах навчально-виховного процесу занять з актуальних проблем профілактики девіантної поведінки; організації психологічних практикумів „Особливості освіти та виховання підлітків з девіантною поведінкою”, „Конфлікти між учителями й підлітками. Методи їх подолання”; проведенні інструктажу та організації консультування класних керівників.

Робота з батьками передбачає безпосередньо прямий профілактичний вплив і полягала в організації серій повідомлень і лекцій на теми: „Особливості вікової психології підлітків”, „Види, причини та способи профілактики девіантної поведінки підлітків в родині”.

Висновки. Отже, встановлено, щоб зменшити або усунути тих чи інші прояви девіацій у підлітків необхідно: по-перше, проводити профілактику одночасно всіх видів девіантної поведінки, які є актуальними у підлітковому середовищі; по-друге, об'єднати у профілактичному напрямку зусилля педагогів, батьків і громадськості. З урахуванням того, що саме школа має всі можливості для об'єднання цих зусиль, вона повинна відігравати координуючу роль в організації процесу соціально-педагогічної профілактики девіантної поведінки підлітків.



БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гоголева А. В. Аддиктивное поведение и его профилактика. – М. : изд-во Моск. псих-соц. ин-та, 2002. – 240 с.
2. Ківенко Н.В., Лановенко І.І., Мельник П.В. Девіантна поведінка: сучасна парадигма: монографія. – Ірпінь: АДПС України, 2002. – 240 с.
3. Козубовська І.В. Рання профілактика протиправної поведінки неповнолітніх. – Ужгород, 1996.
4. Максимова Н. Ю. Психологія адиктивної поведінки: навчальний посібник. – К. : вид-поліграф. центр «Київський університет», 2012. – 308 с.
5. Шнейдер Л.Б. Девіантное поведение детей и подростков. – М.: Академический Проект, 2005.

Надія ДУБЧАК

САМООБСЛУГОВУВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

(магістрантка факультету педагогіки та психології)

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

Стаття присвячена питанням формування навичок самообслуговування у молодших школярів на уроках трудового навчання, що підтверджується чинною навчальною програмою для загальноосвітніх навчальних закладів (1–4 класи), в якій у контексті нової редакції Державного стандарту початкової школи самообслуговування визначено як одну із змістових ліній.

Ключові слова: трудова діяльність, самообслуговуюча діяльність, уміння та навички самообслуговування, соціально-побутові навички, форми виховання культури самообслуговування, умови формування навичок самообслуговування.

Радість праці – могутня виховна сила. У роки дитинства дитина повинна глибоко пережити це благородне почуття. У праці поширюється багатство людських відносин. Виховати любов до праці неможливо, якщо дитина не відчує краси цих відносин. У трудовій діяльності народ бачить найважливіший засіб самовираження, самоутвердження особистості. Важлива виховне завдання в тому, щоб почуття особистої гідності, особистої гордості кожного вихованця ґрунтувалося на трудовому успіху. Сьогодні одним із пріоритетних завдань психолого-педагогічної науки є проблема формування навичок самообслуговування у молодших школярів. Самообслуговування розглядається як важливий засіб трудового, морального та санітарно-гігієнічного виховання учнів. Оволодіння способами самообслуговування дозволяє зменшити залежність дитини від оточуючих, сприяє підвищенню її впевненості у своїх силах, створює передумови для навчання іншим видам діяльності та підготовки до самостійної життєдіяльності. Від рівня сформованості навичок самообслуговування як найважливішого компонента самостійності залежить соціальна адаптація молодших школярів, їх цілеспрямованість та включення у суспільно корисну працю. Самообслуговування розглядається багатьма вченими як важливий засіб трудового, морального і гігієнічного виховання учнів, умова підготовки їх до самостійної життєдіяльності (Т. Алімова, В. Бондар, Г. Годіна, Г. Дульнев, В. Петрова, Б. Пінський, І. Розанов, Є. Русакова). Аналіз наукової літератури свідчить, що особливості формування соціально-побутових навичок у загальній педагогіці висвітлюються у контексті санітарно-гігієнічного виховання (В. Горощенко, В. Кузнецова, Л. Мельчаков, С. Павлович, В. Пакулова). Метою статті є розкриття проблеми формування навичок самообслуговування у молодших школярів на уроках трудового навчання. Праця є творчим видом людської діяльності, що потребує від людини не тільки спеціальних знань і вмінь, дотримання технологічної дисципліни, а й здатності оперативного приймати рішення у нестандартних ситуаціях, постійно вдосконалювати процес праці та створюваний завдяки цьому відповідний продукт [2, с. 19]. Працювати, обравши справу до вподоби – це природний стан людини. Виховання любові до праці, поваги до людей праці, готовність працювати у будь-якій сфері людської діяльності важливе завдання виховання. Потреба в діяльності – особливість психічного розвитку кожної дитини. Пізнаючи навколишній світ, вона намагається перетворювати його. Проте вчені довели, що потяг до діяльності і працьовитість – нетотожні поняття і знак рівності між ними ставити не можна. Завдання педагогів полягає в перетворенні природної схильності працювати у найважливішу якість дитини – працьовитість. Кожна трудова операція вимагає від дитини розумового напруження. Формування навичок трудової діяльності – одне з головних завдань трудового виховання, адже навички становлять 80 % усіх дій які виконує людина. Вони звільняють нам розум від необхідності обмірковувати кожен рух. За допомогою вправлянь і перетворень у дитини розвиваються навички трудової діяльності, що у свою чергу, закріплюють трудову звичку. Сукупність звичок разом з іншими психічними властивостями становлять характер. Виховуючи у дитини звичку до праці, педагоги зобов'язані враховувати, що мотиви трудової діяльності повинні бути високоморальними [14, с. 245]. В процесі праці формується особистість дитини, складаються колективні взаємини. Весь процес виховання дітей може і повинен бути організований так, щоб вони навчилися розуміти користь і необхідність праці для себе і для колективу. Ставиться до роботи з любов'ю, бачити в ній радість – необхідна умова для прояву творчості особистості, її талантів. Праця – завжди був основою для людського життя і культури. Тому й у виховній роботі праця повинна бути одним із самих основних елементів. Працьовитість і здатність до праці не дається від природи, але виховується з самого раннього дитинства. Праця повинна бути творчим, тому що саме творча праця, робить людину багато духовно. Праця розвиває людину фізично. І, нарешті, праця повинна приносити радість доставляти щастя, благополуччя. Різноманітні види праці



неоднакові за своїм педагогічним можливостям, значення їх міняється на тому чи іншому віковому етапі. Одним із основних видів учнівської праці є самообслуговування. Навчально-виховне значення самообслуговування полягає у спрямованості на задоволення повсякденних особистих потреб дитини (вмивання, одягання, роздягання, прибирання ліжка та ін.). У процесі самообслуговування вона привчається до порядку й організованої поведінки, оволодіває всіма компонентами трудової діяльності. У дитини поступово формується вміння бачити результат праці, встановлювати зв'язок між метою, трудовими діями і кінцевим результатом. Вона стає самостійною, починає усвідомлювати, що праця є першою умовою виховання вільної і незалежної особистості. За допомогою самообслуговування у молодших школярів виховується самостійність, здатність до переборення труднощів, формуються трудові навички. Важливо, щоб поряд із самообслуговуванням у житті школяра було відчуття піклування про оточуючих людей. Важливо обґрунтувати необхідність побутової роботи, знаходити можливості зробити її більш творчою та різноманітною. Самообслуговування допомагають виховати такі якості особистості, як наполегливість, ініціативність, завзятість, старанність. Самообслуговуюча діяльність молодших школярів включає психічні процеси, котрі відображають дійсність, регулюють діяльність та її виконавчий етап. Виконуючі дії дитина повинна ретельно їх спланувати, знайти шляхи і засоби реалізації плану, передбачити наявність необхідних для роботи матеріалів та інструментів, визначити шляхи здійснення контрольних дій. Щоб досягнути позитивних наслідків, вона змушена порівнювати результати власної роботи зі зразком. Виразним аспектом у поведінці учнів молодших класів є рівняння на іншого, легке наслідування незалежної поведінки учня, який вирізняється серед інших, бажання дружити з ним і ні в чому не відставати. Прагнучи займати лідерську позицію, діти іноді навмисно позують перед товаришами. вихваляються своєю «незалежністю» або успіхами, що досить часто є уявними. Саме тому самообслуговуюча діяльність вимагає вдосконалення і контролю з боку вчителя та самоконтролю і оцінки своєї діяльності з боку дитини. Наявність такого вміння у молодшого школяра – важливий показник його правильного розвитку. Таким чином, учителю початкових класів, враховуючи психологічні особливості молодших школярів, необхідно систематично і цілеспрямовано формувати основні вміння і навички самообслуговування, виховувати творчу активність і здатність орієнтуватися в різноманітті трудової діяльності людини. Формування основних навичок та вмінь самообслуговування в загальноосвітній школі починається вже з 1 класу. На уроках трудового навчання вчитель знайомить школярів із розпорядком дня, правилами особистої гігієни, режимом харчування, попереджає про необхідність дотримуватися чистоти і порядку в навчальних кімнатах та ігрових кутках. Завдання вчителя – навчити дітей слідкувати за собою, правильно мити руки, чистити зуби, причісуватися. Знання правил особистої гігієни, як свідчать дослідження В. І. Кузнецової та В. М. Пакулової, необхідні дітям не лише в школі, але й вдома, у громадських місцях (в їдальні, транспорті, під час прогулянок, роботи на навчально-дослідній ділянці). На уроках у 2-4 класах розвиваються і конкретизуються знання про режим дня і особисту гігієну, майже кожна тема з трудового навчання передбачає формування культури самообслуговування школярів. Учні знайомляться зі змістом і значенням трудової діяльності, видами відпочинку, оптимальною тривалістю часу підготовки до занять, чергуванням розумової і фізичної праці, тривалістю сну [3, с. 45]. Навчальні заняття із соціально-побутового орієнтування спрямовані на практичну підготовку учнів початкової школи до самостійного життя і праці, формування в них знань і вмінь, які сприятимуть соціальній адаптації та підвищенню рівня загального розвитку учнів. На цих заняттях у дітей систематично формуються і вдосконалюються необхідні їм навички самообслуговування, ведення домашнього господарства, орієнтування в навколишній дійсності. Формування навичок самообслуговування та елементів трудової діяльності, що здійснюється на уроці трудового навчання та в побуті, реалізується в двох напрямках. З одного боку, дітей знайомлять із працею дорослих, значенням праці в житті всього суспільства, з іншого - організовують практичну діяльність з ручної та господарсько-побутової праці, праці на природі. Дітей ознайомлюють із різними професіями дорослих та демонструють це на практичному досвіді: спочатку в найближчому оточенні, у повсякденному житті (вчитель, дворник, вихователь, кухар, лікар). Потім дітей ознайомлюють із тим, як працюють дорослі за межами шкільної установи. Разом із процесом формування уявлень про працю дорослих здійснюється організація трудової діяльності самих дітей, зокрема у перші роки навчання особливе місце приділяється прищепленню навичок самообслуговування і культурно-гігієнічних навичок. Якщо навчання навичкам самообслуговування реалізується правильно, із урахуванням особливостей розвитку моторики, сприймання, уваги дітей, то заняття сприяють також формуванню в дітей позитивного відношення до праці, бажання працювати, вміння долати сильні труднощі. На уроках трудового навчання навички самообслуговування молодших школярів формуються на основі знань щодо:

1. особистої гігієни: значення особистої гігієни для здоров'я людини (ранкова гімнастика, догляд за волоссям, обличчям, зубами, шкірою; загартування організму; догляд за шкірою рук, ніг), шкідливість паління, алкоголю, застосування косметичних засобів;
2. гігієни харчування: значення харчування для здоров'я людини; санітарно-гігієнічні вимоги до процесу приготування їжі (обробка продуктів харчування); посуд (догляд за посудом); зберігання продуктів харчування та готової їжі; засоби догляду за посудом; санітарно-гігієнічні вимоги і правила безпеки під час приготування їжі; поживна цінність харчових продуктів;



3. догляду за одягом: значення одягу для здоров'я людини та гігієнічні вимоги до одягу (матеріал, розмір, призначення); догляд за одягом (чищення, прання); миючі засоби (мило, порошки); прання (ручне, машинне), сушіння, прасування;
4. догляду за житлом: гігієнічні вимоги до житлового приміщення, робоче місце школяра, правила безпеки під час користування побутовими електроприладами; засоби миття, санітарної обробки приміщення [4].

Для ефективного засвоєння знань, на основі яких здійснюється формування навичок самообслуговування, праця має бути належно організованою та сприяти фізичному, розумовому і моральному вихованню школярів. Одна із форм праці із самообслуговування – чергування учнів у класі та школі, виконання різноманітних організаторських функцій у класному і загальношкільному колективі [5, с. 303]. Також важливими формами навчання та виховання культури самообслуговування є заняття та екскурсії. На заняттях важлива увага приділяється практичній роботі. Визначаючи зміст і обсяг навчального матеріалу, вчитель орієнтується на вимоги до знань і вмінь учнів, які вказані у відповідному розділі програми, беручи до уваги, що обсяг і складність матеріалу щороку зростають. Успіх формування навичок самообслуговування у молодших школярів на уроках трудового навчання також залежить від певних умов:

- 1) безпосередня участь дитини у праці;
- 2) у дитини від народження є нахил до діяльності, а для того, щоб розвинути його в потребу у праці, важливо з дитинства залучати дитину до повсякденної побутової праці;
- 3) праця для дитини повинна бути необхідною, обов'язком; важливо у школі та вдома створювати таку систему життя дитини, такі умови, які б спонукали її до праці, привчали долати труднощі;
- 4) особистий приклад учителя додає дитині рішучості та впевненості;
- 5) праця повинна змінюватися відпочинком, тому що напруження викликає перевтому; чергування різних видів діяльності є необхідною умовою зняття перевтоми.

Проаналізувавши літературні джерела з проблеми формування навичок самообслуговування, можна зробити наступні висновки: оволодіння елементами самообслуговуючої діяльності є прямим продовженням розвитку предметної діяльності дитини; оволодіння способами самообслуговування дозволяє зменшити залежність дитини від оточуючих, сприяє підвищенню її впевненості у своїх силах, створює передумови для осягнення інших видів діяльності. Виховання культури самообслуговування є важливою умовою переходу від нижчих до вищих рівнів розвитку психічної діяльності дитини, і являє собою цілісний процес взаємодії якостей, що формуються у дитини.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абалкін М. В. Про виховання працьовитості у молодших школярів / М. В. Абалкін // Початкова школа. – 1990. – № 5. – С. 17-23.
2. Бех І. Д. Праця - головний вихователь школярів. Психологічний аспект трудового виховання молодших школярів / І. Д. Бех. - К. : Знання, 1983.-32 с.
3. Веремійчик І. Методика викладання трудового навчання в початкових класах / І. Веремійчик. – К., 2006. – 156 с.
4. Дробот Л. Змістове та методичне забезпечення формування санітарно-гігієнічної культури на уроках соціально-побутового орієнтування / Л. Дробот // Дефектологія. – 2005. – № 3. – С. 39-41.
5. Степанов О. М. Педагогічна психологія : навчальний посібник / О. М. Степанов. – К. : Академвидав, 2011. – 416 с.
6. Фіцула М. М. Педагогіка / М. М. Фіцула. – К. : Академія, 2000. – 544 с.

Анастасія КРАМАРЕНКО

ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ПІДЛІТКАМИ, СХИЛЬНИМИ ДО ВЖИВАННЯ НАРКОТИКІВ

(магістрантка факультету педагогіки та психології)

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

Актуальність дослідження. Сьогодні наркоманія в усьому світі є однією з найбільш болючих проблем нашого суспільства, яка вимагає невідкладних та рішучих дій у сфері профілактики наркозалежності – як головної стратегії у боротьбі з цією проблемою.

Наркоманія за своєю масштабністю та наслідками майже не має собі рівних серед інших медико-соціальних, психолого-педагогічних, економічних та морально-правових проблем. Тож можна заявити, що ситуація набирає загрозливих розмірів і може розглядатися, як проблема національної безпеки.

У наш час, проблема наркоманії є особливо загрозливою. До її розв'язання потрібно готуватися комплексно. Адже тільки при співпраці педагогів, медиків, психологів, політиків та спеціалістів з різних галузей можна подолати дану проблему з найменшими втратами.

Вже зараз зловживання наркотиками набуло характеру пандемії. Наркоманія стала синонімом таких страшних явищ у суспільстві, як СНІД, суїцид, психічні розлади, кримінальні злочини, проституція, деградація нації. За даними ЮНІСЕФ, сьогодні Україна посідає перше місце в Європі за кількістю ВІЛ-інфікованих, це у 4 рази більше, ніж у Білорусії, Польщі, Чехії, Угорщині та Словаччині. Серед ВІЛ-інфікованих наркомани становлять 90%.



За даними офіційної статистики майже 90% наркоманів – це люди віком до 25 років. В Україні, останнім часом спостерігається тенденція до омолодження наркоманії: вік першого прийому наркотиків – 13-15 років, а у деяких містах України він значущо менше – 9–13 років.

Тож, можна із впевненістю заявити, що проблема наркотизації шкільної молоді набирає загрозливих розмірів і може розглядатися, як проблема національної безпеки.

Тому, дослідження технологій соціально-педагогічної роботи із підлітками, що до профілактики наркоманії є особливо важливим.

Очевидно, що дана проблема потребує нових наукових пошуків та практичних дій. Саме тому, **метою нашого дослідження** є експериментальне вивчення чинників, що впливають на виникнення адиктивної поведінки та наукове обґрунтування технологій соціально-педагогічної діяльності, щодо попередження шкільної наркоманії.

Аналіз наукових досліджень.

Дослідженням проблеми шкільної наркоманії та технологій її вирішення займалися багато вітчизняних науковців. Питання психологічних особливостей особистості підлітків, що вживають наркотичні речовини досліджували О.Б. Емішянц, Н.П. Бурмака, Б.М. Ткач, Є.О. Неведомська та ін. Профілактиці підліткової наркоманії присвячені роботи В.Є. Сорочинської, О.А. Удальнової, В.С. Штифурак, О.О. Яремінко[5], О.М. Банакіревої, О.О. Стойко [6] Л.Г. Горяна досліджувала духовно-ціннісні аспекти профілактики адиктивної поведінки як здоров'язбережувальної технології [3].

Виклад основного матеріалу.

Адиктивна поведінка – зловживання різними речовинами, що змінюють психічний стан, включаючи алкоголь і куріння тютюну до того, як від них сформувалася фізична залежність. Термін «адиктивна поведінка» вказує на порушення поведінки, а не на хворобу [2].

На основі вивчення чинників, що призводять до вживання наркотичних речовин, можна виділити такі основні причини:

- інтерес до наркотиків, до нових почуттів, до «забороненого плоду», який заснований на упевненості, що вживання перших доз ще не призводить до наркоманії;
- втрата ціннісних життєвих орієнтирів, а звідси поява синдрому «безглузлого життя», сильне душевне потрясіння, почуття самотності, відсутність уваги і допомоги з боку батьків, педагогів, психологів;
- незадоволення життям, яке виникає на основі постійних конфліктів у сім'ї, навчальних закладах, низького матеріального і соціального рівня;
- вплив оточення, друзів, компанії;
- простота переходу від «легких» наркотиків (сигарет, алкоголю) до небезпечних;
- знання про шкідливість наркоманії: «дуже шкідливо» і незнання, наскільки це шкідливо і чому, коли і як це «шкідливо» виявляється [1].

Існування вираженої пронаркогенної ситуації в середовищі життєдіяльності сучасного підлітка зумовлює необхідність проведення соціально-педагогічної профілактики вживання наркотичних засобів як постійної захисної функції соціалізації неповнолітнього.

Основним змістом профілактики наркозалежності є здійснення комплексних заходів, спрямованих на зниження рівня первинного вживання наркотиків, а отже, незаконного попиту на них, зменшення шкоди від вживання не за медичним призначенням наркотиків у сфері охорони здоров'я та життєдіяльності суспільства в цілому.

Профілактика вживання наркотиків дітьми і молоддю є пріоритетом соціальної політики держави, превенцією негативних проявів у поведінці неповнолітніх і повинна спрямовуватися також на запобігання зловживанню алкоголем, тютюном та іншими речовинами, зокрема комбінованому вживанню наркотиків, що знаходяться в законному та незаконному обігу.

Профілактичний вплив повинен починатися передусім із профілактики інтересу до наркотичних засобів, вживання яких не переслідується законом, профілактики тютюнопаління та алкоголізму. Тільки після цього потрібно перейти до попередження вживання сильних наркотиків і токсичних речовин

Особливу увагу потрібно приділити профілактиці наркотизації саме в підлітковому віці. Основним її напрямом повинна бути діагностична робота, а саме: раннє виявлення підлітків схильних до вживання наркотичних речовин. Діагностика адиктивної поведінки передбачає комплексний характер збору інформації, яка загалом дає певне уявлення про характер і установки в поведінці підлітка.

Сьогодні профілактика адиктивної поведінки неповнолітніх виходить на загальнодержавний рівень і передбачає консолідацію зусиль різних відомств, установ, організацій; у той же час визнається провідна роль системи освіти взагалі та освітньо-виховних закладів, зокрема, в організації цілеспрямованої профілактичної роботи та у формуванні здорового способу життя школярів.

Основними напрямками профілактики адиктивної поведінки в загальноосвітньому закладі є: розробка спеціальних освітніх профілактичних антинаркотичних програм та впровадження їх у навчальний процес; організація позашкільного дозвілля в соціально-позитивних групах, що дають можливість підліткам реалізувати свої потреби, інтереси, ініціативу; прищеплення батькам знань та



навичок визнання симптомів і ознак вживання наркотиків, навчання форм та методів впливу на підлітків з метою спонукання їх до здорового способу життя.

Профілактика наркоманії проводиться за такими формами:

- *універсальна* – спрямована на запобігання наркоманії через інформування громадськості про шкоду і наслідки вживання не за медичним призначенням наркотиків та пропаганду здорового способу життя;

- *селективна* – спрямована на запобігання залученню дітей і молоді, які внаслідок біологічних, психологічних або соціальних причин перебувають в обставинах, що спричиняють вживання алкогольних напоїв чи наркотиків (сім'ї, які перебувають у складних життєвих обставинах), до вживання психоактивних речовин;

- *індикативна* (профілактика за показаннями) – спрямована на запобігання виникненню рецидивів хвороби.

Соціальні педагоги, які працюють над попередженням адиктивної поведінки підлітків, мають виконувати такі функції:

- *Діагностична*, що спрямована на ліквідацію факторів ризику залучення дітей до наркотиків. Реалізується шляхом збору інформації про дитину, вивчення особливостей її особистості та негативних факторів, що провокують наркоманію дитини.

- *Прогностична*. Суть її полягає в тому, що на основі встановленого діагнозу розробляється конкретна соціально-педагогічна програма діяльності з дитиною, яка передбачає етапні зміни і кінцевий результат соціальної адаптації, корекції чи реабілітації.

- *Виховна*, що передбачає визначення змісту соціально-педагогічної діяльності, методів його реалізації, а також тих соціально важливих якостей, які повинні бути виховані у дитини у процесі її соціальної реабілітації.

- *Правозахисна*. Соціально-педагогічна діяльність будується на правовій основі, що передбачає як дотримання, так і захист прав дитини.

- *Організаторська*. Вона обумовлена тим, що соціально-педагогічна діяльність з дитиною, схильною до наркоманії, вимагає участі та координації дій різних спеціалістів залежно від глибини проблеми; сприяє створенню умов для повноцінного проведення вільного часу і дозволя, організації соціально значимої діяльності дітей, дорослих, громадськості у вирішенні завдань допомоги дитині, схильній до наркоманії.

- *Комунікативна*. Суть її полягає в тому, що в ході реалізації соціально-педагогічної діяльності виникає необхідність встановлення безлічі контактів між її учасниками з метою обміну інформації.

- *Попереджувально-профілактична*, яка забезпечує закріплення отриманих позитивних результатів і попереджує можливість появи рецидивів наркоманії, що досягається соціальним патронажем підопічних і оперативним реагуванням в екстремальній ситуації.

Педагогічні аспекти профілактики наркоманії серед підлітків повинні підкріплюватися державною політикою та співпрацею з батьками, а роль соціального педагога у профілактиці наркоманії серед школярів є одною із головних, адже саме цей фахівець покликаний допомагати дитині долати труднощі та вдало соціалізуватися в суспільство.

У процесі профілактичної роботи з підлітками потрібно орієнтуватися на досягнення таких цілей:

- усвідомлення підлітком необхідності особистої участі в профілактичній групі;

- усвідомлення широкого кола причин і умов, які впливають на вибір адиктивної поведінки;

- формування власної і суспільної думки про негативний характер вживання будь-яких наркотичних речовин;

- навчання підлітків визначати особливості й характер життєвих ситуацій, які стають причиною адиктивної поведінки, і вироблення умінь протистояти їх впливові;

- навчання підлітків бачити перспективи свого здорового життя, усвідомлювати важливість саме цього періоду життя в подальшому становленні їх особистості;

- формування у підлітків уявлення про неминучість згубних наслідків вживання наркотиків.

Міністерством освіти і науки України, обласними та районними відділами освіти та науки вживаються певні заходи щодо попередження розповсюдження наркоманії серед неповнолітніх та молоді. У навчальні плани загальноосвітніх закладів вводяться факультативні курси з питань адиктивної поведінки, профілактики алкоголізму й наркоманії, ВІЛ/СНІДу. Розробляються та впроваджуються нові освітні програми й соціально-педагогічні технології, що спрямовані на формування в дітей ціннісного ставлення до свого здоров'я й здорового способу життя. Серед них найвідомішими є: Національна програма «Сприяння просвітницькій роботі «рівний-рівному» серед молоді України щодо здорового способу життя» [4], Комплексна програма формування навичок здорового способу життя в дітей і підлітків (за проектом «Діалог»)[7].

Національна програма Міністерства освіти і науки України, Академії педагогічних наук України та Програми розвитку ООН/ ЮНЕЙДС «Сприяння просвітницькій роботі «рівний-рівному» серед молоді України щодо здорового способу життя» реалізується в загальноосвітніх навчальних закладах з 2000 р. Програма включає модулі «Спілкуємось та діємо», «Твоє життя – твій вибір», «Прояви турботу та обачливість», «Знаємо та реалізуємо свої права», які розраховані на дві вікові групи підлітків (12–14 років та 15–18 років). За цей час підготовлено понад 10 тис. педагогів-тренерів, понад 5 тис. підлітків-інструкторів, понад 25 тис. учнів пройшли навчання.



Специфіка програми в тім, що спеціально підготовлені фахівці навчають підлітків не лише здорового способу життя, а й навичок профілактичної роботи з однолітками. Заняття проходять в інтерактивних формах, з використанням знань та досвіду молодих людей; емоційне включення та рефлексія сприяють інтеріоризації знань, а обговорення життєвих ситуацій, програвання різних соціальних ролей формує зразки відповідальної поведінки.

Під час занять у підлітків формується ставлення до здоров'я як суттєвої цінності особистості, до здорового способу життя як престижного й гідного стилю поведінки. Підлітки засвоюють навички збереження свого здоров'я, відповідальної поведінки, соціальної компетентції в питаннях здорового способу життя; учаться активно захищати свої погляди та переконання, пропагувати здоровий спосіб життя серед однолітків.

Проект «Діалог» розроблений харківськими авторами: психологами Віндою О.В. і Коструб О.П. та вчителем, методистом із соціально-педагогічних питань Сомовою І.Г. в 1998 році.

Проект складається з 2-х модулів та 6-ти тренінгів. Мета проекту: профілактика і зниження тютюнової та алкогольної залежності серед дітей і підлітків; сприяння розвитку життєво важливих навичок; автономізація позиції школяра, формування активної соціальної позиції; формування позитивної «Я-концепції», формування адекватної особистісної ідентичності підлітків.

З 2001 року Комплексна програма «Формування здорового способу життя у дітей та підлітків» (за проектом «Діалог») рекомендована Міністерством освіти і науки України до впровадження на всій території України» [7].

Сучасний підхід до вирішення проблеми зловживання наркотичними речовинами визначає пріоритет профілактичної роботи з дітьми та підлітками, починаючи з самого раннього віку. Особливо важливим у профілактиці є раннє виявлення схильності до адиктивної поведінки. Тому, на основі опрацьованих наукових джерел та статистичних даних нами була створена та проведена анкетування серед шкільної молоді, що мало на меті встановити відношення сучасного підлітка до вживання наркотичних речовин. У анкетуванні приймало участь 40 осіб, ми отримали такі результати (див. діаграма 1)



50% опитуваних виявили вкрай негативне ставлення до наркотиків, вони усвідомлюють наслідки наркоманії у них ніколи не виникало бажання спробувати наркотичні речовини.

35% опитуваних байдуже відносяться до наркотиків, їх не цікавить ця проблема.

15% опитуваних вважають що вживання наркотиків це особистий вибір кожного. Той хто вживає наркотики, повинен сам нести відповідальність за своє життя.

Також нами було проведено анкетування «Чи схильний ти до вживання наркотиків?», метою якого було встановлення схильності школяра до вживання наркотиків. Отримані результати представлені в (діаграма 2)



15% поведуться так, немов проблем із наркотиками взагалі ні в кого немає. Виявляється, що вони не вважають нікотин і алкоголь наркотичними речовинами.

22% належать до групи ризику і їм варто бути обережними.

38% час від часу не відмовляються від алкогольних виробів, проте вважають що повністю себе контролюють.

25% наркотики ніколи не стануть серйозною проблемою.

Висновки.

Отже, наркоманія – загальна проблема людства. Проте, в нинішньому тисячолітті хворобливий потяг до смертельних наркотичних речовин набув найширшого розмаху. Особливої популярності ця негативна звичка отримала в середовищі підлітків. На даний час ця проблема стала глобальною.

Профілактика споживання наркотиків серед підлітків досить непростої в психологічному, правовому і організаційному відношенні процес. Її необхідно будувати не тільки на основі виховного



процесу, психотерапевтичного чи медичного втручання. При її організаційній побудові важливо пам'ятати про законодавчої і правової регламентації антинаркотичної діяльності.

Таким чином, антинаркотична профілактична робота у підлітковому середовищі вимагає від педагога відповідального, вдумливого і професійного підходу, наявності певних знань.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вісник Черкаського університету. Вип. 121 Серія Педагогічні науки / М-во освіти і науки України, Черкаський нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. – Черкаси : Видавництво ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. – 160 с. Різник Л. М. Соціально-педагогічна робота з підлітками, схильними до адиктивної поведінки / Л. М. Різник. – С. 114-118.
2. Личко А.Е. Наркологическая диагностика в пересмотренном 3-м издании руководства Американской психиатрической ассоциации / Личко А.Е., Биженский В.С. // Вопросы наркологии – 1999. – №4. – С.58 – 60.
3. Лещук Н. О. Програма факультативного курсу «Сприяння просвітницькій роботі „рівний – рівному” серед молоді України щодо здорового способу життя / Н. О. Лещук, Ж. В. Савич. » // Навч.-метод. посіб. – К.: Наш час, 2007. – 52 с.
4. Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск «Духовно-моральне виховання молодого покоління. Вітчизняний і зарубіжний досвід». – Острого: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2013. – Вип. 23. – 308 с.
5. Сорочинська В.Є Профілактика негативних явищ серед учнівської та студентської молоді (алкоголізм, наркоманія, СНІД) / Сорочинська В.Є, Удальова О.А., Штифурак В.С., Удальова О.Ю. // Навчально-методичний посібник. – К.: Вид-во Європ.ун-ту, 2003. -168с.
6. Яремінко О.О. Тютюн, алкоголь, наркотики в молодіжному середовищі: вживання, залежність, ефективна профілактика / Яремінко О.О., Банакірева О.М., Стойко О.О. – К:2005. – 196с.
7. Про впровадження у 2006 році Комплексної програми формування навичок здорового способу життя серед дітей та підлітків "Діалог" http://www.uazakon.com/documents/date_98/pg_izwksl.htm

Галина КУЦОВА

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ ПРОЕКТІВ НА УРОКАХ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

(магістрантка факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Тарапака Н.В.

Постановка проблеми. Метод проектів є однією з інноваційних педагогічних технологій, що відповідає вимогам Національної доктрини розвитку освіти щодо переходу до нового типу гуманістично-інноваційної освіти, коли увага переноситься на набуття учнями знань, умінь і навичок, життєвого досвіду, як засобу формування життєвої компетенції.

У початковій школі дітей можна залучати до окремих видів праці, дослідницької діяльності. Робота над проектом у початкових класах не повинна бути вимушеною, бо результат може бути негативним. В цьому віці діти потребують особливої мотивації. Тому їм потрібно пропонувати прості завдання, давати чіткі інструкції. Теми учнівських проектів дуже різноманітні. Вони можуть бути запропоновані вчителем або ж самими учнями, а частіше за все тема проекту – колективний вибір вчителя і учнів.

На сьогоднішній день застосування методу проектів – одна із альтернатив класно-урочної системи, що використовується як доповнення до інших видів навчання, дає змогу отримати комплексне знання.

Головна перевага полягає в тому, що дитина з великою зацікавленістю буде виконувати ту діяльність, яку обере самостійно [2, с.18].

Застосування методу проектів – це загальна потреба нашого часу. Метод проектів засвідчує повну узгодженість навчання з життям, з інтересами учнів, він ставить учня у становище дорослої людини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальні теоретичні положення щодо методу проектів розглядаються у працях українських і російських науковців: К.Баханов, А.Касперський, О.Коберник, Є.Павлютенков, В.Сидоренко, С.Ящук, Е.Полат, Н.Пахомова, Н.Матяш, І. Чечель.

В. Х. Кілпатрик визначає метод проекту як цільовий акт, як діяльність від «усього серця», що за визначеною метою відбувається в певних суспільних умовах. Діти в процесі навчальної діяльності планують і виконують конкретні практичні завдання, у тому числі і навчальні. Теорія Кілпатрика базувалася на його переконанні в тому, що навчання стане успішним лише тоді, коли воно підпорядковується нахилам дитини та уникає примусу. Сам термін «метод проектів» учений тлумачить як «цільовий спосіб ставитись до дітей таким чином, щоб пробуджувати в них найкраще, а потім дозволяти їм повірити у себе якомога сильніше».

Проблема проектної діяльності як педагогічного явища стала предметом дослідження вітчизняних та зарубіжних вчених (О. Анісімов, В. Беспалько, І. Бухтіярова, О. Гребеннікова, Ю. Громико, Г. Ільїн, Н. Матяш, О. Прикот, В. Симоненко, В. Слободчиков та С. Ящук, Є. Заїр – Бек ін..)

Поняття «методу проектів» також визначається різними науковцями (Є. Полат, М. Запрудський, С. Шишов, О. Новиков, А. Хуторський).

Деякі вчені (В. Гузєєв, М. Запрудський, Н. Кисельова, Д. Левітес, Г. Петровський, І. Чечель) визначають метод проектів як цілісну педагогічну технологію.

Мета статті - обґрунтувати та визначити ролі методу проектів в навчальному процесі початкової школи.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах розвитку системи освіти вагомим значення набуває впровадження ефективних інновацій у традиційну класно – урочну систему, а також пошук



нових форм організації навчання поза її межами. До їх числа належить і метод проектів, хоча він не є принципово новим явищем у науці та практиці.

Серед понять, які формують уявлення про метод проектів, виділимо: «проект», «проектна діяльність», «проектування», - і розкриємо їх сутність [1, с.92].

На сучасному етапі поняття «проектна діяльність» у педагогіці розглядається у двох аспектах:

1. У контексті педагогічного проектування як процесу розробки окремими педагогами або колективами вчителів цілей і конструктивних схем їх досягнення, теоретичних моделей – навчально – виховних програм і методик їх застосування;

2. Як проектна діяльність учнів – складова навчальної діяльності, якій притаманні лише деякі риси професійної педагогічної діяльності.

За своєю суттю проектну діяльність учнів розуміємо як засіб їхнього навчання та виховання. Способом її організації є метод проектів.

Поняття «метод» (від. грец. «методос» - шлях дослідження чи пізнання) визначається так:

- спосіб пізнання явищ природи та суспільства (О. Коберник);
- шлях, спосіб просування до істини, до очікуваного результату;
- спосіб організації теоретичного та практичного освоєння дійсності, зумовлений закономірностями об'єкта, який розглядається;
- система послідовних дій людини, яка спрямована на досягнення результату, що відповідає поставленій меті (О. Чечель).
- сукупність певних правил, прийомів, норм пізнання та дії (О. Землянська) тощо.

Отже, є очевидним, що поняття «метод» генетичним корінням сягає практичної діяльності. Це саме стосується і терміну «проект» у контексті гуманітарних наук.

В основі визначення методу проектів як комплексного методу навчання лежить бачення його як сукупності методичних прийомів переважно пошукового характеру, спрямованих на досягнення певної мети. Так, Є. Полат розглядає метод проектів, за умови, якщо він застосовується в межах певного предмету, як «сукупність прийомів, операцій оволодіння деякою галуззю практичного або теоретичного знання, тієї чи іншої діяльності; шлях пізнання, спосіб організації процесу пізнання».

М. Запрудський бачить його як систему навчально – пізнавальних прийомів, які дозволяють розв'язати певну проблему в результаті самостійної і колективної діяльності учнів.

Деякі вчені (В. Гузєв, М. Запрудський, Н. Кисельова, Д. Левітес,

Г. Петровський, І. Чечель) визначають метод проектів як цілісну педагогічну технологію. Однак у науковому середовищі не існує єдиного розуміння сутності самого терміну «педагогічна технологія» (у цьому аспекті Г. Селевко виділяє чотири позиції вчених, науковці ґрунтуються на власному баченні сутності поняття «методу проектів»).

Таким чином, відповідно до змістового та процесуального наповнення метод проектів можна розглядати так:

1. Метод навчання, якщо він застосовується на окремому етапі навчальної діяльності як комплекс дидактичних прийомів, спрямованих на досягнення освітньої мети в межах повної організації форми;

2. Форму організації навчання, якщо узгоджена діяльність учителя і учнів здійснюється за встановленими етапами й певним режимом (н-д уроки – проекти);

3. Педагогічну технологію, якщо являє собою комплексний інтегративний процес, який передбачає ціле покладання, планування, відповідну організацію, реалізацію цілей за допомогою адекватних методів і форм, аналіз результатів.

У будь-якому випадку метод проектів являє собою педагогічну систему, яка має певну сукупність взаємопов'язаних засобів і процесів, необхідних для створення організованого та цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості учня.

На практиці метод проектів розглядається як інновація, метою якої є створення для дитини умов, за яких вона оволодіє вмінням активно здобувати, оновлювати та розвивати свої знання, зможе їх творчо застосовувати. Досягнення цієї мети, на наш погляд можливе за рахунок застосування умов діяльнісного та особистісно зорієтованого підходів. Діяльнісний підхід означає впровадження методу проектів як особливого способу організації навчання. З точки зору такого підходу головною цінністю такої освіти є цінність розвитку дитини. Особистісно зорієтований підхід передбачає створення сприятливого середовища для забезпечення і підтримки процесів самопізнання і самореалізації особистості учня, розвитку його індивідуальності.

Метод проектів як педагогічна система виконує дидактичні, розвивальні, виховні та соціалізуючі функції, які конкретизуються у відповідних завданнях .[3, с.128].

В основі проектної діяльності лежить взаємодія суб'єктів, полягає в спільній праці яка полягає в спільній праці, пізнанні, спілкуванні. Учень є активним учасником проектної діяльності. Він визначає мету, відкриває нові знання, вибирає шляхи вирішення проблеми, експериментує, несе відповідальність за свою роботу. Учителю – партнеру учня в зазначеній діяльності. Він допомагає учневі визначити мету, розкриває можливі форми роботи, рекомендує джерела отримання інформації, сприяє прогнозуванню результатів, допомагає оцінити роботу, створює умови для активності учня. Такий підхід дозволяє уникнути педагогічного впливу на особистість дитини, так званих дій «зверху»,



встановлює та підтримує взаємні зв'язки суб'єктів у спільній діяльності, результатом якої є вияви активності, формування суспільно значущих потреб і зростання мотивації [5, с.12]

У залежності від домінуючої в навчальному проекті діяльності її об'єктом може бути продукт, наділений практичною або теоретичною цінністю. Як правило, така цінність має суб'єктивний характер. З точки зору педагогіки, у проектній діяльності вищу вартість має не сам продукт, а власне досвід проектування.

Відповідно до провідної мети проекту об'єкт може досліджуватися за ознаками групи, структури, місця, функції, часу та властивостей. У процесі дослідження об'єкта розвиваються соціально значущі якості, компетентності та пізнавальні інтереси учня. При цьому «об'єкт проектування розпредмечується - його сутність, властивості та логіка стають надбанням особистості учня, завдяки чому його здібності розвиваються і наповнюються предметним змістом» (І.Подласий).

Як зазначалося вище, одним із основних факторів розвитку учня є провідна діяльність. Вона змінюється протягом дитинства в залежності від розвитку психофізіологічних можливостей дитини, розширення її життєвого досвіду, необхідності виконувати складніші вимоги соціуму. На кожному етапі вікового розвитку певна діяльність набуває домінуючого значення у формуванні нових психічних процесів і властивостей особистості. [6, с.127].

Провідною в молодшому шкільному віці стає навчальна діяльність (зауважимо, що проектна діяльність є одним із видів навчально-пізнавальної діяльності учасників освітнього процесу). Вона визначає найважливіші зміни, що відбуваються в психіці дитини на цьому віковому етапі. У процесі навчальної діяльності формуються психічні новоутворення, що зумовлюють значні досягнення в розвитку молодших школярів і стають підґрунтям для подальшого вдосконалення на наступному віковому етапі. Характерними видами діяльності для молодшого шкільного віку є також гра, праця та спілкування. Усі зазначені види акумулюються в проектній діяльності. Погодимось з думкою І.Подласого про те, що активність у діяльності дає можливість учню швидше й успішніше засвоювати соціальний досвід, розвиває комунікативні здібності, формує ставлення до навколишньої дійсності.

Наукові дослідження (Б.Ананьєв, М.Скаткін, Г.Щукіна та інші) доводять, що навчальний процес удосконалюється завдяки включенню в нього цілого спектру видів діяльності: пізнавальної, трудової, комунікативної, ігрової, художньої, суспільно-корисної та ін. Усі вони також мають місце в проектній діяльності.

Провідним аспектом проектування є пізнавальна діяльність учня. Вона розглядається психологами як найважливіший процес накопичення духовних цінностей, що відображає закони природи, суспільства, міжособистісних стосунків, і являє собою складний процес переходу учня від незнання до знання, від випадкових спостережень і розрізнених відомостей до системи знань. [5, с.14].

Метою проектної діяльності є стимулювання пізнавальної активності, яка, у свою чергу, забезпечує інтелектуальний розвиток учня. У проектній діяльності під керівництвом учителя (чи з його консультацією) учень розкриває нові для себе знання і факти, здійснює відкриття, які мають суб'єкту значущість. Оволодіння новими знаннями відбувається в умовах активної розумової діяльності. Так, лише під час роботи з джерелами інформації учень виконує операції аналізу, конкретизації, порівняння, систематизації, узагальнення.

Висновок. Проектну діяльність варто розглядати як інтегративну модель, в якій представлені зазначені види діяльності. У свою чергу, типи навчальних проектів визначаються змістом і видом основної діяльності. Проектна діяльність як форма навчально-пізнавальної активності учнів має значний розвивальний потенціал. Його реалізація значною мірою визначається структурно-змістовим наповненням діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бербец В.В., Дубова Н.В., Коберник О.М. та ін. Методика організації проектно-технологічної діяльності учнів на уроках обслуговуючих видів праці. Навч. метод. посібник / За заг. ред. О.М.Коберника. – К.: Науковий світ, 2003. – 92 с.
2. Буркова Л. Технології в освіті // Рідна школа. – 2001. – № 2. – С. 18–20.
3. Голубенко М. Проектна діяльність у школі / Упоряд. М.Голубенко. – К.: Шкільний світ, 2007. – 128 с.
4. Коберник О.М., Сидоренко В.К. Методика трудового навчання: проектно-технологічний підхід. Навчальний посібник / За заг. ред. О.М.Коберника, В.К.Сидоренко. – Умань: СПД Жовтий, 2008. – 216 с.
5. Мелашенко К.М. Технологія проектного навчання / К.М. Мелашенко / Завуч. – №13(271). – Травень, 2006. – С. 12–14.
6. Супрун Т.В. Проектна діяльність у початковій школі // Зб. метод. проектів: традиції, перспективи, життєві результати. – К.: Департамент, 2003. – С.500

Людмила ЛИМАРЕНКО

В.О.СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО РОЛЬ ПЕДАГОГА У ФОРМУВАННІ ЕМОЦІЙНО-ЕСТЕТИЧНОГО СПРИЙНЯТТЯ ДІТЬМИ НАВКОЛИШНЬОГО СВІТУ

(магістрантка факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Тарапака Н.В.

Постановка проблеми. В сучасному педагогічному процесі особистість вчителя посідає одне з чільних місць. Її формування відбувається під впливом багатьох чинників (конкретних історичних умов, соціального оточення), що безпосередньо позначаються на становленні її духовних професійних цінностей, життєвої позиції. Зміни, що відбулися: крах комуністичної ідеології поширення



демократичних процесів, ринкових відносин сприяли духовному розкріпаченню зміні системи цінностей у суспільстві в цілому, у вчителя зокрема. Сьогодні, більшість громадян України самі визначають для себе життєві пріоритети, що ускладнює позиції школи вчителя, громадськості, вимагає вироблення нових підходів до розв'язання цієї проблеми навчально-виховному процесі. Ці складові визначають необхідність реформування освітньої галузі, а звідси і нові вимоги до вчителя, до його підготовки.

Професія вчителя протягом всього історичного розвитку суспільства привертала себе посилену увагу. Яким повинен бути педагог сьогодення, покликаний сформувати в учнів систему цінностей, виробити життєву позицію?

Сучасні вимоги до педагога висвітлені в законі «Про загальну середню освіту», в якому зазначається що «педагогічним працівником повинна бути особа з високими моральними якостями, яка відповідну педагогічну освіту, належний рівень професійної підготовки, здійснює педагогічну діяльність, забезпечує результативність та якість своєї роботи, фізичний та психічний став здоров'я якої дозволяє виконувати професійні обов'язки в навчальних закладах середньої освіти» [10. 42].

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз історико-педагогічної та психолого-педагогічної літератури показав, що останні роки постійно зростає інтерес науковців до вивчення історичних традицій роботи вчителя в контексті розвитку освіти минулого й сьогодення (відродження профільного навчання, перевага особистісно орієнтованих технологій, остаточний перехід до навчання дітей з шестирічного віку, тощо).

Так, теоретичні засади професійно-педагогічної підготовки вчителя розроблено в дослідженнях В.Бондар, О.Киричук, Н.Кузьміна, О.Мороза, Д.Ніколенко.

Формування майстерності у професійній діяльності майбутнього вчителя висвітлено в роботах Ю.Азарова, О.Рудницької, І.Зязюна, Б.Мітюрова.

Чільне місце в дослідженнях вчених посідає період діяльності В.О.Сухомлинського, його теоретичні положення і практична реалізація педагогічної системи в 50-х – 70-х роках в Україні.

Метою даної статті є аналіз поглядів В.О.Сухомлинського на проблему ролі педагога у формуванні емоційно-естетичного сприйняття дітьми навколишнього світу.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи питання емоційно-естетичного розвитку дітей, В.О. Сухомлинський значне місце відводив ролі педагога. Він вказував на те, що без постійного духовного спілкування вчителя і дитини, без взаємного проникнення в світ думок, почуттів, переживань немислима емоційна культура як плоть і кров культури педагогічної. Найважливіше джерело виховання почуттів педагога він вбачав – багатогранні емоційні відносини з дітьми в єдиному, дружньому колективі, де вчитель – не тільки наставник, а й друг, товариш. Емоційні відносини неможливі, якщо вчитель зустрічається з учнями тільки на уроці і діти відчувають на собі вплив педагога тільки в класі.

Василь Олександрович висував певні вимоги до педагога як керівника та організатора навчально-виховного процесу: "Ми повинні бути для дітей прикладом багатства духовного життя; -тільки при цій умові ми маємо моральне право виховувати" [3. 32] Високі особисті якості вихователя, його знання та життєвий досвід повинні стати для дітей безперечним авторитетом.

Одним з головних завдань вихователя, учителя початкової школи, на думку В.О.Сухомлинського, є виховання потреби до краси, яка багато в чому визначає весь лад духовного життя дитини, її взаємин в колективі. Він стверджував, що "дитинство найважливіший період людського життя, не підготовка до майбутнього життя, а справжнє, яскраве, самобутнє, неповторне життя. І від того, яке було дитинство, хто вів дитину за руку в дитячі роки, що ввійшло до її розуму й серця з навколишнього світу, – від цього значною мірою залежить, якою людиною стане сьогоднішній малюк. У дошкільному й молодшому шкільному віці формуються характер, мислення, мова людини". [4. 15].

В емоційно-естетичному розвитку особливо важливі психологічні настанови, якими вихователь керується, залучаючи дітей до світу прекрасного. Для Василя Олександровича головна його настанова спрямована на виховання здатності емоційного ставлення до краси і потреби у враженнях естетичного характеру. Він писав: "Важливу мету всієї системи виховання я бачив у тому, щоб школа навчила дитину жити в світі прекрасного, щоб людина не могла жити без краси, щоб краса світу творила красу в ній самій". [4. 62].

Аналіз праць В.О.Сухомлинського дозволяє зробити висновок, – що він тісно пов'язував зміст естетичного розвитку дітей з культурою емоцій педагога, яка полягає в його здатності адекватно, емоційно реагувати на різні педагогічні ситуації, дотримуватися естетичних норм. Він вбачав ідеал гуманістичного виховання взагалі і педагога, зокрема, в формуванні емоційно-естетичної культури, розвитку витонченості та краси почуттів. Згадуючи слова К.Д.Ушинського про те, що "почуттям наказувати не можна", В.О.Сухомлинський зробив важливим складовим формування естетичної культури педагога цілеспрямоване виховання його емоцій та почуттів. Одне із основних завдань емоційного розвитку педагога він вбачав у вихованні почуттів любові до дітей в якій ніжна турбота і сердечна ласка поєднуються з мудрою суровістю та батьківською вимогливістю.

Основна мета педагога – почути, зрозуміти, відчути серцем емоційний стан дітей і у відповідності з ними "налаштуватись" на плідне спілкування. "Адже у школі, де кожний день насичений напруженою працею з оволодінням знаннями, естетичне виховання взагалі стає можливим лише за



умови, якщо ми, педагоги, вміємо показати вихованцям суть кожної речі, кожного поняття тим боком, який викликає естетичну оцінку". [3, 5. 177].

Особливу увагу він звертав на особистість педагога, його приклад. "Якщо ви хочете бути справжнім вихователем, розкривайте перед юним серцем красу людського передусім у самому собі – це дуже важливо" [6. 536]. Він вважав, що справжній вихователь – людина широкого емоційного діапазону, яка глибоко переживає радість, смуток, прикрощі й тривогу, обурення і гнів. Емоційна культура як складова частина змісту естетичної культури вчителя, на думку В.О.Сухомлинського, включає в себе культуру управління своїми емоціями. Він вважав, що вміння володіти собою, своєю поведінкою – одне з найнеобхідніших умінь, від якого залежить успіх у діяльності педагога. Це не значить бути пасивним до всього. Справжні почуття емоційно вихованої людини доходять до дитячих сердець і без крику. Для справжнього майстра виховання характерна велика емоційна культура, вихованість почуттів. "... Щоб ці почуття були сприйняті дітьми, справжньому педагогу-гуманісту не потрібно займатися риторичними вправами: якщо почуття живуть у душі, діти зрозуміють їх і без слів". [7. 498].

Видатний педагог запевняв, що наявність у вчителя емоційної культури позитивно впливає на загальну культуру в школі. Тому на одному з психологічних семінарів /1966 р./, де розглядалось питання психологічної культури уроку, В.О.Сухомлинський у своїй доповіді особливу увагу звертав на взаємовідносини учителя і учня, на те, як учитель реагує на емоційні зриви учнів і вміння порозумовому вирішити ці проблеми. Він категорично був проти того, щоб вчителі говорили з дітьми підвищеним тоном, бо крик притуплює емоційну чутливість, стає причиною емоціональної "товстошкірості", грубості. Адже людиною, яка звикла до крику, керують грубі інстинкти, вона, глуха до тонких засобів впливу – краси, музики. [1. 5-6]. Ось вибірка з рекомендацій цього семінару:

1. На уроці не можна намагатись "перекричати" учнів – перекрити їхню збудженість підвищеним тоном. Це ознака педагогічної некультурності, примітивізму. Той, хто це робить, не може вважати себе педагогом.

2. Треба володіти широким діапазоном почуттів так, щоб у рівному тоні учнів відчували почуття вчителя – незадоволення, образу, гнів... Але треба, уміти говорити так, щоб учні читали ці почуття "між словами". Це одне з найскладніших умінь педагога – людини покликаної впливати на людину.

3. Ніколи не можна піддаватися першому негативному емоційному пориву. Це – теж ознака педагогічної некультурності. Емоціональні пориви треба контролювати розумом. [1. 5-6]

Основою емоційної культури педагога В.О.Сухомлинський справедливо вважав естетичну чуйність. У дитини бувають свої тривоги, прикрощі, труднощі, горе. Педагог, що володіє високою емоційною культурою, відчує світ людини з того відбиття думок, почуттів, переживань, які випромінюють очі. Він наголошував, що педагог мусить виховувати в собі здатність відчувати серцем, намагатись проникнути в емоційний підтекст того, що говорить людина. Перш ніж вдатися до краси як до ліків, треба настроїти чутливі струни людського серця так, щоб музика краси пробуджувала в ньому відгук.

Почуття любові до дитини Василь Олександрович називає плоттю і кров'ю вихователя, як сили, здатної впливати на духовний світ іншої людини і тому вважає: "Педагог без любові до дитини - це все одно, що співець без голосу, музикант без слуху, живописець без відчуття кольору" [8. 292]. Грубість, "товстошкірість" педагога відбивається на атмосфері і засобах навчання і виховання, що, як правило, проявляється в окриках, примусі, покараннях. Василь Олександрович особливо застерігає від застосування фізичних покарань, зокрема, від ремінця і потиличників: "Ремінець і штурхання – вбивають у дитячому серці тонкість і чутливість, утверджують примітивні інстинкти, розвивають згубні нахили" [6. 295]. За такого ставлення дитина не бачить, не відчуває краси навколо себе, вона байдужа, безжалісна.

У книзі "Серце відаю дітям" В.О.Сухомлинський наголошує: "Найголовнішою рисою педагогічної культури має бути відчуття духовного світу кожної дитини, здатність приділити їм стільки уваги й духовних сил, скільки потрібно для того, щоб дитина відчула, що про неї не забувають, її горе, її образи й страждання поділяють". [6. 167]. Він радив вчителям, вихователям бути чутливим до стану дитини, до емоційно-естетичної оцінки кожного слова. Адже все це закладається в ранньому дитинстві, і потім дуже важко його наздогнати. Потрібно вихователям і педагогам пам'ятати, що давати дітям знання слід так, щоб не порушувати гармонію їх інтелектуального і емоційного світу.

Педагогічну діяльність В.О.Сухомлинський відносив до числа найскладніших мистецтв, тому вихователя колективу маленьких дітей він називав диригентом, за помахом палички якого кожний учасник оркестру творить чуже щастя і завдяки цьому переживає перше громадянське щастя колективізму. На його думку, той хто живе турботами про інших людей, стає сприйнятливим, чуйним до слова, яке несе в собі заклик до ідеалу моральності, до утворення краси в самому собі". [8. 153]. Педагогічне керівництво емоційно-естетичним розвитком особистості дитини вимагає емоційно-естетичної підготовки самого вчителя. Він повинен мати чітке уявлення про естетичні форми пізнання /естетичне сприйняття, насолоду, переживання, судження, почуття, цінність, смак/, розуміти емоційно-естетичну суть явищ дійсності, вміти цю суть пояснити молодшим школярам, чітко уявляти необхідний мінімум естетичних знань і навичок, якими повинні володіти діти молодшого шкільного



віку та старші дошкільники. З цією метою питання емоційно-естетичного розвитку дітей розглядалися на педагогічних радах. Ось тільки деякі з них:

а/ "Естетичне виховання підростаючого покоління".

/План роботи 1959 – 1960 н.р./

б/ "Емоційно-естетичне виховання учнів".

/План роботи 1959 – 1960 н.р./

в/ "Формування інтелектуальних, естетичних інтересів і потреб в процесі навчання".

/ 1964 – 1965 н.р./

На педагогічних радах обговорювались не лише питання естетичного виховання дітей, а й питання пов'язані з естетичною культурою вчителя, про що свідчать ряд протоколів. Так у постанові педагогічної ради від 17 листопада 1950 року зазначалося:

1. Кожному вчителю підвищувати свою естетичну культуру, повсякденно збагачувати свої знання і розвивати здібності.

2. Придбати репродукції картин художників-класиків і відповідну літературу про живопис, збирати матеріали з мистецтва, музики.

3. Подавати особливий приклад в естетичному вихованні: зі смаком одягатися, красиво і охайно оформляти документи.

4. Створювати в учнів правильне уявлення про прекрасне і потворне.

5. Домогтися красивого художнього оформлення кожного класу і ідеальної чистоти в школі.

6. Пропагувати серед учнів читання класичної літератури, вести облік прочитаної учнями літератури.

7. Проводити вечори присвячені класикам світової літератури.

Очолоючи Павлівську школу, В.О.Сухомлинський безпосередньо працює вчителем початкових класів, подаючи зразок наставникам наймолодших школярів. Виховання, на його думку, це, насамперед, постійне духовне спілкування учителя і дитини. Він був переконаний в тому, що якщо вчитель не відчуває потаємних рухів дитячої душі, не переживає дитячих радощів і горя, не прагне поставити себе на місце дитини, він не зможе керувати процесом зростання дитини. Ці думки В.О.Сухомлинського відповідають і вимогам К.Д.Ушинського, які він ставив перед вихователями: прагнути всебічно пізнати дитину. Коли вихователь добре вивчить дитину в школі і поза школою, вивчить причини вчинків дитини, її потреби, історію розвитку її характеру, тоді тільки він буде спроможний черпати в самій природі людини засоби виховного впливу, а засоби ці величезні».

Як свідчать архівні матеріали, особливу увагу видатний педагог приділяв роботі в цьому напрямку з учителями молодших класів, які стоять у витоків емоційно-естетичного розвитку дітей та формування у них навичок художньо-естетичної діяльності. На засіданнях методичних об'єднань вчителів I-IV класів Павлівської середньої школи постійно обговорювались питання, пов'язані з методикою навчання дітей написанню творів-мініатюр, складанню казок, умінням організувати дитячий театр, виставку кращих робіт.

Так, на одному із засідань методичного об'єднання, де слухалося питання "Естетичне виховання учнів на уроках читання в початковій школі" з доповіддю виступила вчителька початкових класів Р.К.Заза. У своєму виступі вона зазначила, що проводити уроки з читання слід не тільки грамотно, змістовно, а й емоційно, підкреслювалось, що однією з необхідних умов естетичного сприйняття твору є уміння відчувати і розуміти його художню цінність, творчі засоби, якими користується автор для створення художніх образів. Це можливо лише під керівництвом учителя, адже саме педагог, забезпечуючи естетичне сприйняття літературного твору під час роботи з виразного читання, виховує у дітей такі уміння, які допомагають їм більш свідомо, глибоко і емоційно сприймати твори художньої літератури при першому знайомстві з ними в класі і при самостійному читанні вдома. На методичному об'єднанні було ухвалено:

* Навчити учнів сприймати літературні твори естетично, як твори мистецтва, уміти розбиратися в створених автором образах. Навчити учнів відчувати і розуміти художню цінність твору.

* Цікаво проводити бесіди до оповідань, які поглиблюють розуміння учнями літературного твору і пробуджують в них живий емоційний відгук на зміст твору.

* Учити учнів виразно читати. Учителі повинні подавати зразки виразного читання.

При розборі оповідання слід більше звертати уваги на інтонацію запитань, які учитель буде ставити перед учнями.

В своїй статті "Слово до вчителя початкової школи" Василь Олександрович звертав увагу на виключно важливу роль вчителя початкових класів у всебічному розвитку вихованців, дітей – семирічок, для яких вчитель взірець і носій всього цікавого і найкращого. Даючи настанову педагогам, він визначав: "Від тебе, мій дорогий товаришу, залежить велике духовне багатство, коріння якого закладаються тільки в початковій школі, – радість пізнання, жадоба до знань. Це коріння в молодшому віці дуже ніжне, ламке, і від нього, від твого мистецтва, від твоєї людяності, педагогічної мудрості, від твоєї любові до дітей залежить, щоб вони глибоко ввійшли в ґрунт". [10. 4]

Аналізуючи роботу вчителів першого класу, він рекомендував їм навчити дітей з раннього віку бачити і розуміти природу не тільки в ясну сонячну погоду, але і в хмарний дощовий день, і під час зимової завірюхи, і в сірий похмурий день. Дітям необхідно розкривати і красу раннього осіннього вечора, і принади холодної зими. Він власним прикладом роботи у "Школі радості" доводив, що



споглядання природи не повинно обмежуватись тільки спогляданням, в природі діти повинні бачити сенс життя. Проводячи екскурсію в природу, педагогу слід звертати увагу на те, що творча праця людей створила нові краєвиди, що вночі на полях можна побачити світло комбайнів – це йде збирання врожаю, а був час, що врожаї збирали вручну, – цим самим педагог виховує у дітей почуття краси і гордості за свій працьовитий народ, його розум, творчість.

Отже, вимога В.О.Сухомлинського про те, щоб кожний вчитель школи перш за все став умілим вихователем розуму і почуттів дитини в наш час є надзвичайно актуальною. В.О.Сухомлинський – педагог-реаліст, який розумів і розкрив всю складність праці вихователя, яка потребує повної самовідданості аж до самозречення, праці, що посилює лише людям наполегливим і вольовим. Вихователь, на його думку, це людина, якій крім педагогічного таланту великою мірою притаманна глибока і стійка потреба вміння по-справжньому любити дітей, шанувати їх і робити все для того, щоб виховати кожного з них справжньою людиною.

Сучасне життя вимагає від учителів, батьків усвідомити і спрямувати всі сили на те, щоб процеси виховання, навчання, фізичного удосконалення і загартування дітей були поєднані з розумовим, моральним, естетичним розвитком, що в комплексі сприяє формуванню нового громадянина України.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Книга протоколів психологічних семінарів 65-66 навчального року Павлівської середньої школи Онуфріївського району. – Педагогічно-меморіальний музей ЛВ 16814. – С. 5-6.
2. Про загальну середню освіту. Закон України від 13 травня 1999 р. № 651-XIV Бюлетень законодавства і юридичної практики України. – 1999. – № 9. Законодавства України про загальну середню освіту. – С. 31-55.
3. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: у 5 т. Т.1. – К.: Рад. школа, 1976. – С. 15.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: у 5 т. Т.3: Серце віддаю дітям. – К.: Рад. школа, 1977. – С. 7-278.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: у 5 т. Т.1: Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості. – К.: Рад. школа, 1976. – С. 2-202.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: у 5 т. Т.3: Народження громадянина. – К.: Рад. школа, 1977. – С. 283-381.
7. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: у 5 т. Т.4: Розмова з молодим директором. – К.: Рад. школа, 1977. – С. 393-625.
8. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: у 5 т. Т.2: Як любити дітей. – К.: Рад. школа, 1976. – С. 146-415.
9. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: у 5 т. Т.5: Народження громадянина. – К.: Рад. школа, 1977. – С. 249.
10. Сухомлинський В.А. Слово к учителю начальной школы // Стр. 610-6 арк. ЦДАВОВ України ф. 5097.

Наталія ЛИННИК

ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З БАТЬКАМИ УЧНІВ

(магістрантка факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Радул О.С.

Нині відзначається підвищена увага до сім'ї з боку усіх інститутів виховання. У сучасних умовах, коли йде бурхлива перебудова політичного і соціально-економічного устрою життя суспільства і держави, система сімейного виховання зазнає зміни. Великий інтерес до сім'ї пояснюється тим, що в останні десятиліття все глибше проявляються ознаки кризи сім'ї як педагогічної системи. Потенційні можливості сім'ї, її життєдіяльність, ціннісні орієнтації і соціальні установки, відношення до освіти і виховання дітей зазнають серйозні трансформації, що багато в чому пов'язане з її адаптаційними можливостями і пристосованістю до нових умов.

Криза сімейного виховання позначається для школи не лише в ускладненні педагогічної роботи з дітьми, а й в ускладненні роботи з батьками. Посилилася тенденція самоусунення багатьох батьків від розв'язання питань виховання і особистісного розвитку дитини.

Зазначаючи великих труднощів у виконанні своїх виховних функцій, сім'я проте об'єктивно залишається провідним соціальним інститутом у формуванні й розвитку особистості, в соціалізації і вихованні підростаючого покоління (М. С. Аль-Амарі, С. П. Артюхова, Л. В. Байбородова, І. В. Бестужев-Лада, Р. Л. Болотіна, В. С. Глушкова).

Взаємодія вчителя і батьків важлива на усіх етапах шкільного життя, але особливу гостроту, особливого значення воно набуває в перші роки перебування дитини в школі (О. С. Богданова, І. В. Єгоров, М. Ф. Матюхіна, Л. М. Фрідман) коли дитина ще особливо тісно пов'язана з сім'єю, ще не здобула потрібної здатності до самоврядування своїми почуттями, своєю поведінкою.

У роботах В. О. Сухомлинського широко використовується поняття "Шкільно-сімейне виховання". На його думку, виховання не може розглядатися тільки як шкільне або тільки як сімейне, оскільки особа дитини єдина і процес її формування носить цілісний характер. У цьому цілісному процесі виховання школі належить провідна роль. Школа була, є і залишається одним з найважливіших соціальних інститутів, що забезпечують виховний процес і реальну взаємодію дитини, батьків і соціуму.

Нині, коли взаємодія сім'ї і школи набуває різнобічного характеру, проблема їх спільної діяльності стає об'єктом спеціального вивчення (Г. В. Алфьорова, Ю. С. Бродський, Л. Ц. Ваховський, І. В. Власюк, Т. Ю. Гущина, Ш. М. Дундуа, Є. Г. Замолоцьких, В. Ю. Коровкін, І. В. Крупіна та ін.).

У педагогічній науці накопичений достатній фонд знань про сім'ю і взаємодію учителя і батьків, досліджені різні його аспекти. З позиції ціннісного підходу вивчали сім'ю Л. М. Архангельський,



І. В. Бестужев-Лада, В. А. Петровський; деструктивні й творчі педагогічні аспекти конфлікту в сім'ї розглядав М. І. Буянов; соціальну суть сім'ї і її взаємодію з іншими соціальними інститутами суспільства, у тому числі й з школою, досліджували Т. Парсонс, А. Г. Харчев. З урахуванням сучасної типізації сім'ї Г. І. Куцебо, Є. І. Наседкіна розкривають диференційовану роботу учителя і батьків; функції сім'ї і завдання школи у взаємодії сім'ї і школи вивчали М. С. Мацковський, А. Г. Хрипкова.

Мета нашої статті – полягає у вивченні педагогічної проблеми ефективної взаємодії учителя і батьків в початковій школі.

Інтерес до категорії "взаємодія" в педагогічній теорії і практиці відзначається з кінця 60-их років ХХ ст. В цей період для позначення процесів взаємодії використовуються такі поняття, як "взаємозв'язок", "контакт", "поєднання" і так далі.

Завдяки дослідженням Ш. О. Амонашвілі, І. П. Волкова, Л. К. Гребенкіна, Н. П. Гузик, Б. П. Нікітіна, В. Ф. Шаталова в 80-90-ті роки широко поширюються ідеї педагогіки співпраці як однієї зі стратегій взаємодії, що чинить ефективний вплив на процес навчання і на взаємини в системі "Учитель – учень". На початку 90-х років поняття "педагогічна взаємодія" починає оформлятися як самостійне в педагогічних словниках, з'являється в підручниках з педагогіки.

Питання педагогічної взаємодії цікавлять багатьох учених, вони досліджені А. Ф. Амендом, І. В. Гребенніковим, В. Д. Семеновим. Питанням психолого-педагогічного осмислення педагогічної взаємодії в освітньому процесі присвячені роботи Ш. О. Амонашвілі, Л. В. Байбородова, Г. В. Гатальської, Т. Г. Григор'євої, І. О. Зимньої, Є. В. Коротаєвої, П. І. Підкасистого.

З погляду Є. В. Коротаєвої, сучасне уявлення про педагогічну взаємодію ґрунтується на розумінні його як особливого зв'язку суб'єктів і об'єктів освіти, детермінованою освітньою ситуацією, заснованою на подієво-інформативному, що призводить до кількісних і якісних змінам в організації педагогічного процесу. Зміни в результаті педагогічних взаємодій можуть носити як розвивальний, так і руйнівний характер, поділяючи тим самим види педагогічних взаємодій на конструктивний і деструктивний [3, с.95].

Основними характеристиками педагогічної взаємодії є взаємопізнання, взаєморозуміння, взаємовідношення, взаємні дії, взаємовплив, співпраця, сумісність. Вони по-різному виявляються залежно від умов і ситуацій, в яких здійснюється взаємодія учасників педагогічного процесу, що дозволяє говорити про безліч типів взаємодії. Існують різні підстави для їх класифікації. Зупинимося на класифікації, орієнтованій на ступінь активної участі педагога і дитини в спільній діяльності, запропонованої А. С. Белкіним: опіка, при якій провідна роль у визначенні цілей і наданні допомоги дитині віддається дорослому, при мінімальному усвідомленні цілей і наданні допомоги дитиною; наставництво, при якому вирішальна роль залишається за дорослим, але зростає активність дітей; партнерство, де "успіх діяльності забезпечується при відносній рівності спільних зусиль"; співпраця, в якій "успіх забезпечується рівністю спільних зусиль, готовністю надати допомогу один одному"; співдружність (період старшого дитинства), що розглядається як "вища форма співпраці, коли обидві сторони зливають воедино ділові, особисті стосунки на основі співтворчості" [1, с.45]. Запропонована А. С. Белкіним класифікаційна основа – співвідношення прав і обов'язків – як не можна повно відбиває вимоги гуманістично-орієнтованої педагогіки й особистісно-розвиваючої освіти.

Досить часто взаємодія у психолого-педагогічній літературі розглядається через категорію "спілкування". Проблеми педагогічного спілкування присвячені праці О. О. Бодалева, Л. П. Буєвої, В. А. Кан-Калика, В. М. Куніциної, В. О. Лабунської, О. О. Леонтьєва, А. В. Мудрика, І. І. Риданової, А. В. Петровського, І. В. Страхова.

Багато авторів (В. М. Мясішев, В. М. Парфьонов, О. Ф. Лазурський) досліджують поняття "взаємодія" через категорію "відношення", підкреслюючи емоційну сторону взаємодії.

Отже поняття "взаємодія" розглядається в педагогіці з різних сторін: як умова і спосіб функціонування системи освіти, що забезпечує взаємообумовленість зв'язків і стосунків її елементів; як інтерактивний компонент педагогічного спілкування, що полягає в обміні діями (інтераціями), в плануванні загальної діяльності.

Виявлення педагогічних умов взаємодії педагогів і батьків припускає аналіз існуючих на сьогодні проблем в практиці взаємодії суб'єктів освітнього процесу, що склалася. Цьому питанню було приділено багато психолого-педагогічних досліджень (Є. П. Арнаутова, В. Г. Алямовська, Н. Л. Бабкіна, Г. В. Глушкова, І. В. Голенкова, В. П. Дуброва, М. Г. Дрезніна, Т. А. Даніліна, О. Л. Зверева, О. А. Куревіна, О. В. Огороднова, Л. В. Свірська). Складність роботи з сім'єю дослідники пояснюють низькою причин:

- низьким рівнем соціально-психологічної культури учасників взаємодії (батьків і вихователів);
- нерозумінням батьками самоцінності періоду дошкільного дитинства і його значення для формування особистості в цілому;
- відсутністю у батьків і вихователів "педагогічної рефлексії";
- нерозумінням вихователями того, що у визначенні змісту, форм і методів роботи з сім'єю, батьки виступають соціальними замовниками;
- недостатньою інформованістю батьків про особливості життя й діяльності дітей, а вихователів – про умови і особливості сімейного виховання кожної дитини;
- консервативністю батьківської позиції опіки дитини дошкільного віку;



– поширеним ставлення педагогів до батьків не як до суб'єктів виховної діяльності, а як до об'єктів;

– стереотипні уявлення педагогів про необхідність озброювати батьків не "життєвими", а науковими психолого-педагогічними знаннями про дитину і її виховання.

В результаті формального спілкування батьків і педагогів відбувається відчуження освітньої установи і сім'ї [2]. Проте саме партнерські взаємини між батьками і педагогами сприяють позитивним результатам у вихованні дітей.

У педагогіці термін "партнерство" прийшов з інших галузей, де він трактується неоднозначно і багатоаспектно: як механізм взаємин між державними органами, представниками працівників і працедавцями, як специфічний тип громадських стосунків, як спосіб взаємодії між різними соціальними групами. В освіті під партнерством розуміється система взаємообумовлених педагогічних дій, де кожна дія одного з учасників освітнього процесу викликає дії у відповідь іншого, причому результатом такої взаємодії є єдина для усіх суб'єктів система загальних представлень і цінностей як основа для розробки спільних дій [4].

Аналіз наявних досліджень з проблеми взаємодії вчителя і сім'ї у вихованні дітей дозволяє виділити низку загальних умов, що забезпечують ефективність цього процесу. Це єдине розуміння завдань, засобів і методів виховання дітей; прагнення реалізувати в спільній діяльності комплексний підхід до виховання дитини, компетентність вихователів і батьків; повага особистості дитини; взаємна повага і взаємна довіра у відносинах між вихователем і батьками; вивчення кращого досвіду сімейного виховання, пропаганда його серед широкого кола батьків, використання в роботі позитивних методів сімейного виховання; вдосконалення виховання дитини в сім'ї, засноване на взаємодопомозі дорослих; зближення на основі інформованості, взаємної відповідальності батьків і педагогів за ухвалення рішень, здатних поліпшити якість освітніх послуг; використання методик, що об'єднують людей, що сприяють створенню ситуацій, що сприяють діалогу і спілкуванню.

Педагогічні дослідження з проблем взаємодії вчителя і сім'ї (О.Л. Зверева, Т.В. Кротова, Т.А. Кулікова, Л.Ф. Островська, З.І. Теплова), показує, що хоча взаємодія протягом кількох років розвивалася переважно шляхом пошуку різноманітних форм пропаганди педагогічних знань, проте в останні два десятиліття були розроблені досить ефективні активні методи спілкування з батьками (анкетування, тестування, інтерв'ювання і т.д.), а також методи розвитку рефлексії (аналіз педагогічних ситуацій, розв'язання проблемних педагогічних завдань, керована ігрова взаємодія батьків і дітей).

Вивчення психолого-педагогічної літератури показало, що на сучасному етапі багато авторів визнають, що взаємодію учителя і сім'ї необхідно здійснювати на основі партнерських стосунків, побудованих на принципах активності, комплексності, проблемності, індивідуалізації і рефлексії їх результатів, в умовах відкритого педагогічного простору.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Белкин А. С. Возрастная педагогика / А. С. Белкин. – Екатеринбург. 1999. – 271 с.
2. Данилина Т. А. Современные проблемы взаимодействия дошкольного учреждения с семьей // Дошкольное воспитание. № 1. С. 41 – 48
3. Коротаева Е. В. Основы педагогических взаимодействий / Е. В. Коротаева : – Екатеринбург : [б. и.]. 1996. – 118 с.
4. Недвецкая М. Социальное партнерство школы и семьи в сфере управления образовательным учреждением / М. Недвецкая // Социальная педагогика : Деловой журнал для социальных работников и педагогов. - 2006. - N 2. - С. 47 – 52.

Валерія ЛУЦЕНКО

ДОСКОНАЛІ КОМУНІКАЦІЙНІ УМІННЯ ЯК ВАЖЛИВИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

(магістрантка факультету педагогіки та психології)

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

Одним із важливих складників професіоналізму майбутніх вчителів початкової школи є комунікативна компетентність як «утворення, що характеризується рівнем сформованості навичок професійного спілкування й виявляється в уміннях спілкуватися на людях, через правильну систему комунікації організувати спільну з учнями творчу діяльність, уміння цілеспрямовано організувати спілкування й керувати ним» [1, 19].

Актуальність проблеми удосконалення комунікаційних умінь майбутнього вчителя початкових класів обумовлена тим, що особистість ХХІ століття має не просто оперувати знаннями, а й бути готовою до активної соціальної взаємодії, вміти змінюватися у відповідності до нових потреб суспільства і при цьому зберігати самоповагу, національну гідність, етнічну самосвідомість, ментальність тощо. У становленні такої особистості важливу роль відіграє вчитель. Саме він повинен мати певний обсяг знань і уявлень про ідеали, традиції та цінності свого народу, вільно говорити й творити рідною мовою, щоб мати змогу зберегти, збагатити та передати досвід минулих поколінь молодій генерації українського народу. На професійну підготовку майбутнього вчителя повинна бути спрямована сьогодні педагогічна освіта України.



Аналіз наукових досліджень з даної проблеми дозволив з'ясувати, що різні аспекти педагогічного спілкування розглядали науковці: А. Бойко, М. Вашуленко, В. Гриньова, Ф. Гоболін, В. Дьяченко, В. Кан-Калік, О. Киричук, Н. Косова, О. Леонтьєв, В. Наумов, Р. Семернікова, І. Синиця та інші.

Мега статті: систематизація теоретичних поглядів на проблему удосконалення комунікаційних умінь у педагогічній теорії з метою виявлення плідних конкретних ідей для організації педагогічного спілкування вчителя з учнями згідно вимог сучасності.

Аналізуючи мовлення педагога, нерідко використовують вислів «комунікативна поведінка». В сучасній науковій літературі (О. Леонтьєв, В. Кан-Калік) під комунікативною поведінкою розуміють не просто процес говоріння, повідомлення чогось, а таку організацію мовлення й відповідно до нього невербальної поведінки вчителя, що впливає на створення емоційно-психологічної атмосфери педагогічного спілкування, характер взаємин між учителем та учнями, стиль їхньої діяльності

Комунікативна поведінка вчителя оцінюється відповідно до того, що і як він говорить, які в нього жести, рухи, вираз обличчя, який підтекст мають його слова, на яку реакцію учнів розраховані. В реальних ситуаціях шкільного життя (на уроках, перервах, в позаурочній діяльності) мовленнєвий бік спілкування становить різноманіття реплік, розповідей, запитань, оцінних суджень, відповідей, зауважень, емоційних реакцій. Тому так важливо, плануючи зустріч із школярами, обміркувати не тільки зміст спілкування (про що я з ними говоритиму), а й особливості свого мовлення і комунікативної поведінки (як я говоритиму, які вербальні і невербальні засоби допоможуть мені бути більш виразним, переконливим, коректним, яку емоційну атмосферу спілкування я хотів би створити тощо).

Педагогічна ефективність комунікативної діяльності вчителя залежить передусім від того, який стиль спілкування з учнями обирає учитель, які в нього взаємовідносини з учнями, чи відчуває він у повній мірі психологічні особливості даного процесу спілкування [2].

Комунікативна поведінка вчителів, які орієнтовані на авторитарні засоби спілкування, здебільшого, ставить психологічні та естетичні бар'єри у його стосунках з учнями. Мовлення таких учителів зазвичай невизначене, сухе, позначене інтонаціями байдужості або залякування.

На нашу думку, одним із складників оптимального педагогічного спілкування є досконале володіння вчителем засобами педагогічного впливу – педагогічною технікою, усіма вербальними й невербальними засобами спілкування з учнями. Адже педагогічна ефективність мовлення вчителя багато в чому залежить від рівня володіння мовою, вміння здійснювати правильний вибір мовних засобів.

Професійне педагогічне спілкування – феномен складний. Воно має певну структуру, яка відповідає загальній логіці педагогічного процесу. Якщо виходити з того, що педагогічний процес має наступні стадії: задум, втілення задуму, аналіз і оцінку, то можна виділити відповідні їм етапи професійного спілкування: планування педагогом майбутнього спілкування з учнем; організація безпосереднього спілкування з дітьми (початковий період спілкування); керування спілкуванням у ході педагогічного процесу; аналіз здійсненої системи спілкування на майбутню діяльність [4].

Планування є найважливішим етапом педагогічного спілкування. Певне прогнозування майбутнього спілкування ми здійснюємо навіть у повсякденному спілкуванні. Моделювати наперед майбутнє спілкування дуже важливо, оскільки це допомагає педагогу конкретизувати можливу картину спілкування й відповідно вибирати методику виховного впливу.

Велике значення в навчальному процесі має також і організація безпосереднього спілкування з дітьми в початковий період контакту з ними. Цей період В. А. Кан-Калік умовно називає «комунікативною атакою», під час якої завойовується ініціатива в спілкуванні й цілісна комунікативна перевага, що дає можливість надалі управляти спілкуванням з дітьми [4].

Керування спілкуванням – найважливіший елемент професійної комунікації. Під ним розуміється комунікативне забезпечення того чи іншого методу виховного впливу.

Далі йде початкова стадія спілкування. Це, по суті, перехідний етап від передкомунікативної ситуації, тобто моделювання спілкування, до ситуації безпосередньої взаємодії.

Важливими особистісними якостями, які суттєво впливають на комунікаційну діяльність вчителя, є його ставлення до дітей (активно-позитивне, пасивно-позитивне, негативне, зокрема ситуативно-негативне, стійке негативне), володіння організаторськими, комунікативними здібностями.

При активно-позитивному ставленні педагог адекватно реагує на діяльність учнів, допомагає їм, неформально спілкується з ними. Вимогливість, яка поєднується із зацікавленістю в учнях, увагою і повагою до них, викликає взаємодовіру, розкутість, комунікабельність.

Під час пасивно-позитивного спілкування вчитель зосереджує увагу на вимогливості, суто ділових стосунках. Таке спілкування характеризується сухим, офіційним тоном, невизначеною емоційністю. Це збіднює спілкування і гальмує творчий розвиток вихованців.

Негативне ставлення, що залежить від перепадів настрою вчителя, породжує в дітей недовіру, страх, нерідко лицемірство, брутальність тощо. Негативне ставлення до вчителя викликає в учнів і нелюбов, погане сприйняття того предмету, який цей вчитель викладає. Цей негативізм може поширюватися і проти всієї школи, навіть суспільства загалом. За стійкого негативного ставлення вчитель виявляє грубість, використовує образливі, принизливі вислови, а це не сумісно з професією педагога.

Стиль педагогічної діяльності супроводжують стилі поведінки (конфліктний, конфронтаційний, співробітництва, компромісний, пристосовницький, стиль уникнення, придушення, суперництва і захисту), які створюють фон професійного спілкування, надають йому відповідного емоційного забарвлення. Кожний стиль припускає домінування монологічної або діалогічної форми і певної культури спілкування.



Говорячи про «культуру мови», розуміють не тільки її відповідність сучасним літературним нормам, а й точність, логічність, чистота, виразність, багатство, доцільність мовлення.

Комунікативну культуру майбутнього вчителя початкової школи складають наступні елементи [3]:

- комунікативні якості. Вони характеризують наявність і розвиток здатності до спілкування;
- комунікативні здібності. Це – володіння ініціативою у спілкуванні, здатність емоційно відгукуватись на стан партнерів по спілкуванню, здатність до самоактивізації та активізації партнера по спілкуванню;
- комунікативна компетентність (знання норм і правил спілкування);
- знання етичних стандартів педагогічної діяльності, естетичних і моральних цінностей, культурних традицій, вікових, інтелектуальних та інших характеристик учнів та колег і дотримання цих стандартів та використання цих знань у процесі спілкування;
- уміння слухати. Слухати – означає не просто мовчати. Це – активна діяльність і вона потребує постійної уваги. Бути хорошим слухачем це, в першу чергу, – мати бажання почути, проявити інтерес до співрозмовника. Саме слухання і вслухання забезпечує зворотній зв'язок, інформує про сприйняття співрозмовника;

– уміння говорити, інакше кажучи, мовленнєва культура.

Культурне спілкування "працює" на позитивний імідж і підвищення авторитету майбутніх вчителів початкової школи, адже успіх будь-якої діяльності, в тому числі і педагогічної, залежить від ефективної взаємодії двох сторін у процесі спілкування. Удосконалені комунікаційні уміння вчителя сприяють розвитку у нього інших спеціальних здібностей:

1. Соціально-перцептивних (вміння розуміти внутрішній стан партнера через сприйняття його зовнішньої поведінки, вигляду);

2. Здібності до ідентифікації (здатність поставити себе на місце іншої людини й передбачити її можливу реакцію);

3. Саморегуляції, вольового впливу, навіювання, керування своїм психічним станом у спілкуванні.

Ефективність спілкування учителя залежить від його розуміння особливостей усного мовлення. Усне мовлення складається з відрізків (самостійних частин), які мають певну протяжність. Однією з його одиниць є фраза – завершений по смислу, інтонаційно оформлений паузами відрізок мовлення. Речення – це не завжди фраза, воно може складатися з кількох фраз.

Результатом процесу мовлення є текст – сукупність речень, послідовно об'єднаних змістом, розгорнутих у часі і побудованих за правилами певної мовної системи. Завдяки тексту відбувається відтворення усного мовлення. Однак складовою мовлення є й підтекст – те, про що не сказано безпосередньо в тексті, але що впливає з нього. Підтекст є могутнім засобом образного втілення і педагогічного трактування навчального матеріалу.

В усному мовленні вчителі використовують переважно прості речення, поєднані сурядним або підрядним зв'язком, часто – неповні (відсутність певних членів речення компенсується жестами, мімікою). Зміст висловлювань рідко коли вимагає складних синтаксичних конструкцій. Але дуже важлива роль в педагогічному мовленні належить інтонації.

Різновидами будь-якого мовлення, в тому числі і професійного мовлення вчителя є:

- а) монолог – тривале, одностороннє мовлення, що не вимагає негайної словесної реакції у відповідь;
- б) діалог (полілог) – мовлення двох (декількох) мовців, обмін думками, вираженими одним або декількома реченнями, репліками.

Монолог використовується як в усному, так і в писемному мовленні. Він виконує функцію повідомлення, впливу. Таке мовлення більш розгорнуте, краще підготовлене, проте більш складне, ніж діалогічне. Той, хто говорить, має дотримуватися змісту і плану виступу з метою найбільш ефективного впливу на слухача.

За способом викладу змісту монолог поділяють на: розповідь – усне словесне повідомлення про події, факти, осіб тощо; опис – словесне зображення предмета, особи, місця, стану; міркування – доведення, пояснення причин події, факту, явища.

У діалозі беруть участь дві особи (різновидом його, як уже говорилося, є полілог – мовлення кількох осіб). Діалог виникає в результаті взаємодії і характеризується послідовним відносно короткими висловлюваннями. Діалогічне мовлення найтісніше пов'язане з умовами, тією ситуацією, за яких відбувається розмова. Щоб комунікаційна діяльність була ефективною і результативною, слід враховувати реакцію співрозмовника. Його репліки мають відповідне функціонально-семантичне навантаження, наприклад уточнюють умови розгортання бесіди. Кожна наступна репліка, як правило, зумовлена змістом попередньої, тому вона здебільшого неповна, згорнута. Інтонація і жести можуть замінювати деякі відсутні слова.

Характерною ознакою діалогу є неорганізованість, спонтанність. Заздалегідь запланувати його майже неможливо. Мовленнєва діяльність у його межах відбувається начебто сама собою. Вчитель, використовуючи діалог, може відхилитися від теми і знову повертатися до неї. Запитання його чи учнів можуть бути несподіваними, потребувати негайної відповіді. Часто на досконалий підбір слів і формування фрази просто не вистачає часу і учитель обирає перше, що спливає у пам'яті, хоча і відчуває неточність передавання думки. Під час діалогічного мовлення співрозмовники постійно міняються ролями: поки один говорить, інший має змогу підготувати свою репліку. Співрозмовники можуть допомагати один одному: нагадувати, підказувати слова тощо.



На ефективність сприйняття усного мовлення впливають паралінгвістичні засоби комунікації – рухи тіла, просторове розміщення співбесідників, погляд, інтонація. Інтонуючи свій голос, учитель виділяє інформацію, збуджує увагу учнів або розслабляє її, демонструє зацікавленість чи байдужість до всього, що відбувається у класі.

Монологічне усне мовлення має і деякі діалогічні ознаки. Адже будь-яке висловлення, яким би монологічним воно не здавалось, є лише моментом безперервного мовленнєвого спілкування.

Усне мовлення вимагає від учителя володіння багатьма комунікативними вміннями. Він має володіти словниковим багатством мови, використовувати різні засоби мови, правильно вимовляти і ставити наголос у словах; дотримуватися норм літературної мови у межах педагогічної комунікації; обирати доцільні функціональні стилі мовлення; оформляти усне й писемне педагогічне мовлення відповідно до сучасних літературних норм.

Учителю необхідно досконало володіти не тільки усним мовленням, а й професійно-спрямованою писемною комунікацією, оскільки в процесі професійної діяльності йому доводиться йому доводиться часто писати довідки, доповідні та пояснювальні записки, звіти, службові листи, нотатки тощо.

У зв'язку з використанням сучасних комп'ютерних технологій актуальність писемної комунікації вчителя зростає. Вступаючи в діалог з людиною за допомогою електронної пошти чи спілкуючись в «on-line» режимі, беручи участь у різноманітних тематичних вебконференціях, вчитель своєю писемною комунікацією демонструє власний рівень знань, культуру, розкриває свій духовний світ. Тому ефективність комунікації, її навчальний і виховний вплив залежить від словникового багатства, володіння нормами літературної мови вчителя, вміння вибирати оптимальні мовленнєві засоби відповідно до потреб висловлювання, грамотно оформляти свої повідомлення.

Писемне мовлення розраховане на зорове сприйняття. Мета його полягає в точному передаванні думки, адже адресат не має можливості переписати її уточнити те, що йому не зовсім зрозуміло.

Викладаючи власні думки на письмі, вчитель може кілька разів повертатись до написаного, виправляти, перефразувати, доповнювати, досконало добирати слова. Однак суттєвий недолік писемного мовлення – обмежені інтонаційні можливості. Жодна орфографія, ніякі знаки (питання й оклику, підкреслення, смайлики тощо) не здатні передати інтонаційного багатства, яке властиве усному мовленню.

Процес писемного мовлення пов'язаний зі значними розумовими діями: придумуванням, проектуванням речення й комбінування слів, підбором синонімів, антонімів. Використовуючи писемне мовлення як засіб комунікації, учитель повинен усвідомлювати, що написаний ним текст буде прочитаний колегами, учнями, батьками та ін. Тому він повинен так побудувати свій текст, щоб читач міг максимально зрозуміти зміст написаного, відчуги настрої автора і прийти до потрібних висновків.

Усне і писемне мовлення мають спільні і тільки їм притаманні елементи. За способом організації мовного матеріалу не все, що написано, є писемним мовленням і не все почуте є мовленням усним.

Усне мовлення ситуативне, писемне – контекстне, проте це не означає, що в писемному мовленні немає елементів ситуативності, а в усному – контексту. У писемному мовленні може бути докладно описана ситуація, в якій воно відбувається, а в усному – основний зміст може бути зрозумілим не з ситуації, а з контексту, слів і фраз, якими обмінюються співрозмовники. Усне мовлення, як і писемне, може бути заздалегідь підготовленим і спланованим. Наприклад, коли учитель наперед обдумує виступ, планує його, формулює про себе його перші фрази. Крім того, усне мовлення насичене інтонацією, супроводжується паузами, мімікою і жестами, у процесі його відбувається виправлення тексту. Отже, усне мовлення твориться і відтворюється у словесному, інтонаційному і візуальному (міміка, жести) виявах. Писемному мовленню інтонація, міміка, жести не властиві. Обидва види мовлення розвиваються на взаємних основах.

Дослідженнями встановлено, що компоненти техніки мовлення (голос, дикція, інтонація) створюють імідж людини, виявляють психічну індивідуальність людини, визначають її емоційний стан [5].

Отже, перехід від предметного до особистісно орієнтованого навчання вимагає змін і в педагогічному спілкуванні. Тому реформування вищої освіти в Україні та вирішення проблеми підвищення професіоналізму майбутніх учителів передбачає серед іншого і формування культури педагогічного спілкування, удосконалення комунікаційних умінь для успішного виконання вчителями своїх професійних функцій.

Володіння технікою мовлення є не тільки елементом культури педагогічної діяльності вчителя, а й передумовою позитивного сприйняття його учнями, батьками, колегами. Адже вчитель початкових класів має бути фахівцем, який уміє розв'язати комплекс найрізноманітніших завдань, має загальнонаукову, педагогічну й спеціальну підготовку. Він повинен бути подвижником, пропагандистом науки, мистецтва, народної педагогіки, ідей національного виховання. Він повинен вміти вирішувати не лише педагогічні завдання, а й користуватися мистецтвом слова як засобом розкриття сил і здібностей особистості.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Волкова Н. Професійно-педагогічна комунікація : [навч. посіб.] / Н. Волкова. – К. : ВЦ «Академія», 2006. – 256 с.
2. Гармаш Е. Б. Формирование педагогической культуры будущего учителя: дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Институт педагогикі АПН України / Гармаш Елена Борисовна. – К., 1990. – 169 с.
3. Гриньова М. В. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) / Марина Вікторівна Гриньова. – Харків : Основа, 1998. – 300 с.
4. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / Виктор Абрамович Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987.–190 с.
5. Леонтьев А. А. Психология общения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Алексей Алексеевич Леонтьев. – 3-е изд. – М. : Академия, 2005. – 368 с.



Олена НЕСТЕРЕНКО

ПРОФЕСІЙНА СОЦІАЛІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

(магістрантка факультету педагогіки та психології)

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

Актуальність теми. Трансформація суспільних відносин в Україні, певною мірою, довгий час характеризувалася першочерговою увагою до економічних та політичних аспектів функціонування держави. За таких умов проблеми соціалізації не потрапляли у перелік питань, які мали пріоритетний характер у вітчизняній державній та громадській практиці. Не стали винятком і питання удосконалення особистості, її творчого розвитку, активності, загальної і професійної підготовки, прилучення до соціального буття – ці питання пов'язані з процесом соціалізації, а саме професійної соціалізації. Однак, якщо проблема професійної підготовки майбутніх спеціалістів успішно розробляється вченими, то психолого-педагогічні особливості професійної соціалізації як чинника становлення майбутнього фахівця вивчені ще недостатньо. Водночас на етапі професійної підготовки майбутнього професіонала освітньої сфери узагальнюються, кристалізуються під якісно новим кутом зору особливості професійної соціалізації молодого людини.

Мета статті – теоретично проаналізувати особливості професійної соціалізації соціального педагога.

Об'єкт дослідження: процес соціалізації у соціально-педагогічній діяльності.

Предмет дослідження: особливості професійної соціалізації соціального педагога.

Аналіз останніх досліджень. У сучасній науці процес соціалізації визначається як процес засвоєння соціальних стандартів поведінки, ціннісних орієнтацій, гармонізація взаємозв'язків із новим соціальним середовищем та активне відтворення набутого соціального досвіду у власній діяльності і спілкуванні. Деякі аспекти професійної соціалізації у своїх працях розкривають Т. Алексєєнко, О. Безпалько, В. Болгаріна, Т. Василькова, Ю. Василькова, М. Галагузова, М. Євтух, І. Зверєва, А. Капська, Л. Коваль, С. Литвиненко, Л. Міщик, А. Рижанова, С. Хлебик, Л. Штефан. Соціальна компетентність особистості на ранніх етапах соціалізації досліджується такими дослідниками, як Ю. Богинська, О. Караман, О. Кононко, С. Курінна, І. Рогальська-Яблонська, Р. Пріма, С. Семчук. Ідеї антропологізації сучасної теорії й практики освіти, концепції соціалізації, виховання й розвитку особистості дитини знайшли свій розвиток в дослідженнях В.С.Біблера, Б.З.Вульфова, В.В.Давидова, І.П.Іванова, Д.В.Колесова, В.М.Коротова, В.В.Краєвського, О.М.Леонтьєва, А.В.Петровського, Д.Б.Ельконіна та багато інших [1].

Виклад основного матеріалу. Існує низка поглядів на процес соціалізації. Їх наявність пов'язана з різними підходами до розуміння можливостей, потреб та інтересів людини й суспільства. При цьому соціалізація трактується як система, яка має загальний, національний, філософський, політичний, соціологічний, педагогічний, психологічний напрями. Саме вони в сукупності формують людину як соціальну особистість із її світоглядом, розумінням свого місця та призначення в суспільному житті. Соціалізація людини – процес тривалий і дуже складний [3].

Соціалізація особистості, що розглядається з точки зору опанування соціальним досвідом в умовах його цілеспрямованої, спеціалізованої організації (професійне навчання), виявляється як сукупність усіх освітніх впливів. Соціалізація – процес, який, з одного боку, передбачає засвоєння індивідом соціального досвіду, адаптацію до соціального середовища, засвоєння його традицій, норм і цінностей шляхом, а з другого – процес активної діяльності, включення в соціальне середовище. При цьому індивід, оволодіваючи новими ролями і правилами, набуває водночас здатності створити щось нове. Соціалізація нерозривно пов'язана з індивідуалізацією особистості, оскільки її зміст полягає у формуванні індивідуальності. Не існує однакових процесів соціалізації, індивідуальний досвід кожної особистості є унікальним і неповторним. Це набуття людьми ціннісних орієнтацій, потрібних для виконання соціальних ролей; засвоєння індивідом певної системи знань і норм, процес становлення його як особистості [2].

Слід зазначити, що соціалізація має два аспекти: а) засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків; б) активне відтворення системи соціальних зв'язків індивіда за рахунок його особистої активної діяльності, активного залучення у соціальне середовище. Дотримуємося визначення А. Капської: «Соціалізація – двосторонній взаємообумовлений процес взаємодії людини й соціального середовища, який передбачає її включення в систему суспільних відносин шляхом засвоєння як соціального досвіду, так і самостійного відтворення цих відносин, у ході яких формується унікальна, неповторна особистість» [4].

Отже, соціалізація, з одного боку – в якості результату передбачає опанування людиною певними знаннями, зразками та моделями поведінки у відповідності із загальновизнаною системою цінностей, цим самим сприяючи інтеграції в суспільне життя. А з іншого боку – соціалізація об'єктивно обмежує перспективи становлення особистості, оскільки норми й правила, встановлені суспільством, освітні стандарти й інші «стримувачі» нівелюють її індивідуальні прояви [1, с. 134].



Соціалізація – це процес засвоєння й активного відтворення індивідом суспільного досвіду, в результаті якого він стає особистістю та здобуває необхідні для життя серед людей знання, уміння, навички, тобто здатність спілкуватися і взаємодіяти з ними в ході розв'язання певних завдань. Соціалізація буває первинна та вторинна. Первинна пов'язується із формуванням узагальненого образу дійсності. Вторинна – здобуття специфічно-рольового знання, коли ролі прямо чи опосередковано пов'язані з розподілом праці. Соціалізація не є антиподом індивідуалізації, що нібито веде до нівелювання особистості, індивідуальності людини. Навпаки – в процесі соціалізації та соціальної адаптації людина оволодіває своєю індивідуальністю, але часто складним шляхом, сповненого протиріччям. Процес соціалізації не перетворюється і у дорослому віці. Вона ніколи не припиняється й ніколи не буває повною. Основні механізми соціалізації: ідентифікація, наслідування, навіювання, соціальна фацілітація, конформність. Умовами соціалізації виступає наявність відповідного соціального середовища, тобто сім'ї, соціальної групи, суспільства – соціальної системи, в якій починається життя людини і центром якої вона стає.

Розгляд процесу соціалізації особистості не можливий без короткої характеристики самої особистості. Як зазначає Е.Е. Соколова, «... у сучасній світовій психології зустрічаються мінімум три різних за обсягом визначення особистості. З першої точки зору – особистість зіставляється з поняттям суб'єкта, тобто містить усі природні і соціальні особливості людини. Друге означення особистості – більш вузьке – містить тільки соціальні якості індивіда, що здобуваються ним в конкретно-історичній системі суспільних відношень. [1, с. 168]. Третя точка зору, подана послідовниками школи О.М.Леонтьєва, вводить критерій зовнішньої та внутрішньої зумовленості поведінки та свідомості суб'єкта виступає у формі «зовнішньої детермінації» – зовнішньої стосовно людського глибинного екзистенційного Я, і зовсім інше – коли взаємини суб'єкта зі світом виходять на новий рівень регуляції – рівень самодетермінації. Згідно В.В. Петухову та В.В.Століну, у першому випадку потрібно говорити ще не про особистість, а про соціальний суб'єкт, у другому випадку про особистість». Механізмами соціалізації людини, що зростає є: здатність до ідентифікації (ототожнення) себе з іншими, що дозволяє виявляти і брати новий зміст від іншої (людини, групи, суспільства); здатність до індивідуалізації свого Я (відокремлення), що дозволяє робити даний зміст власне своїм – персоналізованим у відповідності з рівнем розвитку своєї тілесності, когнітивності, емоційно-вольової сфери [1; 170].

Освітня діяльність за своєю природою переважно комунікаційна, така, що містить обмін сутнісними смислами, духовними цінностями між людьми. Комунікація – умова існування людини, суспільства, особливий тип їх взаємодії, який утворюється в процесі розвитку культури у зв'язку з необхідністю передачі інформації в часові і просторі з допомогою особливих знакових систем. В процесі навчання передається не тільки інформація про предмет, але і певні ціннісні, морально-етичні та інші установки, які сприяють формуванню особистості та соціалізації студента, майбутнього соціального педагога. Важливу роль для інтеграції індивіда в соціум має соціальна компетентність. Англійський дослідник Дж. Равен визначив соціальну компетентність як «специфічну здібність ефективного виконання конкретних дій в предметній галузі, включаючи вузькопредметні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення, розуміння відповідальності за свої дії [5]. Соціальна компетентність особистості формується в процесі соціалізації, результатом якої є формування особистості, яка володіє певним набором знань, умінь, зразків поведінки, що дозволяє їй успішно адаптуватися в суспільстві [4].

Професійна соціалізація особистості – процес її адаптації до умов та особливостей професійного становлення. Професійна соціалізація особистості визначається інтенсивністю, глибиною та розмаїттям взаємозв'язків. Професійна соціалізація соціального педагога – процес адаптації до умов та особливостей професійного становлення у соціально-педагогічній діяльності.

Задоволеність розуміється як соціально-психологічне відношення, вона виражає ступінь співвіднесення людиною своїх актуальних можливостей та потенційних, свого актуального рівня розвитку із вимогами середовища. Згідно багатьох досліджень задоволеність працею, собою та життям є критеріальним показником професійної соціалізації. Разом з цим міра задоволеності або ж незадоволеності є рушійною силою професійної соціалізації. Також у процесі професійної соціалізації найбільше зазнають змін такі параметри самоактуалізації, як контактність, креативність, гнучкість – усі мають тенденцію до зниження. Крім того, знижується й показник шкали підтримки, що свідчить про посилення залежності, конформності, спрямованості на інших, орієнтації на соціальні норми.

Тобто, професійна соціалізація соціального педагога має свою специфіку, яка виявляється перш за все у зниженні самоактуалізації й посиленні просоціальності. У процесі професійної соціалізації змінюється система пріоритетів: від взаємин з учнями, потім – з колегами, до самоактуалізації. У період зрілості самоактуалізація й задоволеність особистості найбільш інтегровані. [1].

Соціокультурний характер педагогічного життя об'єктивно не дозволяє вчителю замкнутися на його професійно-діяльнісних завданнях. Світоглядна позиція, що формується в реальній діяльності й рефлексія на ті проблемні ситуації, що виникають у цій діяльності приводять до усвідомлення себе не тільки як предметника однобічно спрямованого у своєму розвитку професіонала, а як цілісної особистості, готової й здатної до різнобічного опанування й багатоманітному ставленню до природного і соціального світу, тобто усвідомленню себе як суб'єкта й представника культури. Цілісність, якою оволодіває вчитель, соціальний педагог є необхідною вже в силу своєї професійної



спрямованості. Виконуючи соціально задану спільну діяльність, вчитель, соціальний педагог як цілісна особистість обов'язково розширює діапазон взаємозв'язків із соціальним життям, традиціями й культурними нормами і нарешті, значно широко – із багатоманітним світом культури людства, наближуючи й реалізуючи свою діяльність у її загальному змісті. Вчитель як цілісна особистість прагне до універсалізації свого духовного досвіду. Тобто, він вступає у сферу загальної праці.

Близьким за змістом до поняття «професійне становлення» є поняття «професійний розвиток», сутністю якого є закономірна зміна індивіда та особистості в ході професійної діяльності. Це процес, який характеризується кількісними, якісними й структурними перетвореннями, які забезпечують нормальне функціонування людини як суб'єкта праці. Ідентифікація особистості з професією передбачає таке злиття життя професіонала з його діяльністю, при якому здобуті ним типові риси починають проявлятися в усіх інших сферах життєдіяльності й визначають його ставлення до дійсності в цілому. Обираючи професію, людина значною мірою обирає життєвий шлях та стиль життя. Вибір професії визначає й місце проживання, і рівень матеріального статку, і ступінь свободи для творчості. А від успішності професійної кар'єри залежить рівень задоволення життям в цілому. Отже, по-перше, професійне самовизначення є складовою частиною особистісного самовизначення, по – друге, професійне та особистісне самовизначення нерозривно пов'язані і взаємодіють одне з одним. В умовах сьогодення виділяють два основних підходи до проблеми професійного самовизначення. В одному випадку під професійним самовизначенням розуміється вибір професії. З позицій іншого підходу, якого притримуються під професійним самовизначенням розуміють одну із форм самовизначення особистості в цілому. В цьому напрямку актуальними стають професійна самоактуалізація, самореалізація, саморегуляція, самоефективність, а в загальному плані вся професійна самосвідомість. Часто у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя домінують цілі і завдання нормативного плану. Тобто, майбутній вчитель сьогодні не стільки пізнає педагогічну професію у її змістовому визначенні, скільки визнає про неї. Професійна діяльність є особливою диференційованою соціально значущою діяльністю, яка потребує від людини відповідних знань, умінь та навичок й відповідних особистісних якостей. Професійний розвиток передбачає досягнення й поглиблення професіоналізму. Професіоналізм – це якісна характеристика фахівця, що визначає міру володіння ним знаннями, вміннями й навичками професійної сфери, а також наявність відповідної ефективності системи ціннісних орієнтацій, що регулюють моральний аспект професійної діяльності, при цьому відбувається розвиток «Я-концепції». Палітра оцінок, поглядів, підходів, концепцій соціалізації достатньо різноманітна. Але дати вичерпну відповідь на існуючі питання, які й становлять проблему соціалізації (зокрема професійної) людини, можна тільки на шляхах інтеграції наукового знання і цілісного підходу до людини, а також при орієнтації на гуманізацію самої освіти [1].

У науковій літературі виділяють наступні етапи соціалізації студентської молоді:

1. Етап загальної соціалізації – формування і закріплення основних соціальних і психологічних цінностей (трудових, моральних, естетичних, політичних, правових, екологічних, сімейних). Система ціннісних орієнтацій посідає важливе місце у структурі професійного потенціалу студента. Саме ціннісні орієнтації лежать в основі мотивів діяльності і тісно пов'язані з бажаннями, емоціями, інтересами, почуттями індивіда.

2. Етап професійної соціалізації – засвоєння людиною тої чи іншої професії, здобуття специфічного рольового знання, коли роль пов'язана з розподілом праці. ВНЗ – це інститут соціалізації особистості студента, пов'язаний з фаховим вибором людини, поглибленням її світогляду і остаточним закріпленням фахової соціальної ролі. При цьому ВНЗ як соціальний інститут виступає важливим і незамінним фактором мікросередовища, індивідуалізує процес соціалізації і відіграє в ньому домінуючу роль. Соціалізація студентів – процес, що сприяє професійному й особистісному становленню майбутніх педагогів, розглядається як одне із головних завдань вищого навчально закладу. Протягом студентського періоду відбувається професійна соціалізація молоді людини – процес занурення у професійне середовище, засвоєння правил, норм та вимог професійної діяльності. Як зазначає Є. Климов, людина стає на шлях прихильності до професії та її засвоєння (стадія адепта професійної діяльності) [5]. І. Грицюк зауважує, що процес професійної соціалізації передбачає особистісну активність, оскільки взаємодія та вплив на систему соціальних зв'язків та відносин вимагає прийняття певного рішення і включає в себе набір характеристик, таких як цілеутворення, мобілізацію суб'єкта діяльності, побудову стратегій діяльності [2].

Успішна соціалізація в процесі навчання соціального педагога визначається наступними умовами: включенням індивідів у розвивальні ситуації та активуюче середовище; відкритістю молодих людей у процесі спілкування та формування їх компетентності; проживання нового особистісного досвіду; процесом самоаналізу і самооцінки своєї діяльності; саморегуляції своїх переживань і діяльності. Отже, соціальне середовище студентської молоді – це цілісна єдність соціально психолого-педагогічних умов, у яких: відбувається набуття соціального досвіду, засвоєння певних норм, властивих суспільству цінностей, способу життя; молодь знаходить своє покликання, обирає способи самовираження, самопізнання, самоосмислення, самовдосконалення, самореалізації [3].

Вихідними настановами процесу професійної соціалізації соціального педагога в умовах суспільних змін мають стати наступні: 1. Виховання прагнення вчителя до гармонії з власними екзистенційними цінностями і внутрішніми переконаннями, яке починається з розуміння власної думки як причини та умови її виникнення. Змінивши якість свого мислення, ми змінюємо і якість



життя, тобто зміни в зовнішньому досвіді пов'язані зі змінами внутрішніми. 2. Почуттєво-комунікативний аспект підготовки, спрямований на розвиток можливостей учителя широко, емпатично й креативно транслювати власні почуття й думки, створюючи відповідні взаємозв'язки і взаємодію між суб'єктами педагогічного процесу, вияв індивідуальної своєрідності. 3. Свідомо формуючий аспект - світоглядне самовизначення педагога, пробудження глибоких роздумів, бажання підтвердити або спростувати достовірність явищ чи тверджень, довести їх хибність або доцільність, зробити свідомий вибір і перетворити його на елемент власних переконань; стимулювання рефлексивного сприймання нової інформації, передача її в захоплюючих формах через катарсичне вираження емоцій у процесі співтворчості; розвиток емоційно-ціннісного ставлення до знань, потреби послуговуватися цими знаннями; спонування до перетворювального мислення, зіставлень, узагальнень, роздумів і співпереживань [2].

Слід зазначити про роль волонтерської роботи у професійній соціалізації соціального педагога. Волонтерська робота сприяє соціалізації особистості соціального педагога, забезпечує засвоєння майбутніми фахівцями соціальної дійсності, нових соціальних ролей, норм і суспільних поведінкових стереотипів; допомагає особистісному росту, самореалізації; по-новому осмислити значення загальнолюдських цінностей, у тому числі співчуття, милосердя, їх роль у гуманізації міжособистісних стосунків; ознайомлює із загальною культурою та специфічними субкультурами соціуму [4].

Висновок. Отже, соціалізація – це процес засвоєння й активного відтворення індивідом суспільного досвіду, в результаті якого він стає особистістю та здобуває необхідні для життя серед людей знання, уміння, навички, тобто здатність спілкуватися і взаємодіяти з ними в ході розв'язання певних завдань. Професійна соціалізація особистості – процес її адаптації до умов та особливостей професійного становлення. Професійна соціалізація особистості визначається інтенсивністю, глибиною та розмаїттям взаємозв'язків. Професійна соціалізація соціального педагога – процес адаптації до умов та особливостей професійного становлення у соціально-педагогічній діяльності. Соціалізація в професії соціального педагога передбачає оволодіння необхідними вміннями, а також формування моральних принципів професійної допомоги клієнтам, у результаті чого розвивається почуття приналежності до професії. У процесі професійної соціалізації соціальний працівник, соціальний педагог пізнає нову мову розуміння й сприйняття дійсності, а також набуває нових знань, вмінь та навичок.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Соціалізація особистості: навчальний посібник/ В.В. Радул., Я.В. Галета. – Кіровоград: ФО-П Александрова М.В., 2013 – 236 с.
2. Галус О. М. Соціалізація особистості: сутність, концептуальні підходи у наукових теоріях, напрямках, школах / О. М. Галус. – Режим доступу: <http://www.nbuu.gov.ua>
3. Харченко С. Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика [Текст]: монографія / С. Я. Харченко. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 320 с.
4. Виноградова В. Проблеми соціалізації студентської молоді / Вікторія Виноградова. – К.: Український центр політичного менеджменту. – Режим доступу : <http://www.politik.org.ua>
5. Грицюк І. М. Мотиваційний простір професійної соціалізації майбутніх фахівців-психологів / І. М. Грицюк // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПНУ. – К., 2009. – Т. XI. – Ч. 1. – 620 с.

Ольга ПІДГОРНА

В. О. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ГАРМОНІЙНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

(магістрантка факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Радул О.С.

У світі існує небагато педагогічних систем, що входять у педагогічну скарбницю людства. Педагогічну систему В. О. Сухомлинського можна віднести саме до таких. Видатний український педагог, заслужений учитель України, директор Павлівської середньої школи В. О. Сухомлинський зробив вагомий внесок у розробку проблеми виховання в початковій школі. Учення визначного педагога має багато аспектів, які об'єднує ідея проектування особистості молоді людини. Воно ґрунтується на засадах гармонійного й всебічного виховання. Творча думка вчителя-новатора зазнавала певної еволюції, вона постійно збагачувалася, поглиблювалася, відточувалася. Особливу роль у вихованні учнів початкової школи В. О. Сухомлинський відводив напрямам виховання – розумовому, моральному, трудовому, естетичному, фізичному, які розглядав у нерозривній єдності, бо нехтування одним із них унеможливило успішне вирішення завдання гармонійного і всебічного формування особистості.

На думку педагога, основне завдання розумового виховання полягає у залученні школярів до активної розумової праці, вироблення в них бажання навчатися. Кожен учень повинен відчувати радість від досягнення навчальних результатів. Максимальне напруження внутрішніх духовних сил учня можливе лише за умови, коли розумова праця дарує йому успіх. Особливо важливим це є в початковій школі, де дитина ще не вміє долати труднощі і тому невдача приносить їй справжнє горе.



Якщо одна невдача йде за другою, маленький здобувач знань певний час глибоко страждає, а потім стає байдужим.

В. О. Сухомлинський сформулював парадокс: «Щоб діти добре вчилися, необхідно, щоб вони добре вчилися» [3, 306]. Іншими словами, щоб учні добре вчилися, їх потрібно навчити вчитися. Важливо допомагати школярам успішно долати навчальні труднощі, відчувати себе достатньо здібними для оволодіння навчальним матеріалом, створювати ситуації навчального успіху. Навіть якщо дитина вчиться погано, вона не повинна втратити віру у свої здібності. Якщо вона втратила цю віру, то вийде з-під впливу школи. Завдання вчителя – створювати умови, щоб найнездібніший, найслабший учень переживав радість успіху і на цій основі з кожним етапом навчання піднімався на вищу сходинку свого розвитку. Педагог зазначав, що важливе виховне завдання він убачав у тому, щоб поступово прищеплювати дітям навички напруженої творчої, розумової праці [1, 110].

В. О. Сухомлинський наголошував на тому, що необхідно приділяти особливу увагу самостійному читанню школярів, учити їх працювати з книгою. Читання він визнавав дуже важливим й одним із найскладніших умінь, яким учень має оволодіти, щоб розумово працювати. Серед дванадцяти найважливіших умінь школяра уміння читати педагог поставив на четверту сходинку. Великий учитель наголошував, що учень повинен вміти читати думати і думаючи читати [1, 126]. Тому вимагав, щоб діти щодня читали вголос не менше 30 хвилин. Важливо також, щоб вони мали улюблених авторів книг і за період навчання в школі прочитали 200 найкращих книг.

Розумове виховання має здійснюватися через розвиток у школярів потреби в пізнанні, цікавості, допитливості. Для цього педагог вбачав доцільним щотижня кілька уроків присвячувати «подорожам» до джерел думки і рідного слова – спостереженням, щоб «подорожуючи» у світ природи, діти проникли думкою в причинно-наслідкові зв'язки між речами і явищами, вчилися бачити залежність. Так реалізовувалося одне із важливих виховних завдань [4, 151]. Уроки мислення мають проводитися серед природи – найважливішого джерела знань. У творчій співпраці з учителями Павлівської середньої школи В. О. Сухомлинський розробив «300 уроків мислення серед природи», що новаторськи збагатили практичну й теоретичну педагогіку початкового навчання. Уроками мислення в природі він дивився на два-три десятиріччя вперед.

Дати дітям радість праці, радість успіху в навчанні, пробудити в їхніх серцях почуття власної гордості є першою заповіддю виховання. Водночас визначний теоретик і практик наголошував, що без гордості за свою працю немає справжньої людини» [4, 490]. Учень повинен переконатися в тому, що розумова діяльність – праця, яка потребує великих зусиль, вольової зосередженості, вміння примусити себе відмовитися від багатьох задовольень. Звичка наполегливо працювати, досягати найкращих результатів виховує в дитини нетерпимість до погано виконаної роботи, до неробства і недбалості.

Отже, важливою умовою розумового розвитку є всебічна діяльність як неперервний процес, що відбувається в навчанні, праці, життєвих ситуаціях, грі. Йдеться не просто про засвоєння знань, а про глибоке проникнення в їхню суть, оволодіння методами їх здобуття й застосування, перетворення у переконання.

Основним завданням морального виховання В. О. Сухомлинський вважав формування особистого активного ставлення учня до навколишньої дійсності, виховання обов'язку і відповідальності перед суспільством, колективом, батьками, перед своїм сумлінням. Це завдання можна виконати тоді, коли школяра привчати до подолання труднощів, до боротьби з самим собою, до стриманості, володіння собою. У зміст морального виховання педагог включав формування таких якостей особистості, як: патріотизм, гуманність, працьовитість, відповідальність, шляхетність, вміння керувати собою тощо. У кожного учня треба виховувати імунітет до зла, щоб він у своїх вчинках не створював прикросців іншим, свідомо протидівав усьому поганому, не дозволяв собі бути тільки споживачем, поважав батьків, був добрим та чуйним, умів стримувати свої прагнення та бажання, був за все відповідальним.

Моральне виховання в молодшому шкільному віці – це натхнення моральною красою, яка пробуджує прагнення творити радість для людей. Берегти свою людську гідність, дорожити моральними принципами. Діти молодшого шкільного віку стоять біля витоків морального ідеалу. «Вихователі, – стверджував педагог, – повинні відкрити перед кожною дитиною красу моральної доблесті» [1, 225].

Як відомо, Василь Олександрович розробляв різні методи і прийоми морального виховання. Серед них, зокрема, виховний вплив словом у процесі формування в учнів моральних переконань. Щоб слово виховувало, воно має залишити слід у думках і в душі вихованця. Словом переконують, але переконання не може існувати без його реалізації. З метою успішного донесення моральних цінностей до свідомості і серця учнівської молоді, педагог створив «Хрестоматію з етики» – п'ятитомний машинописний збірник оповідань та казок (2000) повчального змісту, призначений для виховної роботи з урахуванням віку школярів, світу їхніх уявлень та інтересів [3, 307].

Василь Олександрович наголошував: «Якщо дитина тільки «споживає» радості, не здобуваючи їх працею, напруженням духовних сил, її серце може стати холодним, черствим, байдужим» [1, 126]. Величезною моральною силою, що облагороджує дітей, є творення добра для інших дітей. Одне з виховних завдань, за переконанням педагога, полягає в тому, щоб дитина серцем відчувала, що навколо неї є люди, які потребують допомоги, турботи, ласки, сердечності, співчуття. Найголовніше, щоб совість не дозволяла дітям проходити повз цих людей, щоб добро людині дитина робила не з бажанням виділятися серед інших, а з безкорисливих спонукань.



Молодші школярі у повсякденній діяльності мають навчитися керувати своїми бажаннями. А для цього їх необхідно передусім учити бачити життя, людей, усе навколишнє, розуміти, що воно тією чи іншою мірою стосується кожного, і не тільки розуміти, а й відчувати серцем, душею бути нетерпимим до байдужості, ненавидіти хамство [2, 603]. Саме тому систематично слід вдаватися до життєво переконливих, яскравих прикладів, які збуджують почуття школярів, викликають працю душі.

За визначенням видатного педагога, однією з найважчих речей у моральному вихованні є навчити людину робити добро і водночас уникати прямолінійних порад. Найголовніше – розвивати в дитині внутрішні сили, завдяки яким вона не може не робити добра, тобто вчити співпереживати. «Я прагнув до того, щоб усі мої вихованці робили благородні вчинки – допомагали своїм товаришам або взагалі іншим людям – з внутрішніх спонукань і переживали глибоке почуття задоволення» [1, 231]. Дуже важливо не перетворювати добрі почуття й добрі справи на показні «заходи». Якомога менше розмов про зроблене, ніякої похвали за доброту – таких вимог треба дотримуватися у виховній роботі. Доброта має стати для дітей звичкою. Дуже важливо пробуджувати поривання сердечної чулості до доброго вчинку в усіх школярів. Та це поривання лише тоді облагороджує серце, коли виливається в індивідуальну діяльність.

В. О. Сухомлинський всебічно і глибоко розкрив виховну сутність праці, її вплив на особистість, її розумову, фізичну, моральну та емоційну сфери, показав зв'язок розумової праці з фізичною, визначив шляхи трудового виховання школярів.

Трудове виховання вважав найважливішою педагогічною проблемою, яка має бути в центрі уваги школи та сім'ї. Немає і не може бути виховання поза працею. Без неї в усій складності й багатогранності людину не можна виховувати. «Краса людини найяскравіше розкривається в праці. Важливе виховне завдання в тому, щоб дітей оточували не тільки світ природи, а й світ праці, творчості, будівництва» [1, 59]. Василь Олександрович наголошував, що з першого дня виховання слід залучати дітей до посильної праці. Він вважав, що дитина починає працювати відтоді, як навчиться сама нести ложку від миски до рота. Уже в ранньому віці дитина повинна усвідомлювати, що джерелом матеріальних і духовних благ є праця. Першокласники Павлівської школи збирали насіння дерев та висівали його на схилах ярів і балок для запобігання ерозії ґрунтів. У восьми-дев'ятирічному віці учні вирощували гібридне насіння пшениці, сояшнику, цукрових буряків, доглядали за молодняком на фермі, заготовляли корм для нього. Першої весни свого шкільного життя діти посадили «Сад матері» – 31 яблуню і стільки ж кущів винограду. Праця в «Саду матері» одухотворювалася мрією – принести радість старшим, батькам. Педагог наголошував: «Найсвятіше і найпрекрасніше в житті людини – мати. Дуже важливо, щоб діти відчували красу праці, яка приносить радість матері» [1, 240].

У процесі підготовки учнівської молоді до життя та діяльності треба насамперед збагачувати її знаннями, трудовими вміннями і навичками, формувати любов до праці та любов дитини до людей праці. З цією метою організовувалися в Павлівській школі так звані «подорожі» учнів у світ праці: колгоспне зерносховище, тваринницька ферма, машинобудівний завод, ливарний цех, машинно-тракторна станція слюсарів, токарів тощо. Так школярі пізнавали світ не тільки розумом, а й серцем. Дітей вражала краса людини-трудівника. Чим більшою мірою схожа дитяча праця на працю дорослих, тим більший інтерес вона викликає в дітей, тим вагоміший її виховний вплив. Тому важливо, щоб дитяча праця мала якомога більше спільного з продуктивною працею дорослих: і за значимістю, і за технікою, і за технологією трудових ресурсів.

Педагог прагнув до того, щоб уже в молодшому віці фізична праця хвилювала дітей, відкривала можливість виявити кмітливість, винахідливість, оскільки саме в процесі праці формуються найважливіші якості розуму: допитливість, зацікавленість, любов до знань, гнучкість думки, яскравість уяви. Учні слід оточити атмосферою трудового захоплення. Кожен повинен бути господарем у своїй справі – ось про що не можна забувати. «Треба, щоб у кожній дитині розгорілася її «іскра» – ось тоді вийде справжня людина», – стверджував педагог [2, 605].

Естетичне виховання, на думку В. О. Сухомлинського, – це виховання красою, формування прагнення будувати життя за законами краси. Краса – мати доброти і сердечності. «Краса, – зазначав Василь Олександрович, – могутнє джерело моральної чистоти, духовного багатства, фізичної досконалості. Тому діти повинні жити у світі краси, казки, гри, музики, малюнка, творчості, фантазії. Без цього вони – засушені квіти» [1, 68]. Могутнім засобом естетичного виховання є краса навколишнього світу. Тому насамперед треба навчати школярів бачити і відчувати її, пробуджувати у них здатність захоплюватися цією красою.

Краса є всюди, її треба лише відкривати перед учнями. Зважаючи на це важливо в різні пори року – навесні, влітку, восени, взимку – практикувати своєрідні подорожі у світ краси: прогулянки, екскурсії, походи, під час яких вчити їх спостерігати, аналізувати явища природи, показувати їм, як народжується і розквітає краса. Унаслідок цього маленькі дослідники бачитимуть гру природних барв, учинимуть слухати музику природи. Із сприймання і пізнання краси починається виховання естетичної культури, почуттів. Кожна подорож у світ краси має приносити учням якісь відкриття. Педагог вважав, що одним з важливих завдань виховання дітей в тому, щоб сприймання музичних творів чергувалося із сприйманням того тла, на якому людина могла зрозуміти, відчути красу музики – тиші полів і лук, шелестіння діброви, пісні жайворонка в блакитному небі, шепотіння стиглих колосків



пшениці, дзиччання бджіл і джмелів. Усе це і є музика природи, те джерело, з якого черпає натхнення, створюючи музичну мелодію [1, 61].

У вихованні естетичної культури учнів, на думку В.О. Сухомлинського, вирішальну роль відіграють твори різних видів мистецтва, взаємозв'язок естетичного сприймання і естетичної творчості. Естетичне сприймання творів літератури, музики, образотворчого мистецтва полягає в оцінці, у глибокому переживанні тих якостей, що їх має предмет сприймання. Треба прагнути до того, щоб з малих років дитина відчувала красу слова у творі художньої літератури, щоб її хвилювали і опис природи, і зображення духовного світу персонажів [1, 192].

Велике значення, як зауважував Василь Олександрович, в естетичному вихованні школярів має розгляд творів живопису. У початкових класах це варто робити на уроках читання, а також на ранках і вечорах, присвячених окремим епохальним полотнам. «Сприймання краси творів живопису, – зауважував педагог, – збуджує в учнів прагнення передати в фарбах, лініях, поєднаннях відтінків, гри світла і тіней свої думки і почуття, своє ставлення до навколишнього світу» [1, 196].

Могутнім засобом естетичного виховання В.О. Сухомлинський вважав музику як мову почуттів, переживань найтонших відтінків настрою. Якщо в ранньому дитинстві донести до серця красу музичного твору, якщо в звуках дитина відчує багатогранні відтінки людських почуттів, вона підніметься на такий щабель культури, якого не можна досягти ніякими іншими засобами. Почуття краси музичної мелодії відкриває перед дитиною власну красу – маленька людина усвідомлює свою гідність. «Музичне виховання – це не виховання музиканта, а передусім виховання людини», – зауважував педагог [4, 163]. Мета виховної роботи в цьому напрямку за В.О. Сухомлинським – розбудити в дітей бажання послухати музику, досягти того, щоб кожного разу діти відкривали у творі нову красу. Музика загострює емоційну чутливість, пробуджує уявлення, навіяні красою музичних образів, поглиблює поетичне, мрійливе в натурі дітей.

В. О. Сухомлинський вказував на роль навколишнього світу і зовнішнього вигляду учнів та вчителів в естетичному вихованні. Усе, що бачить дитина, переступивши поріг школи, усе, з чим вона тут стикається, має бути красивим. У керованій ним школі квітам відводилося вагоме місце як засобу виховання естетичної творчості. Як приклад можна згадати, що у глиняну вазочку на столі вчителя черговий учень щодня ставив живу квітку або гілочку декоративної рослини (навесні і восени – з навчально-дослідної ділянки, узимку – з теплиці). Ця квітка не тільки відповідала порі року, а й виражала настрої колективу, характер його духовних інтересів.

Завданням фізичного виховання за В.О. Сухомлинським є зміцнення здоров'я учнів, розвиток їхніх фізичних сил, досягнення гармонії здорового тіла та здорового духу. Від життєрадісності, бадьорості дітей залежить їхнє духовне життя, світогляд, розумовий розвиток, міцність знань, віра в свої сили [1, 103]. У гармонійному розвитку дитини все взаємопов'язане. Піклування про міцне здоров'я учнів вимагає насамперед встановлення для них правильного режиму праці і відпочинку, розумного і постійного загартовування організму. Режим чергування фізичної і розумової праці та відпочинку є важливою умовою гарного самопочуття і бадьорого духу школярів. Свідоме дотримання кожним режиму є серйозним чинником вольового самовиховання.

Зміцненню здоров'я учнів сприяє перебування будь-якої пори року, у будь-яку погоду на свіжому повітрі. Важливе джерело здоров'я – праця взимку на свіжому повітрі (в невеличкий мороз до 10°). Так, учні Павлівської школи обгортали стовбури дерев очеретом, переносили сніг на маленьких носилках для захисту рослин від холоду і т.п. Ця праця на свіжому повітрі – чудовий засіб загартовування організму й запобігання простудним захворюванням [1, 106].

Літні канікули, як зауважував В.О. Сухомлинський, слід проводити в походах, подорожах по лугах, полях, лісах, адже безпосереднє спілкування з природою дає дуже багато і для зміцнення здоров'я, і для розумового розвитку малюків. Якщо дитина, зачарована красою полів, мерехтінням зірок, нескінченною піснею коників і пахощами польових квітів, складає пісню – це означає, що вона на вершині гармонії тіла і духу.

Педагог зауважував, що турбота про здоров'я неможлива без постійного зв'язку з сім'єю» [1, 108]. Домашня розумова праця не повинна бути виснажливою, проте обійтись без неї неможливо. Діти повинні більше бувати на свіжому повітрі (тільки під час дощу і завірюхи бути в приміщенні), рано лягати спати й рано вставати, спати при відчиненій квартирі. Василь Олександрович рекомендував батькам обладнати «спальні куточки», щоб все літо, у теплі осінні й весняні місяці діти спали тільки надворі. Щоб у кожній сім'ї, де є учні, у саду, на присадибній ділянці має бути альтанка, у якій з ранньої весни до пізньої осені можна було б читати, малювати, відпочивати. Харчування учнів має бути не лише достатньої калорійності, а й багатим на легкозасвоювані продукти. Особливу роль у зміцненні здоров'я відіграють гімнастичні вправи і купання.

В. О. Сухомлинський вважав, що заняття фізкультурою і спортом відіграють дієву роль у гармонійному розвитку учнів за умови, коли вся навчально-виховна робота пройнята турботою про їхнє здоров'я.

У цілісному вигляді гуманістична педагогічна ідея гармонійного виховання В. О. Сухомлинського є системою оригінальних, результативних методів, прийомів та форм навчання і виховання школярів, яка спрямована на розвиток творчих сил кожної окремої особистості. Природа у вказаній педагогічній системі є найважливішим засобом виховання почуття прекрасного і гармонії. Пріоритетами при всебічному гармонійному вихованні є звернення до внутрішнього світу дитини,



опора на її сили, внутрішні потенції, підтримку і розвиток того здорового, що є в кожній особистості, розвиток ідеї радості пізнання та самопізнання. Підсумовуючи все вищесказане, можна зробити висновок, що ідея гармонійного виховання учнів початкової школи посідала вагоме місце у педагогічній спадщині видатного педагога, нашого земляка Василя Олександровича Сухомлинського.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В.О. Сухомлинський // Сухомлинський В.О. Вибр. твори: в 5 т. – К.: Радянська школа, 1977. – Т.3. – С. 5-279.
2. Сухомлинський В.О. Листи до сина / В.О. Сухомлинський // Сухомлинський В.О. Вибр. твори: в 5 т. – К.: Радянська школа, 1977. – Т.3. – С. 585-656.
3. Сухомлинський В.О. Духовний світ школяра / В.О. Сухомлинський // Сухомлинський В.О. Вибр. твори: в 5 т. – К.: Радянська школа, 1977. – Т.1. – С. 209-400.
4. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості / В.О. Сухомлинський // Сухомлинський В.О. Вибр. твори: в 5 т. – К.: Радянська школа, 1977. – Т.1. – С. 62-204.
5. Сухомлинський В.О. Гармонія трьох начал / В.О. Сухомлинський // Сухомлинський В.О. Вибр. твори: в 5 т. – К.: Радянська школа, 1977. – Т.5. – С. 569-578.

Анастасія ПОЛЬЩА

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПОДОЛАННЯ КОНФЛІКТІВ СЕРЕД ВЧИТЕЛІВ

(магістрантка факультету педагогіки та психології)

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

Актуальність дослідження. Людина – істота соціальна і конфлікти є невід'ємною частиною її існування. Проблема взаємодії учасників педагогічного процесу набуває все більшого значення для сучасної школи. Породжена вона динамічним розвитком суспільства, зміною соціальних орієнтирів, що поглиблює проблему поколінь, ускладнює стосунки в педагогічному колективі.

Конфлікти в житті окремих людей, колективів, суспільства в цілому відіграють значну роль. Особливе значення має дослідження конфліктів у системі вчитель-вчитель. Для зниження негативних наслідків конфлікту необхідно вміти правильно виявляти їх причини, знати структуру та динаміку розвитку конфлікту, щоб вміло керувати протіканням і розв'язанням, знижувати рівень конфліктного протистояння.

Конфлікти визначаються природою людини, специфікою діяльності колективу. В педагогічному середовищі вони псують психологічний клімат, впливають на емоційний стан, настрої кожної сторони і, відповідно, на навчально-виховний процес. В колективах немає можливості та необхідності усувати конфлікти повністю, однак доцільно знижати рівень конфліктного протистояння членів колективу шляхом побудови грамотної системи управління та профілактики конфлікту.

Таким чином, стає очевидним, що дослідження конфлікту, його соціально-педагогічних умов подолання серед вчителів є дуже важливою проблемою. Знання про феномен конфлікту дозволяє мінімізувати негатив, який несе з собою конфлікт, правильно організувати діяльність колективу.

Відповідно до цього **метою нашого дослідження** є обґрунтування соціально-педагогічних умов подолання конфліктів серед вчителів, та експериментальна перевірка соціально-педагогічного клімату в колективі, дослідження стратегії розв'язання конфліктів у педагогічному колективі.

Аналіз наукових досліджень. Проблема соціально-педагогічних умов подолання конфліктів серед вчителів знайшла своє наукове обґрунтування у працях таких вчених як: російських А. Анцупова, Н. Гришина, А. Дмитрієв та ін., українських О. Бандурка, І. Ващенко, М. Пірен, Г. Ложкін та ін. та закордонних Л. Берковитц, Х. Корнеліус, Д. Рубін, Д. Скотт, Р. Фішер та ін. Гармонії взаємовідносин учасників педагогічного процесу, позитивному співробітництву між ними присвячені наукові праці М. Євтуха, Л. Карамушки, А. Макаренка, В. Сухомлинського, К. Ушинського та ін. Аналіз соціальних чинників формування та розвитку особистості, що впливають на конфліктну поведінку, представлений у роботах А. Белкіна, Л. Берковитца, М. Пірена, Д. Фельдштейна та ін.

Виклад основного матеріалу. Загальноосвітні навчальні заклади, у яких працюють вчителі, щодня стикаються з найрізноманітнішими проблемними ситуаціями, пов'язаними з «людським фактором». До них можна віднести як окремі неприємні інциденти, так і намічені негативні тенденції. Значною мірою причинами їх виникнення є відмінності працівників організації за віком, освітою, стажем роботи, професійним та життєвим досвідом, розходження в їх функціях та обов'язках, цілях та завданнях, а також різноманітність особистих якостей, цінностей, установок, інтересів, поглядів на проблеми, що виникають у процесі роботи. В результаті всіх цих відмінностей зростає ймовірність виникнення конфліктних ситуацій і конфліктів. Наявність подібних проблем є невід'ємною частиною діяльності будь-якого загальноосвітнього навчального закладу [8, с. 79,80].

На думку Е.І. Крішбаума, педагогічний процес від початку має задану йому «конфліктогенність» [4, с. 44].

Будь-який вчитель впродовж свого життя не раз натрапляв на суперечності, які іноді набували характеру конфлікту. Поле дії конфлікту широке і багатогранне. Воно включає внутрішнє психологічне життя людини, її взаємини з іншими, міжгрупові взаємодії та стосунки соціальних прошарків, класів, держав [6, с. 77].



Конфлікт (від лат. *conflictus* – зіткнення) – це реальні або ілюзорні, об'єктивні або суб'єктивні, по-різному усвідомлені протиріччя між людьми, зі спробами їх емоційного вирішення [10, с. 8].

Ознаками конфлікту є: ситуація, яку сприймають учасники як конфліктну; предмет конфлікту, який, на думку сторін, є несправедливо поділений між ними; бажання продовжувати конфлікт для досягнення своїх цілей [7].

Будь-який конфлікт, зокрема і педагогічний, має певну структуру, динаміку, типи, рівні.

Структура конфлікту – це сукупність стійких зв'язків конфлікту, що забезпечують його цілісність, тотожність самому собі, відмінність від інших явищ соціального життя, без яких він не може існувати як динамічно взаємозв'язана система і процес. До складових конфлікту відносять: сторони, умови, предмет, дії учасників та результат конфлікту (Н.В. Грішина); пізнавальні, емоційні, вольові компоненти конфлікту (І.В. Пономарьов) [9, с. 152].

Важливою характеристикою конфлікту є його динаміка. Під динамікою розвитку конфлікту розуміється раптова або поступова зміна відносин між взаємодіючими сторонами, що залежить від специфіки їхніх міжособистісних відносин, характерних особливостей учасників і значимості переслідуваних ними цілей із урахуванням факторів, які впливають на них.

У динаміці конфлікту можна виділити такі періоди й етапи:

1. Латентний період (передконфлікт) містить етапи: виникнення об'єктивної проблемної ситуації; усвідомлення об'єктивної проблемної ситуації суб'єктами взаємодії; спроби сторін розв'язати об'єктивну проблемну ситуацію неконфліктними способами; виникнення передконфліктної ситуації.

2. Відкритий період часто називають конфліктною взаємодією або власне конфліктом. Він містить: інцидент; ескаляцію конфлікту; збалансовану протидію; завершення конфлікту.

3. Завершення конфлікту полягає в переході від конфліктної протидії до пошуку розв'язання проблеми й припиненню конфлікту з будь-яких причин. Основні форми завершення конфлікту: розв'язання, урегулювання, загасання, усунення або переростання в інший конфлікт.

4. Післяконфліктний період містить два етапи: часткову нормалізацію стосунків опонентів і повну нормалізацію їх стосунків.

Розглянуті періоди й етапи можуть мати різну тривалість: бути спресовані до декількох митей або можуть тривати десятиліття [3, с. 34,35].

Науковці також виокремлюють чотири основні типи конфлікту:

- 1) внутрішньоособистісний конфлікт;
- 2) міжособистісний конфлікт;
- 3) конфлікт між особистістю та групою;
- 4) міжгруповий конфлікт.

Сьогодні в практиці педагогічного колективу можна зустріти всі чотири типи конфлікту [3, с. 32,33].

Можливість конфліктів закладена в суті самого людського життя. Будь-який конфлікт виникає не миттєво, причини його накопичуються і зростають іноді протягом досить довгого часу [10, с. 239].

До основних причин виникнення конфліктів у колективах, у тому числі й педагогічних, належать:

1. Матеріально-технічні.
2. Ціннісно-орієнтаційні.
3. Фінансово-організаційні.
4. Управлінсько-особистісні.
5. Соціально-демографічні.
6. Соціально-психологічні [5, с. 106].

Проблема подолання конфлікту серед вчителів дуже актуальна, тому що знаючи психічні стани, що перешкоджають взаємному співробітництву, і методи їхнього подолання, а також звертаючи увагу на соціально-педагогічні умови ефективного подолання конфліктів, можна домогтися гарної організації та високої продуктивності колективної праці, поліпшити загальний настрій членів колективу і створити сприятливий соціально-психологічний клімат в колективі.

Важливе значення вході подолання конфліктів серед вчителів належить правилам педагогічного спілкування у взаємодії. Дотримання їх збереже педагога від багатьох труднощів та помилок, які підстерігають його в практичній діяльності. До основних правил педагогічного спілкування у взаємодії можна віднести:

1. Успіх педагогічної діяльності насамперед залежить від культури спілкування.
2. Моделюйте спілкування не «від себе», а від колег, їх потреб та інтересів.
3. Орієнтуйте своє педагогічне мовлення на конкретного співрозмовника, а не на абстрактну групу.
4. Використовуйте різні види спілкування.
5. Спілкуйтесь із колегою на взаємних інтересах, проте не організовуйте спілкування «по вертикалі», зверху вниз.
6. Постійно враховуйте психологічний стан окремого співрозмовника і колективу загалом.
7. Дивіться на себе збоку, постійно аналізуйте свої вчинки й дії.
8. Умійте слухати, зважайте на думку співрозмовника.
9. Намагайтесь зрозуміти настрій колеги і на цій основі моделюйте спілкування з ними.



10. Спілкування не повинно призводити до конфліктів, а попереджувати їх.
11. Не принижуйте людську гідність.
12. Спілкування має бути систематичним. Не залишайте поза увагою «незручних» для вас дітей.
13. Будьте ініціативним у спілкуванні.
14. У процесі спілкування враховуйте стать співрозмовника.
15. Уникайте штампів, постійно шукайте нові форми, засоби, методи і прийоми.
16. Долайте негативні установки стосовно конкретного співрозмовника.
17. У процесі спілкування уникайте абстрактної критики, оскільки це породжує опір.
18. Якомога частіше усміхайтесь: це викликає позитивні емоції, спонукає до продуктивного спілкування.
19. У процесі вашого спілкування частіше висловлюйте схвалення, заохочення.
20. Відкрито виявляйте в колективі своє ставлення до колег.
21. Постійно розвивайте свою комунікативну пам'ять, запам'ятовуючи педагогічні ситуації, їх перебіг.
22. Систематично аналізуйте процес спілкування.
23. Технологія й тактика спілкування мають бути скеровані на усунення психологічних бар'єрів.
24. Враховуйте в процесі спілкування індивідуальні особливості, темперамент, характер.
25. У процесі спілкування не зловживайте своїми перевагами.
26. Постійно удосконалюйте інструмент спілкування – власне мовлення.
27. Турбуйтеся про задоволення потреб і інтересів співробітника.
28. Дотримуйтеся принципу соціальної справедливості в будь-яких рішеннях, що стосуються інтересів колективу й особистості.
29. Дотримуватися педагогічної етики під час спілкування.
30. Тактовно висловлювати свої погляди і переконання [1, с.33-37].

У час стрімкого наукового прогресу і величезного обсягу інформації, яку переробляємо щогодини, важливо зберегти себе, свій людський вигляд, не стати «машиною», простим виконавцем робочих функцій. Необхідно створити такі соціально-педагогічні умови для процвітання загальноосвітнього навчального закладу, щоб люди в цій організації відчували себе «командою». Однією з ознак команди є згуртованість, взаємовиручка, підтримка і одночасно вимогливість до себе та інших. Одним з найважливіших показників, що колектив – це «команда», є хороший соціально-психологічний клімат, тобто такий стан у колективі, коли кожному його члену надаються оптимальні умови для реалізації його здібностей і схильностей.

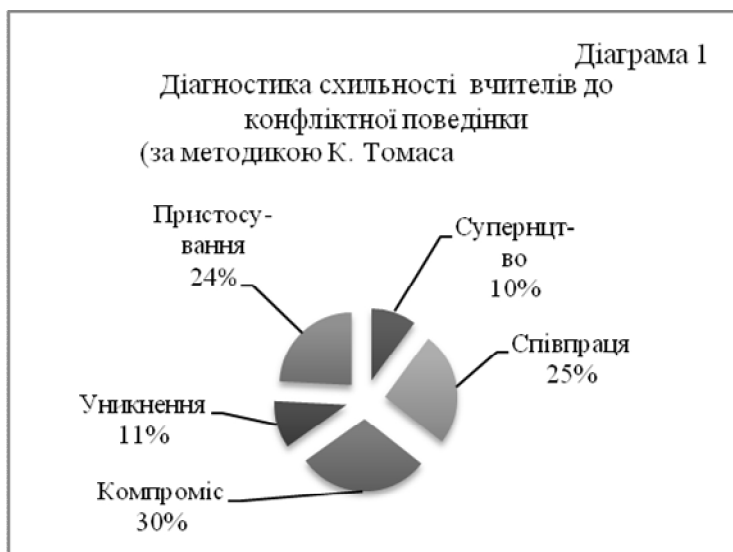
Соціально-психологічна атмосфера позитивно або негативно впливає на особистість. У педагогічному колективі, де співробітництво, підтримка й повага є нормою взаємин, учитель відчуває спорідненість із ним, радість від спільної праці. Якщо в колективі панують байдужість, формалізм, примус, він відчуває пригніченість, відчуженість.

Багатовіковий досвід участі людей у різних конфліктах і їхньому вирішенні, незліченні спостереження за конфліктуючими сторонами, спеціальні наукові дослідження та узагальнення дозволили вченим виділити основні стратегії поведінки під час конфлікту.

Наприклад, Р. Блейк і Дж. Моутон називають п'ять таких стратегій: ухилення, згладжування, примус, компроміс і вирішення проблеми.

Широкого поширення також одержали стратегії вирішення конфліктів Томаса і Кілменна – суперництво, співробітництво, компроміс, ухиляння, пристосування [2].

Варто мати на увазі, що вирішення конкретних конфліктів потребує використання різних стилів



поведінки, тому важливо володіти технологіями всіх стратегій і залежно від обставин застосовувати найкращі.

Широкого поширення також одержали стратегії вирішення конфліктів Томаса і Кілменна – суперництво, співробітництво, компроміс, ухиляння, пристосування поведінки К. Томаса (адаптація Н. В. Грішиній). Ми отримали наступні результати, які відображені в діаграмі № 1: За результатами аналізу тесту можна зробити висновок, що лише 25% вчителів налаштовані на врегулювання конфліктів через співпрацю.

Нами також була проведена анкета для вивчення соціально-педагогічного клімату в колективі в



ході якої було встановлено, що 26 % вчителі задоволені змістом своєї роботи, 12 % вчителів стверджували, що у своїй діяльності їм перешкоджає відчуття задоволення від своєї праці такі умови складні взаємини з колегами, недостатній престиж вчителя, труднощі методичного характеру, пов'язані з необхідністю долати неуспішність, недостатні можливості для реалізації власного творчого потенціалу, не задовольна заробітна плата. 58 % опитуваних стверджували, що умови праці в даній школі скоріше задовольняють їх, ніж навпаки. Серед причин, які перешкоджають задоволенню педагогічною діяльністю можна відокремити такі як: успіхам заздирять, невдачам – радіють, коли критикують, намагаються образити, принизити. На питання чи практикується у вашому колективі конфлікти 38% відповіли «так», 62% досліджуваних стверджували, що «ні».

Висновки. Таким чином ми можемо зробити висновок, що питання соціально-педагогічних умов подолання конфліктів серед вчителів в часи підвищення рівня конфліктної взаємодії між суб'єктами навчально виховного процесу набуває особливого значення. До соціально-педагогічних умов подолання конфліктів серед вчителів можемо віднести: дотримання правил взаємодії під час конфлікту, створення сприятливого соціально-психологічного клімату, вибір оптимальної стратегії розв'язання конфліктів у педагогічному колективі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гузенко І.М. Особливості реагування на конфлікт у педагогічному колективі / І.М. Гузенко, В.М. Кожевников // Військова освіта . – 2014. – № 1. – С. 24-36.
2. Дубина Л.Г. Педагогічні конфлікти та способи їх розв'язання / Л.Г. Дубина, І.Б. Вашеняк // Педагогічний дискурс. – 2011. – Вип. 9. – С. 103-109.
3. Елькін М. Шляхи вирішення конфліктів у педагогічному колективі / М. Елькін. // Нова педагогічна думка. – 2014. – №1. – С. 176-178.
4. Замедлина Е.А. Конфликтология : учебное пособие /Е.А. Замедлина. – Москва : Рипор, 2005. – 140 с.
5. Коваленко Л.В. Соціально-трудова конфлікти та напрями роботи щодо їх запобігання. / Л.В. Коваленко // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Сер. : Економіка, аграрний менеджмент, бізнес. – 2013. – Вип. 181(6). – С. 135-141.
6. Краснова Н. П. Розв'язання конфліктних ситуацій в освітньому просторі / Н.П. Краснова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки . – 2013. – № 13(4). – С. 132-140.
7. Кришбаум Э.И. Психолого-педагогический анализ конфликтных ситуаций в педагогическом процессе : дис. канд. псих. наук / Кришбаум Э.И. – Л, 1986. – 252 с.
8. Мороз, О.О. Теорія конфліктів в контексті побудови загальної моделі ефективності сучасного підприємства: монографія / О.В. Мороз, О.А. Сметанюк, О.В. Лазарчук. – Вінниця: ВНТУ, 2010. – 256 с.
9. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Ф. Роджерс; Общ. ред. и предисл. Е. И. Исениной. – М.: Издат. группа «Прогресс»: Универс., 1994. – 480 с.
10. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе / М.М. Рыбакова. – М., 1991. – 200 с.

Людмила РІЗНИЧЕНКО

ДОСЛІДНИЦЬКА РОБОТА НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

(магістрантка факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Тарапака Н.В.

Постановка проблеми. Пізнання навколишнього світу розпочинається з накопичення чуттєвого досвіду, фактичного матеріалу, який осмислюється з метою засвоєння системи знань, адекватної навколишній природі з її зв'язками і залежностями. Одним із методів забезпечення наочно-чуттєвої основи засвоєння є спостереження та дослідницька діяльність. Усе очевидніше виявляється відсутність педагогічного прогнозування удосконалення системи трудового навчання. Тому в сучасних умовах проблема використання дослідів, як зацікавлення, розвитку спостережливості, формування навичок самоконтролю на уроках праці в початковій школі розглядається як одна із найбільш важливих через відсутність матеріально-технічної бази. У той же час у таких документах, як Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття), Закон України «Про загальну середню освіту», «Положення про загальноосвітній навчальний заклад», «Концепція 12-річної середньої загальноосвітньої школи» трудова підготовка розглядається як одне з глобальних завдань загальноосвітньої школи.

Аналіз останніх досліджень. Методичні та теоретичні аспекти організації навчально-дослідної діяльності школярів знаходимо у працях вітчизняних педагогів, таких як В.П. Вахтерова, Н.І. Новікова, Б.Є. Райкова, Л.М. Толстого, К.Д. Ушинського та зарубіжних Дж.Бруннер, А.Дістервег, Дж.Дьюї, Ж.Ж. Руссо, Й.Песталоцці, С.Френе та інших. Методичні та дидактичні основи використання дослідницьких методів у навчанні обґрунтовані І.Я. Лернером, М.І. Махмутовим, М.М. Скатніним. Обґрунтування навчання, спрямованого на формування умінь добувати і застосовувати отримані знання, дано Л.С. Виготським, В. В. Давидовим, Л. В. Занкова, Н.Ф. Талізінної, Д.Б. Ельконін, І.С. Якиманської. Значимість творчої дослідницької діяльності у школі підкреслювали В.І. Андреев, І.О. Зимня, О.М. Матюшкін. Вивчення питання організації дослідницької діяльності на уроках трудового навчання займалися Лернер І. Я., Котелянець Н. В., Байбара Т. М., Цейтлин Н. Е., Савченко О. Я. та ін.

Виклад основного матеріалу. Навчальний дослід – це елементарний навчальний експеримент. Він є одним із важливих методів пізнання, накопичення чуттєвого досвіду. Інформація, здобута таким



шляхом, є основою певних теоретичних висновків, узагальнень, встановлення закономірностей або підтвердження вже засвоєних.

Якщо у процесі спостереження сприймаються тільки зовнішні ознаки й властивості предметів та явищ, то за допомогою дослідів відбувається більш глибоке пізнання. Дослід дає змогу відтворити явище, або процес у спеціально створених умовах, простежити за його ходом, побачити ті ознаки, які у природі сприйняти безпосередньо неможливо.

Специфіка досліду, вказує А. В. Усова, полягає в тому, що «він дозволяє отримати явище в «чистому вигляді», а саме: уникнути впливу побічних факторів. Дозволяє досліджувати його в різних умовах, припиняти дослідний процес на будь-якій стадії і повторювати необхідну кількість разів, вивчати предмет більш ретельно, ділити його на частини, виділяти те, що цікавить. Таким чином досягається глибина дослідження шуті явищ і законів природи, підвищується обґрунтованість висновків, які можуть бути зроблені на основі експерименту» [1; с. 60].

Необхідність проведення дослідів у початкових класах зумовлена насамперед тим, що діти мають недостатній чуттєвий досвід, а більшість природознавчих уявлень і елементарних понять формується тільки на його основі. Це стосується тієї частини змісту, засвоєння якої іншими методами буде неефективним. Зокрема:

- Ознак і властивостей об'єктів, які безпосередньо чуттєво не приймаються.
- Причинно-наслідкових зв'язків між об'єктами та функціональних залежностей між їх величинами.

Під час навчання досліди необхідні і в тих випадках, коли процес у природі триває довго, і діти не можуть спостерігати за ним від початку до кінця, або виникає потреба в детальному вивченні чи загостренні уваги дітей на частині такого процесу.

Обов'язковим елементом досліду є створення спеціальних умов для проходження явищ, процесів та добір засобів для цілеспрямованої зміни об'єктів або середовища їх існування. Тому виконання дослідів вимагає певного обладнання (приладів і матеріалів).

Метою дослідницької діяльності завжди є отримання нового знання про наш світ – у цьому її принципова відмінність від діяльності навчальної, просвітницько-пізнавальної: дослідження завжди передбачає виявлення якоїсь проблеми, якогось протиріччя, білої плями, які потребують вивчення і поясненні, тому вона починається з пізнавальною потреби, мотивації пошуку. Нове знання може мати як приватний, так і узагальнюючий характер. Це або закономірність, або знання про деталі, про її місце в тій чи іншій закономірності [3,с.473]. За визначенням І. А. Зимової та Є. А. Шашенковой, дослідницька діяльність – це «специфічна людська діяльність, яка регулюється свідомістю і активністю особистості, спрямована на задоволення пізнавальних, інтелектуальних потреб, продуктом якої є нове знання, отримане у відповідності з поставленою метою і у відповідності з об'єктивними законами і готівкою обставинами, визначальними реальність і досяжність мети. Визначення конкретних способів та засобів дій, через постановку проблеми, виокремлення об'єкта дослідження, проведення експерименту, опис і пояснення фактів, отриманих в експерименті, створення гіпотези (теорії), прогноз і перевірку отриманого знання, визначають специфіку та сутність цієї діяльності» А. І. Савенков, підкреслюючи, що у фундаменті дослідного поведінки лежить психічна потреба в пошуковій активності в умовах невизначеної ситуації, дає інше визначення: «Дослідницьку діяльність слід розглядати як особливий вид інтелектуально-творчої діяльності, породжуваний в результаті функціонування механізмів пошукової активності і споруджуваний на базі дослідницького поведінки. Вона логічно включає в себе мотивуючі фактори (пошукову активність) дослідницького поведінки та механізми його здійснення»[2, с.315].

Розглянемо дослід як метод пізнання, вид пізнавальної і діяльності суб'єкта, яка включає такі структурні компоненти:

1. Осмислення власне предметних цілей досліду. Актуалізація знань про об'єкт, з яким проводиться дослід.
2. Планування досліду: а) визначення практичних дій, їх послідовності; б) вибір обладнання (приладів і матеріалів).
3. Виконання досліду: а) виконання практичних дій у необхідній послідовності; б) цілеспрямоване спостереження за об'єктом (змінami, які відбуваються, результатами змін) під час досліду; в) усвідомлення результатів спостереження; г) самоконтроль за процесом досліду.
4. Осмислення результатів досліду: а) узагальнення фактів; б) встановлення взаємозв'язків; в) фіксація наслідків досліду (усно, письмово, графічно).
5. Закріплення результатів проведення досліду: знання цілей, власне предметних результатів, способів практичних і перцептивних дій в їх необхідній послідовності, приладів і матеріалів для виконання досліду та відповідних умінь.

Дослід – це складна пізнавальна діяльність. Вона включає розумові, практичні, перцептивні дії, які поєднуються на різних етапах.

Дослід, як метод навчання, є способом взаємозв'язаної діяльності вчителя і учнів: учитель управляє (організовує, планує, контролює, стимулює, коригує, аналізує й оцінює) діяльністю учнів, спрямовує на вивчення предметів і явищ у спеціально створених умовах шляхом зміни об'єктів або умов їх існування (протікання) з використанням відповідних приладів і матеріалів.

Слід пам'ятати, що в процесі використання досліду молодші школярі повинні оволодіти не тільки знаннями про предмети і явища, їх взаємозв'язки залежності (власне предметний результат досліду), а



й про спосіб його виконання (які практичні дії і в якій послідовності здійснюються), про прилади і матеріали та їх призначення. Отже, об'єктом спостереження, осмислення і запам'ятовування в досліді стають предмети і явища природи та діяльність, спрямована на них. Застосування цих знань, тобто формування відповідних умінь, відбувається під час залучення дітей до виконання дослідів. Такий підхід забезпечує пропедевтичну основу для оволодіння експериментальними вміннями та одним із найважливіших методів пізнання природи – експериментом у середніх і старших класах. Крім того, дослід має велике значення у розвитку і вихованні особистості

Розглянемо загальні підходи до методики використання дослідів.

За допомогою цього методу вивчаються окремі логічно завершені частини тем з трудового навчання, які відповідають критеріям вибору змісту для засвоєння його за допомогою дослідів.

Першим етапом є актуалізація знань про об'єкт, з яким проводиться дослід. Об'єкт повинен бути знайомий і доступний для сприймання.

Далі організовується осмислення учнями цілей дослідів: з якою метою дослід виконується; що необхідно виявити в об'єкті або з'ясувати про об'єкт. У більшості випадків на уроці проводиться не один, а кілька дослідів, за допомогою яких предмет або явище вивчається різнобічно. Зокрема властивості, склад, умови існування, які характеризуються кількома ознаками чи складовими частинами і т. ін. Виявлення кожної ознаки, частини відбувається в ході конкретного дослідів.

У практичній діяльності досить часто повідомляється тільки загальна ціль всіх дослідів і виконуються вони демонстраційно.

Етапи виконання дослідів мають складну структуру. Закономірності методики їх реалізації визначаються насамперед характером взаємодії учителя і учнів. Дослід виконується школярами під безпосереднім або опосередкованим керівництвом учителя. Під безпосереднім керівництвом відбувається виявлення нових властивостей об'єкта, засвоєння нових способів дій. Самостійне виконання (під опосередкованим керівництвом) можливе тоді, коли діти володіють діями, операціями, що складають діяльність виконання дослідів. У таких випадках вони працюють за інструкцією або за аналогією.

Покажемо зміст взаємозв'язаної діяльності учителя та учнів під час виконання дослідів в таблиці 4.

Таблиця 1

Зміст взаємозв'язаної діяльності учителя та учнів під час виконання дослідів

Діяльність учителя	Діяльність учнів
<p>1. Повідомлення знань в усній письмовій формі (інструкція і, на картці або у підручнику) способи практичних дій і послідовність їх виконання в досліді.</p> <p>Показ зразка принаймні практичних дій в практичній послідовності. Здійснюється у вигляді настанови на уважність до конкретної дії та орієнтації на успіх самостійного виконання. Контроль і корегування у процесі застосування знань про способи виконання дослідів і засвоєння відповідних умінь.</p> <p>2. Організація спостереження за результатами практичної діяльності з об'єктом, усвідомлення результатів.</p> <p>3. Організація осмислення власне предметних результатів дослідів, через узагальнення фактів отриманих у ході спостережень; становлення взаємозв'язків, залежностей; формулювання висновків та фіксація результатів.</p>	<p>1. Сприймання і усвідомлення знань про способи практичних дій і послідовність їх застосування в досліді (діти слухають або читають).</p> <p>Сприймання зразка. Виконання практичних дій (осмислення знань, запам'ятовування і застосування). Оволодіння вміннями, зосередження уваги.</p> <p>Здійснення самоконтролю і самокоригування.</p> <p>2. Спостереження за результатами практичної діяльності з об'єктом. Усвідомлення результатів спостережень через словесне їх вираження.</p> <p>3. Аналіз, порівняння, узагальнення фактів, добутих ході спостережень; встановлення взаємозв'язків і залежностей; формулювання висновків.</p> <p>Фіксація результатів: усно, письмово, графічно.</p>

Зазначена діяльність учителя і учнів відбувається по-різному і залежить від кількості дій, їх складності, досвіду школярів. Можливе як цілісне повідомлення знань і показ зразка, а відповідно – сприймання і виконання, так і поелементне. У першому випадку учитель повідомляє усно або зачитує з інструкції послідовність виконання дослідів, показує зразок, а потім дослід виконують учні. Запам'ятовуються й осмислюються сприйняті знання про способи виконання дій під час коментування вголос практичної діяльності одним учнем і про себе іншими. Контроль за діяльністю всього класу здійснюється учителем під час спостережень за практичними діями школярів. Коригуються неправильні дії насамперед шляхом актуалізації необхідних знань (як треба взяти...; як треба тримати, наливати... і т. ін.) і повторного показу.

Під час виконання дослідів використовується елементарне ораторне обладнання. Діти повинні оволодіти узагальненими знаннями нього, тобто повинні розпізнавати й називати лабораторний посуд, деякі прості прилади, знати їхнє призначення та вміти ними користуватися. Показати обладнання, розказати про його призначення учитель може в позаурочний час, тобто перед виконанням дослідів (якщо дослід складний) або під час його проведення. Для закріплення таких знань учням пропонуються завдання: «Яке обладнання потрібне для виконання дослідів? Назвіть лабораторний посуд. Для чого він призначений? Виберіть обладнання, необхідне для проведення дослідів... і т. ін.».



Щоб спрямувати чуттєве сприймання учнів, необхідно чітко вказати його напрямок. Крім того, щоб отримати необхідний результат, слід обмежити область сприймання.

Результати спостереження учні висловлюють словесно. Якщо у дітей недостатній запас термінів, учитель допомагає їм висловитися про сприйняте або робить висновок сам, а діти його повторюють.

Наслідки спостережень за результатами практичних дій у досліді можуть безпосередньо відповідати його цілі. Часто для досягнення цілі досліді насамперед необхідно проаналізувати результати спостережень, вимислити їх, при потребі встановити взаємозв'язки між фактами і тільки тоді зробити висновок.

Результати дослідів можуть записуватися в таблицю; зображатися графічно; замальовуватися схематично та ін. Вибір способу фіксації залежить від рівня підготовки дітей, відведеного часу на уроці. За укладеними таблицями, схемами учні систематизують засвоєний зміст, узагальнюють, виконують завдання на порівняння.

Досліди за рівнем пізнавальної самостійності учнів вділяються на репродуктивні і творчі. Репродуктивними називаються досліді, спосіб виконання і результати яких відомі учням. Вони Виконуються за зразком під безпосереднім чи опосередкованим керівництвом учителя (самостійно) з використанням усних і письмових інструкцій.

Творчим називається дослід, який виступає способом розв'язання навчальної проблеми. Суть її полягає у тому, що для школярів будуть невідомими:

а) власне предметний результат досліді – конкретні ознаки, властивості, умови існування предмета або явища, а хід виконання пропонується у готовому вигляді (усно або письмово);

б) спосіб виконання досліді, тобто практичні дії, які необхідно виконати, їх послідовність, аби довести, що об'єкт має ту чи іншу конкретно названу властивість, ознаку, складову частину, умову існування

в) результат і спосіб виконання досліді.

Розв'язання зазначених проблем відбувається з різним рівнем пізнавальної самостійності учнів:

а) проблема розв'язується учнями у співпраці з учителем. Цей дослід має частково пошуковий характер (евристичний);

б) проблема розв'язується учнями самостійно. Такий дослід називається дослідницьким. У більшості випадків він виконується за аналогією.

У трудовому навчанні використовуються короткочасні і довготривалі досліді.

Короткочасними є досліді, які виконуються в межах одного етапу уроку: засвоєння нових знань, умінь і навичок; їх застосування; перевірка.

Результати довготривалих дослідів отримують через 1–2 тижні або Навіть через 1–2 місяці. Довготривалі досліді, як правило, носять випереджувальний характер і необхідні для засвоєння учнями фактичного матеріалу, який є основою теоретичних узагальнень. Ці досліді застосовуються також з метою конкретизації теоретичних положень, пояснення і введення їх правильності. Вони мають свої особливості в методиці організації і проведенні. Зокрема довготривалі досліді закладаються учителем разом з учнями у позаурочний час. За ними діти систематично спостерігають на перервах, після уроків і записують наслідки своїх спостережень у зошити. Записи дозволяють учителеві здійснювати опосередкований контроль і коригувати діяльність школярів.

Дослід може бути прийомом у структурі інших методів. З його допомогою розв'язується конкретна дидактична підзадача. Як прийом, дослід здебільшого використовується демонстраційно і є джерелом фактичного матеріалу для узагальнення і конкретизації елементів знань спонукає до актуалізації засвоєного змісту. Специфіка досліді вимагає, щоб під час моделювання процесу навчання учитель попередньо сам виконував кожний дослід, що сприяє ефективнішій методиці його використання в конкретній ситуації. [4; 200] Учителі, що систематично проводять з дітьми на уроках трудового навчання роботу, пов'язану зі спостереженнями і найпростішими дослідіми, одностайно відзначають, що особливо ефективно ця робота протікає там, де реалізується відома порада К. Д. Ушинського: «Педагог, що бажає чого-небудь міцно закарбувати в дитячій і пам'яті, повинен подбати про те, щоб якнайбільше органів чуттів – очі, вухо, голос, почуття м'язових рухів і навіть, якщо можливо, нюх і смак – взяли участь в акті запам'ятовування» [5; 35].

Висновок. Інтерес як риса особистості розвивається в діяльності. Для учнів найбільш цікавими є ті уроки, на яких чітко організований навчально-трудоий процес, де їх залучають до активної навальної діяльності, що приносить успіх, радість пізнання і праці. Розвитку пізнавального інтересу, як мотиву, сприяють різні прийоми проблемного навчання. Необхідно, насамперед, так поставити проблему, щоб вона викликала в дітей здивування, гостру зацікавленість, бажання взяти участь у її вирішенні.

У методичній літературі описано багато прикладів створення на уроках трудового навчання проблемних ситуацій, коли в учнів виникає потреба у вирішенні проблеми і вони охоче включаються в процес пошуку узагальненого способу її розв'язання. Нерідко постановка навчальної проблеми викликає особливо гострі протиріччя між наявними в учнів знаннями і наявними фактами, для пояснення яких цих знань буває недостатньо. Створюється проблемна ситуація, що є ефективним прийомом підвищення і інтересу до навчання та мотивації пізнавальної діяльності. Усе, про що учні довідаються в такій напруженій пізнавальній ситуації, міцно ввійде в їх інтелектуальний багаж.



У зв'язку із цим пошуки більш інтенсивних методів трудового навчання – одне з невідкладних завдань учителів. Треба всебічно використовувати практичний досвід, додержуватися наступності в як між навчальними предметами, так і між етапами навчання, застосовувати пошукові, дослідницькі методи, створювати умови для виявлення самостійності, творчої ініціативи кожного учня.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Усова А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения. М.: Педагогика, 1986. – 176 с.
2. Савенков, О. І. Психологічні основи дослідницького підходу до навчання / А. І. Савенков. – М.: Просвещение, 2006. – 434 с.
3. Тисько, Л.А. Дослідницька діяльність учнів у загальноосвітній школі [Текст] / Л. А. Тисько // Викладання історії та суспільствознавства в школі. 2006. – № 4. – С. 14-22.
4. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретико-экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240с.
5. Ушинский К.Д. Про навчально-виховну роботу. – М., 1939. – С. 35.

Анна РУДА

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО – ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

(магістрантка факультет педагогіки та психології)

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

Анотація: Стаття присвячена аналізу підходів до визначення змісту професійно-педагогічної культури вчителя початкових класів та виокремленню деяких шляхів підвищення рівня її рівня у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів.

Ключові слова: професійно-педагогічна культура, педагогічна культура, компоненти професійно-педагогічної культури.

Summary: The article is devoted to the analysis of the approaches of the definition of the content of professional and pedagogical culture of the primary classes teacher and separation of some ways of increasing of level in the process of professional training of future teachers.

Keywords: professional and pedagogical culture, components of professional and pedagogical culture.

Переорієнтація сучасної вищої педагогічної освіти на європейські стандарти передбачає, насамперед, підготовку компетентного фахівця, який усвідомлює свою соціальну відповідальність, уміє визначати нові педагогічні цілі і успішно їх досягати, є суб'єктом особистісного і професійного зростання, ключовою фігурою у формуванні життєвої компетентності учнів. Педагогічні вищі навчальні заклади мають стати школою не тільки професійного, а й емоційно-морального становлення особистості майбутніх педагогів. Від цього залежить успішність розв'язання комплексу проблем модернізації всієї системи освіти на сучасному етапі її розвитку. Тому серед пріоритетних напрямків сучасної педагогічної науки важливе місце посідає проблема формування професійної культури майбутнього вчителя.

Ідея професійної культури та її формування викликають посилений інтерес серед науковців. Зокрема можна прослідкувати змістовний її виклад в роботах В. Кременя, В. Ткаченка, І. Зязюна, В. Кудіна, Ю. Палухи, В. Вілкова, О. Салтовського, Б. Гаєвського, О. Романовського та інших. Сучасні надбання стали можливими завдяки використанню історико-педагогічної спадщини, зокрема ідей класиків педагогіки Й. Песталоцці, Ф. Дістервега, В. Сухомлинського про розвиток як загальної, так і педагогічної культури вчителя. Зокрема, В. Сухомлинський, акцентуючи на схильності любові до дітей як однієї з найбільш значущих рис особистості вчителя, пов'язує її з його педагогічною культурою, зокрема з культурою прояву почуттів. Він писав: «Якщо вчитель вдумливо аналізує свою роботу, в нього не може не виникнути інтересу до теоретичного осмислення свого досвіду, бажання зв'язувати причинно-наслідкові зв'язки між ланцюжками учнів і власною педагогічною культурою» [5, 415–416].

У соціально-історичному аспекті культуру визначають як універсальну характеристику педагогічної діяльності, сукупність педагогічного досвіду, набутого за час існування наявних світових цивілізацій, історичних періодів їх розвитку (О. Ансімов, О. Буякін, І. Відт, М. Богуславський, А. Валицька, А. Вільвовська, Г. Віленський, М. Кнебель, Г. Карпова, І. Колесникова, Є. Захарченко та інші).

У дослідженні Т. Гулієвої професійно-педагогічну культуру вчителя трактовано у контексті особистісного утворення, що інтегрує професійну картину світу, концепцію професійного життя, професійну позицію, індивідуальний стиль духовності. В особистісно-орієнтованому плані її узагальнюють як прояв рис особистості, професійної діяльності та спілкування вчителя.

У сучасних наукових дослідженнях не має єдності, щодо визначення поняття «педагогічна культура» та «професійна культура». На думку, Т. Іванової, термін «педагогічна культура» ширший ніж культура професійна. Педагогічна культура властива не тільки педагогам, але й фахівцям інших профілів: «Педагогічна культура – це синтез духовного і професійного в людині, а головне, саме сформованість педагогічної культури дозволить передати, привити, сформувати ці якості у представників будь-якої професії» [2, 40].



Є. Бондаревська підтримує думку про те, що педагогічна культура – це якісна характеристика особистості, що навчає і виховує дітей, «оскільки педагогічна культура виконує функції збереження, передавання, стимулювання, розвитку людської культури в цілому, то ми з повною підставою можемо стверджувати, що вона є універсальним феноменом, властивим усім суспільним суб'єктам на різних рівнях їхньої життєдіяльності і стосунків». [1, 26]

І. Пальшкова вважає, що поняття «педагогічна культура» і «професійна культура» варто розглядати як єдиний феномен, а саме, як «професійно-педагогічна культура». На її думку «професійно-педагогічна культура – це особливий різновид педагогічної культури суспільства, в якому сконцентровано досвід спеціальної суспільної практики, організації навчання і виховання підростаючого покоління у закладах освіти для задоволення конкретних потреб певного суспільства, способів реалізації такої освітньо-педагогічної діяльності, соціальних вимог, що її нормують, та способів оволодіння цією діяльністю» [3, 39].

Аналіз наукових досліджень показав, що не існує єдиної думки і при визначенні структури професійно-педагогічної культури.

Зокрема, основними компонентами, на думку П. Щербаня, є педагогічна майстерність і прагнення до постійного самовдосконалення; культуру мовлення і педагогічного спілкування; досконале володіння всіма складовими педагогічної техніки; педагогічна етика і педагогічний такт; духовна культура вчителя, в основі якої лежить його художньо-естетична культура; любов до дітей і педагогічної праці, здатність до педагогічної імпровізації; уміння і навички вільно поводитися, емоційно висловлювати свої почуття, думки, радість, гнів, захоплення тощо; перцептивні та сугестивні здібності; педагогічний оптимізм, об'єктивність, урівноваженість та вимогливість. [4, 22]. І. Пальшкова виділяє такі компоненти професійно-педагогічної культури вчителя початкової школи: когнітивний, діяльнісно-поведінковий, ціннісно-орієнтаційний. [3, 47].

Ми вважаємо, що професійно-педагогічна культура, як складова загальної культури, включає такі компоненти: педагогічну позицію, професійні знання і досвід творчо-педагогічної діяльності, культуру інтелектуальної та методичної діяльності, культуру поведінки та спілкування, педагогічний такт, культуру саморегуляції, активну педагогічну позицію. Тобто, професійна культура вчителя початкових класів складається, як результат всебічної підготовки, орієнтованої на професійну майстерність. Для ефективного формування професійно-педагогічної культури майбутніх вчителів освітній процес у ВНЗ має сприяти вмотивованості навчальної діяльності студентів, розвитку їх зацікавленості й відповідальності за результати навчання.

Розвиток професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів здійснюється у процесі організації та проведення лекційно-практичних занять, самостійної роботи студентів з циклу педагогічних дисциплін «Вступ до спеціальності», «Основи педагогічної майстерності», «Дидактика», «Теорія виховання», «Школознавство» шляхом засвоєння професійних знань, розвитку навичок та вмій та формування педагогічного досвіду. На нашу думку підвищити професійно-педагогічну культуру вчителя можна завдяки програмі заходів, що можна включити в процес викладання. Основним є вирішення студентами практичних психолого-педагогічних задач, в процесі чого вони порівнюють, класифікують, групують, роблять висновки, визначають закономірності. Вивчення навчального матеріалу відбувається у процесі не лише лекційних занять, але й проведення ролевих ігор, тренінгів.

Наприклад, при вивченні предмету «Вступ до спеціальності» студентам можна запропонувати лекцію на тему «Виникнення і становлення педагогічної професії», «Кар'єра в рамках освіти», написання есе на тему «Мій ідеал вчителя», «Яким повинен бути сучасний вчитель» або «Імідж сучасного вчителя», також можна провести опитування «Цінності моїх батьків». Все це дасть змогу студентам зрозуміти їхні власні мотиви до навчання, дасть змогу зрозуміти, який шлях становлення пройшов «вчитель» в рамках історії, яким він повинен бути, яким би вони хотіли бути вчителем, покаже ті цінності та навички, якими вони повинні оволодіти.

Семинар-диспут «Чого мені сьогодні не вистачає, щоб стати вчителем?», організована зустріч з ветеранами педагогічної праці, відвідування майстер класів вчителів, організація та проведення дитячих свят, колективної творчої справи в рамках предмету «Основи педагогічної майстерності» дасть змогу збільшити педагогічний багаж студентів, здобути практичний досвід застосування своїх вмій та послужить мотивацією до подальшої роботи.

Навчальні предмети «Дидактика», «Теорія виховання», «Школознавство» є важливими, саме вони дають теоретичний багаж знань, яким студенти керуються впродовж навчання та безпосередньо практичної діяльності. Тому важливим є активізація пізнавальної діяльності. Досягти цього можна під час читання проблемних лекцій, побудованих на зіткненні різних поглядів, концепцій, теоретичних і життєвих психолого-педагогічних уявлень. Активізується проведення і семінарського заняття, якщо в його основу взяти не просто розповідь матеріалу, а пошук відповідей в процесі «мозкового штурму», «круглого столу», «педагогічної прес-конференції», коли слухачами висувуються гіпотези, аргументи, прослідковується увага, толерантність до одне одного, повага до думки іншої людини.

Аналіз наукових джерел з проблем формування професійної культури майбутнього вчителя, а також досвід її формування під час вивчення педагогічних дисциплін дає підстави стверджувати, що формування і розвиток професійно-педагогічної культури здійснюється за певних умов організації навчально-виховного процесу у ВНЗ.



БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бондаревська Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Е. В. Бондаревська // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 37–43.
2. Иванова Т.В. Культурологическая подготовка будущего учителя: монография / Т. Иванова. – К.: ЦВП, 2005. – 282 с.
3. Пальшкова І. О. Педагогіка: професійно-педагогічна культура вчителя: навчальний посібник / І. О. Пальшкова. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2011. – 192 с.
4. Педагогічна культура вчителя: навч. посібник / П. М. Щербань, С. В. Шейко, М. П. Щербань. – К.: Вища шк., 2010. – 167 с.
5. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський. – К.: Акта, 2012. – С. 415–416.

Наталія СИМУЛЯК

УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ПІДЛІТКІВ

(магістрантка факультету педагогіки та психології)

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

Нині в нашому суспільстві складна соціально-економічна ситуація. Необхідно задуматись щодо гармонійного співіснування людей та довкілля, турбуватись про його збереження та об'єднати зусилля, задля збереження здоров'я людини.

Все частіше діти хворіють застудними захворюваннями, спостерігаються в них різноманітні форми сколіозу та нервових розладів. Через погіршення стану здоров'я дітей, значно обмежуються можливості засвоєння матеріалу, що в свою чергу впливає на рівень інтелекту, та суспільний розвиток взагалі. Такі проблемні явища, як наркоманія, алкоголізм, токсикоманія, паління, венеричні захворювання, СНІД серед підлітків особливо загострюються.

Вирішення проблеми формування навичок здорового способу життя підлітків має бути спрямоване на розв'язання суперечності між соціальними вимогами виховати підростаючих українців здоровими й недостатніми можливостями навчальних закладів.

На основі аналізу літератури виділимо чотири основні взаємозалежні складові здоров'я: фізична складова здоров'я, психічна складова здоров'я, соціальна складова здоров'я, духовна складова здоров'я.

З праць 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 достатнього рівня працездатності [1, 4, 7].

Характерною ознакою фізичної складової здоров'я є здатність людини пристосовуватися до змін довкілля, ефективно протидіяти хвороботворним чинникам [1, 4, 7].

Психічна складова здоров'я перш за все забезпечує душевне благополуччя. 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 [5].

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 [5].

Завдяки духовній складовій індивід стає особистістю, вона збирає все найкраще в людині. Протягом усього свого життя людина прагне до духовного розвитку і самовдосконалення. Духовна складова взагалі поєднує в собі бачення прекрасного, засвоєння певних правил поведінки щодо оточуючого світу, розуміння свого місця в природі та суспільстві [5].

Отже, здоров'я – баланс ознак біологічних, психологічних та соціальних підходів.

Здоров'я – важливий фактор розвитку підростаючого покоління. Але ж на нього впливають ряд чинників, які істотно знижують рівень здорового способу життя підлітків. Здоров'я дітей і підлітків взагалі тепер є предметом особливої уваги батьків, вчителів, учених та суспільства загалом. Це вже є проблема, що набула досить великої актуальності. Підтвердження цього – Указ Президента України №456 від 27.04.1999 « Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян» [5]. Міністерство освіти ввело в шкільну програму такі предмети, як валеологія, основи безпеки життєдіяльності, основи здоров'я, також розроблено змістовні навчальні програми та посібники. Коли тільки починає формуватись особистість дитині прищеплюються певні навички та світоглядні оцінки вартості здоров'я. На жаль, ця програма в Україні недостатньо реалізується [11, с.5].

Підліток характеризується бурхливим фізичним і статевим розвитком, збудливістю нервової системи, підвищеним інтересом до власної зовнішності та до представників протилежної статі. У цьому віці розширюється сфера соціального спілкування, зростає цінність дружби, формуються мотиви поведінки. Переважає потреба у спілкуванні з однолітками та самоствердженні. Заради визнання товаришів підліток здатний на ризиковані вчинки. У спілкуванні з однолітками засвоюються відносини паритету й поваги один до одного. Наявний абсолютизм взаєморозуміння. Зростає самоконтроль, формуються моральні переконання. Соціальна активність підлітка характеризується



високою сприйнятливістю до засвоєння норм, цінностей, способів поведінки, що наявні в світі дорослих [2, с 215].

За результатами дослідження Н. А. Пустовіт 83% учнів цікавляться питаннями власного здоров'я, проте 50% школярів не збираються змінювати свого способу життя навіть після того, як власне здоров'я опиниться під загрозою. Це пояснюється тим, що у своїй поведінці підлітки підпорядковуються тому еталону, який визначено у їхньому середовищі. За даними Н. А. Пустовіт, лише 15% підлітків не підуть до авторитетної для них компанії, де вживають спиртне та палять, а 63% її вибирають, із них тільки 17% підлітків мають намір не наслідувати шкідливі звички, тобто не вживати спиртні напої і не палити [11, с. 6-11].

Здоров'я залежить від соціальних умов. Адже люди, котрі живуть в незадовільних побутових умовах, не мають достатньо засобів для існування, хворіють на інфекційні, легеневі, шлунково-кишкові захворювання. Довкілля, кліматичні та географічні особливості середовища значною мірою впливають на здоров'я людини. Так, забруднення ґрунту, повітря чи води пестицидами або гербіцидами, відходами технологічних процесів, відпрацьованими газами автомобілів також мають негативний вплив на стан здоров'я підростаючого покоління.

В останні десятиліття збільшилась кількість людей, які хворіють на «хвороби цивілізації» (нервово-психічні розлади, гіпертонічна хвороба, інфаркт міокарда). Також дуже сильно пошатнуло здоров'я людей, що проживали на території Чорнобильської атомної електростанції, де сталася непоправна аварія. Ті, хто працює в умовах високого ризику впливу таких чинників як шум, пил, токсичні речовини (йдеться про професійну шкідливість), теж часто хворіють [11].

Якщо різко підвищити соціально-економічний рівень добробуту населення, поліпшити екологічну ситуацію в Україні неможливо, то вже зараз на освітньому рівні можна практично розв'язати проблему психологічної реабілітації дітей та молоді, сформувати позитивну мотивацію здорового способу життя, навчити дітей тим засобам, за допомогою яких вони збережуть та зміцнять своє здоров'я.

Розв'язання важливих завдань щодо формування здорового способу життя необхідно ефективно реалізовувати в освітньому, оздоровчому та лікувально-профілактичному напрямках, через реформування освіти та виховання особистості, набуття нею спеціальних знань, що дають змогу окремій людині гармонійно розвиватися. Пропаганда здорового способу життя і є тим основним чинником формування, зміцнення та збереження здоров'я українського народу. Це педагогічно керована діяльність, спрямована на збереження права кожної дитини народитися й розвиватися здоровою, вижити і мати умови для всебічного розвитку, бути надійно психологічно та соціально захищеною [10].

Навчально-виховний процес у школі спрямовується на всебічний розвиток особистості, формування соціального досвіду на основі власних бажань дитини, врахування її природних нахилів і задатків. Цей процес заперечує функціональний підхід до особистості, однобічність, фрагментарність, інтелектуальне перевантаження [12, с.31].

Швейцарський історик медицини Генрі Сигерист (1891–1957) ще в 1941 році зазначив, що «здоров'я... не означає просто відсутність хвороб: це дещо позитивне, це життєрадісне та охоче виконання обов'язків, що їх життя покладає на людину» [4, с. 26].

До основних «передумов здоров'я» В.О.Войчук зараховує вісім чинників: мир, дах над головою, соціальна справедливість, освіта, харчування, прибуток, стабільна екосистема, сталі ресурси [5].

Концептуальні моделі визначення «здоров'я» пропонують М.І.Чумакова, З.В.Смирнова:

- Медична або функціональна модель (вміщує в себе ознаки нормальної життєдіяльності);
- Біомедична модель (складається з медичних та біологічних ознак, що розглядають здоров'я як відсутність у людини органічних порушень та суб'єктивного відчуття болі, як біологічно нормальний стан і функціонування організму);
- Біосоціальна модель (складається з взаємодоповнюючих біологічних і соціальних ознак, причому соціальні ознаки домінують. В основі ціннісно-соціальної моделі є концепція, відповідно якої здоров'я є цінністю для людини, необхідною для повноцінного життя, задоволення її потреб та участі в соціальному житті)[14].

З 2002 р. у світі утвердився термін «саногенез». Наприклад, патогенез – виявлення хвороб та їх усунення, а саногенез – це парадигма оздоровлення, її сутність оздоровлюватися, активно працюючи. Має бути тісна співпраця педагогів, психологів, медиків, аби в процесі навчання діти і молодь оздоровлювалися. Отже, таке навчання, що оберігає здоров'я, передбачає послідовну систему активних дій усіх учасників навчального процесу, спрямованого на створення здорового середовища для формування таких життєвих навичок, які ведуть до збереження, зміцнення і відтворення здоров'я і орієнтують на утвердження здорового способу життя, розвиток духовно, фізично і соціально здорової особистості [14, с. 342].

У своїй роботі ми вважаємо, що здоров'я – баланс ознак біологічних, психологічних та соціальних підходів. На основі аналізу літератури виділимо чотири основні взаємозалежні складові здоров'я: фізична складова здоров'я, психічна складова здоров'я, соціальна складова здоров'я, духовна складова здоров'я.

З праць 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



достатнього рівня працездатності. До фізичної складової також входить те, коли людина спроможна 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, 7, 9].

Характерною ознакою фізичної складової здоров'я є здатність 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, 7, 9].

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 [8].

Соціальна складова здоров'я – пов'язана з економічними чинниками, стосунками індивіда із структурними одиницями соціуму – сімєю, 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 [8].

Завдяки духовній складовій індивід стає особистістю, вона збирає все найкраще в людині. Протягом усього свого життя людина прагне до духовного розвитку і самовдосконалення. Духовна складова взагалі поєднує в собі бачення прекрасного, засвоєння певних правил поведінки щодо оточуючого світу, розуміння свого місця в природі та суспільстві [8].

Ми вважаємо, що існує певний взаємозв'язок між способом життя і здоров'ям людини. Найбільш повно він розкривається в понятті «здоровий спосіб життя». «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.» - зазначає І.Д.Бех [3, с.216].

Сучасні дослідження, що трактують здоровий спосіб життя, як форму повсякденного життя, яка відповідає гігієнічним правилам, розвивають адаптивні можливості організму, сприяють успішному відновленню, підтримці і розвитку його резервних можливостей, повноцінному використанню соціально-психологічних функцій, В.М.Оржеховська робить висновок з всього цього такий – здоровий спосіб життя – життєдіяльність, спрямована на збереження та покращення здоров'я людей [14, с.339].

До складових здорового способу життя ми включаємо такі види діяльності: фізичний розвиток та загартування підліткового організму. Велике значення має рухова активність, заняття фізичними вправами та загартування організму(чим раніше, тим краще) водою, сонцем, повітрям для підвищення імунітету та захисних сил організму. Формуванню навичок здорового способу життя підлітків сприяє раціонально обгрунтований режим дня, а правильне поєднання праці і відпочинку запобігає перевантаженню.

На основі такого аналізу можемо визначити зміст поняття «здоровий спосіб життя» як раціональну організацію життєдіяльності підлітків, метою якого є формування, збереження і зміцнення здоров'я [1].

Ми вважаємо, що існує взаємозв'язок між способом життя і здоров'ям людини. Найбільш повно він розкривається в понятті «здоровий спосіб життя». І.Д. Бех зазначає: «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» [3, с.216].

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 й особи, 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 [14, с.5].

В.М. Оржеховська визначає здоровий спосіб життя, як форму повсякденного життя, яка відповідає гігієнічним правилам, розвиває адаптивні можливості організму, сприяє успішному відновленню, підтримці і розвитку його резервних можливостей, повноцінному використанню соціально-психологічних функцій [10, с.339].

В сучасному суспільстві формування здорового, активного підростаючого покоління є однією з найважливіших проблем. У забезпеченні фізичного, психічного, морального та духовного здоров'я дітей та підлітків значно посилюється роль закладів освіти. Нині ми спостерігаємо зниження народжуваності, підвищення смертності та все більшої кількості хвороб у літньому віці. Тому саме ми, наші батьки, вчителі, викладачі маємо об'єднатися та створити належні валеологічні умови для розвитку підростаючого покоління.

На прикладі використання педагогічних ідей і практичного досвіду видатного українського педагога, нашого земляка, директора Павлиської середньої школи (школи щастя) В. О. Сухомлинського намагаємося створити оптимальні умови для навчання і виховання дітей в



сучасних навчальних закладах. В наш час багато дітей важко засвоюють навчальний матеріал. І відповідно такі діти частіше піддаються впливу негативного середовища, частіше вживають наркотичні речовини, алкоголь, палять, пропускають заняття. Все це дуже негативно впливає на їх стосунки з оточуючими, рідними, батьками. Також це призводить до погіршення психічного здоров'я, тобто підвищення агресивності, незадоволення.

Коли існує тісне співробітництво і взаємодія педагогів з батьками щодо закріплення в учнів стійких уявлень про здоровий спосіб життя, та використання ними набутих умінь започатковує новий рівень у вихованні особистості в процесі безперервної освіти. І лише тоді всі наші зусилля мають великий результат.

Визначну роль у психологічному розвитку підлітків відіграє орієнтація на світ дорослих. Сім'я тут виконує особливу функцію. Створення образу власної дорослості і прояв своїх можливостей у ньому – характерна особливість підліткового віку.

Стан проблеми формування здорового способу життя підлітків у позашкільних навчальних закладах ми вивчали в ході констатувального етапу дослідження. Дослідження здійснювалося у 2012 – 2013 навчальному році на базі Кіровоградського обласного центру дитячої та юнацької творчості, Новоукраїнського районного Центру дитячої та юнацької творчості Кіровоградської області, на базі центру позашкільного виховання «Контакт» при навчально-виховному об'єднанні «Спеціалізований загальноосвітній навчальний заклад першого ступеню «Гармонія» – гімназія імені Тараса Шевченка.

Для проведення експерименту в зазначених позашкільних навчальних закладах було обрано групи підлітків віком 13 – 16 років. Брало участь 100 осіб: 62 дівчинки; 38 хлопчиків. Базаючись на аналізі наукової літератури та практичного досвіду, була розроблена методика констатувального етапу дослідження, спрямованого на вивчення особливостей дотримання здорового способу життя дітьми підліткового віку.

Відповідно до програми констатувального етапу дослідження передбачалося вирішення таких завдань:

1. Дослідити поняття «здоров'я», «здоровий спосіб життя».

2. Вивчити стан досліджуваної проблеми формування здорового способу життя підлітків у педагогічній практиці;

3. Визначити рівень сформованості навичок здорового способу життя у підлітків.

Основним методом виступало *спостереження* за характером поведінки дітей під час спеціально організованих занять. Завдяки йому одержано інформацію про загальні особливості поведінки досліджуваних, їхнє ставлення до здорового способу життя, емоційні реакції на оцінні судження дорослих, ціннісне ставлення до себе. Спостереження у ході предметно-практичної діяльності та у вільний від занять час дозволило зафіксувати прояви поведінки досліджуваних.

Доцільним було б розроблення та впровадження в життя програм щодо здорового способу життя, через позашкільні заклади. Проведене нами дослідження свідчить про ефективне застосування педагогічного досвіду на практиці.

Отож, рівень валеологічної освіти у позашкільних навчальних закладах можна назвати недостатнім, це видно з цілої низки протиріч, які впливають на рівень сформованості здорового способу життя.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Апанасенко Г.Л. Медицинская валеология: учеб. пособие / Г.Л.Апанасенко, Л.А. Попова. – К.: Здоровье, 1998. – 248 с.
2. Берека В.Є. Соціально-педагогічні основи розвитку позашкільної освіти в Україні (1957 – 2000 рр.) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07/ Берека Віктор Євгенович ; Ін-т проблем виховання АПН України. – К., 2001. – 228 с.
3. Бех І.Д. Виховання особистості: навчально-методичний посібник: у 2-х кн. / І.Д.Бех. – К.: Либідь, 2003.–Кн.1.–280 с.
4. Гончаренко М.С. Валеологический словарь / М.С.Гончаренко. – Харьков, 1999. – 315 с.
5. Громбах С.М. Школа и психическое здоровье учащихся / С.М.Громбах. – М.: Медицина, 1988. – 272 с.
6. Денисенко Н.Ф., Аксьонова О.П. Через рух – до здоров'я дітей: навч.- метод. Посіб. / Н.Ф.Денисенко, О.П.Аксьонова. – Тернопіль : Мандрівка, 2010. – 88 с.
7. Дубогай А.Д. Психолого-педагогические основы формирования здорового образа жизни школьников младших классов : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Дубогай Александра Дмитриевна ; КПИ им. А. М. Горького. – К., 1991. – 374 с.
8. Мачуський В.В. Формування готовності старшокласників до професійного самовизначення у сфері технічної діяльності в позашкільних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Мачуський Валерій Віталійович ; Ін-т проблем виховання АПН України. – К., 2001. – 189 с.
9. Методична служба – школі: інформ.- метод. Матеріали на допомогу працівникам освіти. / укл. : О.В.Козловська, Г.Г.Свінних, В.І.Уруський. – Тернопіль: Астон, 2004. – 292 с.
10. Оржеховська В.М. Посібник з самовиховання /В.М. Оржеховська, Т.В.Хілько, С.В.Кириленко.–К.: ІЗМН, 1996.–192 с.
11. 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.
12. Семенов О.С. Особистісне самовизначення школяра в діяльності комплексного позашкільного навчально-виховного закладу : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Семенов Олександр Сергійович ; Нац. Пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2000. – 219 с.
13. Сущенко Т.І. Позашкільна педагогіка : навч. посіб. / Т.І.Сущенко. – К.: ІСДО,1996. – 144 с.
14. Федяєва В.Л. Методичні рекомендації до проведення семінарських занять з курсу «Історія педагогіки» / В.Л.Федяєва, Ж.Н.Нусінова – Херсон: Айлант, 2000. – 58 с.



Тетяна СКЛЯРЕНКО

РОЗУМОВЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗА В.О. СУХОМЛИНСЬКИМ

(магістрантка факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Радул О.С.

У статті проаналізовано погляди В.О. Сухомлинського на проблему розумового розвитку молодших школярів та шляхи використання спадщини видатного педагога у вирішенні даної проблеми сучасною українською школою.

Актуальність теми. Навчання в школі – один із найважливіших періодів соціального становлення особистості. Пережитий саме в цей час успіх може суттєво вплинути на подальшу долю учня, стати свого роду пусковим механізмом подальшого руху особистості, особливо якщо це стосується навчання – найголовнішого сподівання дитини.

«Прагнення до знань, – відзначав В. Сухомлинський, – живиться тисячами невисипущих, невтомних корінців нелегкої, але радісної, привабливої, жаданої для дитини праці. А такою вона стає тільки тоді, коли напруження сил невіддільне від переживання власної гідності. Дитина повинна відчувати себе трудівником, пишатися наслідками своєї праці, які здобула власними зусиллями.» [2, с.115].

Людині потрібне піднесення у пошуках власного «Я» та сенсу життя, бо заряд оптимізму, отриманий ще в дитинстві, гартує характер, підвищує життєздатність. Почуття успіху змінює ставлення дитини до навчання, предмета, викликає нові інтереси, бажання, прагнення. Водночас пережите почуття захоплює особистість – воно переноситься на інші види діяльності, виявляється в усій різноманітності ставлень школяра до дійсності, дає йому усвідомлення власної компетентності, а це дуже важливий фактор позитивної Я – концепції.

Ідея успіху у навчанні дітей була пріоритетною у педагогічній концепції В. Сухомлинського. Маючи своїм корінням народну педагогіку, будучи творчим розвитком прогресивної педагогіки минулого і узагальненням сучасної йому психолого-педагогічної науки, вона стала сторижнем його «філософії дитячого щастя» Дати кожній дитині щастя ось у чому вбачав свою місію педагог і вчений Сухомлинський. Але дитина не може бути щасливою, якщо їй у школі нецікаво, погано, нудно, якщо вона не відчуває себе достатньо здібною, щоб оволодіти шкільною наукою. Щоб зробити дитину щасливою, педагог, перш за все, повинен допомогти їй вчитися, відчути «смак» успіху. [2, с.200].

Постановка проблеми. Розумовий розвиток школярів, розумове виховання відбувається в процесі надбання знань, але не зводиться лише до їх накопичення. Знання повинні стати переконаннями особистості, її духовним багатством, впливати на ідейні погляди, результати діяльності людини, на її громадянську активність та інтереси.

Найважливішим засобом розумового виховання є навчання, у процесі якого відбувається розумовий розвиток. «Як без азбуки людина не може читати, так без розумового розвитку, без гнучкої, живої думки неможливе розумове виховання» – писав В.О.Сухомлинський [1, с.215].

В цій статті розкритий аналіз поглядів В.О. Сухомлинського на проблему розумового розвитку молодших школярів та шляхів використання спадщини видатного педагога у вирішенні даної проблеми сучасною школою.

За В.Сухомлинським, розумове виховання – це надбання знань і формування наукового світогляду, розвиток пізнавальних і творчих здібностей, вироблення культури розумової праці, виховання інтересу й потреби в розумовій діяльності, у постійному збагаченні науковими знаннями, у застосуванні їх на практиці [1, с.214].

На багаточисленних переконливих прикладах Василь Олександрович показав, що успіх розумового виховання залежить від багатьох факторів:

- інтелектуального багатства всього шкільного життя;
- духовного багатства вчителя, його кругозору, ерудиції, культури;
- змісту навчальних програм і характеру методів навчання;
- організації розумової праці на уроках і вдома.

«Навчання – це лише одна із пелюсток квітки, яка називається вихованням у широкому розумінні слова. У вихованні немає головного і другорядного, як немає головної пелюстки у квітці. У вихованні все головне – і урок, і розвиток різноманітних інтересів у дітей після уроків, і відносини вихованців у колективі» [2, с.13-14].

В. Сухомлинський вважає, що розумове виховання неможливе без спеціального, спланованого, постійного розвитку розумових сил і здібностей дітей. Цією роботою Василь Олександрович керував понад 20 років, учителі починали її за два роки до вступу дітей до школи, причому паралельно з процесом вивчення мислення дитини, дискретності її мозку, здатності «думати про свої думки» [1, с.356].

Дуже цінні положення і висновки В.О. Сухомлинського про розвиток розумової сфери дітей ввійшли до збірника «Про розумове виховання», вони мають непересічне значення для педагогічної громадськості, студентства, усіх читачів. Книга складається з п'яти розділів. Перший розділ – «Розумове виховання, його суть, місце і роль у системі виховної роботи»; другий – «Школа багаття



знань, освіченості, розумової культури і розумової праці»; третій – «Світ природи і розумове виховання»; четвертий – «Дайте дитині радість розумової праці, радість успіху в навчанні»; п'ятий – «Як розвивати мислення і розумові здібності дітей». А які багаті ці підрозділи! Тут можна дізнатися про суть розумового виховання, його зв'язок з інтелектуальним і трудовим розвитком; про роль вчителя, педколективу в розумовому розвитку; про наукову організацію процесу оволодіння знаннями; про «школу під голубим небом»; про керівництво розумовою працею учнів на уроці; про роль казок, про шляхи розвитку мислення, розумових здібностей дітей.

З метою поліпшення дискретності мозку дитини у Павлівській школі проводять спеціальні уроки мислення. З 5 до 10 років дітям потрібно відкривати якнайбільше незрозумілого, цікавого. Чим більше незрозумілого, тим яскравіший інтерес. У дитини виникає багато питань. У такі моменти «дитина думає, спостерігаючи, і спостерігає, думаючи» [2, с. 106].

В.О. Сухомлинський любив повторювати: «Тут, у природі, вічне джерело дитячого розуму» [4, с.18]. Він вважав дуже важливим, щоб перші істини діти отримували з оточуючого світу, щоб дитину через світ природи вводили в світ суспільних відносин. «Школа під голубим небом», або, «Школа радості» – справжнє талановите відкриття В.О. Сухомлинського, у ній уроки проходять на природі. Ідея такої школи зустрічалась ще у Ж.-Ж. Руссо, але Василь Олександрович розвинув, поглибив і переосмислив її. У його працях вона набула цілеспрямованого універсального характеру, вид цілісної педагогічної доктрини, «Школі радості» педагог приділяв багато уваги у своїй кращій книзі «Серце віддаю дітям».

Павлівський вчитель вважав, що серед природи народжується яскрава і жива думка, дитина мислить «образами». Це означає, що, слухаючи, наприклад, розповідь вчителя про подорож краплі води, дитина малює у своїй уяві й срібні хвилі ранішнього туману, й темну хмару, й гуркіт грому, й весняний дощ. Чим яскравіші ці картини, тим глибше обдумує вона закономірності природи.

Дитина мислить ... Це означає, що певна група нейронів кори півкуль її мозку сприймає образи (картини, предмети, явища, слова) оточуючого світу, і через тонкі нервові клітини – через канали зв'язку – йдуть сигнали. Нейрони обробляють цю інформацію, систематизують її, групують, зіставляють, порівнюють, а нова інформація в цей час поступає й поступає, її потрібно знову сприймати й обробляти. Для того, щоб з таким прийомом справитися, нервова енергія нейронів за дуже короткі проміжки часу раптово переключається від сприйняття образів до їх обробки. Великий педагог вважав, що саме це надзвичайно швидке переключення нервової енергії нейронів і є тим явищем, яке ми називаємо думкою, – дитина думає [1, с.35].

В. Сухомлинський говорив, що якщо ізолювати малюка від природи, якщо примушувати його сприймати слово без зв'язку з наочними образами, то клітини мозку будуть швидко втомлюватися і малюк не справиться із завданням, буде відставати. Ось чому потрібно розвивати мислення дітей, зміцнювати розумові сили дитини серед природи. Ось чому кожна подорож у природу є уроком мислення, уроком розвитку розуму [4, с.35].

Розумове виховання в широкому розумінні слова можливе лише за умови отримання дітьми міцних, свідомо засвоєних знань, елементарних істин науки, тобто тих азів, з яких починається навчання і без яких не можна досягти вершини знань. Навчання, побудоване на заучуванні і зубрінні, породжує інертність думки. Той, хто лише заучує, часто стає безпорадним перед елементарним розумовим завданням. Не володіючи навичками відбирати для заучування головне, необхідне, учень не вчиться думати. [4, с.15].

Важливим для розвитку об'ємності і гнучкості розуму є єдність знань і вмінь. В. О. Сухомлинський відзначав, що вже в початкових класах письмо учнів повинно бути напівавтоматичним, щоб розумові сили спрямувати не на сам процес письма, а на розуміння смислу тексту. Для цього необхідні вправи з техніки і темпу письма, а також списування в початкових класах не менше 1400–1500 сторінок у зошиті.

Це ж стосується і читання. Щоб навчитись виразно, швидко, свідомо читати, щоб учень думав не про процес читання, а про зміст прочитаного, у початкових класах на читання вголос потрібно затратити не менше 200 годин, а на читання про себе – не менше 2000 годин. Думка лише в тому випадку стає бажаною працею для маленької людини, якщо вона вміє, читаючи, думати й, думаючи, читати, – підкреслював Сухомлинський [3, с.605].

Серед інших умінь і навичок, якими досконало повинен володіти учень, Василь Олександрович називав наступні вміння:

- спостерігати явища навколишнього світу;
- думати – зіставляти, порівнювати, протиставляти, знаходити незрозуміле;
- дивуватися; – висловлювати думку про те, що учень бачить, робить, думає;
- виділяти логічно завершені частини в прочитаному, встановлювати взаємозв'язок і взаємозалежність між ними;
- знаходити в книзі матеріал-відповідь на питання;
- знаходити книгу з проблеми; уміння робити аналіз тексту в процесі читання;
- слухати вчителя і одночасно записувати його розповідь;
- читати текст і одночасно слухати інструктаж учителя про роботу над текстом;
- написати твір, оповідання про те, що учень бачить навколо себе, спостерігає тощо.



Реалізуючи положення про те, що серцевиною розумового виховання є науковий світогляд, Сухомлинський добивався того, щоб кожен його вихованець умів відстоювати і доводити істину. «Пізнаючи – доводити і доводячи – пізнавати – у цій єдності думки і праці якраз і заключається єдність розумового виховання і світогляду», — писав він [2, с. 221].

Узагальнюючи свій великий практичний досвід, В. О. Сухомлинський намітив основні шляхи активізації розумової діяльності учнів, серед них: самодисципліна в розумовій праці; формування пізнавальних мотивів; спеціальна організація розумової праці на уроці і після уроку; творчий характер завдань з елементами дослідження; навчання прийомам мислинневої діяльності. «Справжнє розумове виховання, — підкреслював Василь Олександрович, — орієнтує людину на життя у всій його складності, у всьому багатстві» [1, с. 100].

Питання розумового виховання були в центрі уваги всіх праць В. О. Сухомлинського та в його практичній діяльності. Його одержимість цією проблемою знаходимо в праці «Як виховати справжню людину». Говорячи про образ ідеальної людини, яку слід назвати справжньою, В. Сухомлинський вважає, що такій людині поряд з іншими якостями повинні бути властиві інтелектуальне багатство, творчий розум, прагнення жити у світі думок, постійне бажання збагачувати і розвивати свій розум [1, с. 160].

Розумовому вихованню, на думку В. Сухомлинського, сприяють такі види праці: конструювання і монтування діючих моделей установок, механізмів, приладів; вибір способів передач, перетворень, трансформації енергії і руху; вибір способів обробки матеріалів, вибір інструментів і механізмів, технологічних прийомів обробки; створення середовища, необхідного для нормального розвитку рослин і тварин, управління цим середовищем. Під час трудових операцій, на думку видатного педагога, відбувається складне явище: у кожний момент багато разів передаються сигнали від руки до мозку і від мозку до руки; мозок учить руку, рука розвиває, учить мозок [4, с. 150].

Навчити дитину активно бачити світ, керуватися в праці переконаннями — одна з головних передумов того, щоб знання виховували. В.О. Сухомлинський вбачає одне з найважливіших виховних завдань у тому, щоб світоглядні переконання формувалися в процесі активної діяльності. Одним з головних переконань, в яких розкривається активне бачення світу, є переконання в тому, що людина не тільки пізнає навколишній світ, а й своїм розумом, своїми творчими силами, працею підкорює сили природи, перетворює життя. Активне бачення світу полягає в тому, що дитина не тільки повинна добути істину основною працею, а й осмислити її, пережити як радість відкриття і подолання труднощів. Тоді істина стає для неї чимось дорогим, близьким.

Одне з найголовніших завдань виховуючого навчання — не допустити байдужого ставлення учня до знань, які він здобуває, такого ставлення, коли йому немає ніякого діла до їх змісту.

Формування наукового світогляду — це вдумливе проникнення вихователя в душу дитини, уміле педагогічне керівництво її мисленням, процесом пізнання навколишнього світу, трудовою діяльністю. Знання лише тоді стають фактором формування наукового світогляду, коли процес навчання є частиною багатогранного інтелектуального життя вихованця, коли починається гра його інтелектуальних і вольових сил, коли навчання відкриває йому вікно у світ і в цьому світі йому відкривається багато цікавого, захоплюючого, коли він шукає в книжках, у природі, у навколишньому світі відповіді на питання, що його хвилюють. Жадоба знань — це не тільки результат умілого організованого викладання, а й сама сутність процесу формування наукового світогляду. [4, с.130].

У творчій спадщині В. О. Сухомлинського розглядаються проблеми змісту освіти й виховання, мотивації й методики навчання дітей, контролю і керівництва навчально-виховним процесом, підготовки вчителя та багато іншого. Великий педагог бачив нові проблеми та шляхи їх вирішення, про це свідчать унікальність його експериментів, творчий підхід до теорії і практики навчання й виховання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Іонова О.М. Педагогічні погляди В.О. Сухомлинського // Педагогіка і психологія: Зб. наук. пр. — Харків: ХДПУ, 2007. — Вип.25. — С.29-38.
2. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. — К.: Шкільний світ, 2006. — 24 с.
3. Сухомлинський В.О. Серце відаю дітям [Текст] / В. О. Сухомлинський. — К.: Рад. шк., 1976.
4. Сухомлинський В.А. Об умственном воспитании. — К.: Рад. Школа, 1975. — 200 с.

Катерина СОТЧЕНКО

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ УЧНІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

(магістрантка факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник — кандидат педагогічних наук, професор Довга Т.Я.

Анотація. В статті проаналізовано поняття та ознаки самостійної роботи як виду навчальної діяльності учнів. Представлено різноманітність навчально-пізнавальних завдань для самостійного виконання молодшими школярами. Розкрито особливості організації самостійної роботи учнів сільської початкової школи.



Ключові слова: самостійна робота, молодші школярі, сільська початкова школа, навчально-виховний процес, керівництво навчальною діяльністю школярів.

Постановка проблеми. Оновлення сучасної освіти на засадах компетентнісного підходу мотивує необхідність формування в учнів здатності думати і діяти самостійно.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний внесок у дослідження учнівської самостійної діяльності внесли такі вітчизняні й зарубіжні науковці як І. Зайченко, Ж.-Ж. Руссо, В. Оконь, В. Онищук, П. Підкасистий, О. Савченко, В. Сухомлинський, А. Усова, К. Ушинський, В. Ягупов та ін. На сьогодні розглянуто сутність, форми і види самостійної роботи учнів, технологію організації й керівництво самостійною навчальною діяльністю, дидактичні умови організації самостійної роботи учнів різного віку. Однак, на нашу думку, проблема використання у навчанні самостійної роботи молодших школярів потребує детального розгляду.

Мета статті полягає у доборі форм та видів самостійної роботи, оптимальних для учнів сільської початкової школи, виокремленні умов, необхідних для дотримання.

Виклад основного матеріалу. Сучасні науковці трактують поняття «самостійна робота» як «особливий вид фронтальної, групової та індивідуальної навчальної діяльності учнів, яка здійснюється під керівництвом, але без безпосередньої участі учителя, характеризується великою активністю перебігу пізнавальних процесів, яка може виконуватися як на уроці, так і в позаурочний час і служить засобом підвищення ефективності процесу навчання і підготовки учнів до самостійного поповнення знань» [3, с. 296]. Важливими ознаками самостійної роботи є усвідомленість, активність дій школяра, здійснення опосередкованого керівництва навчальною діяльністю школярів вчителем. «Самостійна робота на уроці – органічна частина навчального процесу. Тому методика її проведення визначається специфічними особливостями кожного предмета, змістом теми, рівнем підготовленості учнів» [5, с.197].

Використання самостійної роботи учнів у навчально-виховному процесі школи потребує врахування вікових особливостей школярів і специфіки навчального закладу. Складність самостійної навчальної діяльності потребує ретельного добору її видів і форм, ґрунтовної підготовки, поступового впровадження. Перелічені вище види самостійної роботи виконують різні функції. Так, використання у навчально-виховному процесі перевірних самостійних робіт дозволяє виявити рівень знань, умінь і навичок школярів; підготовчих – актуалізувати попередні знання, необхідні для засвоєння нових; навчальних – здійснити вивчення нового матеріалу. Перевірні, підготовчі і навчальні види самостійної роботи використовують на різних етапах уроку: під час повторення, закріплення знань, здійснення контролю їх засвоєння, ознайомлення з новим матеріалом. Водночас, на нашу думку, використовувати їх у навчально-виховному процесі початкової школи варто непропорційно: систематично – під час закріплення та повторення навчального матеріалу, періодично – під час контролю його засвоєння, епізодично – на етапі ознайомлення з новим матеріалом. Специфіка, спричинена віковими особливостями школярів полягає й у тому, що основну частину нового навчального матеріалу пояснює учитель, а лише з його частиною учні знайомляться самостійно.

Окремим видом навчальної-пізнавальної діяльності є домашня самостійна робота учнів, яка у початкових класах потребує детального інструктажу (усі учні мають зрозуміти, у чому полягає отримане завдання і як його виконувати). Домашня самостійна робота молодших школярів використовується з метою закріплення та розширення знань, засвоєних на уроках, та потребує ґрунтовного засвоєння на уроці навчального матеріалу (оволодіння знаннями та прийомами їх застосування). У більшості випадків вона має характер наслідування і передбачає виконання аналогічних завдань. Водночас невелика чисельність учнів у класах сільської початкової школи створює сприятливі умови для виявлення рівня знань, умінь і навичок учнів, вивчення та розвитку їх індивідуальних здібностей, що є необхідним умовою для диференціації домашніх завдань. Зазначений вище аспект має можливість для періодичного виконання, крім спільних для усіх школярів завдань, дещо складніших додаткових завдань середніми учнями, та систематичного – набагато складніших сильними. Інший варіант домашньої самостійної роботи передбачає виконання школярами лише диференційованих завдань. Ускладнення завдань полягає у переході від виконання за аналогією до застосування набутих знань у новій ситуації, виявлення творчості учнів. Спільним для обох варіантів самостійної навчальної діяльності є необхідність дотримання максимальної складності та обсягу завдань. Адже надмірна складність негативно впливає на інтерес до навчання, пізнавальну активність учнів.

Сучасні науковці розрізняють такі типи самостійної роботи за охопленням учнів: фронтальну, парну, індивідуальну. Під час такої фронтальної навчальної діяльності кожен із школярів самостійно виконує завдання. Завдання можуть бути різними або однаковими, їх виконання виключає спілкування між учнями, взаємодопомогу (контроль за цим здійснює вчитель). Індивідуальна самостійна робота учнів може здійснюватися у присутності вчителя (якщо здійснюється у класі) або без нього (якщо це домашня самостійна робота), та потребує повної їх ізоляції від однокласників (окремого приміщення). Однак, така форма навчальної діяльності учнів характеризується певним психологічним дискомфортом, тому може використовуватися лише епізодично.

Окремим типом є самостійна робота учнів у групах. Однак, ми погоджуємося з тими науковцями, які вважають її напівсамостійною. Адже під час роботи у групах школярі разом здійснюють обговорення змісту навчального завдання, планування його виконання, розподіл доручень тощо. Після



виконання кожним учнем завдання (або його частини) відбувається взаємоперевірка. Щодо виконання учнями завданнями зауважимо, що можливі такі варіанти: учасники гетерогенної групи разом виконують завдання (слабший учень, який неспроможний самостійно виконувати все завдання має можливість виконати його частину, спостерігати за роботою сильного учня); учні працюють у гетерогенних або гомогенних групах, одночасно самостійно виконують завдання (або його частину), маючи можливість за необхідності звернутися за допомогою до товариша або товаришів. Ми вважаємо, що використання групової роботи як підготовчої до їх самостійної навчальної діяльності є необхідним для слабких школярів та бажаним для середніх. Щодо сильних учнів зазначимо, що під час співпраці у групах вони отримують можливість продемонструвати уміння і навички самостійної навчальної діяльності та навчити однокласників.

Добираючи завдання для різних типів і видів самостійної роботи школярів вчитель має враховувати їх різноманітність. Зокрема за оформленням відповідей розрізняють усні (приклад, прочитати незнайомий текст), письмові (наприклад, розв'язати задачу та записати її), практичні завдання (наприклад, намалювати ілюстрацію до твору). У початковій школі, як правило, ширше практикують письмові завдання, що дає можливість залучити до самостійної роботи більшу кількість учнів та проконтролювати її (здійснити перевірку отриманих результатів). Разом з тим, невелика чисельність учнів у класах сільських початкових шкіл створює кращі умови (у порівнянні з міськими школами) для перевірки виконання усних завдань. За формою розрізняють такі види завдань для самостійної роботи (за Ільїною Т. А.): на впізнавання, на вибір, на відтворення, на перетворення, творчі. Для описаної послідовності характерне зростання складності, тому їх впровадження має бути поступовим. Вибір типу або виду самостійної роботи учнів для використання у сільській початковій школі залежить від різних факторів: дидактичної мети уроку, змісту навчального матеріалу, рівня навчальних досягнень учнів.

Ефективність самостійної діяльності школярів залежить від дотримання низки умов: – врахування індивідуальних особливостей учнів (різний зміст завдань та тривалість їх виконання, визначення кількості тренувальних вправ; своєчасний перехід до виконання складніших завдань); – систематичність у використанні самостійної роботи школярів у навчально-виховному процесі; – поступове ускладнення типів і видів самостійної роботи школярів (перехід від завдань копіювального характеру до частково-пошукових, творчих); – ретельна і ґрунтовна підготовка, яку здійснює вчитель (визначення етапу уроку для самостійної роботи учнів, її тривалості, змісту навчальних завдань, способів перевірки роботи; визначення труднощів, які можуть виникнути під час самостійної роботи); – здійснення вчителем відповідного інструктажу щодо самостійної навчальної діяльності школярів – змісту завдань та прийомів виконання (недостатність інструктажу призводить до виникнення проблем під час самостійної роботи учнів; надмірність – до зникнення посильних труднощів, втрати інтересу до навчальної діяльності; – обов'язковість підготовки учнів до виконання завдань (актуалізація вихідних знань і формування загальнонавчальних вмінь); – різноманітність видів самостійної роботи, які використовують під час вивчення кожного предмета; – диференціація навчальних завдань (добір різнорівневих завдань, які сприяють виникненню інтересу до навчання та містять посильні труднощі); – надання учителем необхідної допомоги дітям під час самостійної роботи у випадку необхідності (рівень допомоги варто узгоджувати з індивідуальними особливостями учнів, недоцільними є прямі підказки або показ способу дії); – здійснення вчителем систематичної перевірки результатів самостійної роботи школярів.

Щодо останньої із перелічених вище вимог, яких необхідно дотримуватися під час використання самостійної роботи у навчально-виховному процесі сільської початкової школи, варто зазначити, що паралельно із здійсненням вчителем систематичної перевірки результатів самостійної роботи відбувається формування в учнів умінь самоперевірки. Недопустимим, на нашу думку, є негативне оцінювання педагогом результатів самостійної роботи школярів, адже причиною (у більшості випадків) є неправильний добір змісту завдань або інше упущення вчителя. Також педагог має чітко усвідомлювати, що під час самостійної роботи учнів позитивний вплив на мотивацію, інтерес до навчання здійснюють відносна свобода дій школяра під час виконання завдань, створення умов для перевірки власних сил, самореалізації, виховання відповідальності, усвідомленості. Разом з тим, надзвичайно важливим є опосередковане керівництво зі сторони вчителя самостійною діяльністю учня, яке здійснюється через добір змісту завдань, пояснення їх мети, змісту, проектування самостійної роботи шляхом визначення її типу, виду, плану, структури тощо; надання допомоги у вигляді допоміжних запитань, виправлень, уточнень; здійснення контролю за її результатами тощо. Результативність самостійної роботи залежить від майстерності учителя, умінь чергувати й поєднувати різні типи й види самостійної роботи: самостійну навчальну діяльність учнів на уроці – з домашньою; фронтальну – з груповою, індивідуальною; на різних етапах уроку; з виконанням різних завдань на організацію самоорганізацію навчальної діяльності.

Наводимо зразки завдань для формування в учнів готовності до самостійного навчання [1, с.55-56].

"Що допомагає мені навчатися"

Вчитель повільно зачитує твердження та пропонує позначити знаком "+" (або "-") ті, з яким вони погоджуються (чи не погоджуються). Потім учні разом з учителем аналізують свої відповіді та роблять висновки.



1. Я вмію знаходити переваги навіть у складній ситуації.
2. Я напевно знаю, що мені під силу, що вже вмію робити.
3. Я знаю, чого мені ще потрібно навчитися.
4. Я вмію планувати свій час і бути організованим.
5. Я знаю і стараюся не порушувати шкільних правил.
6. Я уявляю, де і в кого можу отримати допомогу.
7. Я вмію уважно слухати вчителя і однокласників.
8. Я знаю, що можу розраховувати на допомогу товариша.
9. Я завжди намагаюсь допомогти іншим.
10. Я вмію турбуватися про своє здоров'я.

"Моя поведінка на уроці"

Я готовий до уроку

1. Я сиджу на своєму місці, коли лунає дзвінок на урок.
2. Я маю все необхідне для уроку.
3. Я встигаю зробити все, що вимагає вчитель.
4. Я завжди виконую домашні завдання.
5. Я завжди відпочиваю на перерві.

Я старанно працюю на уроці

1. Я уважно слухаю вчителя і учнів.
2. Я відповідаю на запитання на уроці.
3. Я запитую про те, що мені незрозуміло.
4. Я працюю разом з усіма.
5. Я добре виконую роботу в класі.

Дотримання усіх перелічених вимог забезпечує вагомий позитивний вплив самостійної роботи на розвиток школярів. Разом з тим, надмірність у її використанні може негативно вплинути на якість та швидкість засвоєння програмового матеріалу.

Висновки. Самостійна робота учнів позитивно впливає на якість знань і формування їх загальнонавчальних умінь та навичок, допомагає виховувати відповідальне ставлення до навчання тощо. У навчально-виховному процесі сільської початкової школи можуть використовуватися різні форми та види самостійної роботи учнів. Ефективність самостійної роботи забезпечується дотриманням низки умов, які ґрунтуються на врахуванні вікових особливостей школярів та специфіки навчального закладу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Довга Т. Я. Загальнонавчальні уміння і навички: теорія та практика формування в учнів початкової школи: [методичний посібник] / Т. Я. Довга, О. О. Нікітіна. – К.: ТОВ "СІТІПРИНТ", 2013. – 96 с.
2. Енциклопедія освіти / Академ. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках / Б. П. Есипов. – М.: Учпедгиз, 1961. – 239 с.
4. Ильина Т. А. Педагогика: Курс лекций: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Т. А. Ильина. – М.: Просвещение, 1984. – 496 с.
5. Зайченко І. В. Педагогіка [Електронний ресурс] / І. В. Зайченко. – Режим доступу: http://pidruchniki.ws/17211017/pedagogika/organizatsiya_samostiynoyi_roboti_uchniv_urotsi
6. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів / О. Я. Савченко. – К.: Генеза, 1999. – 368 с.
7. Ягулов В. В. Педагогіка – Методи контролю і самоконтролю в навчанні. Самостійна робота учнів [Електронний ресурс] / В. В. Ягулов. – Режим доступу: http://eduknigi.com/ped_view.php?id=193

Володимир ТКАЧ

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ В ШКОЛІ-ІНТЕРНАТІ

(магістрант факультету педагогіки та психології)

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

Актуальність дослідження зумовлена тим, що модернізація системи освіти сьогодні потребує нового розуміння теорії і практики здійснення навчально-виховного процесу, детермінує необхідність розробки новітніх підходів на предмет підготовки майбутніх педагогів-початківців до роботи в школах-інтернатах. В останній час контингент дітей у цих школах збільшується в основному за рахунок прибуття дітей із багатодітних, неблагополучних сімей, дітей, батьки у яких є трудовими емігрантами, учнів зі Сходу України. Поряд з загальними проблемами події на Сході України вимагають від учителя, вихователя враховувати особливості психіки, стану здоров'я дітей, що прибули із областей гарячого регіону. Саме тому потрібно переглянути новітні системи виховної роботи, впроваджуючи методи психотерапії, фітотерапії з метою звести до мінімуму психологічні проблеми вихованців шкіл-інтернатів.

Проблему особливостей навчально-виховної роботи з учнями у школі-інтернаті висвітлювали у психолого-педагогічних дослідженнях (В.С. Мухіна, Л.В. Бернадська, Н.П. Павлик, В.П. Покась, В.В. Семенюк, В.Я. Загрева, О.В. Холоденко, О.В. Кузьміна, Л.Чумак, О.А. Калібаба, Г.Е. Навроцький) та ін.



ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ

Дитинство – це період, коли закладаються фундаментальні якості особистості, що забезпечують психологічну стійкість, позитивні етичні орієнтації на кращих людей, формують життєздатність та цілеспрямованість. Ці духовні якості особистості не розвиваються самі по собі, а формуються завдяки повазі та любові батьків, коли сім'я формує у дитини здатність відчувати біль іншої людини, радіти разом з нею, бути відповідальним за себе та інших. Діти, які потрапляють до шкіл-інтернатів з причин різного плану негараздів, як правило, мають складні показники у своєму біографічному минулому і в історії їх хвороб. Нерідко мають певні відхилення у фізичному та у психічному розвитку. Психічні розлади спостерігаються також і в дітей, які змушені були переїхати із зони АТО, у більшості з них спостерігається деформація розвитку від емоційного перенапруження, страждань, горя.

З метою створення комфортного емоційного стану необхідні спеціальні умови, що впливають на фізичне здоров'я дитини, на характер спілкування з іншими людьми, а також – її особисті очікувані досягнення. У школах-інтернатах, де навчаються одночасно діти «не статусні» і «статусні», виникають суперечності в організації побуту, навчання, виховання, дозвілля, викликані суперечностями між ними, а іноді і протистоянням, пов'язаним з різним матеріальним станом. Статусні діти – це діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування, які знаходяться на повному державному утриманні, домагаються особливої уваги до себе. Вони, відчуваючи брак батьківської любові та уваги, бажать домогтися від оточуючих такої любові і уваги, але нерідко поводять себе неадекватно, тобто так, що не завжди в оточуючих формується бажання бути доброзичливими до них, а іноді своїми діями формують до себе агресивну позицію. «Нестатусні» діти – це діти з малозабезпечених сімей, батьки яких, у зв'язку з тяжким матеріальним становищем, не в змозі забезпечити нормальні побутові умови життя своїх дітей.

Психолого-педагогічні дослідження свідчать, що особливою проблемою у закладах інтернатного типу є феномен «Ми» в умовах школи-інтернату. У «недомашніх» дітей виникає своєрідна ідентифікація один з одним. У нормальних сім'ях є родинне «Ми» – почуття, що відображає приналежність саме до цієї родини. Це дуже важлива сила, що морально організовує та створює певну захищеність дитини. В умовах життя без піклування батьків у дітей стихійно складається інтернатівське «Ми». Це зовсім нове психологічне утворення. Діти без батьків ділять світ на «Свої» та «Чужі», на «Ми» та «Вони». Від «Чужих» старші діти намагаються вилучати свої вигоди. У них своя нормативність по відношенню до «Своїх» і «Чужих» інтернативців, діти переймають у старших цю позицію. Всередині групи діти можуть жорстоко поводитися як із своїми однолітками, так і з меншими за віком. Ця позиція формується через багато причин, та більш за все – через нереалізовану потребу любити та емоційно нестабільне положення. У дітей школи-інтернату («своїх») велика кількість проблем, які «домашні» не відчувають. Діти-сироти та позбавлені батьківського піклування певним чином відчужені від людей, і це, на їхню думку, дає їм право на скоєння правопорушень. Однокласники, що проживають у сім'ях, виступають у їхній свідомості під штампом «Вони», що сприяє створенню конкурентних негативних відносин.

Створення груп, що комплектуються із дітей «статусних» і «нестатусних» для різних видів змагань, діяльності допоможе дітям з різними поглядами побачити одне в одному однодумця, товарища, того, хто допоможе отримати допомогу в даній ситуації. І навіть тоді, коли між групами існувало протистояння, вони у спільній діяльності краще між собою взаєморозуміються, спілкуються, формуються дружні стосунки і в більшості випадків такі протистояння зникають. Не можна нехтувати вихователю навіть незначною перемогою у цьому плані, тому вихованців необхідно постійно залучати до всіх виховних заходів. Це дасть змогу усунути конфліктні ситуації та протистояння, які виникають під час перерв, дозвілля.

Діти, які проживають у закладі без батьківської опіки, зустрічаються із значною кількістю проблем. По-перше, вони повинні адаптуватися до значної кількості однокласників, що викликає у них емоційне напруження, тривогу і нерідко посилену агресію. Особливо це важко для дітей-першокласників, у яких виникає тривога з приводу майбутнього життя у новому навчальному закладі. Для дитини, яка із дитячого будинку – потрібно адаптуватися до нових вихователів, дітей. Це викликає напругу, тривогу, і також може впливати на формування негативних якостей особистості.

Проблема психологічного плану для таких дітей – відсутність приміщення, в якому вихованець міг би побути на самоті, перепочити від дорослих та інших дітей. Кожна людина з дитинства потребує спілкування з іншими людьми і одночасно – в усамітненні. Кожному потрібен цей особливий стан самотності, відособлення від інших, коли відбувається внутрішня робота, коли формується самосвідомість. Дітям, навіть шести років, це також потрібно. Відсутність умов для внутрішнього зосередження, для інтимного довірливого спілкування з дорослими, яке має для дитини велике значення, стандартизує певний соціальний тип особистості. Проблема нереалізації потреби у життєвому просторі для психологічного відособлення приводить до того, що у дітей можуть виникнути відхилення у розвитку особистості, а в деяких дітей починається потяг до бродяжництва. Залишивши самовільно заклад, вони відчувають себе просторніше, комфортніше – все це повинні врахувати працівники шкіл-інтернатів.

Створити куточки на зразок психологічних осередків для усамітнення в умовах школи-інтернату, де вихованці могли б бути під наглядом педагога, фактично не можливо, але було б доцільним. Такі функції у сучасних школах інтернатного типу виконують спальні, бібліотека, комп'ютерний клас,



ігрова кімната, клас психологічного розвантаження і т. п. У Маловисківській школі-інтернаті I-III ступенів з цією метою використовуються крім згаданих ще й маленькі приміщення, які умовно в інтернаті називаються комірками (загальноприйнята шкільна назва – «кладовка»). Крім зберігання речей вихованців комірчини також служать місцем спілкування, позитивного усамітнення. Але цей процес педагогічно некерований і часто має таємничий напрямок. Тому бажано надавати дітям обережно допомогу, брати співучасть в усуненні нервового напруження, поганого настрою з метою попередження різних негативних вчинків учня, зокрема зривів, втечі, суїциду тощо. У таких випадках дітям необхідна психологічна допомога з боку психолога. У своєму досвіді з цією метою я використовую віршотерапію, залучаючи дітей до написання віршів, що дає змогу із віршованого тексту знайти причину усамітнення як позитивного, так і негативного плану і своєчасно допомогти дитині.

Ще одна проблема в умовах школи-інтернату, яку повинні врахувати вихователі щодо дітей на повному державному утриманні, у яких нерідко формується опікунсько-паразитична позиція: «нам повинні», «дайте» ... Вони добре знають, що держава забезпечить їх безкоштовно одягом, взуттям, харчуванням, медичною допомогою (за потребою), оздоровленням у канікулярний період (чотири рази на рік), знають, що вони щомісяця отримають кишенькові, а по закінченні школи – одноразову грошову допомогу. Такі споживацькі якості у них формуються при відсутності виховного впливу вчителів та вихователів до таких дітей з питань бережливості, відповідальності.

Така особливість у ставленні до речей може спостерігатися у дітей від початкових до старших класів, а формальний примус до дисциплінованості у цьому плані, до бережливості може привести до відчуження стосунків дорослого і дитини. Тому потрібно зрозуміти, що такі діти потребують особливого гуманного і професійного ставлення, їм потрібен друг, товариш, що розуміє, – та людина, яка може чітко і вірно зорієнтуватися в їхньому житті. Опіка, психологічно обґрунтована допомога повинні виражатися у вмінні створити у цих дітей правильну позицію відносно до людей, у вмінні зняти позицію споживацтва, негативізму, відчуження не тільки до дорослих і дітей, яких знають, а й до людей взагалі. Місія вчителя і вихователя у тому, щоб розвивати в дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської опіки, моральні почуття, совість, вміння задумуватися над людськими стосунками і зробити моральний вибір. Вчителів, вихователю бажано поговорити про милосердя до людей (хворих, інвалідів, старих, немічних), надаючи їм реальну допомогу; до тварин, рослин, до природи краю, планети в цілому, тим паче тому, що діти легко ототожнюють себе із природою. Дитині потрібно дати зрозуміти, що не тільки вона потребує допомоги і захисту, але й інші люди, при цьому вона сама може бути корисною для інших. Упевненість у своїй необхідності додасть дитині духовних сил, підштовхне ще більше до досконалості у моральному розвитку.

Державою багато робиться для усиновлення дітей-сиріт та позбавлених опіки батьків, для створення шкіл-інтернатів сімейного типу, створення умов для багатодітних сімей, щоб вони додатково брали на виховання дітей-сиріт та позбавлених батьківського піклування. Для цих сімей передбачаються підвищені нормативи соціального забезпечення. Медична допомога більш цілеспрямована, з урахуванням психологічної деривації дітей.

Але дитячі будинки для сімейного виховання можуть досягнути своєю опікою лише незначну кількість дітей. Тут багато причин, зв'язаних із фізичним, психічним здоров'ям дітей, незначним відсотком відносно до кількості статусних вихованців, сімей, бажаних брати на виховання державних дітей... Власний досвід, що карбувався у 25-літньому стажі роботи саме в школах-інтернатах, дає мені власне право стверджувати, що не тільки статусні діти, а й майже всі, що навчаються в школах-інтернатах, проживають у дуже скрутних умовах з матеріальної точки зору, а тому потребують соціальної допомоги та захисту. Багато сімей проживають за межею бідності. Державна проблема – діти трудових емігрантів. Приголомшливий звіт надала делегація від школи, створена на педагогічній раді у минулому 2013–2014 навчальному році, про умови проживання дітей в деяких селах Гайворонського району – антисанітарія в оселях, безгосподарність, пияцтво (батьки в неблагополучних сім'ях «спускають» на алкогольні напої та інший «дорослий» товар всі дитячі гроші), бездоглядність по відношенню до дітей... Робота з такими сім'ями спеціалістів від сільських органів самоврядування у більшості випадків мало ефективна. Ось чому думка про закриття шкіл-інтернатів, зважаючи на ці та інші причини, на обстановку в Україні, на мій погляд, не повинна виникати ще досить тривалий час.

Необхідно щоденно перейматися питаннями створення належних умов у звичайних школах-інтернатах, що я і спостерігаю у Завалівській школі-інтернаті I-III ступенів, де працюю на посаді вихователя. Ця школа перейменована у «Школу сприяння здоровому способу життя». Як позитивна похідна від оновленої назви школи та бажання педагогічного колективу працювати по-новому, використовуючи новітні технології у навчально-виховному процесі для фізичного і психічного оздоровлення дітей – це створення тренажерної зали із сучасним обладнанням за рахунок меценатів, кабінету психологічного розвантаження, де діти отримують сеанси релаксації та фітотерапії, масажного центру, потужної ігрової кімнати з куточками: «комп'ютерний», «літературний», «перегляду відеофільмів та телепередач». До речі, створення близької до сімейної матеріальної бази та відповідних умов долучилися, – що я із відчуттям емоційного піднесення констатую, – випускники школи. На першій перерві за режимом дня школи – фіточай, кожної суботи старшокласниці ліплять



для дітей всієї школи вареники... – Це ще не весь перелік фактів перетворення звичайної школи у таку, в якій хотілося б навчатися, перебувати.

Дитина, яка виховується в інтернаті, повинна бути забезпечена посередником, що буде вводити її в реальне життя. Таким дієвим посередником може стати трудовий колектив школи. Не педагогічний, а саме трудовий. Тому що роль нянь (помічників вихователів), праль, кухарів, техпрацівниць тощо теж дуже значна і опосередковано впливає на психічний стан, а значить і на психічне здоров'я дитини в цілому. Керівнику закладу потрібно скрупульозно підходити до складу працівників школи.

Досить значна відповідальність покладається на плечі вчителя та вихователя у школі-інтернаті з питань соціальних проблем, в такій школі не повинно бути випадкових педагогів, які б належно не володіли теорією виховання та перевиховання і, маючи чи не маючи практичний досвід, не воліли б бути дійсно ПОСЕРЕДНИКОМ для вихованця між його внутрішнім світом та світом навколишніх реалій! Прикро, але у стінах школи-інтернату дитина може знаходитись під вагою негативної соціальної оцінки появи на світ чи приналежності до низів суспільства. Вчитель, вихователь із тонкою інтуїцією може знайти способи психологічної допомоги дитині, безпосередньо або опосередковано впливати на батьків виконувати свої конституційні обов'язки щодо виховання своїх дітей. Важливо, щоб вихователі і вчителі ні в якому разі не нагадували дітям про їх соціальне походження, про негативні якості їх батьків, їх покарання, засудження. Порушення таких вимог з боку вчителя, вихователя може стати детонатором вибуху негативних емоцій, вчинків, а іноді і злочинів.

Не зважаючи на те, що батьки винні у їхньому сучасному становищі, діти все-таки з повагою згадують про своїх батьків, бажають жити в своїй сім'ї з батьком, матір'ю, братиком, сестричкою, дідусем, бабусею. Вони у більшості випадків їх люблять, поважають, позитивно відгукуються про них. У зв'язку з цим я, як керівник учнівського творчо-літературного об'єднання «Перо», перебуваючи на природі, запропонував дітям написати вірша про членів сім'ї – матір, батька, дідуся, бабусю, братиків, сестричок. Ось деякі з них, зокрема ті, які друкувалися в районній газеті «Гайворонські вісті»:

Христофорове – то моє село,
Мені добре там було й весело.
Гралася у садку і за хатою,
Та сварилися мама з татом... Я
У Заваллі вже, в інтернаті...

Романик Іванна

Моє село Вікнино
Із теплими вікнами...
Відвідають в інтернаті
Колись мене мама й тато!..
Наталія Антонюк

...Мені вже, матусю, не три і не п'ять, а п'ятнадцять років,
Чому ж лише сняться мені і слова твої, і твої кроки?
Я тебе, мамо, люблю дуже-дуже, але не вмю
Прогнати від хати зеленого змія... – То моя мрія!

Тацоха Максим

Відгуки читачів перечитували з дітьми по мірі їх приходу поштою. Та особливим досягненням була все-таки подія, коли батьки Іванки Романик та її братів, прочитавши вірш власної доньки у районній періодиці, зійшлися й перестали зловживати алкоголем. Діти продовжували навчатися в школі, але сімейні стосунки вийшли на новий якісний щабель. Дитина вилікувала своїх батьків від тяжкої антисоціальної недуги власним віршем. З наукової точки зору – був використаний один із методів психотерапії – віршотерапія. Цей метод, нарівні із методом казкотерапії А.В. Гнезділова, використовується тепер у навчально-виховній діяльності школи.

Спілкування з дитиною, що залишилася без піклування батьків, і тих, які вийшли із неблагополучних сімей, покладає на вчителя, вихователя велику відповідальність за емоційний комфорт, за розвиток її особистості.

Часто трапляється, що сама дитина разом із життям отримала від безпутних батьків ще й патологічну спадкову обтяженість. І тому місія вчителя і вихователя полягає в тому, щоб на основі педагогічних знань нейтралізувати такі негативні риси спадковості шляхом їх усунення та формування позитивних рис характеру, поведінки, ставлення до людей та інших моральних якостей.

Висновки. Проведене нами дослідження свідчить про те, що вчителі, вихователі, які навчають і виховують дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, дітей з неблагонадійних сімей вимагають ґрунтовної педагогічної, психологічної і методичної підготовки. Бажано, щоб вони глибоко розуміли особливості навчально-виховної роботи в школі-інтернаті. Щоб слова нашого земляка В. О. Сухомлинського «Серце віддаю дітям» були девізом у роботі кожного працівника школи-інтернату.

Ключові слова: школа-інтернат, діти-сироти, «статусні» діти, «нестатусні» діти, батьківська опіка, спадковість, моральні якості, неадекватна поведінка, психологічна допомога, фізичне та психічне оздоровлення, соціальні проблеми.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Мухина В.С. Шестилітній реб'енок в школі: Кн. для учителя.– 2-е изд., исп. и доп.– М.: Просвещение, 1990.– 175 с.
2. Покась В. П. Становлення та розвиток інтернатних закладів освіти в Україні 1917 – 2000 рр.: Моногр. / В. П. Покась. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005.– 206 с.



3. Семенюк В. В. Організаційно-педагогічні умови навчально-виховного процесу в ліцеї-інтернаті: автограф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01/В. В. Семенюк; терноп. Держ. Пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Т., 1999. – 19 с.
4. Холоденко О. В. Педагогічні умови соціальної адаптації випускників шкіл-інтернатів у соціокультурному середовищі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / О. В. Холоденко; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2011. – 21 с.
5. Калібаба О. А. Реформування системи закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування: передумови, реалії та перспективи: за результатами соціол. дослідж. / О. А. Калібаба, Ж. В. Петрович, О. С. Шипіленко, М. Л. Синюшко, О. В. Строяновська; Укр. ін-т соц. дослідж. ім. О. Яременка, Християн. дит. Фонд.–К.: Наук. світ, 2006. – 100 с.

Оксана ТОНІЦА

ВПРОВАДЖЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

(магістрантка факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Прибора Т. О.

Людина є найважливішою цінністю суспільства. Як свідчить практика, інформаційно-просвітницький підхід, що домінував упродовж багатьох років, виявився неефективним щодо розв'язання завдань профілактики тютюнокуріння, вживання алкоголю, наркотиків, розповсюдження ВІЛ-інфекції. Нині альтернативою є формування в школярів особистого ставлення до власного здоров'я.

Аналіз наукових досліджень з даної проблеми дозволив з'ясувати, що різні аспекти впровадження здоров'язберігаючих технологій розглядали науковці: Л. Тихомирова, І. Єрохіна, О. Ковальова, М. Степанова, І. Чупаха, В. Базарний, Л. Баннікова, А. Вірабова, А. Міт'яєва, О. Іонова та Ю. Лук'янова.

Мета статті полягає у дослідженні впровадження здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховний процес початкової школи.

На думку Л. Тихомирової, найважливішим у характеристиці будь-якої технології, яка реалізовується в освітній установі, є те, наскільки вона зберігає здоров'я учнів, тобто чи є вона здоров'язбережувальною [1, с. 73]. І. Єрохіна визначає поняття «здоров'язбережувальні технології в освіті» як сукупність форм, засобів і методів, спрямованих на досягнення оптимальних результатів у підтримці фізичного, психічного, етичного й соціального благополуччя людини, у формуванні здорового способу життя [2, с. 165]; О. Ковальова – як засіб організації й послідовних дій у навчально-виховному процесі, реалізації освітніх програм на основі всебічного урахування особливостей індивідуального здоров'я учнів, особливостей їх вікового, психофізичного, духовно-етичного стану й розвитку [3, с. 50].

В. Кучма і М. Степанова визначають поняття «здоров'язбережувальні технології» як такі педагогічні технології навчання, що ґрунтуються на:

- навчанні на оптимальному рівні складності;
- варіативності методів і форм навчання;
- оптимальному поєднанні рухових і статичних навантажень;
- навчанні в малих групах;
- використанні наочності й поєднанні різних форм надання інформації;
- створенні емоційно сприятливої атмосфери;
- формуванні позитивної мотивації до навчання;
- на культивуванні у школярів знань із питань здоров'я [4, с. 23].

Вітчизняні науковці О. Іонова та Ю. Лук'янова розглядають поняття «здоров'язберігаючі освітні технології» як сукупність засобів, методів, форм, прийомів організації, проведення, управління навчально-виховного процесу, спрямовані на забезпечення ефективності «здоров'язбережувальних технологій» [5, с. 70].

На думку авторів, найважливішими складниками здоров'язбережувальних освітніх технологій є технології, спрямовані на врахування коливань працездатності людини протягом навчальних циклів (уроку, дня, тижня, року), залучення рухової активності, оздоровчого впливу мистецтва й праці, на забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя з учнями [5, с. 72]. Ю. Науменко визначає поняття «здоров'язбережувальна освітня технологія» як систему різних цілеспрямованих дій на цілісний навчально-виховний процес, організовуваних освітньою установою для медично-психолого-педагогічної профілактики й корекції негативних психофізіологічних, психологічних і особистісних станів школярів у рамках традиційної системи освіти [7].

Серед здоров'язбережувальних технологій, які використовуються в системі освіти, Н. Смирнов пропонує виділити кілька груп, у яких застосовуються різні підходи, форми і методи роботи:

- медично-гігієнічні;
- фізкультурно-оздоровчі;
- екологічні здоров'язбережувальні технології;
- технології забезпечення безпеки життєдіяльності;
- здоров'язбережувальні освітні технології [6, с. 17].



1. *Медицино-гігієнічні технології* спрямовані на забезпечення медичної допомоги в рамках первинної та вторинної профілактики; контроль за належними гігієнічними умовами відповідно до регламентацій СанПіНів (санітарно-епідеміологічні нормативи і правила); проведення щеплень, надання консультативної і невідкладної допомоги у медичному кабінеті; моніторинг динаміки здоров'я школярів; профілактичні заходи напередодні епідемій (наприклад, грипу); створення в школі стоматологічного, фізіотерапевтичного й інших медичних кабінетів; контроль проведення занять з лікувальної фізичної культури, організація фітобарів і тому подібне.

2. *Фізкультурно-оздоровчі технології* спрямовані на фізичний розвиток учнів, реалізуються на уроках фізичної культури і в роботі спортивних секцій, проведення фізкультурних вправ, спрямування вправ на окремі органи тіла. Оздоровчим ефектом володіють тільки аеробні фізичні вправи (ходьба, плавання, біг) у природних умовах. Вони включають в себе сонячні та повітряні ванни, очищають і гартують водні процедури. Загартування – розвиток в учнів сили, швидкості, гнучкості, витривалості. Уникати виникнення в учнів станів втоми, перевтоми. Саме перевтома створює передумови розвитку гострих і хронічних порушень здоров'я, розвитку нервових, психосоматичних та інших захворювань. Необхідний режим харчування, вітамінопрофілактика, використання в харчуванні різних добавок, якісної води, йодованої солі і т. д.

3. *Екологічні здоров'язбережувальні технології* спрямовані на створення природо відповідних, екологічно оптимальних умов життя і діяльності людей, гармонійних взаємин з природою. Сприяє підвищенню рівня духовно-етичного здоров'я учнів, формування у них екологічної свідомості та прагнення до збереження навколишнього середовища. Вирощування в класах кімнатних рослин, у відповідності з рекомендаціями вчених і узагальненнями практичного досвіду, безумовно доцільно, але має бути пов'язане не з завданнями лікування, а тільки збереження і зміцнення здоров'я. За допомогою кімнатних рослин вдається заповнити дефіцит спілкування з природою, який неминуче виникає в містах серед одноманітності стандартних будинків, дратівливого шуму машин, не згасаючого годинами екрану телевізора або комп'ютера. Фахівці з відеоєкології також впевнені, що в приміщенні, де люди знаходяться довго, обов'язково повинні бути кімнатні рослини.

Температура повітря в приміщеннях повинна бути диференційована залежно від його призначення і кліматичних умов і має складати:

- у класних приміщеннях, навчальних кабінетах, лабораторіях – 18 – 20°;
- в актовому залі – 18 – 20°С;
- в спортзалі і кімнатах для проведення секційних занять – 15 – 17°С;
- в роздягальні спортивного залу – 19 – 23 °С;
- у кабінетах лікарів – 21 – 23°С;
- у бібліотеці – 17 – 21°С.

4. *Технології забезпечення безпеки життєдіяльності* спрямовані на збереження життя й забезпечуються завдяки вивченню учнями дисципліни «Основи безпеки життєдіяльності», майбутніми педагогами – курсів «Безпека життєдіяльності людини», «Основи охорони праці», «Цивільний захист». Дотримання правил пожежної безпеки, охорони праці, цивільної оборони. Якщо перебуваючи в аудиторії, ви постійно страждаєте головними болями, неухважною увагою або порушенням дихання, причиною може бути не здоровий мікроклімат в кабінеті, пов'язаний, як правило, з шкідливими речовинами, що знаходяться в повітрі. Такі явища спостерігаються найчастіше в тільки що відремонтованих кабінетах.

У повітрі аудиторій (особливо з євроремонт) знаходяться в певній мірі, нехай і в невеликих кількостях, концентрації шкідливих речовин, які можуть бути алергенами (формальдегід; розчинники, що містяться у фарбах; різні мікроорганізми; пил). Такий «хімічний коктейль» може призвести людей, схильних до різних алергічних реакцій або патологій дихання до втрати здоров'я і хвороб.

Наведемо приблизний перелік внутрішньошкільних факторів, що становлять потенційну загрозу для здоров'я учнів:

- шум;
- освітленість;
- повітряна середовище;
- розмір приміщень;
- дизайн, колір стін;
- використовувані будматеріали, фарба;
- меблі: розміри, розміщення в приміщенні;
- видеоекранні засоби – комп'ютери, телевізори;
- харчоблок: асортимент, якість їжі, організація харчування;
- якість питної води, використовуваної в школі;
- екологічний стан прилеглої до школи території;
- стан сантехнічного обладнання.

5. *Здоров'язбережувальні освітні технології* – застосування психолого-педагогічних методів і прийомів, спрямованих на здоров'язбереження дітей і підвищення ефективності навчально-виховного процесу. Ці технології зорієнтовані на формування в учнів здоров'язбережувальної компетентності завдяки зміцненню в них ціннісного ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших людей, розширенню бази знань про здоров'язбережувальну поведінку й удосконаленню умінь і навичок



збереження індивідуального здоров'я на рівні духовного, соціокультурного й фізіологічного складників.

І. Чупаха, одна з авторів видання «Здоров'язбережувальні технології в освітньо-виховному процесі», розглядає засоби здоров'язбережувальних технологій:

- лікувально-профілактичні заходи – особливу увагу слід приділити спортзалам та туалетам. Кількість зелених рослин в школі завжди була критерієм реальної турботи адміністрації про учнів. Перевірка всіх електроприладів та розеток в класах та кабінетах школи. Проведення інструктажів з учнями на тему: «Техніка безпеки» [10, с. 26].

- заняття гімнастикою – існують і спеціальні вправи для кисті, які можна включати в фізкультхвилинки. Для впливу на м'язові групи інших частин тіла в програмах фізкультхвилинки можна передбачити елементи самомасажу і взаємомасажу. Фактором зниження напруги, подоланням втомиленості активізації позитивних фізіологічних процесів в організмі можуть служити музично-ритмічні заняття, емоційно-голосові вправи антистресової спрямованості, хорові вправи та інші. Окремі пози, жести, дії, емоційні посилення вчителя, періодично повторюючись на уроці, можуть стати стимулами, що запускають певні реакції і стани у учнів. Коли це знаходиться під контролем вчителя, тобто служить інструментом його впливу на клас, то це, звичайно, корисно [10, с. 30].

- ароматерапію і фітотерапію. В останні роки уявлення про вплив запахів на людину оформилися в нову науку – ароматологію і її прикладну гілку – ароматерапію. Краще джерело корисних і гармонічних запахів – рослини. У приміщенні рослини створюють необхідний психоемоційний комфорт, будучи чуйними хранителями безпеки і спокою. Своє оздоровчий вплив рослини проявляють шляхом виділення ефірних олій, які діють подібно гормонам, проникаючи в системи організму, впливаючи на емоції і фізичні реакції, регулюючи їх, активізуючи захисні сили організму в боротьбі проти інфекційних захворювань, стимулюючи створення лейкоцитів у крові [10, с. 40].

В сучасних умовах учителя повинні бути підготовлені до здоров'язбережувальної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах, володіти організаційно-педагогічними, психолого-педагогічними та навчально-виховними здоров'язбережувальними технологіями. Для забезпечення відповідного навчання в вищих навчальних закладах необхідні: консолідація ресурсів змісту природничої освіти, розвиток її здоров'язбережувальної спрямованості та удосконалення технологічної складової підготовки студентів до здоров'язбережувальної діяльності.

У вирішенні проблеми збереження здоров'я учнів загальноосвітніх навчальних закладів важливе значення має взаємодія школи та громадських організацій породжує соціальне партнерство школи, як представниці державного сектору і організацій громадського сектору. Партнерство – це спільна діяльність декількох сторін, своєрідна колективна робота. В ідеальному партнерстві партнери навчаються один у одного та впливають один на одного [7, с. 7].

Взаємодоповнюваність школи та громадських організацій, які діють на спільній території, визнають свободу вибору, унікальність і впливовість один одного [8, с. 232].

Але найголовнішою цінністю, яку має плекати сучасна школа, є здоров'я дитини, його формування й підтримка на різних етапах навчання дитини в школі [9, с. 2]. Тому соціально-педагогічна діяльність школи з виховання і формування здорового способу життя повинна бути спрямована на гармонійний розвиток особистості кожної дитини та формування й збереження її інтегрального здоров'я.

Отже, з погляду на те, що проблема здоров'я не стільки медична, скільки педагогічна, діти і батьки повинні знати, як треба поводитися, щоб жити довго. Для творення здорового способу життя необхідно як розширення уявлень про здоров'я та хвороби, так і вдале використання всього спектра факторів, що мають вплив на різні компоненти здоров'я (фізичний, психічний, соціальний і духовний), а також оволодіння медично-гігієнічними, фізкультурно-оздоровчими, екологічними і технологіями забезпечення безпеки життєдіяльності та методами формування настанов здорового способу життя.

Впровадження здоров'язберігаючих технологій в освітній простір надала можливості залучити педагогічний колектив та учнів до творчої креативної роботи, згуртувати їх над однією з глобальніших проблем сучасного суспільства – здоров'я нації.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Тихомирова Л. Ф. Теоретико-методические основы здоровьесберегающей педагогики: дис. ... док. пед. наук: 13.00.01 / Любовь Федоровна Тихомирова. – Ярославль, Изд-во ЯГПУ, 2004. – 339 с.
2. Ерохина И. А. Здоровьесберегающие технологии в профилактике наркозависимости подростков: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ирина Антоновна Ерохина. – Тамбов: Першина, Изд-во ТГУ, 2005. – 272 с.
3. Ковалева О. И. Личностно ориентированное обучение студентов современных вузов как фактор сохранности здоровья: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Олеся Ивановна Ковалева. – Ставрополь, 2004. – 175 с.
4. Кучма В. Р. Концепция «Общие подходы к формированию гигиенических требований к условиям реализации основных общеобразовательных программ» / В. Р. Кучма, М. И. Степанова // Проект «Разработка компонентов стандарта общего образования второго поколения»: Разработка гигиенических требований к условиям реализации основных общеобразовательных программ. – М., 2006. – 56 с.
5. Іонова О. М. Здоров'язбереження особистості як психолого-педагогічна проблема / О. М. Іонова, Ю. С. Лук'янова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: наукова монографія за редакцією проф. С. С. Єрмакова. – Харків: ХДАДМ, 2009. – XXIII – №1. – 69–72 с.
6. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н. К. Смирнов. – М.: АРКТИ, 2006. – 320 с.
7. Партнерство органів влади та недержавних організацій: навч. посіб. / Під ред. Даєне К., Гривняк Л., Логінова Л., Іванкова С. – К.: Transtec, 2004. – 76 с.



8. Менеджмент громадських організацій: вибрані питання теорії та практики : навч. посіб. / [А. Ю. Жулавський, О. Г. Дегтяренко, Є. В. Кірсанова та ін.]. – Донецьк : ТОВ «Цифрова типографія», 2007. – 262 с.

9. Овчарова А. В. Управління сучасною школою сприяння здоров'ю / А. В. Овчарова // Управління школою. – 2009. – № 31. – С. 2–23.

10. Чулаха И. В. Здоровьесберегающие технологии в образовательно-воспитательном процессе: [научно-практический сборник инновац. опыта] / И. В. Чулаха, Е. З. Пужаева, И. Ю. Соколова. – М.: Илекса; Ставрополь: Сервисшкола, 2001. – 400 с.

Анна ТРОЦЕНКО

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ОБРАЗНОГО МОВЛЕННЯ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

(студентка V курсу факультету педагогіки та психології)

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

Художні твори для дітей і про дітей на уроках літературного читання є одним із найважливіших засобів впливу на формування культури особистості, її освітнього та естетичного рівня школяра, загального інтелектуального та національно-культурного розвитку особистості, художньо грамотної та естетично сприйнятливої людини. Від художньої літературної освіти залежать глибина та зміст естетичних почуттів і оцінок, розвиток читацьких смаків, інтересів та ідеалів, формування у дитини умінь сприймати художні образи та образно мислити.

Уроки літературного читання в початковій школі, згідно з чинними програмами з літературного читання в 2–4 класах, передбачають у системі навчальних, виховних та розвивальних цілей навчально-виховного процесу формування у школярів умінь сприймати, розуміти, аналізувати, інтерпретувати літературні тексти різних видів і жанрів; розвиток творчої літературної діяльності; ознайомлення учнів із дитячою літературою як мистецтвом слова; розвиток естетичних цінностей [3, с.71].

Вищеназвані завдання реалізуються через слово літературного твору, оскільки йому, крім низки функцій, властива й естетична.

Така роль слова у системі естетичної структури мови найбільш повно виявляється у художній літературі, у розгалуженій системі словесних засобів з їх естетичними значеннями, які актуалізуються через специфічні ознаки мови творів літератури. Естетичне перетворення слова у мові художнього твору є максимальним, а найбільш повно воно виявляється в поезії [2, с.56].

Завдяки урокам літературного читання в ланці початкової освіти в учнів розвивається почуття краси – краси довкілля і краси слова; умінь помічати красу і відтворювати її мовними засобами [9, с.19].

«Слово, – зазначає В. Сухомлинський, – стає інструментом, за допомогою якого твориться нова краса, а дитина піднімається на нову сходинку бачення світу, досягає якісно нового етапу в своєму духовному розвитку. Їй хочеться у слові виразити своє захоплення, свій подив перед красою світу» [5, с.5]. У зв'язку з цим у початкових класах необхідно створити атмосферу при якій у дітей склалися б сприятливі умови для спостереження за навколишньою красою, для сприймання її, для умінь відтворювати її різними засобами – звуком, фарбами, словом.

Естетика слова, за твердженням видатного педагога В. Сухомлинського, полягає в тому, що письменник бере за зразок та інструмент чисту, народну національну мову, насичену загальноживаними та суто авторськими виражальними засобами [8, с.57].

Естетична функція слова є однією з основ мовної експресії. Все в мові, що становить красу або відображає (відтворює) її, викликає увагу про незвичне й небуденне, – і творить це прекрасне, незвичайне і небуденне, естетично виразне, допомагає інтенсифікувати стилістичну виразність, творить різноманітні художні образи – прекрасні, піднесені або потворні, низькі.

Особливістю мовної естетики художнього слова є його специфіка: у відповідному контекстно-словесному оточенні воно набуває вторинної – естетичної – функції, стає індивідуалізованим, неповторним за своїм використанням. У результаті вживання лексеми – за допомогою художньо-мовних засобів – створюється певний літературний образ. Тому розкриття контекстуального значення, естетичної значимості мовних одиниць виявляється одним із найважливіших завдань у дослідженні мовної естетики художніх текстів, особливо призначених для дитячого читання.

Головне завдання вчителя, особливо початкових класів, – за переконанням В. О. Сухомлинського, – виховати в дитини любов до рідної мови, бережне ставлення до слова, умінь спостерігати і помічати красу в усьому, відтворювати її засобами мови, розвивати у дітей словесну творчість. Учитель має докласти немало зусиль, щоб зробити рідне слово основою духовного світу дитини, адже рідна мова – одна-єдина на все життя, тому треба знати, берегти, збагачувати її, уміти вільно користуватися словесним багатством, широко застосовувати у мовленнєвій діяльності, зокрема з естетичною метою – для відтворення словесними засобами краси довкілля, для створення художніх описів.

Для формування естетично сприйнятливої і чутливої особистості В. О. Сухомлинський радить вести дітей до невичерпного й вічно нового джерела знань – у природу: в сад, у ліс, на берег річки, в поле; звертати увагу дітей на найтонші відтінки кольорів, звуків, рухів; учити спостерігати за життям природи і серед її краси, перебуваючи у відповідному емоційному стані, радить передавати свої



емоції, почуття, обмінюватися враженнями. За таких умов, перебуваючи у живому спілкуванні з багатою природою рідного краю, дітям іноді легше знайти вдаль, доречно, емоційне слово, відтворити образ в його багатогранності. Уся краса довкілля, природи має відобразитися в слові – небуденному, незвичному, естетично насиченому, що сприяє формуванню естетичного смаку, естетичних почуттів; бажанню висловлюватися про красу і створювати художні образи та описи. Педагог має навчити дітей замислюватися над словом: що воно означає і коли його краще, доречно вживати [8, с. 56].

Психолого-педагогічним проблемам спеціального навчання дітей образним засобом присвячено дослідження В. Е. Мамушина, М. Т. Баранова, В. Я. Булохова, Ш. В. Журжиной, С. В. Войкиной, В. К. Харченко.

Одним з найскладніших був і залишається аспект розвитку образного мовлення у дітей молодшого шкільного віку, що досліджували вчені-методисти, зокрема К. Д. Ушинський, Н. Ф. Бунаков, В. Я. Стоюнін, О. Я. Савченко.

Багатоаспектність і складність проблеми розвитку образного мовлення зумовили її розгляд з різних науково-методичних позицій: з погляду збагачення словникового запасу учнів на різних етапах мовленнєвого розвитку (Н. Гавриш, Н. Голуб, Л. Кулибчук, Т. Коршун, В. Тихоша); культури мовлення (Н. Бабич, Б. Головін, О. Горошкіна, В. Костомаров, Л. Мацько); психологічних засад розвитку мовлення (Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтьєв, О. Лурія, І. Синиця); функціонування текстів художнього стилю (Л. Варзацька, О. Караман, Л. Мацько, В. Мельничайко, М. Пентилію); розробки мовного компонента загальноосвітньої підготовки учнів (О. Біляєв, М. Вашуленко, Л. Мацько, Н. Пашківська, М. Пентиліюк, К. Плиско, О. Хорошковська); комунікативного аспекту вивчення мови (А. Богущ, Л. Варзацька, Н. Гавриш, В. Капінос, Т. Котик, С. Караман, Т. Ладиженська, В. Мельничайко, М. Пентиліюк).

У процесі роботи над дослідженням виникла потреба запропонувати науково-методичні рекомендації щодо формування у молодших школярів образного мовлення і мислення на уроках літературного читання, особливо при роботі за новими підручниками (2-3 класи). Учителю, усвідомлюючи, що для літературної творчості найголовнішим є слово, має зосереджувати увагу учнів на образно-виражальні особливості лексики у художньому творі; привчати школярів виявляти в художніх творах тропи, визначати їхню специфічну виражальну роль у створенні образів, художніх картин. У процесі опрацювання художніх творів, слід звертати увагу дітей на те, що саме за допомогою слова створюються художні літературні образи, а деякі слова стають ключем до «прочитання» образу, тобто його розуміння, характеристики. Вчителю необхідно зосереджувати увагу на тому, що у шкільному віці багато залежить від того, як методично невимушено, цікаво поведи дітей у світ знань, щоб розвиток образного мовлення став потребою для кожного школяра. Також важливе завдання в системі роботи над формуванням образного мовлення молодших школярів – навчити дітей виявляти й аналізувати в художньому творі образні засоби, визначати їхню роль в контексті літературного твору [1, с. 237].

На уроках дуже важливо, щоб діти разом з учителем співпереживали з літературними персонажами, мандрували красою літературного твору. Спілкуючись із дітьми, педагог враховує це і тоді, коли навчає складати речення, висловлювати свої думки, писати твори, розвивати усне й писемне зв'язне мовлення. Методичну роботу вчителю над аналізом художнього твору необхідно організувати так, щоб задіяти всіх учнів класу; зацікавити їх; учні мають стати співучасниками подій літературного твору, співпереживати з персонажами, пройтися красою зображених пейзажів, описів, виявляти й аналізувати засоби мови, якими автор досягає естетичної довершеності твору [4, с. 109].

У спільних роздумах вчителя і учнів з приводу прочитаного важливо не відходити від тексту конкретного художнього твору та його внутрішньої логіки. Усі дитячі припущення, незважаючи на їх почуттєвий, емоційний характер, мають бути перевірені, аргументовані самим текстом. Це – обов'язкова умова розкриття художнього образу. В іншому випадку робота на уроці не дасть потрібного результату.

Розгадати таємницю образу, збагнути його зміст можна за умови вдумливого читання тексту; пошуку текстових смислових зв'язків; виявлення й усвідомлення асоціацій; порівняння схожих літературних образів (описів) у різних творах; залучення до сприйняття тексту, образу, пейзажу; залучення чуттєвого досвіду учнів; використання різних видів мистецтва (музичні твори, живопис, фотографія, танець). Чим глибше і системніше дослідження художнього образу, тим воно виявляється точнішим і більш емоційно впливає на естетичне сприймання дитиною. Ось чому потрібно невідступно йти за авторським словом. Лише за таких умов можливий діалог «автор – читач», а дитина відчуватиме себе співавтором, вдумливим читачем (слухачем), у якого формується образне мислення і мовлення [7, с. 62].

Необхідно приділяти велику увагу дослідженню проблем розвитку образного мовлення учнів не лише на уроках читання, зв'язного мовлення, української мови, а й на інших уроках та у позакласній виховній роботі, оскільки саме через образне мовлення відбувається формування естетичних смаків дитини і саме через творчість стає можливим вияв її неповторної індивідуальності. Розвиток образного мовлення у дитячому віці допомагає становленню творчої особистості [4, с. 109].

За умов розвитку образного мовлення у дітей молодшого шкільного віку спостерігається швидке формування мови і мислення.



Здатність до словесної творчості – це не виняткове явище, властиве лише окремим обдарованим дітям, тому необхідно постійно і системно керувати процесом формування і розвитку образного мовлення молодших школярів. Педагог має навчити учнів спостерігати за мовою художнього твору, виявляти і досліджувати мовні виражальні засоби, створювати нові образи, бути активними на уроках та в позаурочний час. Разом з цим важливою вимогою формування естетичних смаків учнів виявляється привчання молодших школярів до словесної творчості через створення та використання яскравих, виразних образних слів, словосполучень, речень; залучення дітей до взаємоаналізу учнівських творів. Важливо постійно розвивати здібності школярів до літературної творчості, образного мовлення через написання ними прозових і поетичних творів на задану або вільну тему.

Учитель початкових класів повинен розвивати у школярів уміння формулювати думку, художньо висловлюватися про побачене, пережите, почуте або уявне. Цим закладається підґрунтя для майбутніх етапів словесного творчого розвитку, формування чуття естетики слова [6, с.230].

Для формування естетично чутливої особистості учителів важливо вірити в безмежність творчих можливостей кожної дитини, в те, що розвиток образного мовлення допомагає краще засвоїти програмовий матеріал, сформувати естетично багату і сприйнятливую до краси людину. Педагог має бути переконаним в тому, що діти потребують індивідуального підходу для пробудження і розвитку закладених у ній художніх талантів.

Значну роботу над формуванням образного мовлення необхідно проводити у вигляді ігрових, навчальних, практичних завдань, які вимагають від учнів творчих зусиль. Діти намагаються відкрити щось нове, невідоме, проявити свою самостійність. У найпростіших завданнях з розвитку образного мовлення у дітей формується й удосконалюється словесна творчість. Методично обґрунтованими виявляється застосування, наприклад, таких новітніх ігрових прийомів: «Домалой і розкажи», «Реставрація картини», «Живі картини» тощо.

При опрацюванні художніх творів необхідно навчити учнів домислювати подальший хід подій, добирати свій заголовок, словесно малювати, змінювати художні засоби. На кожному уроці слід продумувати завдання, види роботи для організації роботи учнів над розвитком художньої (словесної) творчості: робота в парах, малих і великих групах. Методично обґрунтованими виявляються різні види завдань, зокрема, робота над словом (добір слів на позначення ознак, дій, предметів з емоційним забарвленням; створення конструкцій з переносним значенням; добір порівнянь), робота над описами предметів, явищ, створення розповіді, редагування текстів.

Спостереження за роботою вчителів початкових класів над формуванням образного мовлення школярів дають підстави стверджувати, що на уроках читання роботу над словом слід проводити поступово і системно, навчати дітей умінню абстрагуватися та логічно аналізувати художній твір та його моно виражальні засоби. Завдяки дбайливій, продуманій роботі над мовними засобами (тропами, стилістичними фігурами) на уроках літературного читання, позакласного читання, рідної мови, розвитку зв'язного мовлення учитель може створити сприятливі умови для розвитку творчої активності і творчої індивідуальності кожного учня.

Для багатьох читачів відкриття літературного світу, розуміння образного мовлення розпочинається здебільшого з поетичного слова. Учитель початкових класів має можливість широко практикувати роботу з віршованими творами, оскільки частка їх у підручниках для літературного читання досить значна у порівнянні з прозовими творами. Це уможливорює різноманітну роботу над елементами лінгвістичного аналізу художнього твору, дослідження найчастотніших тропів і стилістичних фігур, доступних для сприйняття й розуміння дитини. При опрацюванні поезій різних тематичних груп слід досліджувати специфічні функції слів для створення художніх описів та образів; виробляти в учнів навички елементарного цілісного лінгвістичного аналізу художнього твору; навчати молодших школярів писати поетичні твори; розвивати поетичні здібності.

При плануванні уроку важливо передбачати завдання, які запобігають мовленнєвим помилкам або забезпечують розвиток культури мовлення (завдання на редагування; на заміну слів образними засобами; заміна одних образних засобів іншими; добір влучних порівнянь та вдалий конструкцій з переносним значенням, порівнянням). Особливої уваги заслуговує робота з метафоричними та фразеологічними виразами, які характеризуються образністю [10, с. 58].

Для формування образного мовлення учнів на уроках необхідно проводити різні лексичні вправи, при цьому вимагати від учнів, щоб творчі завдання були не лише правильні, але й оригінальні.

Вчителю необхідно виявляти труднощі, які виникають при виконанні певних завдань, аналізувати їх разом з учнями, залучати до роботи кожного. Завдання, які пропонуються для виконання мають бути неоднотипними, оригінальними, з різним рівнем складності, що уможливорює залучення до роботи всіх дітей, формує у них впевненість у своїх силах, сприяє зростанню творчої активності і формуванню творчих здібностей. При виконанні різних видів словесно-творчих робіт у дітей виробляється досвід образного мовлення; вони не бояться завдань, а прагнуть краще виконати їх, проявивши при цьому свою мовну індивідуальність.

Будь-яка робота школярів вимагає стимулювання їх, заохочення, позитивної оцінки, тому кожен вдалий вислів, поетичний рядок, класний чи домашній твір необхідно пропонувати однокласникам для прослуховування. А найкращі учнівські твори на задану або вільну тему вчитель може рекомендувати до класних та шкільних стіннівок або в дитячі періодичні видання (газети, часописи).

Позитивний вплив на формування творчої особистості дитини мають конкурси поетичних



прозових творів, що широко практикуються вчителями початкових класів. Такий підхід сприяє розвитку образного мовлення дітей, прагнення до словесної творчості, привчає дітей уважно ставитись до власних висловлювань і творів своїх однокласників.

Одним із напрямків розвитку образного мовлення є ведення «Літературної скарбнички» – зошита, в якому учні занотовують вдалі вислови, звороти з прочитаних творів (із паспортизацією – автор, назва твору) для використання їх у власному мовленні або при написанні творів. Вчителю варто практикувати створення дітьми ілюстрованих рукописних книжок-малючків, книжок-іграшок із власними творами. Пізніше такі збірки можна укомплектувати тематично або за персоналіями. По закінченню 4-го класу кожен учень може отримати подарунок – збірку власних творів за чотири роки.

Для розширення кола читання, формування читацьких інтересів, а також досвіду літературного читання вчителю важливо разом із батьками своїх учнів укомплектувати й постійно поповнювати класну бібліотеку зразками української та зарубіжної літератури.

Отже, при цілеспрямованій, системній і різноманітній роботі над розвитком образності мовлення учнів, у них накопичуються знання про багатство мови, про виражальні можливості слова, роль і значення його для відтворення краси довкілля, людських стосунків, почуттів; виробляються навички вільного і свідомого володіння словом як образно художнім виражальним засобом у повсякденній мовленнєвій діяльності, а також при створенні поетичних та прозових творів.

Розвиток образного мовлення та мислення забезпечує формування естетично сприйнятливої особистості – людини, не байдужої до словесної та навколишньої краси.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бех І. Д. Виховання особистості : У 2 кн. – Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
2. Ларин Б. А. Эстетика слова и язык писателя: Избранные статьи / Б. А. Ларин – М. : Художественная литература, 1974. – 443 с.
3. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1-4 класи. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2012. – 392 с.
4. Новиков М. В. Искусство слова / М. В. Новиков – М. : Педагогика, 1991. – 144 с.
5. Павленко В. В. Педагогічні засади спілкування у творчості / В. О. Сухомлинського / В. В. Павленко // Актуальні проблеми виховання і навчання школярів: збірн. наук. праць молодих дослідн. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Франка, 2010 – С. 5 – 9.
6. Прокопович Ф. Риторика / Ф. Прокопович – К. : Труды Киевской духовной академии, 1958. – 564 с.
7. Светловская Н. Н. Основы науки о читателе / Н. Н. Светловская. – М.: Просвещение, 1999. – 261 с.
8. Сухомлинський В. О. Слово рідної мови / В. О. Сухомлинський // Українська мова і література в школі. – 1987. – № 7. – С. 56 – 58.
9. Титова О. Система роботи над словом / О. Титова // Початкова освіта. – 2013. – № 4. – С. 18 – 20.
10. Тодор О. Г. Виразальні засоби українського художнього мовлення / О. Г. Тодор, В. П. Ковальов // Дивослово. – 1998 – № 3. – С. 58 – 60.

Наталя УСТИНОВСЬКА

ЗМІСТ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

(магістрантка факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Прибора Т. О.

Сучасна освітня ситуація характеризується спрямованістю на розробку гуманістичних основ навчання, розвиток взаємодії між учасниками освітнього процесу, становлення внутрішнього світу людини.

Шкільна практика показує, що зрозуміти світ емоцій дитини може лише педагог, який встановлює міцні емоційні контакти з дітьми, їх батьками, активно, виразно проявляє свої почуття, уміє бути безпосереднім, тобто має емоційну культуру. Тільки педагог з розвинутою емоційною культурою може організувати процес ефективної взаємодії з батьками учня, який проявлятиметься в співпраці як формі спільній, спрямованій на досягнення загального результату діяльності і спілкуванні.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, в якій розкривається структура особистості педагога, показує, що серед її якостей, що визначають продуктивність педагогічної діяльності, частіше за інших відзначаються емоційність (В. Боягузів, О. Прохоров, Т. Сирицо, та ін.), товарицькість (Н. Кузьміна та ін.), емпатія (Т. Припай).

Поняття емоційної культури досліджувалося І. Анненковою, О. Єфімчук, Л. Коваль, Н. Рачковскою, І. Самарокова, А. Холмогорова, Г. Ястребовою.

Структуру і зміст емоційної культури розглядали Р. Айдінян, К. Изард, Р. Брук, Дж. Вайнрих, М. Ольшаннікова, П. Симонов.

Мета статті полягає у дослідженні змісту емоційної культури майбутніх педагогів.

Виділяючи компоненти емоційної культури учителя, ми виходили з того, що увесь зміст культури особистості організований певним чином. Отже, як людина є єдністю зовнішнього і внутрішнього, так і культура є такою ж єдністю. Виходячи з принципу єдності особистості, культури і діяльності, в дослідженні ми виділили ті компоненти, через розвиток яких найвиразнішим є процес і результат формування емоційної культури, а саме: *мотиваційний, когнітивний, конативний*.

Мотиваційний компонент емоційної культури учителя є базовим для становлення усіх інших компонентів. Зміст цього компонента представлений *емоційною спрямованістю* учителя, інтегруючою системою ціннісних орієнтацій, мотивів і потреб, які регулюють емоційну поведінку учителя в



педагогічній діяльності, а також відбивають психологічну установку на розвиток емоційної культури як особистісно-необхідне і, отже, внутрішньо прийняте переконання.

У структурі культури особистості емоційна спрямованість розглядається як системотворча властивість особистості, що визначає її психологічний склад, як мотиваційно-смыслову систему «выражения и осуществления субъективных отношений личности к миру» [1, с. 3]. Визначаючи значення і суть емоцій правильним є твердження А. Ольшаннікової, що вони не просто потрібні людині, вони є найголовнішою характеристикою людини [4, с. 6].

Розглядаючи зміст емоційної спрямованості учителя, передусім необхідно розглянути зв'язки емоцій з потребами і мотивами.

К. Ізард у своїй теорії диференціальних емоцій висуває положення про те, що емоції утворюють основну мотиваційну систему людини. «Саме афект, народжений з досвіду, забезпечує мотиваційний стан, який, у свою чергу, контролює і направляє поведінку від одного моменту до іншого... Базова емоція – складний мотиваційний феномен, що має характерні нейрофізіологічні, експресивні і дієві компоненти» [7, с. 167]. Р. Бак вказує, що «мотивація і емоція – це дві сторони одного і того ж процесу – первинних мотиваційно-емоційних систем» [6, с. 280]. Дж. Вайнрих, обкреслюючи основні положення соціобіологічної теорії емоцій, вказує, що з соціобіологічного погляду емоції – це механізми мотивації або фасилітації поведінки. Емоція визначається ним як результат свідомого або несвідомого прийняття рішення; вона вказує, що саме для індивіда адаптивно по відношенню до певної зовнішньої події. Емоції – це внутрішній мотиватор, який створює готовність до зміни поведінки з метою підвищення адаптації [9, с. 114].

З того, що емоції відбивають людські потреби, є мотивами і вказують на міру або можливість задоволення потреб, витікає, що вони є для людини носіями сенсу. Як вказує В. Вілюнас, «обе системы терминологии – «эмоциональная» и «смысловая» – описывают в психологии одни и те же явления и поэтому в большой степени взаимозаменяемы» [2, с. 99]. Так, емоційні переживання є конкретно-суб'єктивною формою існування біологічного сенсу [2, с. 92].

В. Франкл [5] стверджував, що мотиватором діяльності людини виступає сенс і смислові універсали – цінності, серед яких він виділяє цінності творчості, цінності переживання і цінності ставлення. Прагнення до пошуку і реалізації сенсу – це мотиваційна природжена тенденція, властива кожній людині. Вона є основним двигуном емоційної поведінки і визначає характер діяльності людини. Пошуки сенсу пов'язані із задоволенням вищих потреб – потреб в самореалізації і самоактуалізації.

Залежно від професії виділяються різні мотиви, що впливають на емоційну спрямованість особистості. Для нашого дослідження значуща класифікація Дж. Белла, що безпосередньо зв'язує мотиви і емоційні прояви людини: мотив влади, мотив агресії, мотив уникнення, мотив пристосування, мотив виконання, мотив досягнення (самореалізації).

Серед різноманіття мотивів можна виділити домінуючий, тобто той, який інтегрує в собі кращі прояви інших мотивів. Таким мотивом є мотив досягнення. Саме цей мотив кращим чином керує динамікою емоційної культури учителя на окремих етапах її розвитку. Він є одним з показників розвитку першого компонента емоційної культури.

Когнітивний компонент емоційної культури включає емоційні здібності учителя, що дозволяють йому визначити свій і чужий емоційні стани; зміст емоцій, а також систему знань в області психофізіології емоцій (емоційні стани, їх зовнішніх проявів, зв'язок емоцій і почуттів з іншими психічними явищами, механізми виникнення емоцій і почуттів, про феноменологію емоційних явищ в педагогічній діяльності), на основі яких будується цілісна картина емоційної культури учителя, що систематизує і узагальнює результати соціально заданої і індивідуально прийнятої емоційної поведінки.

Л. Віготський, розвиваючи ідею про єдність афекту і інтелекту, писав, що за думкою обов'язково стоїть афективна вольова тенденція. Зараз ця єдність вважається загальноприйнятою і виражається в таких поняттях, як «пізнавальне відношення», «особистісне знання». Багато сучасних авторів говорять про афективно-когнітивні структури, які розглядаються ними не як представлення інстинктивних потягів, але як структури свідомості, що є результатом взаємодії емоцій і пізнанням. У ряді сучасних теорій емоція розглядається не лише як оцінка, але і як тип знання, тип «пізнання».

У зв'язку з тією винятковою роллю, яку емоції грають в людському житті, за аналогією до широко використовуваного поняття «соціальна компетентність», визначається «емоційна компетентність», як здатність людини діяти в соціумі в гармонії з внутрішнім середовищем своїми почуттями і бажаннями. Р. Бак вказує, що соціальна і емоційна компетентність взаємно підтримують один одного: точне емоційне спілкування підсилює здатність діяти і з іншими людьми, і зі своїми почуттями і бажаннями.

Говорячи про емоційну компетентність учителя, необхідно відмітити, що практика показує наступне: учитель-початківець своїм першочерговим завданням бачить виконання дидактичних вимог до педагогічної професії, передачу певної сукупності знань, умінь і навичок, концентрує свою увагу на організаційних і методичних питаннях навчально-виховного процесу. Скутість у поведінці є результатом обмеженості його емоційних проявів в педагогічній діяльності і неадекватності емоційних реакцій на педагогічну ситуацію. Практичним застосуванням знання про тенденції різних типів емоцій, емоційних реакцій, станів і стосунків є можливість враховувати ці особливості з метою



індивідуального підходу до виховання і навчання учнів. Отже, важливим стає формування емоційної компетентності майбутнього учителя, а також шляхи розвитку його емоцій, що полягають у збагаченні якісної палітри переживань, розширенні кола об'єктів, що викликають у нього емоційний відгук.

Роль конкретних емоцій, що по-різному впливають на пізнання і поведінку людини, розглядається в диференціальній теорії емоцій. Основні припущення цієї теорії полягають в тому, що поведінка людини контролюється десятьма базовими емоціями: інтерес – збудження; радість – здивування; горе – страждання; гнів – лють; відраза – огида; презирство – зневага; страх – жах; сором – сором'язливість; провина – розкаяння.

Наведений перелік основних емоцій не підпорядкований якій-небудь класифікаційній схемі. Кожна базова емоція має конкретні функції, унікальні чуттєві характеристики і може бути представлена як градація станів, що зростають за мірою вираження: спокійне задоволення, радість, захват, тріумфування, екстаз тощо.

Перші три емоції Д. Ізард [8] відносить до позитивних, інші сім – до негативних. Таким чином, більшість з основних емоцій мають негативне забарвлення, але це не означає, що в загальному реєстрі людських емоцій позитивні мають меншу питому вагу. Більша різноманітність негативних емоцій дає можливість майбутньому учителю успішніше здійснювати адаптацію до несприятливих обставин, про характер яких успішно і тонко сигналізують негативні емоційні стани.

Залежно від суб'єктивної цінності переживань, що виникають, Б. Додонов [3] виділяє наступні види «цінних» емоцій: *альтруїстичні, комунікативні, глоричні, пугнічні, гностичні, романтичні, праксичні, естетичні; гедонічні, акізитивні*. Неважко помітити, що перераховані емоції відбивають різноманітні потреби людини.

Не усі перераховані емоції однаково значущі в емоційній культурі учителя: одні вкрай необхідні, інші мають суто індивідуальний характер і не проявляються в професійній (педагогічній) діяльності. Але при усьому виборі професійно значущих емоцій зрозуміло, що для розвитку особистості учителя потрібно багатство емоційних переживань. Іноді говорять, що учитель може дозволити собі лише позитивні емоції. Безумовно, до цього треба прагнути. Проте, справа не лише у виді емоційних переживань, але і в їх достовірності. Це повинно бути передусім особистісне переживання, а не суто зовнішня реакція. В той же час, найбільш адекватною виділеному вище мотиву досягнення є клас емоцій успіху-неуспіху, які відбивають фактичні досягнення у діяльності студента.

Сформовані мотиваційні і когнітивні характеристики учителя створюють особистісно-змістове поле його емоційної культури, яке проєктується на педагогічну діяльність (побудований ним образ «Я як учитель») і емоційну поведінку в ній, і реалізується в його професійній діяльності. Цей перехід визначає *конативний компонент емоційної культури*, який характеризує індивідуальний емоційний досвід учителя, інтегруючий в собі знання, ціннісні орієнтації, мотиви, потреби, і проявляється в його емоційних умінь і емоційних якостях.

Для нашого дослідження необхідно визначити компонентний склад емоційних умінь. Відповідно до мети нашого дослідження найбільш ефективною є класифікація емоційних умінь, склад якої співвідносимо з просторово-часовою характеристикою. Виділений критерій для розробки емоційних умінь охоплює тимчасову характеристику, тобто минуле, сьогодення і майбутнє. Поняття «минуле» задається групою умінь, які дістали в сучасних дослідженнях назву рефлексій. Ми звернемо увагу на наступні рефлексії: уміння інтегрувати, узагальнювати різні елементи інформації про свою-чужу емоційну реакцію в минулій ситуації, динаміці свого-чужого емоційного стану в ході розвитку ситуації, свого-чужого емоційного відношення до учасників ситуації; уміння адекватно оцінити своя-чужа емоційна поведінка (емоційні реакції, силу їх прояву, міру емоційної саморегуляції, характер перцепції і експресивності і тому подібне) в минулій ситуації, стан задоволеності-незадоволеності емоційною взаємодією; уміння вибрати для подібної ситуації педагогічно доцільний стиль емоційної поведінки.

Аналіз умінь рефлексій показує, що в їхній структурі провідними виступають уміння адекватно здійснювати самооцінку своєї емоційної поведінки.

У педагогічній літературі до основних емоційних умінь, необхідних учителю для безпосередньої успішної емоційної взаємодії з учнями, М. Баскаків, М. Дуранов, І. Ломакіна та інші відносять: уміння емоційно-психологічного регулювання; перцептивні уміння; експресивні уміння; емпатійні уміння.

Поняття «майбутнє» характеризує *проєктувальні і творчі уміння* емоційної культури учителя.

Оскільки проєктувальні уміння досить детально описані в науково-педагогічній літературі, то ми не зупинятимемося на цьому питанні, а лише відмітимо, що для учителя об'єктом проєктування є емоційні реакції, стани і стосунки в системі «учитель-учень», тобто уміння планувати «емоційну партитуру». Тут же зупинимось на особливостях емоційно-творчих умінь або емоційної креативності.

Останніми роками дослідники розв'язують питання зв'язку емоцій з творчістю. Особливий інтерес в цьому відношенні представляє запропоноване Дж. Евріллою і Д. Томас-Ноулзом поняття емоційної креативності. У цьому підході сама емоція розглядається як творчий акт. Загальноприйнятими критеріями творчості є новизна, ефективність і автентичність. Емоційна креативність визначається як розвиток емоційних синдромів, які є новими, ефективними і автентичними. Новизна, вказують автори, – це критерій творчості. Творча емоційна реакція має бути новою і незвичайною. Для того, щоб бути творчою, реакція має бути ефективною, тобто корисною



людині або суспільству. Про те ефективність – поняття відносне, і те, що ефективно в одному контексті, може бути неефективним в іншому.

Отже, у статті зверталася увага на зміст емоційної культури, зокрема характеризувалися її мотиваційний, когнітивний, конативний компоненти.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Айдинян Р. М. Система понять и принципов гносеологии / Айдинян Р. М. – Л.: ЛГУ, 1991. – 232 с.
2. Виллонас В. К. Психология эмоциональных явлений / Виллонас В. К. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 158 с.
3. Додонов Б. И. Эмоция как ценность / Додонов Б. И. – М.: Политиздат, 1978. – 282 с.
4. Ольшанникова А. Е. Эмоции и воспитание / А. Е. Ольшанникова // Педагогика и психология. – 1983. – № 10. – С. 5–9.
5. Франкл В. Человек в поисках смысла / Франкл В. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
6. Buck R. Emotional Development and Emotional Education / R. Buck // Emotions. Theory, Research and Experience. – V. 2. – N.Y.: Academic Press, 1984. – P. 259–292.
7. Izard C. E., Bucchler S. Aspects of Consciousness and Personality in Terms of Differential Emotions Theorie / Izard C. E., Bucchler S. // Emotions. Theory, Research and Experience. – V. 1. – N.Y.: Academic Press, 1980. – P. 165–187.
8. Izard C. E. The Psychology of Emotions / Izard C. E. – N. Y.: Plenum Press, 1991. – 453 p.
9. Weinrich J. D. Toward a Sociobiological Theorie of the Emotions / Weinrich J. D. // Emotions. Theory, Research and Experience. – V. 1. – N.Y.: Academic Press, 1980. – P. 113–138.

Наталія ФІЛІПОВА

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОБОТИ З БАТЬКАМИ УЧНІВ

(магістрантка факультету педагогіки та психології)

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

У Статуті загальноосвітньої школи зазначено, що класний керівник підтримує постійний зв'язок з батьками на основі єдності вимог до учнів з боку школи та сім'ї. Проте об'єктивні зміни в політиці, соціально-економічній сфері й духовному розвитку суспільства, втілення в практику вимог Законів України — Про освіту, — Про загальну середню освіту, національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті потребують оновлення підготовки майбутніх учителів до зазначеного напрямку діяльності.

Особливого зазначення визначена проблема набуває для вчителів початкової школи, оскільки вчитель початкової школи не тільки формує позитивне ставлення учнів-початківців до навчального процесу у закладах освіти, але й стоїть у витоків створення позитивної атмосфери у взаємодії школи та сім'ї.

Слід зазначити, що науковцями проведено низку досліджень з проблеми підготовки вчителів початкових класів до роботи з батьками учнів.

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 учителів до окремих напрямів діяльності класного керівника описана в працях В. Воронова, Л. Макарової, Л. Масунової, Р. Пенькової, М. Федорова, Г. Цибулько та ін. Особливості підготовки вчителя початкової школи розкриті у дослідженнях С. П. Баранова, С. Ф. Збандута, С. Н. Лисенкової, М. В. Савіна, О. Я. Савченко та ін. Умови вдосконалення процесу підготовки майбутніх учителів обґрунтовувались у працях П. П. Блонського, К. Д. Ушинського, М. М. Фіцули, С. Т. Шацького та ін. Шляхи формування професійної педагогічної майстерності досліджені у працях Ю. П. Азарова, І. А. Зязюна, І. Ф. Кривоноса, Н. Г. Ничкало та ін. Теоретична та практична підготовка педагога до виховної діяльності висвітлена в працях І. Д. Беха, В. І. Воробей, О. В. Киричука, Б. С. Кобзаря, Л. І. Міщик, В. П. Король, Г. В. Троцько та ін. Підготовка майбутніх учителів до окремих напрямів діяльності класного керівника описана в працях В. Л. Воронова, Л. І. Макарової, Л. О. Масунової, Р. І. Пенькової, М. П. Федорова, Г. Я. Цибулько та ін. Шляхи підготовки майбутніх учителів початкових класів до виховної роботи розроблялися в працях В. В. Васенко, І. В. Казанжи, А. Й. Капської, О. М. Отич, Л. О. Хомич 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.).

Успіх виховної діяльності вчителя початкових класів і класного керівника значною мірою залежить від тісної співпраці їх з батьками та з громадською діяльністю. Вчителі початкових класів завжди підтримують постійний зв'язок з батьками, а починаючи з V класу, цей зв'язок здійснюється через класних керівників. Досвід свідчить, що найбільш тісні зв'язки вчителя з батьками здійснюються в початкових класах, в середніх і старших вони дещо послаблюються, тому класні керівники намагаються активізувати ці зв'язки [1, с. 117].



Зв'язок між учителем початкових класів, класних керівників з батьками потрібен перш за все для забезпечення єдності виховних впливів на учнів з боку школи і сім'ї, для ознайомлення з вимогами школи, для того, аби домовитися про методи і прийоми виховних впливів на учнів.

В організації роботи з батьками вчитель може посилатися на Закон України щодо обов'язків батьків по вихованню дітей.

У статті 51 Конституції України відзначаються, що «Батьки зобов'язані утримувати дітей до їх повноліття. Повнолітні діти повинні піклуватися про своїх непрацездатних батьків. Сім'я, дитинство і батьківство охороняється державою».

У статті 59 Закону України «Про освіту» про відповідальність батьків за розвиток дитини зазначається:

1. Виховання в сім'ї є першоосновою розвитку дитини як особистості.

2. На кожного з батьків покладається однакова відповідальність за виховання, навчання і розвиток дитини.

3. Батьки та особи, які їх змінюють зобов'язані: постійно дбати про фізичне здоров'я, психічний стан дітей, створювати належні умови для розвитку їх природних здібностей; поважати гідність дитини, виховувати працелюбність, почуття доброти, милосердя, шанобливе ставлення до державної і рідної мови, сім'ї, старших за віком, до народних традицій та звичаїв; виховувати повагу до національних, історичних, культурних цінностей українського та інших народів, дбайливе ставлення до історико-культурного надбання та навколишнього природного середовища, любов до своєї країни;

сприяти здобуттю дітьми освіти у закладах освіти або забезпечувати повноцінну домашню освіту відповідно до вимог щодо її змісту, рівня та обсягу; виховувати повагу до законів, прав, основних свобод людини [3, с. 16-19].

Більшість батьків добре розуміють ці державні вимоги та підтримують вимоги школи, вірно виховують своїх дітей і надають значну допомогу школам у їх складній і багатогранній роботі по вихованню дітей.

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

Учитель є сполучною ланкою між школою і родиною, особливо це відноситься до вчителя початкової школи, де він один виконує не тільки навчальну, але і виховну функції. Спілкування вчителя з батьками учнів впливає на процес формування особистості дитини, на процес навчання. Однак слід зазначити, що дане спілкування має ряд особливостей на кожному ступені навчання. Вони залежать від багатьох факторів.

В. О. Сухомлинський в книзі «Як виховувати справжню людину» писав, що треба виховувати так, щоб дитина додому приносила радості батькам; що на цьому повинна триматися школа; не можна допускати, щоб дитина приносила батькам лише неприємності зі школи. Тому вчитель повинен слідкувати за тим, щоб у початкових класах не з'являлися погані діти, щоб у матері не з'являлося жорстоке серце, а у дитини не згасло бажання бути добрим. Він прагнув створити умови, щоб школа була школою радості для дітей, школою творчості для вчителя і школою спокою для батьків.

Великою причиною невдач у сімейному вихованні можна пояснити недостатньо педагогічною освіченістю батьків та відсутністю у них необхідного досвіду виховання дітей. Допомогти батькам знайти педагогічно вірні шляхи у вихованні дітей – завдання школи і вчителів початкових класів, класних керівників.

Відомо, що більшу частину дня учні проводять за межами школи – в сім'ї, на подвір'ї, селі, на вулиці. Крім того приблизно 150 днів протягом року вони повністю вільні від навчальних занять. Тому досить важливо залучати всіх батьків і по можливості громадськість до виховання школярів у поза навчальний час, забезпечити узгодженість вимог школи та допомоги у цій справі батькам.

У практиці роботи школи, вчителів початкових класів та класних керівників склалися і в більшості випадків успішно використовуються різноманітні форми їх спільної роботи за батьками.

Для того, щоб робота з батьками дала найкращий ефект, необхідно використовувати різні форми зв'язку з ними, а не обмежуватися лише зустрічами при проведенні батьківських зборів у кінці семестру і викликами батьків до школи, діти яких порушують дисципліну та мають незадовільні оцінки.

Учителі і батьки повинні, усвідомлюючи важливість активної співпраці школи та батьків у вихованні дітей, прагнути 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 [4, с.49].

Суттєву роль у виховній роботі відіграв батьківський авторитет, який, за висловом А. С. Макаренка, включає в себе «все батьківське і материнське життя – роботу, думку, звички, почуття, прагнення».

А. С. Макаренко приділяв значну увагу місцю і ролі батьківського авторитету в сімейному вихованні дітей. Адже діти ще не мають достатнього соціального досвіду, відбувається активний процес успадкування, і прояви авторитету батька та матері можуть позитивно чи негативно впливати на збагачення дітей їхнім соціальним досвідом.

Виділяють два види авторитету: **істинний** (справжній) – включає всю гаму красивого життя батьків. Він об'єднує такі особливості їх поведінки:

— авторитет любові до дітей передбачає здатність творити духовне тепло, радість.

— авторитет знання передбачає обізнаність батьків з особливостями фізичного і соціально-психічного розвитку дитини, її повсякденними успіхами і труднощами у навчанні, знання інтересів та уподобань, кола друзів, товаришів.

— авторитет допомоги має проявлятися не у поспішному виконанні, а дитину її обов'язків у сфері праці, навчання, а в методичній пораді: як доцільніше виконати те чи інше завдання, у створенні сприятливих ситуацій для подолання труднощів.

— авторитет вимогливості передбачає достатній і об'єктивний контроль з боку матері і батька за ретельним виконанням дочкою чи сином своїх обов'язків, доручень у всіх сферах діяльності.

— авторитет правди ґрунтується на загальнолюдській моральній нормі: «Не брешти».

— авторитет поваги ґрунтується на гуманістичній сутності виховання.

І фальшивий – авторитет фальшивої, удаваної любові, авторитет відстані між батьком чи матір'ю і дитиною, авторитет чванства, авторитет педантизму, авторитет резонерства, авторитет безмірної доброти і всюдозволеності, авторитет фальшивої дружби, взаємини «на коротку ногу», авторитет підкупу, авторитет подавлення, деспотичної реакції на будь-які відхилення дитини від норми поведінки.

Підготовку майбутніх учителів початкової школи до роботи з батьками науковці трактують як процес формування ціле-мотиваційної сфери студентів, озброєння їх відповідними соціально-педагогічними знаннями, 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].

У вирішенні проблеми цілеспрямованої підготовки вчителя до 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 класовода-вихователя [2, с. 16-19].

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 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.

На сучасному етапі не висвітлено такі важливі аспекти проблеми стосовно удосконалення змістовного компоненту технологій підготовки з метою розвитку в учителів 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>.
3. Кравченко Т. Сутність та основні характеристики взаємодії сім'ї та школи як педагогічного феномену / Т. 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.



Ірина ФІРЮБІНА

ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ УМІННЯ ТВОРЧО ЗАСТОСОВУВАТИ ПРИРОДНИЧІ ЗНАННЯ

(магістрантка факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор Довга Т. Я.

Анотація. Стаття присвячена питанням розробці системи пізнавальних завдань і процедури її включення в навчальний процес початкової школи, спрямований на ефективне формування у молодших школярів уміння творчо застосовувати природничі знання.

Ключові слова: природничі знання, уміння творчо застосовувати знання, розумова діяльність, якісний рівень навчання.

Постановка проблеми. На сучасному етапі проблема формування у молодших школярів уміння творчо застосовувати природничі знання набула особливої актуальності, оскільки вчені акцентують свою увагу на вирішенні проблеми формування всебічно розвиненої особистості, що має творчі здібності, в тому числі здатна самостійно переносити знання на практику, у нові навчальні ситуації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Творчі здібності формуються протягом всього життя людини, проте в генезисі його становлення існує оптимальний час для удосконалення вищих психічних функцій. До них належать дошкільний і молодший шкільний вік (П. Я. Гальперін, Є. М. Кабанова-Меллер, О. М. Леонтьєв, Д. Б. Ельконін та інші). Оскільки розвиток креативності відбувається в творчій діяльності, то перед учителями початкової школи гостро стоїть завдання спеціальної організації процесу навчання з метою формування в учнів досвіду творчої діяльності.

Досвід творчої діяльності – складне утворення, однією із процесуальних характеристик якого є уміння творчо застосовувати природничі знання.

Мета статті полягає в розробці системи пізнавальних завдань і процедури її включення в навчальний процес початкової школи, спрямований на ефективне формування у молодших школярів уміння творчо застосовувати природничі знання.

Виклад основного матеріалу. Я. А. Коменський вважав, що практичне застосування учнями вивченого, і притому виключно тільки їх новими власними способами є необхідною складовою частиною процесу засвоєння знань. Він писав, що "у всіх діях і вправах у школі слід прагнути, щоб юні кандидати в життя навчилися усе, що їм зустрінеться в житті: 1) знати, 2) уміти, 3) висловлювати, 4) застосовувати" [50, с.243].

Також Я. А. Коменський вказував деякі конкретні шляхи навчання школярів застосовувати знання, наприклад: показувати дітям, як і де знаходиться застосування те, чого їх навчають. На думку вченого, таким шляхом формується потреба в діях, заснованих на знаннях.

У працях психологів проблема формування у школярів уміння творчо застосовувати природничі знання досліджується у взаємозв'язку з проблемою розумового розвитку. В основі такого підходу лежить зв'язок між рівнем розумового розвитку учнів та їхнім умінням осмислено використовувати природничі знання в навчальній діяльності. В зв'язку з цим психологи, зокрема, Є. М. Кабанова-Меллер, А. М. Лук, О. М. Матюшкін, Я. О. Пономарьов, досліджуване уміння розглядають як важливий показник розумового розвитку дитини і умову цього розвитку.

В дидактиці загальноприйнятим є положення про те, що уміння творчо застосовувати природничі знання – це засіб та критерій засвоєння учнями досвіду творчої діяльності, розвитку їх творчих здібностей. Застосовуючи природничі знання, учень частково набуває і нових знань, умінь та навичок, оскільки, як підкреслює М. М. Скаткін, творча діяльність завжди має своїм результатом нові знання і нові способи діяльності.

Формування у молодших школярів уміння творчо застосовувати природничі знання – це складний та багатогранний процес, який передбачає забезпечення оптимального взаємозв'язку сприймання, осмислення, запам'ятовування навчального матеріалу та його застосування (Т. М. Байбара). Провідна роль при цьому належить застосуванню знань учнями у варіативних навчальних ситуаціях, на практиці. Саме цей етап процесу засвоєння свідчить про міцне засвоєння школярами різних видів знань (фактів, уявлень, понять, закономірностей, оцінних та методологічних знань). Вивчення й аналіз практики роботи початкової школи свідчить, що вчителі приділяють увагу переважно відтворенню та закріпленню природничих знань учнями.

За змістом курс природознавства має інтегрований характер. У ньому зведені у певну систему, що відповідає віковим можливостям засвоєння знань дітей молодшого шкільного віку, відомості декількох наук: фізичної географії, біології (основи ботаніки, зоології, анатомії та фізіології людини). Провідний компонент цього предмета представлений системою ієрархічно-підпорядкованих елементів (природничих уявлень і понять різного рівня узагальнення), яка відображає тіла та явища природи в їх взаємозв'язках і залежностях. Ця система формується у молодших школярів у такій послідовності: уявлення, поняття поурочних тем – загальні поняття розділів (програмових тем) – загальні природничі поняття 1–4 класів – загальні природничі поняття курсу початкової школи.

1. Оскільки процес формування знань починається зі сприймання ознак, властивостей об'єктів та явищ природи, то першою умовою ефективності процесу формування уміння творчо застосовувати



природничі знання, на нашу думку, є організація чуттєвого сприймання навчального матеріалу відповідно до вікових особливостей і можливостей дітей молодшого шкільного віку.

2. Для успішного формування знань потрібна розумова діяльність учнів, тобто аналіз, порівняння, синтез, абстрагування тощо. Тому наступною умовою формування у молодших школярів уміння творчо застосовувати природничі знання є здійснення керівництва процесом формування уміння творчо застосовувати природничі знання на основі алгоритмів розумової діяльності, що передбачає зростання рівня самостійності та активності учнів.

3. Оскільки керівництво розумовою діяльністю здійснюється через пізнавальні завдання, то наступною умовою є цілеспрямоване використання пізнавальних завдань як засобу формування у молодших школярів уміння творчо застосовувати природничі знання.

Одним із аспектів проблеми розвитку творчих здібностей учнів є питання формування у молодших школярів уміння творчо застосовувати природничі знання.

На основі аналізу чинних навчальних програм, підручників "Я і Україна. Природознавство" для 3 класів та досвіду роботи вчителів початкових класів визначено, що навчальні програми спрямовують учителів початкової школи на формування в молодших школярів уміння творчо застосовувати природничі знання. Підручники містять епізодичні завдання, необхідні для формування в учнів даного уміння, які подані без чітко організованої системи і без поступового ускладнення. У практиці роботи вчителів початкової школи недостатньо уваги приділяється тим видам навчальної роботи, які сприяють формуванню у молодших школярів уміння творчо застосовувати природничі знання, зокрема розв'язанню проблемних завдань, самостійному формулюванню висновків, виконанню завдань пошукового характеру тощо.

Нижче представимо зразки завдань різного характеру на природничому матеріалі.

1. Завдання на асоціативну аналогію.

Наприклад:

За зразком опишіть гору і заповніть таблицю.

Горб	Гора
Незначне підвищення на рівнині	
Підніжжя поступово переходить у рівнину	
Не дуже круті схили	
Вершина плоска	

2. Завдання на алгоритмічну аналогію.

Наприклад: Охарактеризуйте яр, вставивши у речення пропущені слова. За зразком охарактеризуйте балку.

Яр - це _____.

Він має _____ схили і _____ дно.

Утворюється яр унаслідок _____.

3. Завдання на евристичну аналогію.

Наприклад: Пригадайте, який ґрунт легше розпушити: той, на якому ростуть рослини, чи той, на якому вони відсутні. Поміркуйте, як люди використовують це явище для боротьби з ярами.

4. Зміни букву в слові і прочитай слова поданої групи: СУМА, ДУША, ДІРКА, НІРКА, МІРА, СОДА, ВОНА, СВАТ, СЛІД.

5. Віднови пропущені букви і прочитай.

о е а
 е а о
 а о е а
 е о а

6. Завдання для часткового порівняння, що вимагає встановлення лише подібності або лише відмінності.

Наприклад: За поданими ознаками визначити, про які корисні копалини йдеться. Що у них спільного?

а) тверда крихка речовина, бурого кольору, складається з решток рослин, легша за воду, горить тьмяним полум'ям і виділяє мало тепла;

б) тверда міцна речовина чорного кольору, складається з решток рослин, важча за воду, горить яскравим полум'ям і виділяє багато тепла.

7. З'єднай попарно слова:

захід	північ
довгота	земля
південь	меридіан
приплив	широта
небо	відплив
паралель	схід

8. Закріплення знань, умінь і навичок учнів.

1. Заповніть пропуски в реченнях.



Найтепліша пора року - _____, тому що Сонце стоїть на небосхилі _____.
 Найхолодніша пора року - _____, тому що Сонце стоїть на небосхилі _____.

9. Дайте відповіді на запитання.

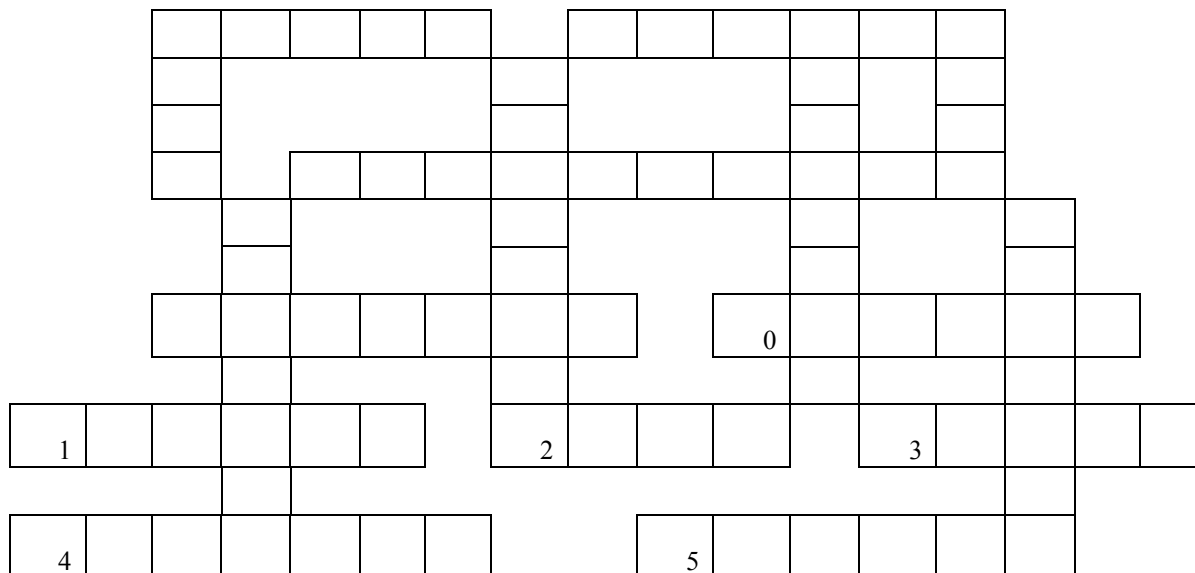
Чому корисні копалини називають скарбами природи?

Які речі виготовляють із корисних копалин?

Які корисні копалини добувають там, де ти живеш? Для чого їх використовують?

Чому потрібно берегти все те, що виготовляється з корисних копалин?

10. Кросворд.



По вертикалі:	По горизонталі:
1. Сторона світу.	1. Центральне небесне світило.
2. Пливуча льодова гора.	2. Те ж саме, що всесвіт.
3. Уявна лінія на земній кулі у напрямі осі її обертання.	3. Водна оболонка землі.
4. Тіло космічного походження, що досягає поверхні землі.	4. Сукупність усіх форм матерії як єдине ціле.
5. Те ж саме, що материк.	5. Відстань від екватора по горизонталі.
6. Тверда поверхня Землі.	6. Зоря, що падає.
	7. Куполоподібний повітряний простір над поверхнею Землі.
	8. Те ж саме, що горизонт.
	9. Одна з географічних координат.
	10. Уявне коло на поверхні земної кулі, паралельне екватору.

Висновок: Запропоновані завдання націлені на вдосконалення процесу формування уміння творчо застосовувати природничі знання в учнів початкової школи є одним із важливих напрямів досягнення якісно нового рівня у навчанні молодших школярів. Воно органічно поєднується з пошуком інноваційних технологій формування знань молодших школярів, за яких особистість дитини, її інтелектуальний розвиток перебувають у центрі навчально-виховного процесу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Байбара Т. М. Методика навчання природознавства в початкових класах: Навчальний посібник / Т. М. Байбара. – К.: Веселка, 1998. – 334 с.
2. Довга Т. Я. Загадковий словосвіт (Розвивальні мовні ігри та завдання на природничому матеріалі): Посібник для початкової та основної школи / Авт.-упор. Т. Я. Довга. – Кіровоград: ПП "Ексклюзив-Систем", 2013. – 96 с.
3. Жаркова І. І. Я і Україна. Природознавство. Зошит для 3 класу / І. І. Жаркова, Л. А. Мечник. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2007. – 48 с.
4. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский. – М.: Учпедгиз, 1955. – 651 с.
5. Савченко О. Я. Сучасний урок у початкових класах / О. Я. Савченко. – К.: Магістр-S, 1997. – 256 с.



Юлія ФРІЗІН

НАВЧАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ІГРИ ЯК АКТИВНИЙ МЕТОД НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

(магістрантка факультету педагогіки та психології)

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

На сучасному етапі становлення національної системи освіти, формування її нового змісту одним з ключових завдань вищих навчальних закладів є розв'язання проблеми інтенсифікації процесу навчання. На наш погляд, ця важлива проблема може бути вирішена лише за умови значної активізації навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів учіння. Для успішного активного засвоєння студентами знань, умінь, навичок придатні не всі форми педагогічного інструментарію, а лише ті, які в поєднанні з традиційними, з одного боку, створювали б дидактичні й психологічні умови для спонукання до самостійної творчої й розумової діяльності, а з іншого боку - моделювали б предметний і соціальний зміст професійної діяльності студентів – майбутніх вчителів початкових класів. На нашу думку, таким вимогам відповідає активне навчання, відмінна риса якого полягає в можливості моделювання процесу майбутньої педагогічної діяльності студентів з метою придбання ними професійних умінь і навичок уже в процесі навчальної діяльності у вищому навчальному закладі.

Спираючись на визначення активних методів навчання як методів, що сприяють організації пізнавальної діяльності студентів В.И. Чупрасова, пропонує таку класифікацію методів активного навчання:

- комунікативні методи (групові дискусії, лекції, проблемні ситуації);
- конструктивні (проблемне навчання, програмоване навчання);
- корекційні методи (аутотренінг, ігрова психотерапія, психодраматична корекція);
- ігрові методи (дидактичні ігри, рольові, ділові ігри) [12].

Вивчення психолого-педагогічних джерел свідчить, що проблеми навчання з використанням ігрової діяльності у вищій школі особливо інтенсивно досліджують із середини 70-х років ХХ ст. Зазначимо, що теорії гри, визначенню її функцій, специфічного змісту порівняно з іншими видами діяльності присвячені праці Г. Ващенко, М. Касьяненка, Я. Коменського, С. Лісової, А. Макаренка, П. Підкасистого, С. Русової, В. Сухомлинського, М. Тименко, психологів Б. Ананьєва, Л. Виготського, О. Киричука, А. Піаже, В. Роменця, С. Рубінштейна, Т. Титаренка. Різноманітні аспекти впливу навчальних ігор на формування професійної спрямованості студентів висвітлені у дослідженнях Б. Букатова, Т. Кашканової, Л. Литвіної, О. Приходько, В.Ткаченко, О.Хоменко.

У психолого-педагогічній науці немає чіткої визначеності щодо трактування сутності гри, яка використовується у навчальному процесі. Для педагогічної науки гра – це умовна, цікава для суб'єкта діяльність, спрямована на формування знань, умінь і навичок [2].

Навчально-педагогічна гра як педагогічна категорія виникає в результаті наявних спільних ознак між власне грою та процесом навчання:

- відбувається процес засвоєння досвіду, накопиченого попередніми поколіннями;
- дія схожих механізмів засвоєння цього досвіду (наприклад, подолання штучних перешкод);
- існування певних умов, які визначають алгоритм дій;
- керованість;
- розв'язання певних цілей для досягнення поставленого результату;
- розвиток учня як суб'єкта діяльності [3].

Виходячи з наявності спільних рис, ми розглядаємо поняття «навчально-педагогічна гра» як вид діяльності, що включає пізнання та реальне засвоєння тими, хто навчається, соціальної та предметної діяльності в процесі вирішення ігрової проблеми шляхом ігрової імітації, відтворення в ролях основних видів поведінки за певними, закладеними в умовах гри правилами і моделі професійної діяльності в умовних ситуаціях.

В професійній підготовці майбутніх вчителів початкових класів навчально-педагогічна гра використовується з метою досягнення комплексних педагогічних завдань: засвоєння нового і закріплення старого матеріалу, формування загальних навчальних та спеціальних умінь, розвитку творчих здібностей тощо. Можна стверджувати, що навчально-педагогічна гра охоплює всі галузі педагогічного впливу: дидактичну, розвивальну та виховну.

Як зазначає Л.М. Карамушка, у сучасній педагогічній науці існують різні класифікації ігор. Однією з можливих, на її думку, є класифікація використовуваних завдань та ролей. Відповідно до неї розрізняють навчально-рольові та ділові ігри. Основне призначення рольових ігор полягає в тому, щоб забезпечити всебічний та глибокий аналіз тієї чи іншої проблеми, використовуючи так звані навчальні ролі. Ділова гра спрямована на те, щоб, імітуючи реальні ділові (професійні) ситуації, виконуючи справжні, а не навчальні ролі, студенти набували умінь та навичок, необхідних для виконання різних видів практичної діяльності [4].

П. М. Щербань пропонує класифікацію навчально-педагогічних ігор у вигляді піраміди, в основі якої знаходяться рольові ігри, мозкова атака та ігрове проектування, які звужуються до імітаційних та ситуаційних ігор, на вершині піраміди знаходяться організаційно-ділові ігри. Гра є основною формою



виву активності дитини, засобом пізнання навколишнього світу [13].

В закладах освіти використовують навчальні ігри, які мають низку дидактичних можливостей, які узагальнив М. В. Кларін за досвідом зарубіжних педагогів [5]:

- в ході навчальної гри студенти оволодівають досвідом діяльності, схожим з тим, який би вони отримали в дійсності;
- навчальна гра дозволяє майбутнім педагогам самим вирішувати важкі проблеми, а не просто бути споглядачами;
- навчальні ігри створюють потенційно більшу можливість перенесення знань та досвіду діяльності з навчальної ситуації в реальну;
- навчальні ігри допомагають "стискати" час;
- навчальні ігри психологічно привабливі для студентів;
- прийняття рішень в ході гри тягне за собою наслідки, на які майбутнім педагогам неминуче доводиться зважати;
- навчальні ігри безпечні для студентів (на відміну від реальних ситуацій);
- не всі викладачі знайомі з навчальними іграми, тому не всі схильні до того, щоб вводити їх в своє викладання;
- навчальні ігри іноді потребують більших витрат часу в зрівнянні зі звичайною навчальною діяльністю;
- деякі навчальні ігри акцентують досвід діяльності, який не є основним, а додатковим, другорядним, по відношенню до навчального матеріалу, який підлягає засвоєнню;
- матеріали навчальних ігор менш доступні, ніж традиційні навчальні матеріали, вони можуть бути дорогими, що викликає труднощі фінансового характеру;
- під час проведення ігор можливе значне пожвавлення, висока рухливість учасників, що не завжди подобається викладачам, адміністрації;
- в деяких іграх кількість учасників обмежена;
- після проведення навчальних ігор студенти більше обговорюють своє навчання з батьками, друзями, вчителями, починають більше користуватися бібліотекою.

Використання навчально-педагогічних ігор як методу активного професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів передбачає особливу структуру навчального процесу, яка складається з 4 етапів [8]:

1. Орієнтація: викладач характеризує тему, яка вивчається, основні правила гри та її загальний хід.
2. Підготовка до проведення: розподіл ролей, вивчення ігрових завдань, процедурні питання.
3. Проведення гри: викладач стежить за грою, фіксує наслідки (підррахунки балів, прийняття рішень), роз'яснює те, що незрозуміле.
4. Обговорення гри: педагог керує дискусійним обговоренням гри (що сподобалося; коли виникали труднощі; які ідеї з'явилися протягом гри). Увага приділяється зіставленню імітації з реальним світом, установленню зв'язку гри зі змістом навчальної теми.

Повноцінне розгортання навчального процесу, побудованого на навчально-педагогічній грі, передбачає від викладача, який у процесі навчання виконує різні ролі, значного особистісно-професійного потенціалу. Атмосфера гри трансформує позицію педагога, який балансує між ролями організатора, помічника і співучасника загальної дії. Він забезпечує тонку межу між ігровою дією, у яку втягнуті студенти, і спеціальною фіксацією навчально-пізнавальних результатів навчально-педагогічної гри. Під час використання навчально-педагогічної гри як активного методу навчання студентів викладач сам може виконувати такі функції як:

- інструктора: допомагає учасникам гри зрозуміти правила (детальне інструктування учасників до самої гри може їх заплутати, тому його потрібно звести до мінімуму).
- судді-рефері: контролює процес, не втручається в гру.
- тренера: може надавати учасникам допомогу.
- ведучого: якщо попередні ролі були пов'язані з підготовкою та проведенням імітаційної гри, то ця роль належить до завершального етапу - обговорення.

Проаналізувавши різні моделі навчання на основі гри, ми можемо представити їх загальну схему:

1. Створення ігрової проблемної ситуації

2. Хід гри:

- дії учасників за ігровими правилами,
- розгортання ігрового сюжету,
- підведення підсумків,
- самооцінка гравців,
- аналіз ігрової ситуації,
- навчально-пізнавальні підсумки гри.

Основними функціями навчально-педагогічної гри є:

- *соціокультурна* (виступає ефективним засобом соціалізації);
- *комунікативна* (надає можливість моделювати ситуації та обирати різні шляхи їх вирішення: одноосібні, групові, колегіальні; вводить людину у світ складних професійних відносин);
- *самореалізація* (передбачає досягнення особистісного успіху, конкуренції, перемоги, що



створює ситуації самовираження, самореалізації);

- *діагностична* (передбачає, що студент в умовах гри може пересвідчитись у рівні свого інтелекту, творчості, вмінні спілкуватись, у рівні володіння професійними знаннями та вміннями);

- *корекційна* (передбачає через програвання умовних ситуацій у подальшому коригувати реальну діяльність);

- *розважальна* (сприяє урізноманітненню навчального процесу, викликає позитивні емоції, створює сприятливу атмосферу для спілкування із однокурсниками та викладачем) [10].

Вивчаючи теоретичні аспекти використання навчально-педагогічних ігор як методу активного навчання майбутніх вчителів молодших класів ми виділили такі їх переваги:

- *активізація та інтенсифікація навчальної діяльності студентів* (проведення гри можливе тільки за умови високої активності осіб, які беруть у ній участь. Навчання в умовах відтворення реальної дійсності, особливо професійної, - так зване *експерієнційне навчання*, тобто навчання через практичний досвід, - суттєво полегшує засвоєння, тим самим інтенсифікуючи його;

- *підвищення навчальної мотивації студентів, перетворення її на процесуальну мотивацію* (процесуальна мотивація є найбільш ефективною у навчанні. Це мотивація «безпосередньої дії», тому що вона пов'язана із задоволенням від самого процесу діяльності) [9].

Підсумовуючи, зазначимо, що використання навчально-педагогічних ігор в процесі професійної підготовки студентів – майбутніх вчителів початкових класів, формують в них педагогічну культуру, педагогічну майстерність і культуру педагогічного спілкування, дають можливість поєднати отримані теоретичні знання з практикою. Цей метод активного навчання сприяє не лише активізації пізнання та підвищення мотивації навчання, а й зміні поглядів студентів на свою майбутню діяльність, сприяє їх самореалізації, самоутвердженні, практичній підготовці до майбутньої професійної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.
2. Букатов В. М. Педагогические таинства дидактических игр: Учеб.-метод. пособие. М., 2003. – 151 с.
3. Капська А. И. Гра як активний метод навчання студентів майстерності слова / А. Й. Капська // Рідна школа. – 1991. – № 10. – С. 71-73.
4. Карамушка Л. М. Рольова гра // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред.. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Кларин М. Б. Инновации в мировой педагогике. – М., 1998. – 180 с.
6. Кошманова Т. С. На шляху до новітньої педагогічної освіти (на прикладі Університету штату Мічиган). – Львів, 2000. – 345 с.
7. Моделі навчання (для студентів педагогічних спеціальностей) / За ред. Т. С. Кашманової. Серія: навчально-методичні матеріали – Вип. 5. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2002. – 22 с.
8. Пехота Е. Н. Технологический подход в образовании с позиций педагогики ненасилия и развития. // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського. – Вип. 4. – Одеса, 1999. – С. 11 – 16.
9. Приходько О. Ю. Розвиток творчого потенціалу студентів у процесі навчально-ігрової діяльності: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Х., 1994. – 18 с.
10. Пятакова Г. П., Заячківська Н. М. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі Навчально-методичний посібник для студентів та магістрантів вищої школи. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2003. – 55 с.
11. Савенкова Л. О. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Л. О. Савенкова. – К., 1998. – 413 с.
12. Чупрасова В. И. Деловая игра как средство формирования психологического климата в студенческой группе [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 -Л., 1991. – 224 с.
13. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: Навч. посібник. – П. М. Щербань. – К.: Вища школа, 2004. – 207 с.

Вікторія ЧУМАК

ЗНАЧЕННЯ БЕЗКОНФЛІКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ І УЧНІВ ТА ОСНОВНІ ПЕРЕВАГИ ВИРІШЕННЯ КОНФЛІКТІВ СПОСОБОМ СПІВПРАЦІ

(магістрантка факультету педагогіки та психології)

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

Актуальність статті. Поняття готовності до педагогічної діяльності майбутнього вчителя є предметом дослідження як психологів, так і педагогів. Психологи розглядають готовність до діяльності, як «цілеспрямоване вираження особистості, що включає її переконання, погляди, відношення, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, установки» [2, 28].

В умовах школи через спілкування з дорослими і вчителями на уроках відбувається духовне зіткнення дітей з широтою інтелекту та логікою думки вчителів. На цій основі у них формується емоційне ставлення до вчителя, який повинен уміти знаходити, постійно «відкривати» нові технології культурного спілкування з дітьми.

Але зустрічаються випадки, коли взаємодія вчителя з учнем як процес зводиться лише до присоромлення учнів, читань їм моральних лекцій з тим, щоб пригрозити, заборонити. Вчителі нерідко бувають роздратованими, підвищують голос, учні, переймаючи такий негативний досвід, зростають такими ж роздратованими у ставленні до старших, не володіють навичками безконфліктної



взаємодії. Це відбувається тому, що вчителі підмічають порушення правил, а добрі вчинки учнів не привертають їхню увагу. Тому ця тема є актуальною.

Мета статті. Розкрити значення взаємодії вчителя з учнем у формуванні безконфліктної поведінки серед учнів молодшої школи.

Взаємодія вчителя з учнем реалізує такі завдання, а саме: організація взаємин, оптимізація взаємодії з учнями.

Дослідники цієї проблеми (Ш. О. Амонашвілі, Г. О. Балл, І. С. Гічан, І. А. Зязюн, К. М. Левітов) розкрили значущість і багатогранність функціонування взаємодії у всіх сферах педагогічної діяльності, в якій спілкування має функціональний характер і професійну спрямованість. Вони стверджують, що вірно побудована взаємодія вчителя з учнем є умовою формування досвіду безконфліктної поведінки учнів.

Оскільки вчителі щоденно взаємодіють з учнями, то між ними виникають конфлікти. У педагогічній діяльності немає меж між ситуацією і конфліктом, оскільки учні не завжди можуть відкрито заявляти про свої позиції, відстоювати власну правоту. У безконфліктній взаємодії вчителю потрібно уміти приймати точку зору учня.

Конфліктні ситуації можуть бути простими і складними. Перші вирішуються вчителями без проблем через організацію поведінки учнів у початковій школі. У складних ситуаціях більшого значення набувають емоційні стани вчителя і учня, характер відносин, вплив присутніх при цьому учнів, а результат рішення завжди має лише визначений ступінь успішності через складнопрогнозовану поведінку учня і залежність від багатьох факторів, врахувати які вчителю практично неможливо.

При вирішенні конфліктних ситуацій у вчителя з'являється прагнення бути переможцем у протидії з учнем, не турбуючись про те, що учень засвоїть з такого спілкування, як зміниться його ставлення до себе і дорослих, який досвід безконфліктної поведінки він засвоїть.

Серед потенційно конфліктних ситуацій у класі можна виокремити:

- конфлікти діяльності, що виникають з приводу невиконання учнем навчальних обов'язків, неуспішності, позанавчальної діяльності;

- конфлікти поведінки, що виникають через порушення учнем правил поведінки у школі, найчастіше на уроках;

- конфлікти стосунків, що виникають не у сфері емоційно-особистісних стосунків учнів та вчителів, а у сфері їх спілкування [4, 40].

Конфлікти з приводу вчинків можуть виникати у випадку помилки при аналізі поведінки учня або необґрунтованого висновку з приводу мотивів учасників ситуації. Слід враховувати те, що один і той самий вчинок може бути викликаний різними мотивами, і вчителю потрібно коректувати поведінку учнів через оцінку їхніх вчинків навіть при недостатній інформації про обставини і реальні причини.

У психолого-педагогічній літературі виділяють основні причини виникнення конфліктів:

По-перше, низька здатність вчителя прогнозувати поведінку учнів, які порушують запланований хід уроку, викликають у вчителя роздратування і прагнення позбутися перешкод.

По-друге, вчителем оцінюється не окремий вчинок, а особистість учня [4, 40].

Конфлікти надовго руйнують систему взаємин між учителем та учнями, викликають у вчителя стан глибокого стресу, незадоволеність своєю роботою; такий стан підсилюється свідомістю того, що успіх у педагогічній роботі залежить від поведінки учнів.

В. Сухомлинський, описуючи конфлікти в школі, зауважував: «Конфлікт між педагогом і дитиною, між учителем і батьками, педагогом і колективом велика біда школи. Найчастіше конфлікт виникає тоді, коли вчитель думає про дитину несправедливо. Думайте про дитину справедливо і конфліктів не буде. Уміння уникнути конфлікту одна зі складових частин педагогічної мудрості вчителя. Попереджаючи конфлікт, педагог не тільки зберігає, а і створює виховну силу колективу» [5, 185].

На нашу думку, щоб уникнути конфліктних стосунків вчитель повинен відповідати конкретним вимогам та володіти певними особистісними рисами. Однією з важливих рис вчителя має бути висока відданість справі виховання молодших школярів й перевиховання важких учнів зокрема. Перевиховання учнів важливий шлях у формуванні досвіду безконфліктної поведінки.

Вчителю важливо вміти переконувати учня, формувати його світогляд, бути готовим до відповідей на будь-які запитання. Важлива якість особистості вчителя – його моральна чистота. Найменші промахи у поведінці учителя швидко фіксуються учнями, які є дуже чуливими до найменших відхилень.

Формування досвіду безконфліктної поведінки учнів вимагає від педагога широкої загальної культури. Це дає йому змогу творчо підходити до вирішення конфліктних ситуацій, шукати нові, ефективніші методи і прийоми виховної роботи. Ерудований вчитель має можливість організувати цікаві виховні заходи щодо попередження конфліктної поведінки.

З метою формування досвіду безконфліктної взаємодії та поведінки учнів майбутній вчитель має дотримуватися педагогічного такту. Звертання до учнів має бути спокійним, але твердим, без нервозності та погроз. Кращий засіб їх заспокоєння – розумна, спокійна поведінка педагога, а наявність почуття гумору в учителя сприятиме уникненню конфліктних ситуацій.



У роботі з учнями початкової школи учитель виступає у ролі не лише педагога, а й вихователя, тому він повинен проявляти максимум уваги, душевної чуйності і теплоти до своїх вихованців. Конфліктні учні нерідко за межами школи зустрічаються з проявами байдужості до них з боку дорослих, а тому доброта і увага педагога викликають у них почуття вдячності.

Успіху у формуванні досвіду безконфліктної поведінки учнів початкової школи домагається той майбутній вчитель, який користується серед них авторитетом, тактовно ставиться до дітей, володіє методиками роботи з ними, постійно працює над собою, поповнює свої знання, вивчає педагогічний досвід.

Якщо авторитет майбутнього вчителя є обов'язковим для формування правильної поведінки, то авторитарний стиль у взаємодії майбутнього педагога з учнями завдає шкоди. Він має такі прояви: подання вказівок тільки у наказовій формі; не живе життям класу, а лише керує ним; не допускає ініціативи з боку учнів; при оцінці поведінки учня не зважає на думку класу; проявляє жорстокість до порушників дисципліни і порядку; намагається пробудити страх і домогтися сліпого послуху учнів.

Майбутній педагог до учня має підходити з оптимістичним настроєм, вміти переконати його в тому, що він може досягти бажаного, якщо цього дуже захоче. Учень повинен бачити у вчителів людину, яка бажає йому добра.

Результативність процесу формування досвіду безконфліктної взаємодії значною мірою залежить від упевненості майбутнього педагога у цій справі.

У безконфліктній взаємодії «вчитель - учень» майбутній педагог повинен дотримуватись таких оптимістичних правил у ставленні до конфліктних учнів:

- менше зауважень і дратівливих інтонацій, більше прийомів, що спонукають до самоаналізу і самооцінки;
- не можна виховувати окриком, наказом й образою. Недоліки учнів повинні викликати у вчителя не озлоблення, а тривогу;
- учитель повинен бути щедрим на похвалу і скупим на докори. Докір повинен звучати оптимістично, включаючи в себе елементи особистої тривоги педагога і його віри в майбутні успіхи учня;
- треба вірити в учня. Краще обманутись в довір'ї, ніж образити дітей недовір'ям;
- індивідуальний підхід до кожного учня.

Однією з вимог до майбутнього вчителя є наявність у нього здатності розуміти внутрішній світ дитини. Також для безконфліктної взаємодії майбутній вчитель має володіти такими комунікативними вміннями, як:

- вміння управляти своєю поведінкою;
- вміння розуміти, а не тільки бачити, тобто адекватно моделювати особистість учня, його психічний стан за зовнішніми ознаками;
- вміння «подавати себе» у спілкуванні з учнями;
- вміння мовного і немовного спілкування з учнями.

Підготовка вчителя початкових класів повинна носити *системний характер* і здійснюватися у процесі неперервної освіти, починаючи з довузівського етапу та продовжуватись протягом усього періоду професійної діяльності.

До моменту закінчення вузу у майбутнього вчителя початкових класів повинні бути сформовані повна психологічна структура професійної діяльності і необхідні якості особистості. Слід підкреслити, що і професійне навчання має будуватися на тому ж принципі.

У педагогічному вузі повинна бути система цілеспрямованої підготовки вчителів, де усі ланки цієї системи функціонують ефективно, не викликаючи недоліків в навчально-виховному процесі.

Такий спосіб організації навчання відображає поняття «безконфліктна взаємодія», яка реалізується за умов відповідності підготовки студентів – майбутніх педагогів змісту функцій безконфліктної взаємодії, системності та послідовності у доборі форм і методів, поєднання практичної та теоретичної підготовки, стимулювання навчально-пізнавальної активності студентів за допомогою використання методів навчання, а саме ділових та рольових ігор, імітаційного моделювання, способу співробітництва у безконфліктній взаємодії вчителя і учнів.

На сьогодні провідні педагоги виділяють три способи безконфліктної взаємодії між вчителем і учнем в класі. Перший – це спосіб «придушення», коли конфлікт вирішується на користь вчителя, а учні нічого не отримують. Другий – це спосіб «поступки» конфлікт вирішується на користь учнів, а вчитель нічого не отримує. Третій – це спосіб співпраці при якому у вирішенні конфліктів застосовуються особливі психічні здібності, або надзвичайно глибокі конфліктологічні знання. Цей спосіб складається з ряду послідовних взаємодій. При його використанні вчитель і учень шукають можливі рішення, які можуть спрацювати, а потім вирішують, які з них найбільшою мірою дозволяють задовольнити потреби обох сторін [2, 28].

Для реалізації способу співпраці вчителю і учням необхідно пройти шість кроків, а саме: визначити проблему, виробити можливі рішення, оцінити ці рішення, вибрати краще рішення, визначити, яким чином виконуватиметься це рішення та оцінити, наскільки повно обране рішення вирішує проблему.

В магістерському дослідженні «Підготовка вчителя початкових класів до безконфліктної взаємодії з учнями» була проведена апробація способу співробітництва. Шляхом вирішення певної конфліктної ситуації різними способами безконфліктної взаємодії, спочатку використовуючи способи «придушення» і «поступки».



Проаналізована взаємодія вчителя і учня при вирішенні цієї ситуації за допомогою способу співпраці і зроблені наступні висновки, серед яких можна зазначити, що у цій взаємодії і вчитель, і учень повністю задовольнили свої потреби.

На відміну від попередніх способів, тут не має значення, хто пропонує рішення, головне, чи може вчитель разом з учнями знайти рішення, що задовольнить обидві сторони. Тому даний спосіб розвиває не змагальність, але кооперацію, співпрацю вчителя і учнів.

Однак слід зауважити, що рішення, які приймаються при використанні способу співпраці, не є універсальними, а орієнтовані тільки на конкретних учасників конфлікту. Розроблене нами рішення може не задовольняти одних вчителів, але підходить для інших. Оскільки тільки вчитель і учень володіють даною проблемою, то і рішення має задовольняти тільки їх.

Але більшості школярів подобається реалізовувати власні рішення, ніж підкоритися волі інших. Діти від природи не бажають бути контрольованими, а застосування способів придушення і поступки передбачає це.

Перевагами способу співпраці є відсутність опору серед учнів, підвищення бажання реалізовувати прийнятні рішення, поліпшення якості прийнятих рішень, відсутні примус та необхідність застосування влади.

Оволодіння технікою застосування способу співпраці, дозволяє майбутньому вчителю перетворити практично будь-який конфлікт з деструктивного у конструктивний. На відміну від способів придушення і поступки він не руйнуватиме відносини між вчителем і учнем, а навпаки, зміцнить їх, посилюючи позитивні почуття один до одного.

Тому це може бути одним з ефективних альтернативних способів якому можна навчати майбутніх вчителів початкових класів безконфліктної взаємодії з учнем.

Висновки. Отже, дотримання розглянутих умов для забезпечення формування досвіду безконфліктної взаємодії між вчителями та учнями вимагає оволодіння майбутнім вчителем належним рівнем педагогічної майстерності, наукового педагогічного мислення, педагогічної ерудиції, педагогічного такту та техніки застосування способу співпраці при вирішенні конфлікту.

Також не забувати про розвиток ініціативи, самостійності й активності учнів, постійну роботу вчителя над удосконаленням навчально-виховного процесу школи та підвищенням його ефективності, постійне шире спілкування педагогів з вихованцями, розкриття перед ними світодуховного світу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: навч. посіб. / Н. П. Водкова. – К.: Академія, 2006. – 256 с.
2. Зинченко Н. Психологические аспекты педагогического взаимодействия. // Відкритий урок / Н. Зинченко. – 2011. – № 9. – С. 28-31.
3. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамуш, І. Ф. Кривонос. 3-тє вид., допов. і переробл. – К.: С. П. Д. Богданова, 2008. – 376 с.
4. Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе / М. М. Рыбакова. – М., 1991. – 200 с.
5. Сухомлинський В. А. Методика виховання колективу / В. А. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1971. – 208 с.

Яна ШЕВЧЕНКО

ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ УМІНЬ ПЕДАГОГІЧНОГО ТАКТУ

(магістрантка факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Ткаченко О.М.

Успішне рішення складних і відповідальних завдань навчання і виховання молодших школярів суттєво залежить від особистості вчителя, його загальної культури, професійної майстерності, зокрема й від умінь впливати на учнів у процесі спілкування, стимулювати їхню позитивну активність і стримувати активність негативну. Це неможливо без дотримання вимог педагогічного такту, адже він є узагальненим виявленням стилю спілкування педагога, у якому акумульовано всі складові педагогічної культури педагога і який є одним з основних показників його педагогічної майстерності.

Гуманізація та демократизація процесу навчання в сучасних умовах передбачає вільне вираження думок учасниками спілкування. Але не всі учні користуються цим для демонстрації своїх переваг. Інколи навіть учні початкових класів дозволяють собі виявляти своє негативне ставлення до школи та вчителя, що призводить до конфліктних ситуацій. Завдання педагога полягає у тому, щоб вийти з них, не принижуючи честі та гідності опонента та не втрачаючи власного авторитету. В таких ситуаціях на допомогу вчителю приходять знання й уміння, що стосуються педагогічного такту.

Аналіз публікацій та літератури з питань педагогічного такту свідчать, що науковці розглядають у своїх працях різні аспекти проблем етики (А. Гусейнов, О. Дробницький, В. Киричок, В. Кобляков, О. Метелиця, ін.), професійної етики (Р. Апресян, М. Подопрігора та ін.), педагогічної етики (О. Бобир, Г. Васянович, Н. Лаврентева, Т. Мишаткіна, Л. Хоружа), педагогічної майстерності та педагогічного такту як її елемента (І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос, О. Мирошник, В. Семиченко, Н. Тарасевич). Цю найхарактернішу ознаку якісної професійної діяльності вчителя досліджували ще А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський, розвивали їхні ідеї Ю. Азаров, А. Донцов, І. Синиця, І. Чернокозов і В. Чернокозова, О. Щербаков та інші вчені. Деякі аспекти



формування педагогічного такту в майбутніх фахівців, зокрема окремі передумови оволодіння фахівців педагогічним тактом, висвітлено А. Донцовим та Р. Охрімчук. Оскільки недостатньо вивченими в науковій літературі залишаються шляхи і засоби набуття та вдосконалення умінь педагогічного такту, ми вирішили у своєму дослідженні звернути увагу на ці аспекти проблеми.

Мета і завдання статті – на основі аналізу філософської та педагогічної літератури, присвяченої проблемам професійної етики й педагогічного такту, з'ясувати сутність поняття «педагогічний такт», його значення для ефективної організації навчального та виховного процесу, окреслити окремі умови ефективного формування умінь педагогічного такту в майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення ними основ педагогічної майстерності.

Аналіз педагогічної літератури з цієї проблеми свідчить, що поняття «педагогічний такт» ученими трактується по-різному. Як «особливе застосування такту психологічного, його спеціальний розвиток у галузі педагогічних понять» визначає педагогічний такт К. Ушинський [10, 43]. Повніше сутність цього поняття розкриває І. Синиця, стверджуючи, що педагогічний такт – це «спеціальне професійне вміння вчителя, за допомогою якого він у кожному конкретному випадку застосовує щодо учнів найефективніший за певних обставин засіб виховного впливу» [9, 31]. Подібної думки дотримується й С. Гончаренко. Вчений стверджує, що педагогічний такт – це «почуття міри в застосуванні засобів впливу на дітей» [1, 325]. На відміну від попередніх вчених, А. Донцов наголошує на тому, що педагогічний такт – це не тільки складник етичної культури, а й соціально-психологічна властивість, яка виявляється в системі стосунків учителя з учнями; це інструмент, за допомогою якого вчитель може найоптимальніше впливати на учня [8, 296].

Основними елементами педагогічного такту, до яких віднесено і спеціальні уміння, Н. Лаврентєва називає вимогливість і повагу до вихованця, уміння бачити і чути учня, співпереживати йому, діловий тон спілкування, уважність, чуйність педагога [5, 50]. Аналіз позицій Л. Кайдалової засвідчує, що цю низку можна поповнити психолого-педагогічною грамотністю, педагогічною винахідливістю, ініціативністю й осмисленістю дій, умінням передбачати та педагогічною кмітливістю [3, 40].

Педагогічний такт як форма взаємин з учнями, на думку І. Синиці, визначається багатьма сторонами особистості вчителя, його ідейними переконаннями, культурою поведінки, загальною і спеціальною освітою, запасом відповідних умінь і навичок. Педагогічний такт не забезпечується лише заучуванням, запам'ятовуванням і тренуванням. І. Синиця вважає його «наслідком творчості вчителя, показником гнучкості його розуму». Також вчений підкреслює, що педагогічний такт набувається у ході праці над собою та в процесі практичної діяльності [9, 38, 141]. Подібної думки дотримується Р. Охрімчук, підкреслюючи, що «питання формування такту в учителя є чи не найскладнішим питанням технології педагогічної майстерності» [8, 294].

Важливою передумовою оволодіння педагогічним тактом А. Донцов вважає засвоєння знань правил етикету та націленість учителя на те, щоб ці правила перейшли до його звичок. Тому педагог повинен дотримуватись правил етикету в усіх випадках своєї професійної діяльності. Для цього, на думку вченого, вчителю потрібно опрацювати спеціальну літературу з етики, що допоможе йому грамотніше аналізувати свої вчинки, запобігати виявам нетактовності, досягати адекватної самооцінки, спонукати себе на добрі, благодійні вчинки [8, 297].

Тактовна і вихована людина поводитиметься відповідно до норм етикету не тільки в офіційній обстановці, але й удома. Такт і почуття міри підказують їй, що можна, а чого не можна робити при тих чи тих обставинах. Така людина ніколи ні словом, ні вчинком не скривдить іншого, не принизить почуття його гідності. Т. Мишаткіна наводить перелік елементарних правил, яких треба дотримуватись, аби не виявитись безтактним. Важливими для педагога серед них є такі: не варто вести розмови, які можуть викликати у присутніх важкі спогади, неприємно зачепити їх; не варто дозволяти недоречні жарти, жартувати над присутніми, пліткувати про відсутніх; не можна шепотіти на вухо в присутності інших, не розголошувати чужі таємниці; не можна діяти і говорити в стані гніву або пристрасті – згодом про це можна пошкодувати; не можна занадто відверто виявляти свої симпатії чи антипатії; не варто занадто далеко заходити у вираженні своєї люб'язності та привітності, щоб вони не перетворилися у настирливість [6, 213 – 214].

Педагог зможе успішно оволодіти педагогічним тактом, керуючись відповідними педагогічними принципами. До основних принципів педагогічного такту відносять: принцип гуманістичної спрямованості впливу вчителя, піклування про фізичне й моральне здоров'я дитини, принцип підходу до учнів з оптимістичною гіпотезою, принцип опертя на позитивне у вихованця, принцип єдності вимоги й поваги до учня, принцип міри, принцип збереження власної гідності, зміцнення свого педагогічного авторитету, принцип раціоналізації негативних емоцій, принцип піклування про фізичне й моральне здоров'я дитини. Названі принципи пов'язані між собою, вони доповнюють один одного. Дотримання їх, на думку І. Зязюна, Л. Крамушенка, І. Кривоноса, О. Мирошника, В. Семиченка, Н. Тарасевич та інших вчених передбачає наявність у вчителя певних морально-психологічних якостей, які є передумовою педагогічного такту. До таких якостей традиційно відносять любов до дітей, чуйність, витримку, спостережливість, врівноваженість, послідовність, розсудливість, справедливість, доброзичливість, передбачливість, щирість, відвертість, уважність, кмітливість, творче мислення [7, 307–309].

Т. Мишаткіна, як і І. Синиця, дотримується думки, що просто «навчитися такту» не можна. На думку вченої, «він набувається під впливом середовища і виховання, обумовлений характером і



бажанням самої людини» [6, 214]. Проте розвинути його, безумовно, можна. А визначити, що слід віднести до тактовної або нетактовної поведінки, як стверджує вчена, кожній людині в кожному конкретному випадку допоможуть такі моральні норми, як почуття міри і делікатність.

Почуття міри, за Т. Мишаткіною, – це «вміння знайти межу, якої слід дотримуватися у відносинах з людьми і за якої наші слова і вчинки можуть викликати у людини незаслужену образу, прикрість, біль; почуття міри, виступає індивідуальним показником нашої тактовності і чуйності». Делікатність – це «безпосередній прояв чуйності, майже її синонім, – підказує, як підійти до людини, щоб не образити, не скривдити її чи не торкнутися хворого місця, а навпаки, прикласти зусиль, щоб допомогти їй, вивести зі скрутного становища» [6, 214–215]. Делікатність, як вважає дослідниця, не повинна бути надмірною, нав'язливою, настирливою, улесливою.

Для оволодіння педагогічним тактом учителю, вихователю потрібно мати й суто зовнішні навички вияву почуттів – голосом, поглядом, жестом, позою адекватно виражати своє ставлення до того, що відбувається. До цього ж висновку у свій час приходять і В. Кан-Калик, який стверджує, що «уміння знайти потрібну інтонацію, вираз обличчя, рух, жест – саме цього інколи не вистачає вчителю-початківцю» [4, 9]. З цією думкою погоджуються В. Завіна та С. Омеляненко, які стверджують, що «успішність спілкування залежить від уміння педагога «подати себе», створити позитивний імідж шляхом самопрезентації» [2, 89].

Ще однією умовою, що забезпечить збереження культурного рівня спілкування між людьми та оволодіння вміннями педагогічного такту, є засвоєння і застосування педагогом прийомів етичного захисту. Н. Щуркова рекомендує педагогові «попередньо оволодіти всією сукупністю вироблених культурою витончених способів збереження власної гідності за супровідної корекції грубої поведінки партнера, гідність якого в жодному разі не можна принижувати» [8, 358–359]. Основними прийомами етичного захисту, за ідеями вченої, є: «Запитання про адресата», «Запитання на відтворення», «Окультурене відтворення», «Посилання на особливості свого характеру», «Виправдання поведінки», «Вияв доброзичливості», «Великодушне прощення», «Зіставлення поведінки з позитивними рисами партнера», «Залишення наодинці із собою», «Доведення до абсурду» [8, 351–352]. До кожного прийому Н. Щуркова пропонує методичні рекомендації щодо практичного їх втілення як певний початковий ґрунт для опанування мистецтва етичного захисту.

Інший спосіб, який допомагає утримати свою позицію, не перетворюючи іншу людину в опонента, запропонували Х. Корнеліус та Ш. Фейр. Він називається «Я-висловлювання». Вчені визначають це поняття як «спосіб передачі» ставлення людини «до якоїсь ситуації, що зможе бути дуже корисним в умовах, коли існує необхідність наполегливо висловлювати свою думку» [8, 286]. Оволодіння цим способом впливу ми вважаємо наступною важливою умовою удосконалення умінь педагогічного такту майбутнього вчителя чи вихователя.

Вчені запропонували побудувати «Я-висловлювання» так, щоб кожен, хто ним користується, мав змогу виголосити свою думку стосовно певної ситуації найбільш ефективно або висловити своє побажання. «Я-висловлювання», на думку вчених, повинно мати таку структуру: «подія, ваша реакція, бажаний для вас вихід». Х. Корнеліус та Ш. Фейр стверджують, що користування «таким рецептом дає певну гарантію» досягнення оптимального результату впливу [8, 287]. Рецепт потребує об'єктивного опису події чи ситуації, що спричинила проблему. Наприклад, якщо вчитель каже: «Коли на мене підвищують голос...», – співрозмовникові важко заперечити таку заяву, спричинену його діями. Наступний компонент, тобто реакція, може нашоухнути учнів на перегляд поведінки, вони будуть менш схильні заперечувати певні заяви, якщо говорити їм: «Я втомився» чи «Я незадоволений». Останній компонент, на думку авторів, передбачає те, що коли говорити про бажаний вихід, то важливо прагнути залишити якомога більше варіантів відкритими. Якщо педагог ясно уявлятиме собі, чого він хоче досягти, то учні зможуть чіткіше побачити, що вони повинні зробити.

Доцільність визначених умов удосконалення процесу формування умінь педагогічного такту перевірялась у ході експериментальної роботи, яка проводилась на базі факультету педагогіки та психології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. До експерименту було залучено 49 студентів III курсу спеціальності «Початкова освіта». У ході експериментального вивчення проблеми формування в майбутніх учителів початкових класів умінь педагогічного такту ми націлили свою роботу на збагачення уявлень студентів про педагогічний такт, його функції, принципи, правила. Особлива увага приділялась усвідомленню студентами професійних якостей, що забезпечують тактовність поведінки вчителя, та їхній зв'язок із конкретними вміннями педагогічного такту. У студентів формувались вміння знаходити оптимальні, тактовні виходи зі складних педагогічних ситуацій, адекватно формулювати «Я-висловлювання» і застосовувати прийоми етичного захисту, діагностувати власний рівень сформованості умінь педагогічного такту та професійних якостей особистості. Порівняння результатів констатувального та контрольного зрізів, у процесі яких було застосовано методи анкетування, тестування і спостереження, показало, що у студентів експериментальної групи, у порівнянні з контрольною, збільшилось прагнення до оволодіння правилами етикету, підвищився рівень комунікативного контролю, їхні вміння різнобічно оцінювати складну педагогічну ситуацію, удосконалились психодіагностичні навички тощо.

Отже, педагогічний такт як складник педагогічної культури важливий для оптимального розв'язання конфліктних ситуацій, та основне його призначення – попередження такі ситуацій. Педагогічний такт не засвоюється шляхом заучування, запам'ятовування чи тренування. Оволодіння



тактом потребує від майбутнього педагога тривалої і нелегкої роботи над собою, адже педагогічний такт є наслідком творчості вчителя, показником гнучкості його розуму. У цьому процесі важливу роль відіграє засвоєння знань правил етикету, формування на цій основі відповідних звичок і рис характеру. Для вдосконалення своєї тактовності педагог повинен навчитись реалізувати вимоги принципів педагогічного такту, зокрема й на рівні грамотного застосування прийомів етичного захисту, формулювання «Я-висловлювання» тощо.

У контексті визначеної проблеми подальшого вивчення потребують компоненти педагогічного такту, залежність якості формування умінь педагогічного такту від різноманітних чинників становлення професійних якостей особистості педагога, індивідуальних особливостей студентів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
2. Завіна В. І. Педагогічна культура викладача вищої школи: навч. посіб. для студ. ВНЗ / В. І. Завіна, С. В. Омеляненко. – Кіровоград, 2005. – 200 с.
3. Кайдалова Л. Г. Педагогічна майстерність викладача: навч. посіб. / Л. Г. Кайдалова, Н. Б. Щокіна, Т. Ю. Вахрушева. – Х.: НФаУ., 2009. – 140 с.
4. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: книга для учителя / Виктор Абрамович Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
5. Лаврентьева Н. Б. Педагогическая этика / Н. Б. Лаврентьева, А. В. Нечаева. – Барнаул: АлтГТУ, 2010. – 156 с.
6. Мишаткина Т. В. Педагогическая этика: учеб. пособие / Т. В. Мишаткина. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 304 с.
7. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.: за ред. І. А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.
8. Педагогічна майстерність: хрестоматія: навч. посіб. / упор. І. А. Зязюн, Н. Г. Базилевич, Т. Г. Дмитришина та ін.: за ред. І. А. Зязюна. – К.: Вища школа, 2006. – 606 с.
9. Синиця І. О. Педагогічний такт і майстерність учителя / Іван Омелянович Синиця. – К.: Радянська школа, 1981. – 316 с.
10. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання // Ушинський К. Д. Твори в 6 т. – К.: Радянська школа, 1952. – Т. 4. – С. 43 – 47.

Аліна ЯБЛОНСЬКА

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

(магістрантка факультету педагогіки та психології)

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

Події, що сьогодні відбуваються позначаються серед іншого і на освітній сфері, пріоритетним напрямом діяльності якої є формування нового покоління педагогічних кадрів, які зможуть працювати на різних ступенях базової освіти. Особливої уваги заслуговують зміни, що стосуються початкової ланки загальної освіти. Вчителів здатних не просто надати знання з певної галузі, а і формувати всебічно гармонійно розвинену особистість учня, який в подальшому зможе користуватися отриманими знаннями, вміннями і навичками у реальних життєвих ситуаціях. Про це все зазначено у Законі України "Про освіту": "Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями" [6, 6].

Все ще важливою залишається проблема пошуку ефективних шляхів удосконалення навчально-виховного процесу, забезпечення необхідних і достатніх умов виховання ініціативної, самодостатньої, творчої особистості учня, а це в свою чергу вимагає підвищених вимог до підготовки висококваліфікованого вчителя початкових класів, здатного до творчої організації всіх ланок особистісно-зорієнтованого педагогічного процесу, до самореалізації, до виконання нового соціального замовлення.

Важливою складовою освітніх реформ є також удосконалення системи оцінювання навчальних досягнень учнів середньої загальноосвітньої школи. Адже за умови оптимальної організації навчально-виховного процесу оцінювання сприяє розвитку пам'яті, мислення та мови учнів, систематизує їх компетентність, своєчасно виявляє прорахунки дидактичного процесу, демонструє результати індивідуалізації та диференціації навчання, допомагає вчителю отримати інформацію про хід навчально-пізнавальної діяльності школярів [2, 43].

Правильно налаштована діяльність – це така організація навчально-виховного процесу, що реалізується на основі потреб людей в оволодінні навчальними компетентностями й умінні спілкуватись. Основні вимоги до такої організації полягають у тому, що урок є постійним відкриттям істини, шляхом до пізнання нового, з'ясування закономірностей навколишнього світу. На думку В. Давидова, зміст уроку повинен бути достатньо науковим і теоретичним. В основу такого підходу покладена робота з науковими поняттями курсу або предмета. Причому учню мало дати систему понять – потрібно, щоб вона була засвоєна ним, стала реальним інструментом його навчальної діяльності.

Сучасне навчання повинне бути гуманним та індивідуалізованим, а у традиційних підходах до уроку це зробити неможливо, та й зміст сучасних підручників дає знання учням у готовому вигляді. Тільки діяльнісний підхід до сучасного уроку дозволяє перебороти сформовані традиції. Аналіз сучасних підходів



до планування уроку дозволяє зробити висновок про те, що сучасне навчання все більше набуває рис рефлексивності, в яких створюються передумови для перетворення як учня, так і вчителів у суб'єкти, які самозмінюються в навчальній діяльності. Пріоритет при цьому надається такому розвитку майбутнього вчителя, його відкритості до інновацій, експериментуванню, педагогічному артистизму, здатності до самопізнання, саморозвитку та самоактуалізації у професійній діяльності.

Мета статті полягає в обґрунтуванні необхідності професійної підготовки вчителя початкової школи до навчально-виховної діяльності.

Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів є об'єктом багатьох наукових досліджень у філософії, психології, педагогіці – Ш. Амонашвілі, О. Сухомлинської, Н. Бібік, В. Давидова, Д. Ельконіна, Л. Занкова, О. Савченко, В. Ставицького та ін. У працях цих науковців визначено закономірності та принципи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, здійснено порівняльну характеристику основних наукових підходів до розв'язання проблеми формування готовності освітян до професійної діяльності в початковій школі, охарактеризовано етапи та особливості її організації в різних країнах світу. Проте незважаючи на значні здобутки науковців у зазначеному напрямі, педагогічна підготовка учителів початкових класів потребує подальшого детального обґрунтування й аналізу тому, що окремі її аспекти залишаються недостатньо вивченими, та все ще дуже часто не забезпечують триєдність навчальної, виховної і розвивальної функцій сучасної освіти учнів молодшого шкільного віку.

Прийнято вважати, що основними напрямками підготовки майбутнього вчителя є комплекс методологічних, педагогічних, методичних проблем, які ставляться і розв'язуються через залучення студентів вищої школи до практичної педагогічної діяльності, спрямованої на підвищення рівня їхнього професіоналізму. Проте зауважимо, що вчені дещо по-різному підходять до трактування поняття "професійна підготовка". Так, деякі з них (Н. В. Кузьміна, Н. Ф. Талізїна та ін.) зазначають, що професійна підготовка майбутніх учителів – процес формування й набуття настанов, знань та вмінь, необхідних спеціалісту для належного виконання спеціальних завдань навчально-виховного процесу.

Інші науковці (Л. М. Ахмедзянова, І. М. Богданова, І. А. Зязюн, Е. Е. Карпова, Н. В. Кічук, Н. В. Кузьміна, З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, О. С. Цокур та ін.) наголошують на тому, що професійна підготовка майбутніх учителів – це цілісний процес засвоєння й закріплення загально-педагогічних та соціальних знань, умінь і навичок.

Абдуліна О. О. вважає, що загально-педагогічна підготовка вчителя – це процес учіння студентів у системі навчальних занять з педагогічних дисциплін і педагогічної практики й результат, що характеризується певним рівнем розвитку особистості вчителя, сформованості загально-педагогічних знань, умінь і навичок. Система загально-педагогічних знань, умінь і навичок є загальною, єдиною необхідною кожному педагогу, зокрема, вчителю початкової школи для реалізації його соціально-професійних функцій (звідси поняття "загально-педагогічна підготовка") [1, 57].

Не можна не погодитись із визначенням професійно-педагогічної підготовки вчителя, яке дають О. Пехота та А. Старєва. За словами авторів, професійно-педагогічна підготовка вчителів – це «об'єктивно існуючий процес навчання (викладання й учіння), засвоєння майбутнім педагогом професійних загально-педагогічних і методичних знань, вироблення відповідних умінь і навичок студента в ході педагогічної практики; формування у нього потреб самоосвіти, самовдосконалення і самореалізації; досягнення з цією метою єдності педагогічної теорії і практики, фундаментальності та мобільності, науковості й культуровідповідності професійних знань» [11, 5].

Та найбільш повний аналіз сутності професійної підготовки міститься у праці В. А. Семиченко, яка обґрунтовує правомірність розуміння її як процесу професійного становлення майбутніх фахівців, мети і результату ВНЗ, необхідності включення студента у навчально-виховну діяльність [12, 4].

На думку О. М. Івлієвої, фахова готовність до педагогічної діяльності вчителя початкової школи – це цілісне стійке утворення, яке є фундаментальною умовою успішного виконання функцій, організації ефективного навчального процесу молодших школярів і результатом професійно-педагогічної підготовки вчителя [8, 10].

Педагогічна енциклопедія дає змогу встановити сутнісний зміст поняття "професійна підготовка" як "сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії; процес повідомлення учням відповідних знань й умінь" [10, 573].

Мартиненко С. М. виділяє, одну із найважливіших складових професійної підготовки вчителя початкової школи – підготовку вчителя до діагностичної діяльності. Означена підготовка як цілісна система будується на основі органічної єдності загального, особливого та індивідуального.

- як загальне – вона є складовою професійної загально-педагогічної підготовки вчителя;
- як особливе – має свою специфіку, зумовлену особливостями й закономірностями навчального процесу;
- як індивідуальне – відображає залежність підготовки від особистісних якостей учителя і рівня його педагогічної діяльності.

Готовність учителя до забезпечення розвитку індивідуальних можливостей учнів, здатність до професійного та особистісного саморозвитку – це домінуюча мета його професійної підготовки. "Педагогічна діяльність, у процесі якої реалізуються професійні можливості вчителя і здійснюється



індивідуальний розвиток його особистості, є засобом формування творчої особистості учня в навчально-виховному процесі. Саме тому підготовка вчителя до діагностичної діяльності передбачає його підготовку до суб'єкт-суб'єктної взаємодії в системі "вчитель-учень" [9, 129].

Ми підтримуємо думки науковців і визначасмо професійну підготовку вчителя початкової школи як процес оволодіння особистістю життєвими компетентностями, загальнонауковими, професійними знаннями і вміннями для успішного здійснення професійної діяльності.

Боритко Н. М., як і більшість дослідників, процес професійної підготовки визначає як ступінчастий. Він вважає, що ступінчастість педагогічної освіти обумовлюється його відносно дискретними етапами, які представляють собою послідовність якісних перебудов у професійній свідомості і діяльності, в образі професійного "Я", в рефлексії, функціях та технології їх використання і виділяє три основні ступені безперервної освіти педагога.

▪ Перший щабель – вибір професії, коли відбувається орієнтація людини у світі професій, перевагу педагогічної діяльності у якості професійної (на етапі допрофесійної освіти), засвоєння мотиваційно-психологічних і процесуальних компонентів педагогічної діяльності, ідентифікація соціальної ролі вчителя з певною предметною областю науки, культури (етап початкової професійної підготовки). Підсумком цього ступеню безперервної освіти є осмислення педагогічної діяльності як спрямованої на якісне перетворення дитини, на "становлення людського в людині".

▪ Другий щабель – самовизначення у професії, оволодіння сутнісними механізмами педагогічної діяльності, готовністю до трансформації соціокультурного досвіду, пошук (у процесі студентського дослідження) та затвердження (у післядипломній освіті) свого педагогічного стилю, усвідомлення виховання як перетворюючого сприяння. Підсумок цього ступеню – концептуальна позиція педагога-вихователя, визначення системи принципів своєї професійно-педагогічної діяльності.

▪ Третій щабель – професійний саморозвиток, коли авторська концепція педагога реалізується у системі педагогічної діяльності авторському досвіду, освітніх програмах, проектах, які координують систему педагогічних чинників). Процеси осмислення і усвідомлення професійно-педагогічної діяльності відбуваються одночасно і в "точці їх зустрічі" професійно-особистісна позиція педагога-вихователя як ціннісно-сміслова освіта стає не тільки основою, але й джерелом саморозвитку педагога, затвердження професійної свободи та гідності [3, 41].

Потрібно також пам'ятати, що професійне становлення майбутнього вчителя початкових класів обумовлюється особливостями його майбутньої діяльності – здійсненням навчальної та виховної діяльності під час викладання практично всіх предметів курсу початкової школи. На підґрунті аналізу досліджень проблеми підготовки майбутніх учителів підготовку майбутнього вчителя до формування пізнавального інтересу в учнів початкової школи визначимо як усвідомлений особистісно-значущий та внутрішньо сприйнятий процес формування готовності студентів здійснювати формування пізнавального інтересу в учнів початкової школи. Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя розглядається нами як підготовка його до неперервного професійного розвитку.

Процес підготовки майбутнього вчителя на сучасному етапі можна умовно поділити на такі основні компоненти: загальна підготовка методологічно-розвиваюча); спеціально-професійна (психолого-педагогічна, методична); особистісна підготовка (самовиховання особистості майбутнього педагога, його самовизначення). Сучасний навчальний план, який відображає зміст професійної підготовки майбутнього спеціаліста, передбачає, що важливе місце в системі професійної підготовки вчителів належить дисциплінам психолого-педагогічного циклу. Виділимо окремо загально-педагогічну підготовку як елемент загальної, спеціально-професійної та особистісної підготовки майбутнього вчителя. Результатом такої підготовки є оволодіння студентами певним рівнем змістовно-процесуальних та наукових основ педагогічної діяльності, формування у них цілісного комплексу загально-педагогічних знань, умінь, навичок [5, 35-37].

Структура психолого-педагогічної підготовки вчителя початкової школи включає вивчення в процесі навчання таких дисциплін, як: "Педагогіка" (з'ясовує методологічні, теоретичні і методичні основи навчально-виховного процесу.); "Психологія" (вивчає умови та основні закономірності формування особистості, розвиток її психічних процесів та індивідуально-психологічні особливості, сприяє самопізнанню студентів й організації їхнього саморозвитку); "Основи педагогічної майстерності" (розкриває сутність майстерності сучасного вчителя і виявляє шляхи її становлення); "Організація наукових досліджень" (визначає шляхи наукової творчості студентів педагогічного закладу в системі їх професійного становлення). Результатом такої підготовки є оволодіння студентами певним рівнем змістовно-процесуальних та наукових основ педагогічної діяльності, формування у них цілісного комплексу загально-педагогічних знань, умінь, навичок [13, 132].

Професійно-педагогічна діяльність вчителя початкових класів відрізняється різноманітністю. Всіма її видами студент має оволодіти, навчаючись у вищому педагогічному закладі, зокрема:

- предметною – знати предмети, що викладаються в початковій школі, оволодіти методиками їх викладання, розуміти місце кожного предмета в міжпредметних зв'язках та ін.;
- педагогічною – проектувати зміст предметів, проводити заняття; планувати позакласну роботу, індивідуальну роботу з учнями та ін.;
- інноваційною – переносити інноваційний досвід інших вчителів у власний; розробляти новациї; проводити педагогічний експеримент; передавати власний інноваційний досвід;



- колективного самоуправління – підтримувати сприятливий клімат в колективі; забезпечувати ефективну роботу методичних об'єднань; забезпечувати роботу проблемних груп педагогів; брати участь у виробленні колективних рішень та ін.;

- саморозвитку – бути готовим до професійного, загальнокультурного саморозвитку та ін. [4, 427].

Всі зазначені види педагогічної діяльності потребують від вчителя початкових класів високого рівня педагогічної майстерності.

«Педагогічна майстерність, – зазначає І. Зязюн, – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі» [7, 30]. При цьому важливими властивостями особистості вчителя є гуманістична спрямованість його діяльності, професійна компетентність (професійні знання, високого рівня професіоналізм в педагогічній діяльності), педагогічні здібності (здатність до швидкого самовдосконалення), а також педагогічна техніка (спирається на знання і здібності, дає змогу виявити внутрішній потенціал учителя, гармонізує структуру педагогічної діяльності) [7, 30].

Процес підготовки майбутніх вчителів початкових класів до професійно-педагогічної діяльності, що вимагає від сьогоденного студента високого рівня оволодіння: загальними знаннями, загальною культурою; знаннями дидактичної системи, теорії навчання і виховання школярів; методиками викладання предметів; практичними, предметними та професійними вміннями і навичками, професійно необхідними якостями вчителя; громадянськими і соціально значущими якостями (ідейної переконливості, суспільної активності, гуманістичної спрямованості); високою інтелектуальною активністю, культурою мовлення та ін. [4, 366].

Готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності розглядається як інтегроване особистісне утворення, що характеризується обраною прогнозованою активністю особистості під час підготовки та введення у діяльність.

Педагогічні працівники зобов'язані: забезпечувати умови для успішного засвоєння вихованцями навчальних програм, сприяти розвитку здібностей учнів; настановами і власним прикладом утверджувати повагу до принципів загальнолюдської моралі; виховувати повагу до батьків, жінок, культурно-національних, духовних, історичних цінностей України, країни походження, державного і соціального устрою, цивілізацій, відмінних від власних, дбайливе ставлення до довкілля; готувати до свідомого життя в душі взаєморозуміння, миру, злагоди між усіма народами, етнічними, національними, релігійними групами; дотримуватися педагогічної етики, моралі, поважати гідність дитини, учня, студента; захищати дітей і молодь від будь-яких форм фізичного або психічного насильства, запобігати вживанню алкоголю, наркотиків, іншим шкідливим звичкам; постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну і політичну культуру.

Урахування індивідуальних особливостей молодших школярів у навчанні та вихованні - це не пристосовування мети і змісту навчання і виховання до окремого учня, а пристосовування прийомів, методів і форм педагогічного впливу до індивідуальних їх особливостей з метою забезпечення запрограмованого рівня розвитку особистості. Усе це можливо будувати на основі зростання професійної кваліфікації вчителів, підвищення діалогової культури та культури спілкування, ставлення до кожного школяра як зростаючої особистості, враховуючи його індивідуальні особливості.

Проблема професійної підготовки вчителя початкової школи в якій майбутній вчитель є реалізатором державної політики щодо розвитку і формування молодого покоління все ще актуальна, тому їй увага до неї має бути якнайбільшою. Педагогічна підготовка в ВНЗ має бути спрямована на досягнення головної мети навчання – становлення органічної цілісної системи, яка утверджує людину як найвищу соціальну цінність та забезпечує ґрунтовний загальнокультурний розвиток особистості майбутнього вчителя. Тому важливого значення у особистісному становленні майбутнього педагога набуває власне загально-педагогічна підготовка до навчально-виховної діяльності, як складова усієї системи професійної підготовки.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Для пед. спец. высш. учеб. заведений. – 2-е изд. перераб. и доп. / О. А. Абдуллина. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Белкин А. С. Проступки можно предупредить / А. С. Белкин. – Свердловск : Средне-Уральское книжное издательство, 1967. – 83 с.
3. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности: [монография] / Н. М. Борытко; науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. П. Бусел]. – К.: Ірпінь: Перун, 2005. – 1728 с.
5. Володько В. М. Основні компоненти загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя // Проблеми сучасної педагогічної освіти: Зб. ст. / Крим. держ. гуманіт. ін-т. – К., 2001. – Вип. 3. – 4.1. – С. 25 – 42.
6. Закон України "Про освіту" // Освіта. – 21 серп. 1996 р. – № 43-44 (221-222). – С. 6 - 11.
7. Зязюн, І. А. Філософія педагогічної дії: [монографія] / І. А. Зязюн. – Черкаси : Вид. відділення ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
8. Івлієва О. М. Критеріально-орієнтоване тестування в системі формування професійної готовності вчителя початкових класів: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Ізмайльський державний педагогічний інститут. / О. М. Івлієва – Ізмайл, 2001. – 33 с.
9. Мартиненко С. М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: [монографія] / С. М. Мартиненко. – К.: КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2008. – 434 с.
10. Педагогическая энциклопедия / [Гл. редактор Каирова А. И.]. – М.: Сов.Энциклопедия, 1988. – Т.3. – 880 с.
11. Пехота О. М. Особистісно орієнтована педагогіка: концепції, моделі / О.М. Пехота // Науковий вісник Миколаївського державного педагогічного університету. Сер. Педагогічні науки. – 2000. – Вип. 3, Т. 1. – С. 34-43.
12. Семиченко В. А. Психологические основы процесса профессиональной подготовки студентов вуза: Учебное пособие / В. А. Семиченко – Полтава, 1989. – 86 с.
13. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Л. О. Хомич – К.: Магістр-S, 1998. – 201 с.



ФІЛОЛОГІЧНІ НАУКИ

Ганна АФАНАСЬЄВА

ПОСТАТЬ Г. КВІТКИ-ОСНОВ'ЯНЕНКА НА ТЛІ ЛІТЕРАТУРНОГО ПРОЦЕСУ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТ.

(магістрантка факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Цєпа О. В.

Серед класиків українського письменства одне з найвизначніших місць заслужено посідає Григорій Федорович Квітка-Основ'яненко, який заклав основу для нової української прози. Недарма Михайло Драгоманов зарахував Г. Квітку-Основ'яненка разом із Т. Шевченком та М. Гоголем до трійки найбільших українських класиків ХІХ століття.

Творчість Григорія Квітки-Основ'яненка – письменника першорядного, знакового, справедливо вважається явищем етапним у літературі. Митець як один із перших у європейській літературі творців нової, чисто народної русько-української літератури залишив непроминальний слід у розбудові етико-гуманістичних традицій національного письменства, зумів теоретично обґрунтувати й зреалізувати в художній практиці нові засаднічі принципи української літератури.

П. Куліш відносив Г. Квітку-Основ'яненка до тих письменників, які «прикрасили б будь-яку літературу, за вірністю живописання з природи й глибиною сердечного почуття» [11, с. 142]. Україна «ставить його поряд з найбільшими живописцями звичаїв і пристрастей людських» [11, с. 143]. З літературних досягнень Квітки П. Куліш виділяє насамперед те, що він «нас увів у мужицьку хату», поставив за мету звеличити «внутрішній образ українського народу», що в його творах постає образ глибоко морального простолюдина. У цьому уособленні українського народу зосереджена висока суть загальнолюдських доблестей. Герой Квіткиної повісті «Маруся» простолюдин-українець – це «людина в повному значенні слова... У всіх її поняттях і діях... вражає нас саме якась велич, у якій відчуваєш природну шляхетність природи людської» [10, с. 473].

І. Франко примітну роль Квітки в європейському літературному процесі вбачав у тому, що він «творець людової повісті, один із перших того роду творців у європейських письменствах» [15, с. 54]. Квітка-Основ'яненко належав до тих українських письменників перших десятиріч ХІХ ст., які зуміли теоретично осмислити й застосувати в художній практиці творчі принципи нового тоді літературного напрямку – просвітительського реалізму.

Художня спадщина Г. Квітки-Основ'яненка, попри наявність поважної кількості досліджень різного плану, потребує нині незаклішованої історико-літературної рецепції, об'єктивного визначення суті специфіки естетичних і світоглядних переконань прозаїка та драматурга, на часі, зокрема, й відстеження характеру еволюції історико-літературної думки про творчість Г. Квітки-Основ'яненка від ще найперших спостережень (О. Бодяньський, Є. Гребінка, О. Афанасьєв-Чужбинський, М. Костомаров, П. Куліш), що виявилися найвідповіднішими характеру смислової та художньо-естетичної суті мистецької спадщини Г. Квітки. Наявні історико-літературознавчі підходи в оцінці різних граней доробку митця, формуючись ось уже впродовж понад півтора століття, створили своєрідну парадигму цього розвитку, що виявляє не лише етапність та вагу студій над спадщиною письменника, але і якість, особливості поступування національної історико- й теоретико-літературної думки загалом (Див.: [1, с. 4]).

Серед сучасних дослідників життя та творчості Г. Квітки-Основ'яненка можна назвати Борзенко О.І., Вільну Я.В., Чик Д., Ткач Л., Ятишук О.В., Лімборського І.В., Кириченко Ю.С., Сохацьку Є.І., Куриліну О.В. та інших. Але, не дивлячись на чисельні дослідження, творчість Г. Квітки-Основ'яненка залишається розкритою не повністю.

Мета: охарактеризувати постать Г. Квітки-Основ'яненка як учасника літературного процесу першої половини ХІХ ст..

Українська література перших десятиріч ХІХ ст. характеризується розімкненістю й на культуру інших слов'янських народів, які в добу Просвітництва вступають у період відродження своїх історичних традицій та формують нові літератури. В українській літературі з'являються поетичні переклади та переспіви з літератур інших народів світу, передусім пісенного фольклору слов'ян (Див.: [9, с. 23]).

Одним з найвизначніших громадських діячів та літераторів у ХІХ ст. був Г. Квітка-Основ'яненко. Григорій Федорович Квітка увійшов в історію української літератури як зачинатель і перший класик художньої прози. Був представником дворянського роду козачого старшинського походження.

У Харкові Квітка стає одним із найвпливовіших людей. Він багато зробив для розвитку міста як культурного центру. Окрім благодійницької та просвітницької діяльності, Григорій Федорович займається ще громадською та державною: обіймає посади судді, повітового предводителя дворянства, головує палатою карного суду. Квітка був прихильником ідеї вдосконалення суспільства



шляхом реформ та впливу на нього засобами літературного і театрального мистецтва. Виступав з пропагандою народної теми в літературі, був переконаний у позастановій цінності особистості [7].

На Україні Григорій Квітка більш відомий як письменник на початку 30-х років XIX століття, коли він почав писати українською мовою. Починаючи з 1816 року, Григорій Федорович бере участь у заснуванні перших українських громадсько-літературних журналів «Харьковский Демокрит» і «Украинский вестник», у яких починає друкувати свої перші літературні спроби – гумористично-сатиристичні листи поміщика Фалелея Повинухіна.

З 1816 по 1828 роки він обіймає посаду предводителя дворян Харківського повіту. Ця посада не тільки дозволила Г. Квітці зробити чимало для освіти і культури на Харківщині, але й надала йому щедрий матеріал для подальшої літературної діяльності. У 1827 році Квітка береться за написання сатиричних комедій та повістей російською мовою.

Коли Григорій Квітка знайшов своє справжнє покликання, йому було вже 40 років, і наступні 25 років свого життя він успішно поєднував службову діяльність (предводителя дворян, голови Харківського цивільного суду) з літературною. Наукова громадськість обрала Квітку-Основ'яненка членом королівського Товариства антикваріїв (археології) Півночі (Копенгаген) (Див.: [12]).

За 25 років творчої праці він написав російською та українською мовами майже 80 творів різних жанрів: фейлетони, листи, комедії, оповідання, романи, історично-художні нариси, літературно-публіцистичні статті.

Квітка-Основ'яненко дуже багато зробив для наближення літератури до широких народних мас. Орієнтуючись на живомовну народну практику, спираючись на усну народну творчість і здобутки попередників, письменник виробив власний живописний, реалістичний у своїй основі, стиль, збагатив українську літературну мову, а вплив його прози і драматургії позначився на творчості Тараса Шевченка, Марка Вовчка, пізніших українських прозаїків (Див.: [5]).

У своїй службовій та громадсько-просвітительській діяльності Григорій Квітка-Основ'яненко з гуманістичних позицій виступав проти зловживань і жорстокості представників панівного класу, захищав гноблених та кривджених, зокрема селян-кріпаків, «стягував» з багатших земляків пожертвування на культурно-освітні потреби, – і це викликало нападки на нього з боку реакційних губернських кіл. За свої сатирично-викривальні твори письменник зазнавав переслідування реакційної преси, а також певної частини харківського дворянства, яке пізнавало себе в сатиричних образах його комедій та повістей. «Вышла «Козир-дівка», – писав Григорій Квітка-Основ'яненко в одному з листів, – и судья сердится на меня, что он никогда бубликов не принимает от просителей; за «Д[ворянские] выборы» и теперь каждый исправник съест меня готов» [8, с. 530]. Губернська знать вдавалася до різних інсинуацій проти письменника, писала на нього доноси. «Усилили слухи, повідомляє він, – что г[осударь] не благоволит ко мне, а Б[енкендорф] употребит все, чтоб меня не допустит служить нигде» [8, с. 530].

При всій своїй делікатності, м'якосердості, душевній доброті і вразливості Григорій Квітка-Основ'яненко до кінця життя виявляв мужність, стійкість, а часом і різкість у змаганні з мракобіссям, хоча й був доведений цькуванням реакційної критики та місцевих вельмож в останні роки до важкого психічного стану.

Світогляд Квітки-Основ'яненка відзначався суперечливістю. Переважали в ньому дворянський лібералізм, просвітительський гуманізм, в останнє десятиріччя посилювалися елементи демократизму, що виявлялося в поглядах на народні маси як на активну суспільну силу (повість «1812 год. в провинции»), в демократизації його естетичного ідеалу, в історичному оптимізмі щодо перспектив прогресивного напрямку української літератури, в гарячій підтримці спрямування «Отечественных записок». Поряд з цим у його світоглядних позиціях мали місце монархічно-консервативні елементи. Щоправда, сервілістичні сентенції Квітки-Основ'яненка частково зумовлювалися тактичними міркуваннями, а саме прагненням знайти в царя захист від нападок реакційних журналістів і губернських можновладців, зростання агресивності яких було одним з виявів загального наступу реакції. Надії Квітки на імператорське заступництво виявилися марними, і це ще більше поглибило його душевну драму під кінець життя (Див.: [6]).

Перейнявши поглядами Г. Сковороди та російських просвітителів XVIII ст., ідеями безкорисливого служіння суспільству, вітчизні, проголошуваними в 10-х – першій половині 20-х років передовими колами Росії й України, зокрема й майбутніми декабристами, Григорій Квітка-Основ'яненко намагається впроваджувати в суспільну думку і в свою творчість дух громадянськості. У своїй діяльності він втручається буквально в усі ділянки суспільного життя провінції. Через його творчість проходить просвітительська думка, що основною причиною властивої панівним верствам громадянської апатії та інфантильності, відсутності ідеалів служіння на благо суспільства є неучтвo.

Г. Квітка-Основ'яненко був виразником реформістського дворянського лібералізму з характерною для нього роздвоєністю. З одного боку, він указує на негативні соціально-моральні породження кріпосницької системи, а з іншого – сумнівається в її доцільності, стоячи, за словами І. Франка, «на тій ідейній основі, що панщина стан зовсім оправданий, при якому можливе щасливе життя селянина, коли тільки він має доброго пана» [15, с. 57]. У деяких творах Г. Квітки-Основ'яненка (особливо в публіцистичних «Листах до любезних земляків») наявні царславні сентенції, виявляється елемент ідеалізації кріпаччини. Г. Квітка-Основ'яненко підносить ідею вдосконалення суспільства на просвітительсько-гуманістичних засадах. Загалом він продовжував і розвивав традиції етико-гуманістичного напрямку українського просвітництва XVIII ст. (найвидатнішим представником його



був Г. Сковорода), серед головних інтересів та ідей якого були «духовне життя людини, морально-етичне виховання, моральне самовдосконалення, «споріднена праця», відмова від тілесних благ... яскрава критика моральних вад суспільства, морально-етичної деградації його верхівки, соціальної несправедливості, розкоші» [3, с. 143].

Головним Квітка-Основ'яненко вважав орієнтованість на дійсність («писання з природи», адекватне життєвим явищам і людським типам), використання народнопоетичних мотивів, художніх принципів, жанрово-стильових засобів. Успіхи своїх творів він пояснював тим, що вони «писані с природи, без всякої прикраси і отгушовки» [3, с. 144]. Те, що «неправдоподобно... неестественно», він вважав і нехудожнім. «Пиши о людях видимых тобою, а не вымышляй характеров небывалых, неестественных, странных, диких, ужасных...», – закликав Квітка, висловлюючи невдоволення тими літераторами, які «летают под небесами, изобретают страсти, создают характеры» [3, с. 144]. Ці та подібні настанови письменника, висловлені в листах, літературно-публіцистичних статтях і замітках («Супліка до пана іздателя», «Звание гости», «Мемуары Евстратия Мякушкина», «Ответ г. Тихорскому», «Лист до видавців «Русского вестника»), відбивали позиції просвітителя-реаліста, були вимогами художнього пізнання реального життя в його повсякденних виявах, що, проте, не означало простого копіювання «природи».

Для художньої практики Квітки характерна ідеалізація в зображенні позитивних героїв (головним чином людей з народу) та тенденційність (аж до карикатурності) у змалюванні негативних персонажів (переважно з панівних верств), пильна увага до негативних явищ дійсності (Див.: [2, с. 35]).

Новий етап у творчості письменника – зображення життя українського народу, введення української розмовної мови як мови літературної – як твердить Д. Чалий, – органічно зв'язаний «з розвитком реалістичних сатиричних тенденцій його російських творів, в яких зображувалося життя дворянства. І це відповідало магістральній лінії всього літературного процесу. Бо викриття дворянства, його духовної порожнечі неодмінно вело до зближення мистецтва з народом, до пошуків дійсних героїв в іншій соціальній верстві» [4, с. 13]. Образи чесних трудівників в українських повістях – Марусі, Василя, Ївги, Галочки – велике творче досягнення Квітки, свідчення його уваги до важливих проблем сучасності (Див.: [4, с. 13]).

Літературно-естетичні погляди Квітки-Основ'яненка в основних своїх виявах були прогресивними. Це був час, коли українці фактично вже «втратили» свою дворянську еліту в результаті асиміляції імперською культурою та службою» [3, с. 151]. Тогочасне українське панство було зденационалізоване, воно прийняло російську мову та російсько-європейські звичаї. Суспільні «верхи» у своїй більшості вважали українську мову «музицькою», непридатною для створення серйозної літератури, визнавали її придатність тільки для творення жартівливих творів у бурлескно-гумористичному дусі.

Для художньої практики Квітки характерна ідеалізація в зображенні позитивних героїв (головним чином людей з народу) та тенденційність (аж до карикатурності) у змалюванні негативних персонажів (переважно з панівних верств), пильна увага до негативних явищ дійсності. Літературно-естетичні погляди Квітки-Основ'яненка зазнавали еволюції в бік демократизації естетичного ідеалу, його народності. Це проявилось як у проблематиці, так і в пошуках нових жанрових форм і художньо-стильових засобів.

Принципово важливим було твердження письменника про те, що справжнім цінителем літератури є не «салон» чи офіційна критика М. Тихорського, а народна громада. Орієнтація Квітки на народне світобачення й принципи художнього відображення була одним із важливих факторів народності й національної самобутності його творчості (Див.: [14, с. 80]).

Отже, постать Г. Квітки-Основ'яненка розкриває перед нами мистецьку велич слова, традиції та самобутність українського народу, а також особливості літературного процесу в Україні у XIX ст..

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вільна Я. Ідейно-естетичний феномен творчості Г. Квітки-Основ'яненка: герменевтичний аспект: автореф. дис... д-ра філол. наук: 10.01.01 / Я.В. Вільна; Київ. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. – К., 2006. – 39 с.
2. Вільна Я. Українські родинні обряди в літературній інтерпретації Г. Квітки-Основ'яненка / Я. Вільна // Українське літературознавство. – № 75. – Львів, 2012. – С. 33–39.
3. Гончар О.І. Григорій Квітка-Основ'яненко / О.І. Гончар // Історія української літератури XIX ст.: у 2 кн. – Кн. 1. / За ред. акад. М.Г. Жулинського. – К., 2005. – С. 142–178.
4. Дорошкевич О.К. Г.Ф. Квітка-Основ'яненко / О.К. Дорошкевич // Реалізм і народність української літератури XIX ст. / О. Дорошкевич. – К.: Наукова думка, 1986. – С. 11–26.
5. Зубков С. Григорій Квітка-Основ'яненко. Життя і творчість / С. Зубков. – К.: Дніпро, 1978. – 368 с.
6. Історія української літератури. XIX століття: У 3 кн. Кн. 1: Навч. посібник / За ред. М. Т. Яценка. – К.: Либідь, 1995. – 368 с.
7. Калениченко Н. Л. Українська література XIX ст.: Напрями, течії / Н. Калениченко. – К.: Наукова думка, 1983. – 255 с.
8. Квітка-Основ'яненко Г.Ф. О новой книге / Г.Ф. Квітка-Основ'яненко // Збір. творів: У 7 т. – К., 1981. Т. 7. – С. 530.
9. Кравченко В.О. Григорій Квітка-Основ'яненко // Історія української літератури першої половини XIX століття: навчальний посібник / В.О. Кравченко, О.Р. Єременко. – Суми: Видавництво Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка, 2009. – С. 22–33.
10. Куліш П. Об отношении малороссийской словесности к общерусской / П. Куліш // Твори: У 2 т. – К., 1989. – Т. 2. – С. 473.
11. Куліш П. Твори: у 2 т. / П. Куліш. – К., 1989. – Т. 2. – С. 142–145.
12. Лімборський І.В. Творчість Григорія Квітки-Основ'яненка: Генеза художньої свідомості, європейський контекст, поетика / І.В. Лімборський. – Черкаси: Брама – Україна, 2007. – 108 с.
13. Петлюра С. З переписки Федора Квітки з Антоном Головатим / С. Петлюра // Україна. – 1907. – Т. 3. Кн. 7-8. – С. 181–201.
14. Сохацька Є.І. Про деякі особливості реалізму Квітки-Основ'яненка / Є.І. Сохацька // Радянське літературознавство. – 1974. – № 1. – С. 77–84.
15. Франко І.Я. Збір. творів: у 50 т. / І.Я. Франко. – К., 1984. – Т. 41. – С. 54.



Богдана БАБЕНКО

ДО ПИТАННЯ ЛІТЕРАТУРНОГО ДИСКУРСУ
ЄЛИСАВЕТГРАДСЬКОЇ ЧОЛОВІЧОЇ ГІМНАЗІЇ

(магістрантка факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – доктор філологічних наук, професор Михида С. П.

Чоловіча гімназія – визнаний осередок освітнього й культурного життя Єлисаветграда, який заклав основи особистісного зростання багатьох поколінь юнаків, чії імена згодом стали окрасою не просто історії навчального закладу, а знаковими у розвитку багатьох галузей науки, мистецтва, літератури [9, 81–144].

Протягом відносно невеликого проміжку часу гімназія дала світу яскраву когорту майбутніх майстрів красеного письменства, що стали класиками української, російської (російськомовної), єврейської та польської літератури, і просто художньо обдарованих особистостей. Передусім мовиться про Володимира Винниченка, Олександра Семененка, Ісаака Шкловського (Діонео), Абрама Гольденберга, що працював під псевдонімом Арго, та Якова Гольденберга (псевдоніми Куба Галицький, Яго), Амінодава Шполянського, більше знаного як Дон Аміадо, Міхала Хороманського та Ярослава Івашкевича тощо.

Єлисаветградській чоловічій гімназії присвячено чимало публікацій у кіровоградській періодиці 1990-х років, своєрідним підсумком яких стала книга «Єлисаветградська гімназія. Книга перша» [9]. У ній всебічно розглядається феномен навчального закладу, в основі якого не лише злагоджена співпраця колективу викладачів, спрямована на виховання «розумного, доброго, вічного», а й сама «своєрідна аура тодішнього Єлисаветграда – одного з провінційних маленьких Парижів, яка створювала і певний інтелектуальний фон, і зораний ґрунт для місцевих навчальних закладів» [9, 5]. Проте з'ясуванню літературного дискурсу в згаданих публікаціях достатньої уваги не приділялось.

З огляду на зазначене **метою** цієї **статті** є з'ясування впливу навчально-виховного процесу в Єлисаветградській чоловічій гімназії на становлення творчих особистостей майбутніх письменників та реалізації цього впливу на літературно-художню творчість окремих її випускників.

Поставлені меті підпорядковані **завданням**: окреслити особливості гімназійної освіти та визначити спільне в мотивах творчого доробку визначених письменників-земляків, які, водночас, уособлювали різні напрямки й течії художньої літератури.

Загалом, освітній процес у навчальному закладі мав гуманітарну спрямованість, а 40% навчального часу віддавалось на вивчення стародавніх мов, грецької та латинської, що ґрунтувалося на ознайомленні з творами античних авторів – своєрідною гімнастиком для розуму, яка формувала специфічну форму мислення й естетичні уподобання. Вивчення ж «Закону Божого» давало можливість знайомства не лише з основами християнського віровчення, а й книгами Старого й Нового Заповітів – величезним масивом різножанрових художніх творів, що стимулювали в учнях потяг до пошуків відповідей на «вічні» питання в системі координат добра і зла, даючи можливість обрати кожному свій шлях до істини. Оволодіння російською словесністю та іноземними мовами (німецька та французька) давало можливість знайомства з класичною та сучасною їм літературою мовою оригіналу.

Проблеми розвитку освіти, зокрема освіченості учнів гімназії, постійно перебували в центрі уваги педколективу закладу: навчальна програма гімназії ретельно продумувалася та коригувалася відповідно до розвитку мистецтва та науки, завдяки чому матеріал завжди був свіжим, доречним. Наприклад, серед архівних матеріалів маємо документ щодо коригування програми з російської мови та словесності для учнів IV-го курсу з метою покращення їхніх практичних умінь та навичок шляхом збільшення кількості практичних занять та унормування розподілу годин в межах блоків різних тем [7, 44 – 51].

Особлива увага приділялася читанню. Учнівську програму не тільки розширили творами XVI, XVII та XVIII століття, що раніше не входили до неї з тих чи інших причин, але й творами пізніших авторів. Серед таких, наприклад, трилогія «Смерть Іоанна Грозного», «Цар Федір» та «Борис Годунов» О. Толстого; драматична хроніка «Козьма Мінін – Сухорук» Островського, «Юрій Милославський» Загоскіна та «Наталія Долгорукая» Козлова. Для вивчення у вільний час, що міг залишитися, було рекомендовано переклади творів західноєвропейських письменників – «Звільнений Єрусалим» Т. Тассо (фрагменти), уривки «Art poetique» Буало (за «Поетикою» Воскресенського), «Сід» Корнеля, «Геофілія» Расіна.

У гімназії панував культ книги [7]. Викладачі зобов'язувалися вивчити читацькі інтереси, переглянути фонди учнівської і фундаментальної бібліотек училища та громадської книгозбірні міста з метою їх поповнення літературою для юнацтва. Гімназістам рекомендувалося ведення «тетради с кратким содержанием о прочитанных книгах». Отой читацький щоденник мав шість розділів. Учням пропонувалося коротко викласти свої думки з приводу прочитаного твору, визначити, що нового і корисного дало прочитання книги тощо. А це, в свою чергу, сприяло зацікавленню, зачудуванню й, нарешті, захопленню прочитаною книгою.



Своєрідний книжковий світ, що, як і перше кохання, залишає слід на усе життя, постає, наприклад, у спогадах про гімназійну юність Амінодава Шполянського: «Майн Рид, Габорио, Фенимор Купер были боги очередного Олимпа. Зачитывались мы Мачтетом. В большом почете была госпожа Марлит; чувствительный Ауэрбах, со своей «Дачей на Рейне»; и в особенности Фридрих Шпильгаген...

Очевидно, только молодое пищеварение и здоровый инстинкт в состоянии были усвоить и совместить – и «Хижину дяди Тома», и «Пять лет на Чертовом острове»; и Лермонтова, и Данилевского; и Алексея Толстого, и Лажечникова; и эту первую страсть и влюбленность в уличную плясунью, которая волновала нас не меньше, чем волновала она бедного Квазимодо...

От Квазимодо к Вронскому, и от Эсмеральды к Китти дистанция была огромного размера... А помочь и растолковать тоже некому. Потому что открыться никому нельзя. Заорут. Забодают. И кто тебе, щенок, оболтус, позволил Анну Каренину читать?!.. Изволь, объясняйся с ними! Все равно не поймут...

А потом пришел не учитель, а друг. И целого поколения верный и неизменный спутник – Антон Павлович Чехов».

Неабияку роль у активізації та задоволенні пізнавальних інтересів читачів відіграла бібліотека гімназії. Для неї передплачувались такі суспільно-політичні, педагогічні та історико-літературні видання: «Журнал Министерства народного просвещения», «Правительственный вестник», «Православное обозрение», «Новое время», «Московские ведомости», «Русский Вестник», «Вестник Европы», «Русь», «Семья и школа», «Филологические записки», «Всемирная иллюстрация», «Русская старина», «Русский Архив», «Киевская старина», «Новороссийский телеграф», «Елисаветградский вестник», «Этнографическое обозрение», «Вопросы философии и психологии», «Вестник воспитания», «Русская школа», «Голос Юга». Охоче відвідували гімназисти і Єлисаветградську громадську бібліотеку.

Своїми цікавими спостереженнями ділився професор Л.В. Куценко, який дослідив читацькі вподобання гімназистів: «Мимоволі захоплює той подиву гідний перелік імен та назв творів, котрому міг би позаздрити студент-філолог. Найхарактерніше ж те, що читалося те все без примусу, а книга була своєрідним наркотиком для гімназійної молоді. Справа у тому, що більше половини названих авторів не були передбачені ні програмою школи, ні списками позакласного читання» [9, 51]. Гімназисти захоплювалися творами О. Амфітеатрова, Л. Василевського, С. Чирікова, І. Потапенка, Л. Толстого, І. Тургенева, Ф. Достоевського, І. Гончарова, В. Вересаєва, О. Купріна, І. Буніна, В. Короленка, А. Чехова, О. Островського, Д. Маміна-Сибіряка, Д. Лондона, О. Дюма, Е. Золя, Ф. Шпільгагена, Е. Ожешко, Гі де Мопасана, У. Шекспіра, К. Гамсуна, Б. Ібаньеса тощо [9, 51].

Отже, можемо зробити висновок, що добре продумані навчальні програми, їх узгодженість із вимогами життя, позаурочні виховні заходи, серед яких читацькі конференції, літературні диспути тощо, а також вимогливість та дисципліна у всьому були характерними рисами, притаманними навчальному процесу Єлисаветградської гімназії.

Таким чином, єлисаветградські гімназисти за час навчання в своїй Альма Матер здобували пристойну філологічну, зокрема літературну, освіту, яка давала їм можливість і самим спробувати відтворити, осмислити й змодельовати життя художніми засобами, виказуючи власні вподобання та захоплення суспільно-політичними й філософськими теоріями свого часу.

Виховані в єдиному культурно-освітньому середовищі, ті випускники Єлисаветградської гімназії, що пов'язали своє життя з письменницькою діяльністю, здобувши подальшу освіту в інших, різних, навчальних закладах чи в різних життєвих умовах, кожен по-своєму увійшли в літературу власними поглядами на сутність людського життя – одвічний поступ людства на шляху морально-етичних шукань.

Найвідомішим у цьому сенсі випускником Єлисаветградської гімназії можна назвати **Володимира Винниченка**. У своїй творчості письменник торкався питань так званої «нової моралі «чесності з собою», а також розробив філософську концепцію конкордизму. Теорії конкордизму присвячено двотомну працю «Конкордизм – система будвання щастя». «Конкордизмом ми називаємо систему лікування та реорганізації сил сучасного людського організму (чи то індивідуального, чи то колективного), сил як фізичних, так і психічних, систему, базовану на рівновазі та погодженні тих сил». – писав В. Винниченко. «Сходиною» до написання «Конкордизму» був трактат «Щастя (Листи до юнака)», де представлений вимріяний образ нової людини. С. Погорілий називає романи «Вічний імператив» і «Лепрозорій» «мистецькими варіантами деяких сторін учення конкордизму» [11, 178].

Пошуки щастя – це наскрізна тема Винниченкового життя і творчості. Письменник і його герої вдаються до найзухваліших експериментів, і все це з єдиною метою – подолати дисгармонію і знайти формулу щастя. Герой роману «Чесність з собою» каже: «Перед собою чиста будь. Коли гидко, то хоч умри, але не роби! Або, коли робиш, то роби так, щоб і розум твій оправдав те, що робиш» [6, 55]. Роман «Лепрозорій» за задумом В. Винниченка став романізованою програмою конкордизму [5, 38].

«Будь чесним з собою, себто виводь на поверхню свідомости кожну підсвідому думку твою, кожне приховане почуття, не старайся з легкодухости, чи з надмірного егоїзму, чи страху загубити свої звички та втіхи лукавити з собою, не бійся бути правдивим і сміливим сам перед собою».

Ідея чесності з собою «під час свого формування у творчому думанні Винниченка пройшла два періоди й досягла більш-менш закінченого означення аж у останньому десятиріччі життя



письменника, в його етико-філософському трактаті «Конкордизм» [11, 54]. Найяскравіше представлена ця ідея в таких творах митця як «Дисгармонія», «Великий Молох», «Чесність з собою», «По-свій!», «Поклади золота», «Вічний імператив», «Лепрозорій».

Подібні проблеми в своїх творах порушує й **Міхал Хороманський** (Михайло Хороманський). Яскравим зразком його морально-етичних пошуків стала збірка «Чоловік та Жінка» («Kobieta i mężczyzna»). Збірка розпочинається однойменним оповіданням. Основна проблема, яку висвітлює Міхал Хороманський у творі «Kobieta i mężczyzna» – подружня невірність, однак не сам факт зради цікавить автора, а ставлення до неї чоловіка і жінки – полковника Гая й Ірени. «Бажання оволодіти і злитись з іншим людським тілом настільки притаманне нашій природі, що те, що ми називаємо «чистою формою», беззаперечно йому підкорюється» [10, 16].

Внутрішній голос підказував Ірені, що це «річ, про яку ніхто не знає» [1, 9]. Жінка вважала: коли ніхто не дізнається про її зраду, факт того, що вона колись мала місце, перестане бути реальним, існуючи лише в спогадах. Ірена часто запитує себе: як дружина за відсутності чоловіка довгий період може витримати розлуку й тягар подружньої вірності? У такий спосіб Ірена виправдовує кожну наступну зраду. Насправді, за словами Гая, про «походеньки» цієї жінки знало все місто.

Також письменник намагався осмислити тему смерті. У своєму оповіданні «Смерть Чеслава Костинського» він не просто прагне показати останні хвилини життя людини, а й передати її почуття. Знаковим у цьому сенсі є момент, коли головний герой – Чеслав – довіряє зробити собі укол ледь знайомій людині. Цим епізодом Михайло Хороманський – не тільки майстер художнього слова, але й тонкий психолог – показав, наскільки вразливою і самотньою є кожна людина, чий час безнадійно спливає.

Амінодав Шполянський (Дон Амінадо) у своїй творчості зображав ті речі, з яких складається повсякденне життя людей, їх побут. Показуючи слабкість сучасної йому дійсності, він, тим не менш, нікого не викривав та не засуджував, а лише ніби посміювався над нею, а часто й над собою. У поезії «Нічна злива» [3] Дон Амінадо стверджує, що сутність людини не є героїзм чи сила – кожен лише прагне простого щастя та елементарного комфорту. Поет усвідомлював, що не сила, а страхи, сумніви, мінливість почуттів об'єднують людей, є приблизно однаковими: кожна сучасна людина – це лише тріска з одного величезного зрубаного дерева. Відмовляючись від глибокого впливу на читача, Амінодав Шполянський, тим не менш, зачіпав струни в душі кожного. Характеристику творчого стилю й доробку Дона Амінадо вичерпно подає Вольфганг Казак у книзі «Лексикон русской литературы XX века» (М., 1996): «Його вірші та проза в імпресіоністичній манері передають ситуації, типові для його часу. Його майстерність засновується, з одного боку, на алюзіях: використанні відомих фактів (з історії, сучасності та літератури), з іншого боку – на винахідливості у слововживанні (часто – самі іменники), за якими читач може відновити повний обсяг висловлювання. Амінадо притаманна іронічна дистанція у ставленні до зображуваного, його сатира схильна до дружнього, грайливого гумору, але за легкістю форми не губиться політична та людська серйозність автора» [8].

Моральні пошуки митця також яскраво відобразилися в його афористичних висловах, пройнятих духом сатири та іронії: «Взаєморозуміння вимагає взаємної брехні», «Невдахи ніколи не запінуються, але завжди приходять невчасно», «Щасливим називають шлюб, у якому одна половина хропить, а інша не чує», «Для ствердної відповіді достатньо лише одного слова – так». Усі інші слова вигадані, щоб сказати «ні», «Мільйонери полюють на слонів, бідняки – на клопів», «Більшовизм і фашизм – це, звісно, боротьба двох кінців, а не боротьба двох начал», «Прикро, що останнє слово техніки буде сказане за хвилину до кінця світу», «Песимізм – це питання темпераменту, оптимізм – питання платні» [12].

Як і Володимир Винниченко, **Ярослав Івашкевич** певний час захоплювався тогочасними модерністськими течіями. Автор часто вдавався до стилізації під східну тематику, поєднуючи її з поетичною атмосферою українських та російських казок і легенд. До таких творів можемо віднести «Втечу в Багдад», «Осінні роки», «Сім заможних міст Кошія безсмертного» та деякі інші. Завершує цей період повість «Місяць сходить». Набуваючи життєвого досвіду, Ярослав Івашкевич все більше усвідомлював себе як письменник-реаліст. Найістотнішим кроком у напрямку до реалізму було усвідомлення Івашкевичем того, що будь-яка, навіть виняткова, індивідуальність є продуктом свого часу. В словах одного з героїв, що ототожнюється читачем з автором, містилося літературне кредо письменника: «Зупинити миттєвості життя, замислитися над ними, пояснити їх - ось моє завдання».

Творчим апофеозом митця стали твори «Березняк» та «Панни з Вілька», які є черговим підтвердженням специфічної манери, неординарності бачення й трактування світу [2, 72]. У «Березняку» Ярослав Івашкевич також виявляє себе вже і як психолог. У цьому творі автор використовує прийом, характерний для європейської літератури: хвороба героя, що веде до відмежування від оточуючого світу, а потім – до смерті, змушує його робити підсумки власних людських діянь. Івашкевича не цікавить зовнішня частина подій твору, він прагне до пізнання сутності явищ і переживань. Звідси виникає інтерес автора до психологічного аналізу, до показу механізму рішень і вибору людини, до розгляду ролі мрій та фантазії в її житті.

Отже, виховані в єдиній освітньо-культурній атмосфері Єлисаветградської чоловічої гімназії, що заклала основи особистісної, а відтак й ідейно-естетичної категорії авторської свідомості, письменники, що пройшли різний життєвий шлях, творячи в різних країнах, мали те, що їх об'єднувало. Не можемо заперечувати, що, хоч і кожен у своїй манері, Володимир Винниченко, Міхал



Хороманський, Амінодав Шполянський та Ярослав Івашкевич багато уваги приділяли проблемі морально-етичних пошуків, через психологію особистості персонажів своїх творів намагалися осмислити причинно-наслідкові зв'язки явищ дійсності, людських поривань та дій. Кожен із них певною мірою прагнув досягнути таємниці людської душі та природи її щастя.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Choromański M. Kobieta i mężczyzna / Michał Choromański. – Poznań : Wydawnictwo Poznańskie, 1959. – 364 s.
2. Zaworska H. Opowiadania Jarosława Iwaszkiewicza. Lustra Polaków. – Warszawa, 1985. – 223 s.
3. Вийшовши з себе, не забудьте повернутися. Дон Амінадо [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: <http://www.liveinternet.ru/users/4257562/post301697688/>
4. Винниченко В. Лепрозорій // Вітчизна. – 1999. – №5–6. – С. 20–80.
5. Винниченко В. По-свій! // Винниченко В. Твори: У 10 т. – Київ – Відень: Дзвін, 1919. – Т. 7. – 208 с.
6. Винниченко В. Чесність з собою // Винниченко В. Твори: У 10 т. – Київ – Відень: Дзвін, 1919. – Т. 10. – 268 с.
7. ДАКО. – Ф. 59, оп. 1, спр. 21, арк. 44 – 51 зв.
8. Дон Амінадо [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: http://library.kiwix.org/wikipedia_uk_all/A/Шполянський%20Амінодав%20Петрович.html
9. Єлисаветградська гімназія. Книга перша. – Кіровоград: Українська гімназія, 1997. – 199 с.
10. Кларк К. Нагота в искусстве: Исследование идеальной формы / Кеннет Кларк ; пер. М. В. Куренной, И. В. Кытмановой, А. Т. Толстовой. – Санкт-Петербург : «Азбука-классика», 2004. – 480 с.
11. Погорілий С. Неопубліковані романи Володимира Винниченка. – Нью-Йорк: УВАН у США, 1981. – 212 с.
12. Цитати відомих людей. Дон Амінадо (Амінодав Петрович Шполянський) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: <http://balachky.org/people/don-aminado-aminodav-petrovich-shpolyanskiy>

Світлана БАРАБАНОВА

ОСОБЛИВОСТІ ЧИСЛІВНИКІВ У ГОВОРАХ КІРОВОГРАДЩИНИ

(студентка V курсу факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Громко Т. В.

Числівники належать до особливої лексико-граматичної групи слів: це досить стійка морфологічно, кількісно чітко обмежена група слів, яка має особливе граматичне значення. Числівники відзначаються великим розгалуженням своїх форм та значною кількістю варіантів відповідно до різних діалектів української мови.

В історичному розвитку числівникові форми тісно сплітаються з фонетичними видозмінами в них. Серед них є форми, які різко відмінні від нормативних для літературної мови. Аналіз діалектних числівникових форм також подає помітні й виразні риси, які визначають те спільне або відмінне, що властиве окремим мовам, їх говорам.

Нині опис числівників української діалектної мови становить великий інтерес для дослідження: він дає багато важливих фактів для діалектології, історії мови, сучасної української літературної мови. Так, дослідженням числівників та їх варіантів на території України займалися такі мовознавці: Й.О. Дзензелівський, В.С. Ващенко, Н.П. Прилипка, В.В. Німчук та ін. Описи діалектних форм числівників принагідно знаходимо в працях, присвячених українській діалектній морфології (окремих говірок; див. із посиланням на джерела [3] або розділів навчальних підручників [2, 4]). Генетична природа українських числівникових утворень на слов'янському тлі досліджена в монографії Лукинової Т.Б. «Числівник у слов'янських мовах (порівняльно-історичний нарис)» (К., 2000) [5].

Метою нашої розвідки є узагальнення й систематизація діалектологічних описів числівникових форм; класифікацію матеріалу, зібраного за даними місцевих експедицій [6].

Прості кількісні числівники в досліджуваних діалектах Кіровоградщини мають відмінності як фонетичного, так і морфологічного характеру. Числівник *один* у степових та середньонадніпрянських говорах південно-східного виступає переважно у формі *один, одна, одно (одне)*, а в російських острівних говірках – початковий ненаголошений [о] звичайно переходить в [а] (*о^адин, адин*) [6].

У подільських говірках південно-західного наріччя спорадично зустрічається форми *оден, jeden* [1, I к.248].

Числівник *чотири* у мовленні людей старшого віку говірки с.Хашувате (подільський говір південно-західнонаріччя) набув скороченої форму *ш'тири* [6].

Рядом варіантів представлений у діалектах числівник *чотири* в південно-східних діалектах: *чотир'ї* (рідше – *чотири*); пор., також від інших числівників: *дваје, трыіје, трыје, трыје* та ін. [1, I, к.249]. У решті ж говорів побутує фонетичний варіант з явними ознаками російської мови *ч'тири* [6; 3, с. 190]. Ці варіанти зумовлені різними причинами: рефлексациями давніх голосних (*е, *о), фонетичними позиціями, інноваційними процесами, що відбуваються в говірках, мовною інтерференцією тощо.

В окремих варіантах по діалектах виступають й інші прості числівники на позначення одиниць; напр., *одинадцять – дев'ятнадцять, двадцять, тридцять, п'ятдесят, шістдесят, сімдесят, вісімдесят* [6] також мають різні фонетичні структури. Особливо різноманітними є структури складних числівників на *-дцять*, утворених за єдиною давньою моделлю – сполученням числівників першого десятка, прийменника *на* і форми місцевого відмінка числівника *десять*, які з часом перетворилися в єдине складне слово. Остання складова частина цих числівників на ґрунті української мови зазнала ряду фонетичних змін, які пов'язані з рефлексациями ненаголошеного *е: колишній носовий репрезентується в говорах, як відомо, звуками [а], [е], [у] та [і]; напр.: *чотирнац'ат'*;



с'ем'нацат', д'ев'ім'нацад', д'вадц'ат' // д'вацат', дв'і'нацит', дв'енацет', вас'ем'нац'ет', д'вацат', дв'і'нацат' // дв'енацат', три'нац'ат', ч'итир'нац'ат', вос'ім'нацит' [6].

Назви десятків: *д'вадцат', трицат', тр'іцат', н'ід'і'с'ат', н'і'і'с'ат', 'с'ем'дис'ат', 'с'емс'ат', вос'ім'д'і'с'ат', вос'ім'с'ат* – у говірках на території Кіровоградщини [6; 3, с. 192] демонструють явище редукції, яка може бути пояснена впливом російської мови.

Нова для східнослов'янських мов назва *сорока* не всюди поширена в діалектах української мови. На позначення чотирьох десятків в більшості обстежених говірок виступає числівник *сорок (сорак)*. У південно-західних говірках є і давніша слово сполучна назва цього числівника (фонетично змінена): *ш'тири дис'атки* [6].

Кількість у дев'ять десятків виражається числівником *дев'яносто*, що засвідчений у фонетичних варіантах *див'іносто, д'ев'іносто, д'ев'іносто, д'е'їйд'носто*.

Складні числівники на позначення сотень (*двісті – дев'ятсот*) утворилися сполученням простих числівників першого десятка (*два – дев'ять*) і простого числівника *сто*, який у непрямих відмінках тут має єдину форму *ста*. Відповідно до давніх форм обох складових частин числівників на позначення сотень і сучасних фонетичних особливостей говірок числівник *дв'іст'і* має різні відмінності по говорах. У частині південно-західних діалектів він утворюється з форм називного відмінка: *д'васто*) або *дв'істо*. Або ж має різні фонетичні варіанти: *дв'істи, дв'іст'і, дв'іс'ц'е, дв'іста* (за аналогією до *триста, чотириста*) [6].

У досліджуваних говірках активно функціонують *складені числівники*, утворені сполученням двох або кількох слів, що є назвами різної кількості (одиниць, десятків, сотень, тисяч і т.д.). Ці слова поєднуються безсполучниково. При цьому числівникові утворення нами не подаються, оскільки важливіші явища словозміни у простіших одиницях уже досить повно й послідовно виявляються.

Кожен з компонентів складених числівників відомий у численних фонетичних варіантах відповідно до фонетичної системи кожної говірки; наприклад: *сто н'і'і'с'ат, тр'іц'ат' два, д'вац'ат' п'ят', 'семс'ат' н'ат', тр'і'ста шес'с'ат, сто 'вос'емс'ат, дв'ест'е н'ід'і'с'ат; д'вадц'ат' н'ат', сто д'вац'ат'; д'ватц'ат' 'вус'ім, на сто н'ід'і'с'ат шес'т', тр'і'цет' п'ят', сто д'вац'ат' о'д'ін, тр'іц'ат' тр'і, дв'істі шис'д'і'с'ат, тр'і'ста н'іад'і'с'ат, с'ем'сот' вос'емдес'ат чо'т'ір'і, ш'і'і'с'ат шес'ц'; д'вацет' с'ем, 'сорок п'ят'; 'вос'ім'дис'ат тр'і, тр'іц'ат' п'ят', сто ш'ід'і'с'ат, ш'і'і'д'ес'ат с'ем, д'вадц'ить ш'і'ст', тр'іц'ит' п'ят', д'вац'ат' п'ят'* і под. [6; 3, с.193].

Таким чином, відмінності між числівниковими формами говірок та числівниками літературної мови зводяться до фонетичних особливостей говірок. Найрізноманітніші варіанти числівників в українських говорах зумовлені різними причинами: рефлексакціями давніх голосних, фонетичними позиціями, інноваційними процесами в говорах, мовною інтерференцією тощо. Головним чином різноманітність форм числівників пояснюється впливом сусідніх мов. Це та багато інших аспектів зумовлює подальші студії числівників у говорах.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Атлас української мови: у 3-х т. – Т. 1. Полісся, Наддніпрянщина і суміжні землі. – К., 1984; Т. 2. Волинь, Наддніпрянщина, Закарпаття і суміжні землі. – К., 1988.
2. Бевзенко С.П. Українська діалектологія / С.П.Бевзенко. – К.: Вища школа, 1980.
3. Громко Т. Особливості кількісних числівників в українській діалектній мові / Т.Громко // Наукові записки. Вип. 73. – Серія: Філологічні науки (мовознавство). – Кіровоград: РВВ КДПУ ім.В.Винниченка, 2007. – С. 188-193.
4. Жилко Ф.Т. Нариси з діалектології української мови / Ф.Т.Жилко. – 1996. – 306 с.
5. Лукінова Т.Б. Числівник у слов'янських мовах (порівняльно-історичний нарис) / Т.Б. Лукінова. – К., 2000.
6. *Матеріали* експедицій, проведених автором статті індивідуально або з допомогою студентів факультету філології та журналістики Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка для збирання діалектної лексики протягом 2014–2015 рр.; *Матеріали* кафедри української мови під час студентських експедицій, проведених доцентом Т.В.Громко в рамках діалектологічної практики індивідуально або з групами студентів факультету філології та журналістики Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка для збирання діалектної лексики протягом 2003–2006 рр.

Катерина БІЛОКОНЬ

АНТИЧНІ МОТИВИ У ТВОРЧОСТІ ЛІНИ КОСТЕНКО

(студентка V курсу факультету філології та журналістики)

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

У статті зроблено літературознавчий аналіз лірики Ліни Костенко, що містить античні образи. Досліджується їх значення, функціональна роль й місце в художньому світі поетеси.

Ключові слова: Ліна Костенко, античність, міф, прогностична ідея, історична пам'ять, «езопівська мова», шістдесятництво.

In the article the literary analysis of Lina Kostenko's lyrics which containing ancient images is done. Investigate their significance, functional role and place in the art world of the poetess.

Keywords: Lina Kostenko, antiquity, myth, prognostic idea, historical memory, "Aesopian language", The sixties.

У статті «Неповторність – це доля» Микола Ільницький надзвичайно точно зауважує: «Сила митця в тому, що його очі стають очима читача» [8, с. 126]. Поезія – це той ключ, який може відкрити таємниці сутності буття, допомогти осмислити те, що тривожить тривалий час, відчутти у власній душі



відлуння поколінь, розв'язати її найскладніші проблеми та зазирнути у найпотемніші куточки серця. Адже «Справжня поезія адекватна не слову, а буттю, його первозданній і справжній поетичності, бо ж у своїй основі існування людини у світі є поетичним. Наскільки воно є поетичним, настільки воно є справжнім» [11, с. 27]. Саме тому, поетичне бачення Ліни Костенко – художника, який творить за власнествореними та власнеприйнятими законами, виявляється настільки всеохопно-глибинним.

Метою даної статті є дослідження античних мотивів як одних з ключових у творчості Ліни Костенко. Основою поезії Ліни Василівни визнано естетику неокласиків «з їх глибокою повагою до культурної традиції, витонченістю і ясністю поетичної мови... Афористичне, насичене інтелектуально, випрозоване логічною стрункістю думки мовлення Л. Костенко звернене до мистецьких тем і сюжетів, до міфології, історії» [6, с. 78]. Поезія авторки позначена глибиною і сконденсованістю думки, умінням бачити світ у кожній краплині, у кожній минулій хвилині відображати закономірності руху історії [3, с. 7]. Ліна Костенко відчуває складний плін часу, здатна глибоко проникати і художньо виражати суперечності епохи.

С. Барабаш у статті «Філософія осягнення світу» (Про лірику Ліни Костенко) досліджує особливості національної моделі світу в системі художніх координат Ліни Костенко. «Притаманний українській ментальності й поетичній традиції художній світ поетеси заторкує прадавню образну пам'ять українців, що розгортається в системі тонких словесно неповторних естетичних структур, які впливають на емоції читача, збуджують його власну творчу уяву, глибинну образну пам'ять колективного несвідомого, яка об'єднує людей і на тонкому психічному рівні формує спільноту «український народ» [2, с. 142].

Важливу роль у розвитку літератури відіграють творчі контакти, взаємообмін духовними і художніми цінностями.

Творчі взаємовпливи в літературному процесі нагадують зв'язки минулого і сучасного в людській пам'яті. М. Верлі писав, що для пам'яті «тисячоліття нічого... не значить, Платон не далі від нас, ніж Кант, а Чехов не ближче, ніж Шекспір, оскільки всі вони суть живі голоси нашої культури і, таким чином, сучасники один для одного у світі смислів» [10].

Письменникам-шістдесятникам доводилося вдаватися до «езопівської мови», міфології, шукати аналогій з іншими літературами світу, щоб висловити власні погляди на існування людини як у сучасному світі, так і у Всесвіті взагалі, сказати слово про істинні духовні цінності. Але від цього поезія Ліни Костенко лише вирає, адже, як влучно висловився В. Базилевський, «відмітною рисою таланту Ліни Костенко є, насамперед, високий рівень думання» [1, с. 3].

Усе занадто складне – завжди штучне. Натомість справжня поезія живиться в міфологічній свідомості, у символі, як всеохопній реальності земного й Божественного.

На розвиток багатьох європейських літератур мала значний вплив антична культура. Після тисячолітньої культури Середньовіччя Ренесанс відкрив античність і відтоді цей культурний пласт постає активним джерелом для художнього діалогу митців різних епох. До античної міфології звернулися американець Д. Апдайк (роман «Кентавр»), ірландець Дж. Джойс (роман «Улісс»), німецький драматург Б. Брехт («Антигона»), француз А. Камю (есе «Міф про Сізіфа»), Ж. Ануй (драми «Еврідика», «Антигона», «Медея») тощо.

Антична міфологія живила творчість Т. Шевченка, П. Гулака-Артемовського, С. Руданського, М. Зерова. Один із перших віршів Леся Українка присвятила грецькій поетесі Сапфо, античні мотиви звучать в її віршах «Іфігенія», «Ніобея», драмах «Кассандра», «Іфігенія в Тавриді». У творах Т. Шевченка, Лесі Українки, П. Тичини, А. Малишка є образ Прометея. А І. Котляревський, скориставшись сюжетом «Енеїди» римського поета Вергілія, створив унікальну однойменну поему з українського життя.

Що ж до античних образів у поезії Ліни Костенко, то їх використання є однією з особливостей творчості авторки: органічне включення у власну систему світових образів, які зливаючись з думкою та емоційним настроєм твору, поглиблюють його естетичну значущість та інтелектуальну наповненість. Ці образи характеризуються багатозначністю, реального можливостю їх різнобічного «прочитання». Вони є глибинним пластом художньої структури, узагальнюючим філософсько-естетичним екраном, що відображає першооснови людського буття і мислення й водночас – глибини душі поета [10, с. 33].

У вірші «Стояла груша, зеленів лісочок...» зустрічаємо згадку про Сізіфа. Як відомо, у переносному значенні вислів сізифів праця – це безплідна, важка, нескінченна, а то й зовсім непотрібна діяльність. Міф про Сізіфа багато разів використовувався в літературі (Есхіл, Евріпід, Софокл, Критій) та в мистецтві (наприклад, однойменна картина Тіціана). Поетеса індивідуально переосмислює цей міф наголошуючи на тому, що праця поета – присуд вищої сили: «Мої важкі, мої щоденні брили // старий Сізіф тим часом постеріг...» [9, с. 42].

З образом Сізіфа пов'язано ще один вірш, у якому на цей раз актуалізовано проблему віддзеркалення / тіні: «Ця тень Сізіфа – потойбічний гість», – медитує поетеса, де тень – виклик пам'яті, неминучий її двійник: «І тень Сізіфа, тень тії печалі, / горбата тень, трагічна тень сторіч». [12, с. 57].

У багатьох поезіях авторка звертається до образу музи, як до власної покровительки, адже музи у грецькій міфології – дочки Зевса й Мнемосіни, богині поезії, мистецтва і наук. У поемі «Сніг у



Флоренції» [9, с. 465], музи є другорядними дійовими особами, які уособлюють мистецьку трагедію: «*І дев'ять муз, прекрасних і струнких, // ведуть круг них свій витончений танець*» [9, с. 479].

Варто відзначити, що у таких віршах як «Ти знов прийшла, моя печальна музо» [9, с. 78], «Чи й справді необхідно, щоб жінка була мужня?» [9, с. 79], «Співучі обриси роденівської музи» [9, с. 166], музи є вже не другорядними персонажами, а повноцінними співрозмовниками ліричної героїні.

Драматична поема «Сніг у Флоренції» підтверджує думку Ю. Лотмана, згідно з якою іноді «минуле» культури для її майбутнього стану має більше значення, ніж її «теперішнє», оскільки в цьому контексті актуалізації проблеми відповідальності митця коди пам'яті, що «керували» поетесою при відборі культурних (мистецьких) «текстів» минулої епохи, як і коди, за якими, створювався новий текст (сама драматична поема), однаково належать до епохи другої половини ХХ ст. В одній площині тут зійшлися буття і небуття, реальний світ і потойсвіття як опозиція Флорентійця / Старого, являючи дзеркальне відображення однієї й тієї самої особи: «*Ти молодість моя, а я твоя руїна*». «*Мене немає. Був. / Під вітром часу камінь розкришився*». Камінь постає уособленням матеріалізованої пам'яті, що, як і все в цьому світі, тлінне, а амплітуда – «мене немає / був» – виявляє себе на мнемонічному порозі як дзеркальне відбиття небуття / буття. [12, с. 64].

Мнемонічне, як єдність протилежностей (вічне – смертне і відродження), у поезиці Ліни Костенко символічно відображає птах Фенікс, «присутній» у лексичній палітрі Флорентійця з поеми «Сніг у Флоренції», як неодмінний атрибут Еллади, звідки юні митці «*пили мистецтво з першоджерела*». Його образ також зустрічаємо у віршах «Боюся екзальтованих подруг» [9, с. 128] та «Криши, ламай, трохи стереотипи»: «*Хай вилітає не той самий фенікс // а зовсім інший, неймовірний птах!*» [9, с. 11].

У вірші «Будь щедрою, хай плаче твоє листя» [9, с. 81] пам'ять не тільки стає символом мудрості; тут закодовано ключ до «відчитування» мнемонічного парадоксу: змія як символ амбівалентності, нескінченності, що постійно «наздоганяє» свій хвіст, слугує також символом перегікання пам'яті в непам'ять і навпаки: у просторі цього «естампу пам'яті» зійшлися минуле (руїни, Троя) і майбутнє (Кассандра, як провидиця майбутнього) [12, с. 60]: «*Кассандра плаче на руїнах Трої. // В руїнах Трої гріється змія*» [9, с. 81]. Ліна Костенко настільки прониклася історією, пам'яттю віків, що в її уяві бабуся, яка увесь свій вік провела у праці на землі, перетворюється на давньогрецьку богиню: «*...сидить бабуся, як Деметра, // у відрах моркву продає...*» [9, с. 123].

Поема-балада «Скіфська одісея» Ліни Костенко цілковито є своєрідним ультиматумом історичному безпам'ятству. Як слушно зауважує Д. Дроздовський: «Скіфська Одісея» – це спроби передовсім новоістористського прочитання України» [4, с. 75].

Утілені в поемі філософські й гераклічні мотиви спрямовані насамперед на пригадування, відшукування слідів минулого, збережених у давніх міфах, переказах, думках, піснях, у пам'яті культури. У Ліни Костенко цей мотив має драматичний характер, оскільки йдеться про «*чорні діри*» в «*історичній пам'яті століть*», про брак «*писаних слів*» там, де вони б мали бути, про минувшину, несправедливо та прикро незакріплену в пам'яті покоління.

Скіфія для Ліни Костенко – це не лише скіфи. Ще Геродот писав про неї як про багатоетнічне державне утворення. Поема «Скіфська одісея» писалася невдовзі після виходу книжки археолога й поета Бориса Мозолєвського «Скіфський степ» (1983), яка швидко стала популярною. Ліна Костенко теж відштовхується від свідчень Геродота, але лише ними не обмежується.

Сюжет поеми розгортається за гомерівським взірцем: це справді-таки одісея, оскільки йдеться про пригоди ольвійського грека у скіфських степах. На думку В. Панченка: «Епічний плин у поемі цілком відповідає повільному рухові човна: є коли й подумати, й навкруг роздивитися, і рідні краї згадати. І не тільки всюдисущі богині супроводжують грека в його путі, – з ним постійно поряд ще й авторка, яка не раз долучає до спостережень героя і свої тлумачення» [13].

Ольвійський грек, створений художньою уявою поетеси, потрапляє, отже, у світ значною мірою праслов'янський. Оповідь про цей світ – поетично щедротна, прийнята то здивуванням, то м'якою іронією.

У «Скіфській одісеї» Ліни Костенко домінує поезія праслов'янського язичництва, причому – поезія зрима, закріплена в словесних візіях грека (навіть Богиня квітів, «*юная Хлоріда*», являється тут «*у жовтому віночку із кульбаб*»; богів і міфічних героїв авторка за допомогою все тієї ж м'якої іронії запросто спускає на землю – і тоді вони несподівано «деміфілогізуються», як, наприклад, «*Каліпсо із сапою*» чи Німфа, яка сміється з печери, коли голі греки перетягують човна через Дніпрові пороги).

Крім символічного, розрізняємо власне образне вживання античних міфологем. Переважно вони використані або для створення античного колориту, або для образного опису природних явищ. У таких образах міфологеми дібрані не тільки за функціональним принципом (тобто персонаж уособлює функції, пов'язані з ним в античних уявленнях), але й за гіпотетичним зовнішнім виглядом міфічної істоти.

Саме такою є в поезії Ліни Костенко міфологема Сибіллі [9, с. 457]. На нашу думку, цю метафору можна інтерпретувати як пізню осінь чи прихід зими, оскільки Сибілла уявлялася старою жінкою із сивим кошлатим волоссям.

Загалом же, у поемі-баладі «Скіфська одісея» використано близько 30 міфологічних образів. Серед них слід виділити: Афіна Паллада, Геродот, Лета, Лето, Посейдон, Мойри, Троя, Еринії, Зевс, Аїд, Харон, Пенелопа, Одісей, Геліос, сирени, Лернейська гідра, Немейський лев тощо.



З українського фольклору прийшли у «Скіфську одісею» імена язичницьких богів (Семирило, Дажбог, Перун, Берегиня, Дана та ін.), супроводжувані обрядовими символами. Національний колорит досягається змалюванням зокрема купальського свята, поданого в «Скіфській одісеї» через послідовність зображення обрядових дій, ритуальних предметів, пісень, міфологічних образів Купала і Марени, які визначають смислове поле дійства, мотивоване в народній етимології.

У творчості Ліни Костенко сакралізований Дніпро як утілення буття / руху / вічності (так само і слов'янська ріка Супій – утілення руху, але попри це грек тут знайшов своє останнє пристанище – смерть, а це – немовби статика) опонує Леті чи Стіксу як уособленню небуття / смерті / п'їтьми. *«Яка сумна у безвісті ночівля!»* [12, с. 55] – вигукує поетеса, ототожнюючи забуття з небуттям, темрявою.

Той факт, що грек («Скіфська Одисея») загинув у сумирній річці Супій, лише підтверджує функціональність мнемонічного кола: *«Ріка Супій на Стікс була не схожа. // Цвіло латаття. Днина була гожа...»* [9, с. 461]. Змальована картина виступає прикладом мнемонічного парадоксу: *«Ріка Супій, супоєна річками»*, що стала місцем останнього притулку грека, наче дзеркально помінялася місцем із Летою чи Стіксом. Скіфський край, де нібито *«вічне літо і немає Лети»*, де сезонні переваги літа як аналога раю протиставляються тут красі Лети / забуття / темряви / холоду тощо.

«Прозора завіса» між пам'яттю / непам'яттю може тривати віки, але це коло мало неодмінно замкнутися (*«Оце він так із вічності вертає / до цих руїн, до мarmуру колон»*) [9, с. 464] навіть попри людську волю й бажання: *«... чи ж думала тоді ота грекиня, / що він пливе уже в двадцятій вік?!»* [9, с. 420]. Так виявив себе й циклічний час античності:

Все квапимось із «ніколи» в «ніколи».

Для грека час не мчався. Навпаки.

Час був циклічний. Він йшов по колу

і повертався знов через віки. [9, с. 463–464].

«Тут десь урвалась пам'ять історична. / Зате вона навіки золота», – констатує поетеса, свідомо чи підсвідомо вкладаючи у слово «золота» якісну ознаку вічності й високої цінності, а не тільки відблиск пекторалі [12, с.56–57].

Тож, міфологічні символи не можна ні вигадати, ні створити, ні знищити, ані замовити знову. Вони є глибинним виявом психіки, і кожен із нас несе в собі зерна цієї сили.

Для поетеси не існує минулого, сьогодення і майбутнього – це єдиний і неперервний цикл, час, який не може розщеплюватися на частини. І саме в цьому синтезі, кризі оригінальну інтерпретацію давно відомої фабули, можна побачити відповіді на одвічні питання, які протягом тисячоліть хвилюють людство. В. Базилевський з цього приводу підкреслює: *«Ліна Костенко з тих поетів, які здатні кризі вселюдське бачити національне, а кризі національне прозирати вселюдське, її сюжети завжди мають другий вимір і вже цим рішуче спростовують погляд на історію як на іконостас»* [1, с. 6]. Тому творчість Ліни Василівни є тим виміром і тією системою координат, які беззаперечно доводять: хоч би як зміщувались акценти між вічним та минулим, незважаючи на усі обставини суспільні та історичні, сама сутність людини є однаковою за усіх часів, однаково цінними і шанованими є духовні скарби, що збережені у мистецтві, фольклорі, античних міфах та легендах і передаються як генетичний мнемос поколінь. А людство ніколи не відмовиться від того, що любить у собі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Базилевський В. Поезія як мислення : Творчість Ліни Костенко в контексті сучасності / В. Базилевський // Літературна Україна. – 1987. – № 37. – 10 верес. – С. 3.
2. Борецький М. Для філософського осмислення реальності: [Античні та біблійні образи і мотиви в ліриці Ліни Костенко] / М. Борецький // Українська мова та література в середніх школах, гімназіях, ліцеях. – 2000. – № 2. – с. 61–70.
3. Галицька Р. Р. Релігійно-духовний дискурс жіночої поезії 60-х років ХХ ст. (на матеріалі творів Емми Андіївської, Анни-Марії Голод, Ірини Жиленко, Зореслави Коваль, Ліни Костенко і Марти Мельничук-Оберраух) : автореф. дис. канд. філол. наук : 10. 01. 01 / Р. Р. Галицька; Прикарпат. нац. Ун-т ім. В. Стефаніка. – Івано-Франківськ, 2008. – 24 с.
4. Дроздовський Д. «З суми безконечно малих виникає безконечно велике...»: [До 80-річчя Ліни Костенко] / Д. Дроздовський // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2010. – № 3. – С. 70–83.
5. Дроздовський Д. Перехрестя й бездоріжжя профанного і сакрального: «Мадонна перехрестя» Ліни Костенко по-своєму видається підсумковою... / Д. Дроздовський // День. – 2011. – 12 жовтня. – С. 7.
6. Зборовська Н. Шістдесятники // Слово і час. – 1999. – № 1. – С. 74–80.
7. Ліна Костенко говорить: «Немає часу на поразку» // Вечірній Київ. – 1999. – 24 грудня. – С. 6.
8. Ільницький М. Неповторність – це доля / М. Ільницький // Прапор. – 1981. – № 3. – С. 125–130.
9. Костенко Л. В. Вибране. – К.: Дніпро, 1989. – 559 с.
10. Проць О. Щоб передати драматизм сьогодення: Біблійні мотиви та міфологічні образи в поезії Ліни Костенко / О. Проць // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 1997. – № 7. – С. 32–33.
11. Ставицька Л. «О скільки слів, і скільки снів мені наснилося»: До ювілею Ліни Костенко / Л. Ставицька // Дивослово. – 2000. – № 3. – С. 26–30.
12. Тарнашинська Л. Мнемонічне коло у структурі художньої свідомості: метаморфози пам'яті / Л. Тарнашинська // Слово і Час. – 2010. – № 3. – С. 51–67.
13. Панченко В. «Скіфська одиссея: полеміка з Олександром Блоком» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.day.kiev.ua/uk/article/cuspilstvo/skifska-odissey-a-polemika-z-oleksandrom-blokom>



Ольга ВАЛОВА

ГЕНДЕРНЕ ПРОЧИТАННЯ НОВЕЛИ «СОН» М. КОЦЮБИНСЬКОГО

(магістрантка факультету філології та журналістики)

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

Сучасне літературознавство переживає своєрідний гендерний бум, який дає можливість констатувати, що початковий етап становлення цього напрямку в українському літературознавстві уже завершився, про це свідчать велика кількість праць, присвячених гендеру. Основні положення гендерного літературознавства містяться в публікаціях західноєвропейських і американських учених: Ф. Джеймса, Л. Ірігарайя, А. Розенхолца, М. Рютконеана, К. Уеста, Е. Шоре, Е. Шоултер, С. Фаррела, К. Хорні; російських дослідників: Н. Ажгихіної, О. Барабан, Я. Боцман, М. Михайлової, Є. Строганової, І. Савкіної, Т. Ровенської, Є. Трофімової, М. Михайлової. В українському літературознавстві чимало зробили В. Агеєва, О. Акелькіна, Т. Баранова, А. Волобуєва, Т. Гундорова, Ю. Галустян, Ю. Гончар, О. Забужко, Н. Зборовська, І. Козакова, Ю. Лобач-Жученко, Т. Морозенко, С. Павличко, В. Погребна, М. Скорик, В. Сліпчук, Л. Таран, Г. Улюра, Н. Шевченко та ін.

Аналіз праць, присвячених питанням гендерної спрямованості, свідчить про **актуальність** подальшого дослідження гендерної диференціації в контексті художньої літератури.

Мета нашої статті – розкрити гендерний аспект конструювання образів в матеріалі малої прози Михайла Коцюбинського, що виражає суспільний статус чоловіка і жінки.

У 1958 році американський психоаналітик Роберт Столер вперше вводить в науку термін «гендер» (соціальні прояви приналежності до статі, чи так звана «соціальна стать»). Його концепція будується на розділенні «біологічного» й «культурного»: вивчення статі (англ. – «sex»), на думку Р. Столера, є наочною областю біології та фізіології, а вже аналіз гендера (англ. – «gender») – може бути розглянутий як наочна сфера соціально-філософсько-психологічних досліджень, аналізу культурно-історичних явищ. Таким чином, дослідник дійшов висновку, що буття жінки необов'язково пов'язувати із жіночністю, а чоловіка – з мужньою поведінкою. «Гендер не можна ототожнювати з «природною» статтю. Швидше за все, йдеться про репрезентацію деяких відносин, які є основою для стосунків індивідуума й суспільства і ґрунтуються на сконструйованій та усталеній опозиції двох біологічних статей» [11]. Це все дало поштовх до нового напрямку соціальних досліджень – гендерних.

К. Г. Юнг запропонував ідею подвійності статі, що опосередковується принципами чоловічого та жіночого начала – «аніmus» і «аніма» відповідно [1, с. 69]. Ці принципи представлені архетипами, що виявляються як домінанта чоловічого та жіночого з відповідним доповненням – «аніма» (фемінність) у підсвідомості чоловіків, «аніmus» (маскулінність) – у жінок. Кожен з них несе в собі компонент культури та традицій певного суспільства. У процесі індивідуалізації відбувається розкриття константних уявлень про маскулінність/фемінність, прийняття інтеграції різних частин психіки в собі, у тому числі чоловічого та жіночого. Шлях гендерної ідентичності – це ототожнення людиною себе з архетипами «аніма» та «аніmus», які, як і всі інші архетипи, повинні бути виражені гармонійно, щоб не гальмувався розвиток особистості в напрямку самореалізації.

У своїх теоретичних розвідках про походження культури З. Фрейд чітко зазначив, що психоаналітична концепція несвідомого – це концепція передачі та наслідування законів соціалізації та культури. У підсвідомості людини зберігаються всі уявлення про особисту історію. І серед цих уявлень про устрій життя першочергове видіння нашої сексуальної ідентичності, наша завжди недосконала «маскулінність» чи «фемінність» [13, с. 322].

Отже, гендер – це стать соціальна, і на відміну від біологічної статі продукується в процесі соціальної, культурної й мовної практик. Гендерні студії в українському літературознавстві – це дослідження гендерних ознак мовної картини світу, гендерне осмислення типології мовленнєвих актів та жанрів, соціопсихологічні рецепції фемінного характеру української ментальності, гендерна концептосфера українського фольклору тощо. Гендерні дослідження виникли в річищі фемінізму.

Суттєве поживлення інтересу літературознавства до гендерних проблем зумовлене як позалітературними чинниками (соціальні процеси демократизації суспільства, у тому числі й подолання гендерної асиметрії), так і власне літературними (осмислення художніх образів через призму гендерних студій). Теорія гендеру дозволяє по-новому інтерпретувати твори художньої літератури, де наочно і глибоко втілюються чоловічий і жіночий погляд на світ (гендерна картина світу).

У межах гендерних студій обґрунтовується різне сприйняття світу чоловіком і жінкою, вивчаються різні способи їхнього буття, досвіду, ментальності, які знаходять своє відображення в художніх текстах.

В українському літературознавстві гендерні дослідження набувають активності з розвитком жіночого літературного дискурсу кінця XIX – початку XX століття, які започаткували традиції художнього висвітлення питань фемінізму (О. Кобилянська («Людина», «Царівна», «Природа», «Valse melangolige»), Леся Українка («Бояриня», «Лісова пісня») та ін. Головні героїні їх творів прагнуть самоідентифікації у суспільстві, прагнуть саморозкриття і руйнування патріархального стереотипу щодо ролі жінки в суспільстві жінки-письменниці.



Поруч із появою «нової» жінки на початку ХХ століття в літературознавстві з'являється образ «нового» чоловіка в творчості Олександра Олеся («По-над Дніпром»), М. Яцківа («Діточа грудь у скрипці»), «За горою»), М. Коцюбинського («На камені», «Тіні забутих предків», «Сон»), В. Винниченка («Закон», «Брехня») тощо.

Для цих письменників проблема чоловічого/жіночого в перерахованих творах виявляється домінантною. Поширеність цієї проблеми, з одного боку, зумовлена відкриттями З. Фрейда у сфері психоаналізу, з іншого – популярність цієї теми в західноєвропейській літературі модернізму (А. Стрінберг, Г. Ібсен, Г. Д'Аннунціо), російській літературі початку ХХ ст. (Л. Андрєєв, Г. Арцибашев, Л. Толстой) тощо.

Одним із найяскравіших представників літератури означеного періоду є постать М. Коцюбинського. Його творчість, на нашу думку, має бути переосмислена, прочитана в контексті гендерного дискурсу, оскільки в його творах знаходимо чимало вдячного матеріалу, пов'язаного з проблемою статі.

Яскравим прикладом тексту, що може бути полем для використання гендерних стратегій, є новела М. Коцюбинського «Сон». У ній змальовано чоловіка Антона та жінку Марту, які з часом у подружньому житті втратили свіжість почуттів, але наприкінці твору розв'язка дає читачу можливість сподіватись, що яскравість емоцій може бути відновлена.

Важливим чинником пересотворення подружніх почуттів є концепт сну. Завдяки цьому концептові розмикається хронотоп оповіді, ускладнюється її нарративна структура («сон» як «текст у тексті»), створюються складніші образи. Від самого початку оповідь базується на образі води, який виникає уві сні Марти: *«Снилося їй, ніби вона доїть корову. Одяга дійки, а що сикне в дійницю, то насподі не молоко, а чиста вода. Що воно значить? Чиста вода...»* [8, с. 112].

Відтак цим питанням упродовж усієї оповіді переймається Антін, герой новели, який, щонайменше, хоче віднайти у своєму повсякденному житті хоча б крихту творчості та духовного задоволення. Саме тому основним завданням статті є дослідження внутрішнього світу головного героя.

У цьому творі яскраво простежується опозиція сірого буденного життя службовця Антона втілена в образі його дружини Марти, яка з роками подружнього життя асоціюється в головного героя з примітивністю, від якої його фактично нудить, та його барвистого життя у снах, насиченого невагомною симфонією запахів, фарб, звучань моря, літа. З одного боку, Антін перебуває у цупких обіймах *«безбарвної міської нудоти»* [8, с. 112], всі його почуття й переживання під впливом буденності перетворюються на *«довгий іржавий ланцюг»* [8, с. 112], що сковує душу героя. З іншого – Антону підсвідомо прагнення краси створює альтернативний світ снів, що видавався герою більш справжнім, бо викликав непідробні переживання: *«Од блакитних просторів на душі в мене було блакитно, тепло, просторо. Я був наче п'яний од духу дикого полину, що заляв скелі і напоїв повітря своїм диханням»* [8, с. 116]. Власне, герой спокійно сприймає існування у двох вимірах, розмірковуючи про їх рівнозначність: *«для нього не було різниці між дійсністю і сном», «яка різниця, коли у сні так само бачиш, смієшся, переживаєш?»* [8, с. 116].

По-справжньому герой переживає життя у світі острова, переповненому красою моря та сонця, а реальність, зображена насамперед через нудне родинне життя і безбарвне місто навколо. У пейзажі міста домінує образ калюжі: *«Антін покидає бульвар і виходить на міську площу, де в самому центрі – калюжа. Йому не треба дивитись на місто. Він може глянути в калюжу і побачити город: важкий білий собор в шапці зеленої бані, цегляний будинок управи і жовті стіни суду. Все те змістилось в одній калюжі»* [8, с. 112]. Калюжа недарма розлилася в самому серці міста, вона символ того затисненого в лещата повсякдення життя, що його провадять жителі міста, позбавлені самого бажання щось змінювати. Вони уникають потрясінь, що скаламутили б *«мертвий спокій калюжі»* [8, с. 115], бояться вражень від життя. Ідеальним щастям для обивателя залишається стояча вода життя, що більше скидається на животіння: менше швилювань, сварок, клопоти виключно про тілесні потреби. В цьому Антін звинувачує Марту і врешті змінює ситуацію: *«Дикі, пристрасні сварки, як злива, розсікали їхнє життя, досі так спокійне, одноманітне, «щасливе», як донедавна думала Марта. Але доволі щоб прошуміла буря, її серце, омите сльозами, цвіло й молоділо»* [8, с. 133].

Головний герой діє за принципом – розповідь сну = зцілення. Розповідаючи дружині про свій сон, він рятує їхній шлюб від розколу, а власній душі повертає відкрите прагнення краси. Схема *«лікування»* доволі проста: у зображенні М. Коцюбинського природа острова ілюструє той ідеальний фізичний та духовний стан людини, що дає їй змогу відчувати враження від життя у всьому можливому спектрі, щиро. Природа у творі – це світ емоцій космічних масштабів, вона необхідна для збереження свободи від умовностей міста, адже збільшує глибинні сили людини, водночас вона формує людську душу. Очищений власним сном від нальоту рутини, Антін переповідає його дружині, кидаючи символічний камінь у *«калюжу»* позбавленого емоцій подружнього життя. У цьому сенсі важливе протиставлення снів Марти та Антона: бажання нових вражень зумовлює дивовижний сон, у той час як Мартині бездумне сприйняття застиглого життя виливається у монотонні сні, повні нав'язливих повторів. Суть новели розкривається саме у сні Антона, де втілена справжня поезія життя. Цей сон виконує функцію збудника свідомості. Він породжує нові стосунки між подружжям.

Завдяки образів води, введеному на різних символічних рівнях у вставну новелу – сон Антона, Коцюбинський вперше в українській літературі витворює архетипний образ, який значно пізніше отримав у працях К. -Г. Юнга назву «Аніма».



Це – безіменна жінка з «далекої, теплої країни» – острова серед моря, що колись промайнув у свідомості Антона «як казка», образ ідеальної жінки в його ж підсвідомості. Жінка-Аніма зі сну є виявом alter ego оповідача, на що вказує така характеристична дзеркальна деталь, як «*ціле небо в морі та ціле море в небі*» [8, с. 116].

До того ж із плином оповіді риси води переносяться на інші об'єкти природи, які оточують героя та його ілюзорну супутницю: «*Не знаю, – каже Антін, – хто з нас назвав ящірку душею каменя, живчиком, що вічно б'ється в важкій і нерухомій масі*» [8, с. 119].

Вода ж у сприйнятті героїв набуває «неплинних» ознак, перетворюючись передусім на людину: «*Море несло на собі хвилю й, докотившись, коротким назвиклим рухом викидало її на берег, неначе карти здавало*» та на квітчастий луг: «*Море... все розцвіталося срібними квітами*» [8, с. 119].

Видиво моря викликає в жінки-Аніми (а, можливо, й у самого Антона) філософські роздуми про єднання між людьми: «*Котиться хвиля з Африки і, як далекий братерський привіт – цілує скелі. І, може, та хвиля, що мила ноги араба, набігає тепер на мої ноги, як символ єднання (!)*» [8, с. 119].

Марта ж постає в сновидінні свого чоловіка як вияв іншого юнгівського архетипу – Тіні: «*Як в чарівному сні, вона ходила за ними по вузьких провулках, що порізали скрізь садки винограду і цитрин, то білі на сонці, то сірі у холодках*» [8, с. 122]. Сутність сну вона переносить на реальне життя, з чого виростає її тривога за сімейне щастя.

За семантикою імен, Марта означає «наставниця» з латини, Антон – «боротися», «готовий до бою» з давньогрецької. Героїня Коцюбинського турбується про спокій свого коханого, проте її турбота є виявом буденності її існування. Одні й ті самі образи, на які Антін зник дивитися романтичним поглядом, у Марти викликають передусім думку про те, що «*нову діжку треба вимочити добре, що капуста сей рік треба накусити менше... про матеріали і фасони дитячих курток, про запас буряків, про тисячі всяких орібниць у господарстві*» [8, с. 114].

Завдяки образам води оповідач робить місткий висновок про несхожість Антона та його дружини: «*Мертвий спокій калюжі не могла скаламутити сильніша хвиля*» [8, с. 115].

Заглиблення в архетипний образ Води виявляється в сцені подорожі морською печерою: «*Вона розцібнула рукав... і встромила руку, блакитну в місячній сляві. – Дивіться! – гукала вона... Тепер ми, як боги!.. Кричить – хай буде світ!*» [8, с. 130].

Через образ води Коцюбинському вдалося втілити в творі «Сон» не лише особливості характеру головних героїв, а й чималу кількість філософських ідей: «*Не можна зростити квітку на ґрунті безводному. Вона зів'яне. Він розуміє, що без прози трудно прожити. Хай буде зверху піна, але під нею мусить в келиху грати чисте вино, і той, хто ллє у нього безперестанку воду, позбавить смаку вино*» [8, с. 133].

Антін постає надзвичайно чуттєвою, творчо обдарованою та надзвичайно проникливою в світ природи людиною. Головний герой в буденному житті є його частиною, а у сні він творець, молодий та запальний. Потреба в красі та творчості перемагає в ньому, сон стає тією реальністю, де він реалізує весь свій творчий потенціал та бажання. Саме сон є зціленням героя та порядком його сім'ї від розколу. Самохарактеристики, пейзаж, сімейне життя та вчинки вдало віддзеркалюють внутрішній стан героя, його почуття.

Одним із найцікавіших образів новели – є букет квітів наприкінці твору. Їїго на кухні поставила Марта, чим приємно здивувала Антона. На перший погляд подібний жест – дарування квітів – більш характерний для чоловіків. Але, використовуючи гендерний підхід, можна ствердити, що саме аніма – фемінність – жіноче начало і було домінуючим для Антона, а анімус – мускулінність – визначальним для Марти. З таких же міркувань тепер можна трактувати й Мартин сон про молоко без молока на початку твору. Жінка, перебравши на себе функцію утримання родини, ставши на чолі родини, почала втрачати фемінне й разом з цим бачити і творити красу життя.

Отже, гендерний підхід є цікавим і продуктивним літературознавчим дискурсом, що дозволяє повному прочитати відомі твори, більш точно інтерпретувати художні образи й проникати в підтекстові смисли.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Агеева В. Жіночий простір: Феміністичний дискурс українського модернізму / Віра Агеева. – К: «Факт», 2003. – 360 с.
2. Белый Андрей. Символизм как миропонимание / Андрей Белый; вст ст и прим. Л.А. Сугай. – М.: Республика, 1994. – 528 с. – (Мыслители XX века).
3. Гаскелл Э. Крэнфорд [перев. с англ. И. Гуровой; предисловие А. Елистратовой]. – Электронний ресурс: <http://www.litru.ru/br/?b=104989>
4. Гуляк А.Б. Синкретизм жанрово-стильових модифікацій прози Михайла Коцюбинського / Анатолій Гуляк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Філологія. – Вип. 7. – 2005. – С. 106–109.
5. Гундорова Т. Femina melancholica . Стаття і культура в гендерній утопії Ольги Кобилянської / Тамара Гундорова. – Київ: Критика, 2002. – 272 с.
6. Денисюк І. О. Розвиток української малої прози XIX – початку XX ст.: монографія / Іван Денисюк. – 2-ге вид., доп. і перероб. – Л.: Академічний експрес, 1999. – 238 с.
7. Зборовська Н. Статечний кріль. Феміністичні роздуми / Н. Зборовська. – Електронний ресурс: http://community.livejournal.com/ststechnyi_kril/5893.html
8. Коцюбинський М. М. Сон // Вибрані твори: в 3-х т. – Т. 3 / Михайло Коцюбинський. – К.: Дніпро, 1979. – С. 111–134. – (Першотвір).
9. Кузнецов Ю. Б. Імпресіонізм в українській прозі кінця XIX – початку XX ст.: проблеми естетики і поезики: монографія / Юрій Кузнецов. – К.: Зодіак-ЕКО, 1995. – 304 с.



10. Науменко Н. В. Образ макросвіту у мікросвіті художнього твору : символ у формозмістовому полі української новели кінця XIX – початку XX століть : монографія / Наталя Науменко. – К. : Видавництво «Сталь», 2013. – 356 с.
11. Ставицька Л. О. Доповідь на Київському міському семінарі з гендерної лінгвістики. – Електронний ресурс:
12. http://linguist.de.co.ua/seminar/2003/12/18/sem01_01_6.html
13. Стешин І. О. Художнє втілення феміністичної ідеї в найновішій британській і українській прозі (А. Картер, О. Забужко): автореф. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец.: 10.01.05 – порівняльне літературознавство / І. О. Стешин. – Тернопіль, 2002. – 18 с.
14. Фрейд З. Остроумие и его отношение к бессознательному / Зигмунд Фрейд // Остроумие и его отношение к бессознательному. Страх. Тотем и табу. – Минск : Беларусь, 1998. – С. 321-491.

Юлія ВІРВАН

ТИПИ ПРИСУДКІВ У ПОЕЗІЯХ ЛІНИ КОСТЕНКО

(магістрантка факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Огаренко Т. А.

Поняття «присудок» почало розвиватись в мовознавчій науці ще з XIX століття, проте до цього часу є багато спірних та досить неоднозначних аспектів визначення цього поняття і його типів. По-перше, оскільки до структури присудків часто входить все більше і більше слів, тому цікавим і невивченим залишається питання складних присудків. Такі присудки дослідники називають по-різному, наприклад: «складені присудки ускладненого типу» (О. М. Гвоздєв); «трьохчленні присудки» (В. І. Кононенко); «багатоелементні присудки» (В. О. Федосєєв); «змішані трьохчленні присудки», «модифікація двох основних типів – дієслівного та іменного» (Н. С. Валгіна). Під складним присудком слід розуміти такий головний член двокомпонентного речення, який включає в себе поєднання різних типів складених присудків. По-друге, встановлення сутності питання неможливе без яскравих прикладів, тому у статті розглянемо та проаналізуємо присудки на матеріалі поезій Ліни Костенко.

Метою статті є проаналізувати використання різних типів присудків у поезії Ліни Костенко «Пастораль XX століття».

Завдання:

1. Вивчити та узагальнити погляди науковців на присудок як один із головних компонентів речення.
2. Виокремити присудки у двоскладних реченнях у поезії Ліни Костенко «Пастораль XX століття».
3. Класифікувати виділені присудки за структурно-семантичними критеріями.
4. Проаналізувати морфологічні способи вираження простих присудків у визначеному творі.
5. З'ясувати стилістичні особливості вживання простих присудків, виражених різними частинами мови, у поезії Ліни Костенко «Пастораль XX століття».

У XIX ст. представники логіко-граматичного напрямку визначали присудок з логічного погляду. Як частину закінченого словосполучення трактували присудок представники формально-граматичного напрямку. П. Ф. Фортунатов зазначав, що несамостійна за значенням частина закінченого словосполучення являє собою присудок речення. Д. М. Овсянко-Куликовський як представник психолого-граматичного напрямку писав, що найважливіша частина речення – це присудок, інакше названий предикатом. Саме він і є носієм і виразником того руху думки, який відомий під назвою предикативності (предикативності, присудковості) і без якого речення неможливе. О. М. Пешковський вважає граматичним значенням речення присудковість, носієм якого є присудок. О. О. Шахматов визначав присудок як головний член залежного складу в двоскладному реченні.

Упродовж тривалого часу в мовознавстві тривали дискусії про те, який із двох головних членів речення важливіший. Переважна більшість мовознавців стверджувала, що таким членом є підмет. Однак на сучасному етапі усе частіше схилиються до міркування О. О. Потєбні, що в граматичному розумінні присудок важливіший для речення. У свою чергу, І. Р. Вихованець стверджує, що за формальною та семантичною складністю і роллю в реченні жоден член речення не може зрівнятися з присудком: дія граматичних категорій присудка охоплює ціле речення й визначає його специфіку.

«Присудок – це головний член двоскладного речення, який, указуючи на модально-часову характеристику носія предикативної ознаки, перебуває в предикативному зв'язку з підметом» [1; с. 73]. Змістом присудка, безсумнівно, є його функціональне значення, проте щоб його виразити, іноді недостатньо одного слова, як в інших членів речення, а потрібно кілька слів, які семантично та граматично будуть нероздільні, до того ж позначатимуться як один член речення.

У сучасному українському мовознавстві присудки виокремлюють з огляду на морфологічну природу присудкової форми і способу вираження модально-часових значень. За морфологічними параметрами присудки поділяють на дієслівні та іменні, за вираженням модально-часових значень – на прості, складені та подвійні (складні) присудки. В історії синтаксичної науки обґрунтовано два принципи виділення типів присудка. Перший принцип ґрунтується на морфологічній природі присудкової форми, другий – на способі вираження модально-часових значень. За морфологічними параметрами усю сукупність присудкових форм можна об'єднати у два типи – дієслівний та іменний присудки. Дієслівний присудок позначає дію, процес, динамічний стан, а іменний – статичну ознаку.



Залежно від способу вираження модально-часових значень присудок поділяють на простий, складений і подвійний (складний).

Простий власне-дієслівний присудок – найтипівіша форма присудка двоскладного речення. Особові форми дієслова, виражаючи значення часу і способу та здійснюючи синтаксичний зв'язок з іншим головним членом – підметом, найбільшою мірою пристосовані до виконання функції присудка. Простий власне-дієслівний присудок виступає у формах теперішнього, минулого й майбутнього часу, а також у формах наказового та умовного способу, напр.: *Кісточками, омитими кров'ю, осміхалася шия з худеньких дитячих ключиць.*

Присудок, який отримав назву складеного, на відміну від простого, є сполученням різних лексем. Вперше термін складений присудок використав Ф. І. Буслаєв. Але більш детальну характеристику йому дав О. О. Потебня, який розумів цей присудок, як такий, що «ні одна із частин якого не може бути сама по собі названа присудком» [7, с. 110]. **Дієслівний складений присудок** має дві частини: основну й допоміжну. Лексико-семантичну основу присудка становить інфінітив повнозначних дієслів. Допоміжна частина охоплює особові форми модальних і фазових дієслів (або прикметники з модальним значенням), які доповнюють лексичне значення присудка й виражають його модально-часове значення.

Значно більшу різноманітність морфологічного вияву порівняно з дієслівним складеним присудком має **іменний складений присудок**, виражений іменем будь-якої форми (за винятком кличного відмінка іменників) у сполученні з особовими формами дієслова-зв'язки. Найчастіше в ролі іменної частини складеного присудка вживаються прикметники, дієприкметники та іменники: *Гарні діти були.*

Складний присудок (дуплексив) складається з двох повнозначних слів: дієслів переважно із значенням руху, діяльності або стану і найчастіше прикметників та дієприкметників: *Під горою стояла вагітна, як поле, мати.* Позиція підмета в таких структурах визначається окремо як щодо першого, так і щодо другого компонента подвійного присудка. Нерідко подвійний присудок, відмежовуючи його від іменного складеного, називають складним.

Традиційна будова речення в сучасній українській мові включає в себе підмет і присудок. У художній літературі такий закон теж зберігається. Тому нас зацікавив такий аспект, як типи присудків у творчості Ліни Костенко. Ліна Костенко – сучасна видатна письменниця, мова творів якої достатньо досліджена. Ліна Василівна Костенко – живий класик. Творчість її завжди привертала увагу багатьох дослідників – літературознавців, таких як: В. Є. Панченко, Є. М. Прісовський, Т. Ф. Коляда, Майкл М. Найдан, Б. Д. Антоненко-Давидович, які відмічають надзвичайну образність її поезій, тонке відчуття сенсу слова, особливість мовної системи поетеси і наголошують на необхідності ґрунтовних досліджень її творчості в мовознавчому аспекті.

Серед мовознавчих праць, присвячених вивченню творчості Л. Костенко, виділяються роботи етимологічного напрямку Н. М. Іванової, морфологічного – Н. М. Дзюбака та ономастичного – (Ю. О. Карпенко) напрямків. Про поетесу писали найвідоміші мовознавці, зокрема Юрій Карпенко, який описував лексичний склад художнього доробку поетки. В. М. Русанівський також розглядав лексику Ліни Костенко у своїй книзі «Історія літературної мови» і зазначав, що авторка «використовує народнорозмовне джерело, лексику своєї доби, вдається до мистецької сфери, не цурається церковнослов'янізмів, добре знаючи староукраїнську літературну мову, доречно використовуючи її елементи в творах на історичну тематику» [7, с. 380]. Однак незважаючи на дослідження творів Ліни Костенко, до цього часу синтаксичного аспекту практично не було висвітлено. Тому для нас важливим і актуальним є аналіз функціонування різних типів присудків у творах авторки, оскільки вивчення цих компонентів дасть розуміння особливостей стилю письменниці.

Для аналізу взято поезію Ліни Костенко «Пастораль ХХ сторіччя». Як відомо, жанр пасторалі, тобто ідилічної картини життя сільської людини у її гармонійних зв'язках з навколишнім світом, був поширений у XIV–XVIII століттях. Тому не можна не звернути увагу й на суттєве уточнення поетеси – пастораль саме ХХ століття. Уже в назві авторка акцентує увагу на своєрідному парадоксі, антитезі заголовка твору і його змісту. Замість ідилії розгортається, як спалах, несподіване, болюче, трагічне відлуння найстрашнішого лиха минулого століття – війни, яка не обминула жодну родину. Йдеться про сільських пастушків Павла, Сашка, Степана, яким рости, мужніти, зустрічати світанки з коханою дівчиною, стати справжніми господарями па землі. Але цю узвичаєну, органічну, як сама природа, «схему» життя ламає війна, вірніше її далеке відлуння – залишена в полі граната.

У поезії використано 17 присудків. Із зазначених одиниць простими є 12 присудків, складеними іменними – 3 присудки, використано 1 дуплексив. Зупинимося на аналізі простих присудків. Точний вибір дієслова відіграє важливу роль для відтворення настрою. Ліна Костенко ретельно добирала дієслова – присудки для передачі того болю і жаху, який переживають герої твору: *Набрякли від крові рядна; А стенам будуть груди пекти ті залишені в полі гранати...*

Також у поезії наявні різні семантичні групи дієслів. Серед них можна виділити декілька груп.

1. Дієслова говоріння або мовлення:

- дієслова, що позначають акт говоріння та вказують на його особливості, манеру, спосіб вимови (кричати, гукати, шепотіти, перекирвляти): «І кричала та мати:

*Кісточками, омитими кров'ю,
осміхалася шия з худеньких дитячих ключиць».*



2. Дієслова дії: «Попід руки держала отих матерів рідня».
3. Дієслова руху або переміщення: «Життя іде і все без коректур, і як напишеш, так уже і буде».
4. Модальні дієслова: «І несли їх діди, яким не хотілося жити».
5. Дієслова просторової локалізації: «Під горою стояла вагітна, як поле, мати».
6. Дієслова психічного стану: «А він боявся впасти на юрму».
7. Посесивні дієслова: «Хтось, може, має якусь звістку, які неказані слова...»
8. Дієслова на позначення виникнення: «і він створив свій світ».

Аналізуючи прості присудки, найбільшу увагу привернула велика кількість фразеологізмів, що може означати глибоку закодовану експресивність даної поезії, та притаманність такої характеристики стилю поетеси.

Позиція присудка у більшості випадків (62) підпорядковується загальною тенденції, тобто присудок розташований після підмета. Інші 20 випадків препозиції присудка авторка так розташувала через розмір вірша.

Розгляд типів присудка показує, що безсумнівним досягненням традиційного вчення про члени речення стало проникнення в сутність присудка. У Ліни Костенко представлено велику кількість різних типів присудків, які є особливо цікавими не тільки для дослідження письменниці з погляду лексики, яку вона використовує, але й із синтаксичного боку. Дослідження показало, що авторка має неабиякий талант у використанні різноманітних структурних типів присудків для увиразнення емоційного впливу на читача, що надає динамізму її творам.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бевзенко С. П. та ін. Сучасна українська мова. Синтаксис: Навч. посіб. / С. П. Бевзенко, Л. П. Литвин, Г. В. Семеренко. – К.: Вища школа, 2005 – 270 с.
2. Каранська М. Синтаксис сучасної української літературної мови. – К.: Либідь, 1995. – 312 с.
3. Коваль А. П. Практична стилістика сучасної української мови. – К.: Вища школа, 1978. – 375 с.
4. Іваницька Н.Л. Двоскладне речення в українській мові. – К.: Вища школа, 1986. – 167 с.– С.66–88.
5. Сучасна українська літературна мова. Синтаксис / За ред. І. К. Білодіда. – К.: Наук. думка, 1972. – 314 с.
6. Потебня А. А. Из записок по русской грамматике. – М.: Учпедгиз, 1958. Т.1.2. – С.110.
7. Русанівський В.М. Історія української літературної мови. – К. АргЕк, 2002. – С.380–382.
8. Шульжук К. Ф. Синтаксис української мови. – К.: Видавничий центр „Академія”, 2004.–408 с.
9. Електронний ресурс: <http://poetyka.uazone.net/default/pages.phtml?page=kost08&place=kostenko>

Аліна ВОРОНА

СТИЛІСТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПРИКМЕТНИКІВ У ПСИХОЛОГІЧНІЙ ДРАМІ ІРЕН РОЗДОБУДЬКО «ГУДЗИК»

(магістрантка факультету філології та журналістики)

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

Мова художніх творів є багатоаспектним об'єктом для дослідження. Вона має величезний ресурс виражальних засобів. Одним із засобів, які виконують виражальну стилістичну функцію, є прикметники. Вони є необхідним компонентом загального словника літературної мови. У художній літературі прикметники найчастіше виконують роль епітетів. Властивість прикметників виражати різні ознаки предметів широко застосовується в мовленні як засіб образного вираження думки, емоційного забарвлення мовлення і, насамперед, як засіб найточнішого висловлювання.

Актуальність даної розвідки полягає в тому, що стилістичні функції прикметників у творах Ірен Роздобудько не були об'єктом спеціального вивчення. А також зумовлена тим, що мова творів сучасних письменників таких, як Сергій Жадан, Юрій Андрухович, Марія Матіос, Галина Вдовиченко, Василь Шкляр, Андрій Кокотюха, Олександр Ірванець, Оксана Забужко, Ірен Роздобудько та інших, мало досліджена.

Ірен Роздобудько є однією з найпопулярніших сучасних українських письменниць. Вона сміливо експериментує зі стилями, жанрами, темами, сюжетами й героями, таким чином вибудовуючи власну оригінальну манеру письма. Мова її творів яскрава, насичена, неординарна. Письменниця постійно прагне знайти словесну палітру, яка б найяскравіше передала красу створених нею неповторних образів.

Особливості прикметника як частини мови, його морфемний склад, словотворчу структуру, семантику та стилістичну роль вивчали такі науковці, як В. О. Горпинич, Ю. О. Карпенко, Р. М. Смаль-Стоцький, М. А. Жовтобрюх, Б. М. Кулик, І. К. Білодід, Д. І. Гринчишин, М. В. Леонова, О. Д. Пономарів, К. Г. Городенська, С. П. Самійленко та інші. Зокрема І. Р. Вихованець у своєму монографічному дослідженні «Частини мови в семантико-граматичному аспекті» докладно описав семантико-синтаксичні ознаки прикметників [2]. А. П. Грищенко присвятив вивченню словотворчої та морфемної структури прикметника свою монографію «Прикметник в українській мові» (1978), де дослідив процес виникнення цієї частини мови, починаючи ще з індоєвропейських часів [5]. Стилiстичну спроможність прикметників аналізував П. С. Дудик у своєму посiбнику «Стилiстика української мови» [6]. Проте питання стилістичного потенціалу та стилістичних функцій прикметників залишається вивченим не в усіх аспектах.



Об'єктом дослідження є прикметники, що функціонують у мові твору Ірен Роздобудько «Гудзик».

Предметом дослідження є функціонування прикметників у різних стилістичних умовах.

Мета статті – дослідити стилістичні функції прикметників у психологічній драмі Ірен Роздобудько «Гудзик». Для досягнення поставленої мети необхідне розв'язання таких завдань: дослідити значення та сутність прикметників в українській мові, окреслити основні стилістичні поняття, виконати функціонально-стилістичний аналіз прикметників у поданому творі.

Стилістичне значення прикметників у мові художнього твору важко переоцінити. Професіоналізм і майстерність усіх митців слова полягає, насамперед, в умінні точно й доречно вживати прикметник. Ця частина мови просто необхідна для того, щоб детально описати:

1) зовнішність: *Але вона була досить огрядною та стриженою* [9; с.15]; *Окрім того в неї було нефарбоване волосся дивовижного мідного відтінку – пухнасте «з іскринкою»* [9; с.22]; *Вона дивилася на круглу пухнасту голівку з м'яким, майже пташиним, волоссям* [9; с.51]; *Проте довгі, як у ляльки, вії були пречудові* [9; с.51]; *Високе чоло в оточенні рудуватих кучерів робило це обличчя непропорційним* [9; с.51].

2) внутрішній світ героя: *В чорне крісло я впав, маючи досить розбурханий вигляд* [9; с.5]; *Відчуття усталених стосунків наводило на мене страшну нудьгу* [9; с.21]; *Ліза відчувала себе самотнім човном, що безглуздо б'ється об чужий берег* [9; с.46]; *Я прокидався спустошений і розбитий, ліниво снідав і брів до інституту без жодного ентузіазму* [9; с.53].

3) пейзаж: *Тільки непідстрижені куці, високі дерева обабіч алей та клумби в різнокольорових капелюхах троянд були природними й не викликали роздратування* [9; с.16]; *Це була доволі тихенька місцинка* [9; с.8]; *Тільки за білим старомодним парканом у стилі псевдо бароко привабливо шумів кошлатий чорний ліс і від нього на мене покотилася потужна хвиля свіжості й тривоги* [9; с.8]; *Чорне небо вже наблизилося до самої землі, й звіти оберемками золотого гадюччя випадали блискавки* [9; с.36].

4) інтер'єр: *Напівпорожня ідальня з ваняним запахом та синіми стінами не викликала апетиту* [9; с.15]; *Світло падало так, що все мені видавалося занадто яскравим, як на картинах імпресіоністів (звичайно, тоді я не знала, що вони існують!): червона дерев'яна підлога (тоді вона була пофарбована і блищала на сонці, мов лід), жовтогарячі квіти на шторах, світлі стіни (мати завжди любила чисті кольори)* [9; с.103]; *Номер у мене виявився розкішним – зі старовинними дубовими меблями, гаптованими срібною ниткою ковдрами й великим старовинним люстром* [9; с.140].

Прикметники – це різновид повнозначних слів, що означають ознаку предмета й виражають це значення в граматичних категоріях роду, числа і відмінка [3; с.219]. У більшості випадків виражають, якою семантичною ознакою одна людина, річ, тварина, обставина відрізняється від усіх інших: *Такі очі зазвичай малюють на іконах – великі, сумні і... порожні* [9; с.215]; *Вигляд у нього вже був досить поскубаний* [9; с.203].

Від більшості іменників можна утворити прикметник: *зелень* → *зелений*, *щастя* → *щасливий*, *осінь* → *осінній*, *море* → *морський*.

Стилістична важливість прикметників найяскравіше простежується, коли вони створюють у реченні групу однорідних членів: *По темній, непрозорій поверхні, як човники, ковзали кленові листки* [9; с.16]; *Втомлена, застужена і роздратована* [9; с.39]. Також вони можуть вживатися метафорично: *Вранці коли зірки в посивілому небі почали лопатися, як бульбашки, я відчула, що в мене заболіла голова* [9; с.184]; *У широкому та прямому промені призахідного сонця танцювали золоті балерини...* [9; с.104]; *Майже всі лави були «беззубими», а всі ліхтарі «сліпими»* [9; с.8].

Найчастіше прикметники виступають у ролі епітетів, які бувають відносними і якісними, невідокремленими і відокремленими: *Воно майже до верху було набите запашиним сіном* [9; с. 37]; *Мені довелося полізти в куці й відшукати зачарований трунок* [9; с. 35]; *Її сукня, коли я роздивився ближче, виявилася саморобною й дешевенькою, чоботи – шкільними, дитячими* [9; с.23]; *А моє чекання було марним, смішним, безнадійним – «Розумнику, я не люблю тебе!»...* [9; с.78].

Стилістичні можливості якісних, відносних та присвійних прикметників не однакові, що зумовлено самою природою цих семантичних розрядів слів, які використовуються в мові по-різному.

Якісні прикметники безпосередньо виражають ознаку предмета, безвідносно до інших [3; с.219]: *У руках тримала букет рожевих троянд* [9; с.98]; *Він серйозний та дорослий* [9; с.93]; *Кав'ярня була майже порожня* [9; с.16]. У них найбільш повне вираження отримують граматичні риси прикметника як частини мови. Вони володіють найяскравішими експресивними властивостями, оскільки в семантиці прикметників цього розряду укладені різноманітні оцінні значення [10]. Джерелом експресії іноді стає їх оказіональний словотвір: *безобрійний, донебесний*. Поява індивідуальних, оказіональних значень прикметників, незвичних сполучень слів спричинена творчою потребою показати щось нове в предметі чи явищі, підкреслити непомітну, але яскраву деталь, виділити певну ознаку: *Жовтокоса осінь висіла в синьому просторі* [9; с.168]. Різноманітні відтінки оціночних значень якісних прикметників передаються притаманними тільки їм формами суб'єктивної оцінки, що вказують на ступінь прояву ознаки без порівняння предметів: *зеленуватий, прегарний* [10].



Якісні прикметники змінюються за ступенями порівняння (*білий – біліший – найбільший; малий – менший – найменший*) та можуть утворювати форми суб'єктивної оцінки [3; с.219] (*малий – маленький – малесенький, замалий*).

У вищому й найвищому ступені порівняння прикметники мають дві форми: просту (*довершений – довершеніший – найдовершеніший*) і складену (*довершений – більш довершений – найбільш довершений*) [8; с.152]. Проста форма вищого та найвищого ступеня порівняння є стилістично нейтральною і переважає в публіцистичному, художньому та розмовному мовленні: *Ближчими та ріднішими ми не ставали (цього й не могло бути), зятем, у її уяві, я лишився поганим* [9; с.116]; *Кілька днів перебування в пологовому будинку були найщасливішими у житті* [9; с.43]. Складена форма здебільшого має виразне книжне забарвлення і властива науковому стилю. У драмі Ірен Роздобудько «Гудзик» така форма мало використовується: *Нічого більш ідіотського я не міг вигадати!* [9; с.10]. Словосполучення на кшталт *більш-менш відомий* не є вищим ступенем порівняння прикметників, оскільки виражають лише помірну ознаку: *Макс назвав кілька більш-менш відомих мені прізвиськ* [9; с.15].

Найпоширенішою стилістичною помилкою при вживанні прикметників є неправильне утворення ступенів порівняння. Зокрема, коли замість префікса *най-* вживають слово *самий, сама, саме*, яке є калькою з російської мови (напр., *самі низькі ціни* замість *найнижчі ціни*); також уживання слів *більш, менш* з формою вищого ступеня порівняння прикметника (*менш проблематичніший спосіб* замість *менш проблематичний спосіб*). Хоча в художніх творах трапляється навмисне порушення норм сучасної літературної мови з метою підкреслити неграмотність співрозмовника або показати особливості місцевої говірки. Матеріал дослідження показує, що в психологічній драмі «Гудзик» порушень норм ступенювання прикметників немає.

Відносні прикметники називають ознаку предмета через відношення до іншого предмета, ознаки чи дії [3; с.219] (*залізні ворота, гумовий м'яч, класний журнал, осінній дощ*). Вони виступають у своєму основному, необразному значенні. Вживаються у всіх стилях мови насамперед з інформативною функцією: *Вона хотіла носити золоте руно й купувати порцелянові сервізи* [9; с.198]; *Перша наша зустріч виглядала так: переді мною майже на самому краю скелі, з якої відкривалося мальовниче море кольорів – осінній ліс – стояла дивакувата істота, перемазана фарбою, з копицею довгого, скрученого рурочками волосся* [9; с.203]. Однак саме прикметники цього розряду володіють найбільшими можливостями для створення переносно-метафоричних значень тому, що у відносних прикметниках закладений відтінок якості, який у певному контексті завжди може проявитись, надаючи їм зображальності (*золоті сережки – золоті руки, колючий дріт – колючий погляд, солодкий торт – солодкі мрії, блискучий гудзик – блискуча відповідь*). Перехід відносних прикметників у якісні створює величезний резерв для поповнення стилістичних ресурсів мови: *І летіли довго – хвилини зо три – до кобальтової стрічки ріки, гаптованої золотими промінчиками* [9; с.166]; *Гумові красуні, створені зусиллями косметологічної промисловості, як і раніше не приваблювали мене* [9; с.111]. Тому не буде перебільшенням твердження, що саме цей розряд створює невичерпні експресивні можливості прикметників.

Присвійні прикметники – означають приналежність певного предмета комусь і творяться за допомогою суфіксів *-ів- (-їв-), -ин- (-їн-)* та їх варіантів *-ов-, -ев- (-ев-)*: *Знаси, із тим самим відчуттям я цілувала бабусині руки...* [9; с.90]; *Не хвилюйся, вона завжди така, її багато хто стережеться, особливо татусеві гості* [9; с.58]. У *Лізиній* аурі дівчина здалася мені такою ж прекрасною, майже – красунею [9; с.76]. Найбільш стійкою традицією стилістичного використання присвійних прикметників є стилізація, тобто надання мові фольклорного відтінку [3; с.219].

Також є відносно-якісні (можуть вживатися як у значенні відносних, так і якісних) та присвійно-відносні прикметники, які означають властивість за зв'язком з особою чи твариною: *лисяча шапка, материнське тепло*.

Найактивніше побутують у книжному стилі складні прикметники (*червоногарячий, синьожовтий, п'ятиповерховий*): *Яскраво-жовті тіні пульсували в її косах* [9; с.206]; *У красивому білому плащі, бездоганно поголений з байдужо-іронічним виразом обличчя* [9; с.202]; *Воно знаходилося десь зовсім поруч, за кам'яним парашетом набережної – величезне, синьо-зелене, усе закручене м'якими молочно-білими баранцями* [9; с.209]. Складні прикметники виражають такі відтінки якостей і властивостей, які важко передати за допомогою простих прикметників. Вони заміняють багатослівні описи та служать засобом утворення поетичного порівняння. Складні прикметники, які виступають у ролі епітетів, мають більшу семантичну місткість, що дозволяє в єдиній словесній формі виразити багатий зміст, нове складне уявлення.

Стилістична вагомість прикметника актуалізується також і його інтонуванням у реченні, виділенням його логічним наголосом. Наприклад, Ірен Роздобудько акцентує увагу на прикметниках *нелогічний* і *жіночий* у реченні: *Рішення було нелогічним і майже жіночим* [9; с.219].

Останнім часом у художній літературі стали частіше використовувати прикметники з такими префіксами, як: *архі-, ультра-, гіпер-, над-*: *гіперактивний, ультразвуковий* (*На море мене вивозили – зазвичай на респектабельні курорти з ультрамариновими басейнами та білими шезлонгами, в яких я запоем читала книжки* [9; с.209]); слова із суфіксами *-ен-, -енн-, -езн-, -анн-*: *довжелезний, нескінченний, неперевершений* (*Мені пропонували величезні за цих часів гроші, й передбачалося, що їхня сума зростатиме в прямо пропорційною моїм здібностям розмірі* [9; с.72]); різні за функцією і



структурою складні прикметники: *народнописенний, радіофізичний, вищесказаний, шістнадцятиповерховий* (*Сподіваюся, що це було останнє психотерапевтичне обстеження* [9; с.220]; *Вона ж там посіла перше місце за короткометражний фільм «Божевілля»!* [9; с.19]; *Ось їде в сріблясто-чорному опелі в трикімнатну квартиру в центрі міста...* [9; с.90]). Використання таких прикметників зумовлене зростанням означального мислення мовців [6; с.199].

Певні стилістичні особливості є у вживанні повних і коротких форм прикметників. Більшість прикметників в українській мові є повними, їм властиве типове закінчення *-ий, -а, -е, -і; -ій, -я, -є, -ї*: *червоний, червона, червоне, червоні; синій, синя, синє, сині*. Найчастіше вживаються, є повністю нормативними та належать до стилістично нейтральних стягнені форми повних прикметників (*Жінка сиділа до мене боком, на ній була елегантна темна сукня, туфлі на високих підборах, волосся підібране та стягнене на потилиці, висока шия...* [9; с.30]; *У неї були руді кучері й зелені очі, вона сміялася* [9; с.23]). Нестягнені форми (*високая, зеленая*) стилістично обмежені і трапляються найчастіше у фольклорних творах та в деяких художніх творах для надання їм національного колориту та особливостей української мови. Також такі форми використовують з метою надати поетичному мовленню піднесеності та урочистості. У мові драми Ірен Роздобудько «Гудзик» такі прикметники не зустрічаються.

Короткі форми прикметника є незмінними (*дрібен, красен, славен*) та мають значні граматико-стилістичні обмеження. Використовуються найчастіше в народній творчості і вживаються із синтаксично означальною та синтаксично предикативною функцією. У досліджуваному творі вони не зафіксовані.

Важливу стилістичну та емоційно-експресивну функцію виконує прикметниковий зворот – поєднання синтаксично незалежного прикметника із залежним від нього словом чи словосполученням: *Пам'ятаєш торішній молодіжний фестиваль «Ніч кіно»?* [9; с.19]; *У світлі ліхтарів вона скидалася на прозорого нічного метелика* [9; с.216]; *Перший ковток здався мені розпеченою в'язкою соломою* [9; с.190].

Слід зазначити, що часте використання прикметників може призвести до створення літературних штампів, які отримують негативну оцінку в стилістиці. Тому при їх використанні слід зберігати почуття міри та не зловживати ними. У психологічній драмі «Гудзик» перенасичення слів цього лексико-граматичного розряду немає. У тексті вони вживаються влучно, доречно і доцільно.

Отже, проаналізувавши психологічну драму «Гудзик» однієї із найпопулярніших сучасних письменниць – І. Роздобудько, можна зробити висновок, що тексти її творів відрізняються не тільки цікавою проблематикою, але й майстерним використанням різноманітних мовних засобів. Авторка вживає велику кількість прикметників з метою увиразнити особливості зовнішності, характеру, поведінки персонажів, майстерно і влучно добирає їх, вміло керує словом. Письменниця знаходить свої індивідуальні художні означення, виразно малює неповторні образи персонажів та яскраві пейзажні замальовки. Прикметники у творі часто виступають у ролі художніх означень (метафор, епітетів), які суттєво впливають на розум, на почуттєву сферу людини. Мова психологічної розвідки Ірен Роздобудько насичена різноманітними оказіональними (авторськими) прикметниками. Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що авторка активно використовує якісні (56%), відносні (36%) та присвійні (8%) прикметники. Поширеною у творі є вживання простої форми вищого й найвищого ступенів порівняння. Активно побутують у драмі складні прикметники, які в єдиній словесній формі виражають нове складне уявлення. Вживання коротких прикметників та нестягнених форм повних прикметників у творі не засвідчено. Текст драми насичений різноманітними метафорами. Таким чином, проведене дослідження свідчить про високий мовний потенціал прикметників у творчості майстрині слова.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у з'ясуванні семантики якісних і відносних прикметників у художньому мовленні, а також аналізі колористичних ад'єктивів у тканині художнього тексту Ірен Роздобудько.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Білодід І. К. Сучасна українська літературна мова / За ред. І. К. Білодіда. – К.: Наукова думка, 1973. – 436 с.
2. Вихованець І. Р. Частини мови в семантико-граматичному аспекті / І. Р. Вихованець. – К.: Наукова думка, 1988. – 256 с.
3. Ганич Д. І., Олійник І. С. Словник лінгвістичних термінів / Д. І. Ганич, І. С. Олійник. – К.: Вища школа, 1985. – 360 с.
4. Горпинич В. О. Будова слова і словотвір / В. О. Горпинич. – К.: Радянська школа, 1977. – 116 с.
5. Грищенко А. П. Прикметник в українській мові / А. П. Грищенко. – К.: Наукова думка, 1978. – 206 с.
6. Дудик П. С. Стилістика української мови: навчальний посібник / П. С. Дудик. – К.: ВЦ «Академія», 2005. – 368 с.
7. Мацько Л. І. Стилістика української мови / За ред. Л. І. Мацько, О. М. Сидоренко, О. М. Мацько. – К.: Вища школа, 2003. – 462 с.
8. Пономарів О. Д. Стилістика сучасної української мови: підручник / О. Д. Пономарів. – К.: Либідь, 1993. – 248 с.
9. Роздобудько Ірен. Гудзик / Ірен Роздобудько. – Харків: Фоліо, 2008. – 222 с.
10. Стилістические функции частей речи. Прилагательные и наречия [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.irbis.vogu.ru/repos/12355/HTML/85.htm>



Ольга ГАЛУШКО

ДИСОНАНС КЛАРНЕТИЧНОЇ РАДОСТІ І РЕВОЛЮЦІЙНОГО БОЛЮ У ТВОРЧОСТІ ПАВЛА ТИЧИНИ

(магістрантка факультету філології та журналістики)

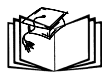
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, професор Поляруш О.Є.

Історична епоха та соціальне середовище, що сформувались на початку ХХ ст., спричинили багато змін, зокрема і в літературному контексті. Говорячи про зародження нових способів художнього вираження, як правило, посилаються на 80-ті роки минулого століття, коли у французькій поезії виник символізм. Саме появою цієї школи в Європі ознаменувався прихід найрізноманітніших стильових напрямків, які з часом можна було налічувати десятки. Більшість із них підпорядковувались модернізму, але символізм залишався головним. М. Горький так характеризує перших французьких символістів у своїй статті «Поль Верлен і декаденти»: «Декаденти – люди, що знемагали від маси переживань, вражень, вони відчували у собі поетичні струни, але не мали в душі камертонів у вигляді якої-небудь певної ідеї, – юнаки, які бажали життя, але були виснажені ще до народження»[2]. Метою поетів-символістів було перетворити всі образи й емоції на кольорові плями, штрихи, звуки, – поезія мала поставати єдиним різнобарвним полотном.

В українську літературу символізм увійшов уже на початку ХХ ст. Пізня реакція на зміни в мистецькому житті зумовлена різною політичною ситуацією у Франції та радянській Україні. Український народ потребував змін як в економіко-політичному аспекті, так і в духовному – література чекала митця, який би зреагував на тогочасну дійсність. Український символізм різко відрізнявся від французького. Головним чином зміни були в контексті реакції поетів-символістів на соціально-політичне середовище тогочасної доби. Для французьких поетів не існувало нічого, крім мистецтва, яке мало бути відокремлене від навколишнього середовища і служити красі та естетиці. В українському літературознавстві можемо простежити повністю протилежну картину. Для П. Верлена, С. Малларме та інших представників цієї стильової течії існувало лише так зване «мистецтво заради мистецтва», тоді ж як майже у будь-якій стильовій течії української літератури можна побачити реакцію на події тогочасної дійсності. На прикладі Павла Тичини ми можемо простежити, що поетична творчість в контексті лише символістському різко відрізняється за своєю художньою вагою і значимістю від спадщини, спотвореної кровопролитними подіями початку революції. Питанням кларнетизму в творчості П. Тичини займалися Г. Клочек, О. Поляруш, Ю. Лавріненко, М. Фока та інші. Ця стаття стане спробою наближення до кларнетичного дискурсу та осмислення початку змін у 20-х роках ХХ століття.

Музичність символістів якнайяскравіше представлена у збірці П.Тичини "Сонячні кларнети". Дуже багато музичних образів, що тісно переплетені з природою. Творчість П. Тичини вважається найвищим здобутком символізму (рання творчість, збірка "Сонячні кларнети"). Працюючи під егідою модерного напрямку, Тичина все ж таки обрав власний шлях – кларнетизм. Спершу це був український варіант міжнародного символізму, а пізніше – власний синтез поетичного стилю письменника. Що ж собою являв і звідкіля взявся той тичиновий кларнетизм? Кларнетизм – термін, запропонований Ю. Лавріненком та В. Баркою для позначення стильової якості синтетичної лірики раннього П.Тичини і походить від назви його збірки "Сонячні кларнети" (1918). Українська поезія в руслі кларнетизму долала поширені концепції минувшини і вступала в якісно новий виток свого розвитку. Водночас кларнетизм виявився містком, що перекидався від ідейно-естетичних, почасти різнобічних спрямованих, пошуків попередніх поколінь до синтетичного типу мислення, що не вкладалося в жодну стильову течію. Так, органічний для П. Тичини символізм щасливо переплітався з елементами авангардизму, імпресіонізму, імажинізму, про що поет писав у щоденнику, а разом з тим – і неоромантизму, неореалізму та необароко. Вони проявлялися в його доробку, але не в чистому вигляді, а в мірі естетично пережитої сув'язі. Здавалось би, перед естетичною програмою кларнетизму розкривалися реальні перспективи саморозгортання у сподіваний часопростір. Однак світлоритм першої збірки П. Тичини затьмарювався темними лиховісними символами ("два чорних гроби і один світлий" та ін. у "Золотому Гомоні", "Одчиняйте двері...", "Скорбна Мати" і т.п.), навіяними реаліями нещасливих для України визвольних змагань 1917–1921 років, зокрема громадянською війною. У своєму "кларнетизмі" П. Тичина більш-менш послідовно зберіг естетичні заповіді західного символізму: незалежна "чиста поезія", поліфонічність, музикальність та образність Малларме; синкретизм різних почуттів Бодлера; драматичні та несподівані словосполучення А.Рембо – усі ці засоби французьких письменників знайшли своє відображення в "Сонячних кларнетах".

П. Тичина належить до когорти поетів-символістів не дарма, адже його творчість вирізняється саме тою музичністю, про яку говорив П.Верлен. Відомо, що П.Тичина цікавився лірикою П. Верлена. Ще в 20-ті роки він переклав одну із кращих поезій французького символіста «Небо – тут – над дахом» [6, 78]. Тяжіння до слова спостерігалися в митця ще в ранньому 15-річному віці (саме 1906 р. датується перша літературна спроба Тичини), далі йшов надскладний етап становлення поета як майстра слова. Великий вплив та поштовх у творчості здійснили такі поети, як В. Елланський, М. Коцюбинський, О. Олесь та М. Вороний. Думка про вплив М. Коцюбинського на П. Тичину вважається



загальноприйнятою, в основному через імпресіонізм, який є спільною ознакою їхньої творчості. Від М. Вороного поет міг перейняти малярство, що, хоч і не повністю досліджене, простежується у творчості М. Вороного (зокрема його праця «Пензлем і пером»)[6,93-94]. Г. Ключек зазначає: «Вороний ... багато експериментував, вибудовуючи ритмомелодійні візерунки своїх строф. І саме тут ми можемо з повним правом допустити його вплив на строфіку багатьох поезій першої збірки Тичини» [4, с. 82]. До вершин символізму П. Тичина рухався, витворюючи свої власні поетичні риси в символах, емоціях та почуттях ліричних героїв. Від творчих спроб до якісних результатів пройшло небагато часу: поміж інших поезій автора виділимо такі творчі здобутки, як «Гаї шумлять...», «Арфами, арфами...», «О, панно...» – вони увійшли до першої збірки автора «Сонячні кларнети» (1918) і засвідчили становлення творчого голосу Тичини.

Перша збірка автора «Сонячні кларнети» створила навколо себе особливу атмосферу всебічного захоплення і піднесення. Майже усі, хто так чи інакше контактував з поетом, відзначали неймовірну музичність віршів, особливий стиль автора, тим самим прокладаючи дорогу поетичному генію П. Тичини. Свого часу М. Зеров так відгукнувся на збірку: « Поетика «Сонячних кларнетів»... вся орієнтована на звук. Всі слова зважені й використані як звукові сполучення, ритми вишукані і розраховані так, щоб справили враження...» [3, с. 417]. Резонанс у літературному житті викликала фактично не стільки збірка, скільки поява нового майстра слова, поета, якого замало назвати просто талановитим, адже у своїх віршах П. Тичина зумів майстерно синтезувати мистецтва, надати змістові особливої форми, властивої, певно, лише йому.

«Не Зевс, не Пан, не Голуб-Дух, / Лиш сонячні кларнети» – перша поезія у збірці автора, що втілила творчу програму автора. Поет об'єднав язичницьке і християнське, гармонічно пов'язав людську душу і комічність, наповнивши усе це властивою йому музичністю. Власне, «Зевс» символізує раціональне начало, що здатне приборкати хаос. «Пан» вказує не тільки на інтертекстуальність (зв'язок із зарубіжною прозою), а й на стихійне і не контрольоване природне начало; «Голуб-Дух» своєю появою свідчить про містичну християнську трійцю. Та усі начала відходять на другий план перед сонячними кларнетами. Використовуючи заперечення у першому рядку, майстер слова наголошує, що ні одна з найважливіших сил не змогла стати для нього такою життєдайною, як сила сонячного синтезу в слові. Автор самоідентифікується, знаходить своє призначення, акцентує на тому, що він вже сформувався, творчий пошук закінчився успіхом. «Я був – не Я», – пише П. Тичина, він шукав себе в поезії, синтезував мистецтва воедино і ось – «Горять світи, біжать світи / Музичною рікою», музика заграла в поетичному слові і витворила власне форму. В. Стус характеризує цю поезію як «сферу упевненого довіряння самого себе світові «сонячних кларнетів»», критик відносить її до сфери почування, яка ще не протистоїть навколишній сфері, а лише самоусвідомлюється поетом [1, с. 265]. Недарма цю поезію називають програмовою, орієнтованою на розуміння усього тичинівського світогляду.

Вивчаючи творчість поета, неможливо оминати такий пласт його творчості, як пейзажна лірика. Вона зачаровує, неначе музика, нею милуєшся, неначе картиною на полотні. Майстер слова був надзвичайно талановитою особистістю: він мав чудовий голос і прекрасний слух, гарно малював і понад усе любив природу. Остання для нього була персоніфікованим образом, який мав свої почуття, душу. Людина мала існувати в тісному зв'язку з нею. Поет кохався у природі, її звуках та кольорах, зображаючи свого ліричного героя часто закоханим. Саме тому доцільно розглядати пейзажну лірику у контексті інтимно-пейзажного. Не слід забувати, що, як і вся інша творчість, інтимно-пейзажна лірика позначена тичининовим кларнетизмом, синтезом музики фарби і слова. П. Тичина створив такі прекрасні поезії, як "Гаї шумлять", "Арфами, арфами", "Квітчастий луг", "Ви знаєте, як липа шелестить" тощо.

Вірш "Гаї шумлять" став перлиною української пейзажної лірики. У ньому майстерно поєднуються переживання і настрої ліричного героя з природою: «Гаї шумлять – / я слухаю // Хмарки біжать – / милуюся».

Можемо простежити у першій строфі вірша, як настрої ліричного героя поєднуються з природою. Замилувавшись нею, герой і сам починає розуміти, що самопочуття у нього покращується і душа живе на одній хвилі з усім довколишнім. Вже у перших рядках поезії простежуємо музичність, що підкреслюється в повторенні складів «милуюся-дивуюся».

У другій строфі з'являється слуховий образ – "дзвін", і та сама музичність досягнута повторенням складів "нивами-приливами". Дзвін – персоніфікований образ, це ми можемо спостерігати в рядку "купаючи мене, мов ластівку". До речі, ліричний герой порівнює себе з ластівкою, що вже ототожнює його з природою, адже він пов'язує себе з частинкою її.

«Я йду, іду – / зворушений // Когось все жду – / співаючи» – неозначений займенник «когось» вказує, що ліричний герой знаходиться у стані закоханості, це ще не дозріле кохання, а лише його початок. Він – у стані ейфорійного піднесення, усе довкола здається йому сонячним і теплим. Тичина зміг передати цей замріяно-грайливий настрій у звуках природи – "тихий шепіт трав голублячий". Звук трав як шепіт коханої людини, що і замилує, і приголубить. Водночас це є і слуховим, музичним образом. З'являється в останній строфі зоровий образ "ген неба край – як золото". Тичина майстерно передав захід сонця золотими фарбами, що підсилило цілісну картину. І, звісно, наскрізна музика поезії супроводжує її до останніх рядків – "горить-тремтить ріка, як музика".



Однією з перлин пейзажної лірики П. Тичини є вірш "Квітчастий луг". На відміну від інших поезій, автор повністю отожднює свого ліричного героя з природою. В.Стус приносить ще одне трактування ідеї, зреалізованої у цій поезії – осінь молодості самого автора, поет входить у незбагнений для себе світ реалістичного, полишаючи деякою мірою кларнетичну радість [1, с. 270].

Із перших рядків постає зоровий образ – "дощик золотий". Можна спробувати довідатися природу цього епітету. Можливо, Тичина хотів зобразити таке природне явище, як дощ і сонце, тоді відбиті у краплинках промені могли слугувати натхненням для поетичного генія митця. Гаї і оселі порівнюються з картинами ("мов акварелі"). Бачимо, що настрої ліричного героя вже не такий веселий, як у попередніх поезіях, і це відбивається в осені. Знову людина та природа йдуть пліч-о-пліч.

Кохання, що влітається у поезію, тут вже не таке молоде і поривчасте, воно вже зріле, адже автор використовує як тло до нього осінь – пору вщухання і завмирання. Дуже важливо помічати не лише синтез і кларнетизм, а й кольори і цілісні картини, що тільки підсилюють почуттєвість. Найцікавішим у цих рядках є повністю персоніфікована природа, і герой звертається до неї, немов до коханої дівчини: "Люба. Щира". Поет отожднює себе з природою, вони однаково здатні переживати і сміх, і смуток. Найвищою мірою злиття з природою може слугувати порівняння, що використав поет – «Стою. Молюсь. Так тихо-тихо скрізь, – / Мов перед образом Мадонни» Ліричний герой не просто замилюється, він молиться оркестру трав, дерев, струмків, він одночасно порівнює усе це зі святістю і з найвидатнішим витвором мистецтва.

Знову простежуємо синтез – слуховий образ "дзвони" одразу ж поєднується з зоровим "узори сліз". Автор порівнює природу з картиною великого художника, що додає піднесення. Журавлиний ключ, символ прощання з літом, автор співвідносить з тонкою шовковою тканиною (грезет), що в свою чергу слугує зоровим образом.

Піком занурення у світ краси довкола знаходимо в останніх рядках – «На струнах Вічності перебираю/ Я, одинокая верба». Поет – не просто частинка природи, він і є сама природа, він відчуває її порухи, її звуки, кольори, він начебто живе в ній постійно, існуючи нерозривно. Музика природної стихії породила в голові митця паралель із музичним інструментом. І тут кінцева ода природі – Тичина, отожднюючи ліричного героя з природою в образі верби, яка перебирає струни вічності, зливається і сам з тим, що найбільше любить – світом природи. Ця поезія – своєрідний гімн, зізнання у коханні...

Початок 1917 року ознаменувався початком революції, спробою стати самостійною державою і вийти з палких обіймів імперії. Фактологія цих подій загальновідома. Здається, однак, що вони не осмислені належним чином. Наприкінці лютого у Петрограді відбулися масові мітинги через невдоволення людей тогочасними умовами існування, пізніше ця революція буде названа Лютневою. Власне для України вона розпочалася у березні, адже саме тоді з'явилися перші чутки, що повідомляли про події в Петербурзі. П. Тичина вітав Лютневу революцію як добу змін, етап очищення і становлення. Поет тоді ще не міг пророкувати, яким кровопролиттям і результатом завершиться маніфест змін. В. Стус так охарактеризував ставлення поета до історичних змін: «Тичина «Соняшних кларнетів» – увесь у провесні української революції, в передчутті наближуваної все очисної грози» [1, с. 264]. Дійсно, будучи за своєю натурою романтиком, а за покликанням символістом, поет усією душею відгукнувся на історичні події.

Поет як автор збірки, що «виспівувала незриму радість», не міг не вітати революцію. Тичина радів усьому навколишньому і прийдешньому, зображаючи зміни у символістичному ключі своїх поезій. «Дума про трьох вітрів» – яскравий приклад, що ілюструє ще живий, не зломлений революцією, геній майстра слова, його здатність витворювати символи, суголосні добі, наявність вже не такої яскравої, але все ж таки радісної поетики. О. Поляруш, аналізуючи поезію, влучно пов'язує три вітри, витворені ще в міфології, з основними моральними і політичними початками, існуючими на тлі тогочасного розламу суспільства: перший вітер консолідує у собі сили одвертого гноблення українського народу; другий – анархічну сваволлю, розбій; третій – «по-рідному промовляє» [5, с. 24]. Символи ж закладені не тільки на рівні персоніфікації трьох вітрів, ними пронизана наскрізно вся поезія. Дозволимо собі зробити припущення, що «Ясне Сонечко» уособлювало саму революцію, що, на тодішні сподівання поета, мала освітити і обігріти українську землю, із своїм весняним теплом принести оновлення. Недарма П.Тичина стосунки між «Ясним Сонечком» і трьома вітрами окреслив як братні: певно, підсвідомість автора підказувала йому, що разом із революцією прийде і кровопролитне гноблення народу (перший вітер), і анархічний розбій, що полишить людей без домівок (другий вітер). Спробуємо зробити припущення, що, закінчивши поезію ласкавим диханням третього вітру, автор пророкував революції бути мирною. Також варто зробити акцент на тому, з якою майстерністю П.Тичина влітає історичні події в поетичний твір. Як вже зазначалось, до України революція долетіла у березні (скоріш для нас вона була Березневою), і це поет проілюстрував у весняному теплі сонечка – «А уже ж я не по-зимньому грію: / Зоря з зорею перемигнути не вспе, – / Як я поломенію». Знову ж таки дозволимо собі зробити припущення про підсвідомі перестороги автора, адже весняне сонечко «світить та не гріє», як каже нам народна приказка, а отже, можна зробити висновок, що і революція персоніфікована у всеохоплюючому образі Сонця, тільки присвітила яскравим променем волі, але не пригріла своїм теплом. В.Стус так характеризував вірші



циклу «Скорбної матері» і «Золотого гомону»: «це миттєвий спалах радості від вершеної української національної революції і довгий розпач од її жорсткого задушення» [1, с. 271].

Проголошення автономії України Центральною Радою 11 червня 1917 року стало важливим новим етапом у розвитку національно-визвольної картини. Із цього приводу біля Софіївського собору відбувся урочистий мітинг і богослужіння. Тичина не міг не відгукнутися на подію такого масштабу – він створив поему «Золотий гомін». Не буде перебільшенням назвати поему одним із найграндіозніших творів автора – у ньому одночасно поєднується і кларнетичність, і передбачення небезпеки революційної дійсності. Початок уже вимальовує масштабну картину – єднання предків, що «встали з могил», із нинішнім поколінням; язичницькі «жертви сонцю» з християнським благословенням Андрія Первозванного. У першій частині, де домінує музичний дух піднесення, звучать «ріки дзвону Лаври і Софії» та «Бог засіває зерна кришталевої музики», – усе здається філігранно підібраним. Панує настрій урочистого піднесення, освячення приходу нового, божественного доторку до землі. Із притаманним собі оптимізмом П. Тичина завершує поему надією на краще, на процвітання і становлення власного народу. Здається, тільки Тичина міг в роки революції настільки по-дитячому оптимістично написати рядки: «Я – дужий народ, / Я молодий!». Зважаючи на рік написання «Золотого гомону» (1917), можна робити припущення про пророчі слова Тичини і характеризувати їх як передбачення.

Та коли передбачення стали дійсністю, брат почав іти на брата настрої Тичинових поезій змінилися кардинально. Автор більше ввійшов в царину смутку, полишивши кларнетичну сонячність та веселу мрійливість. У «нових» тичинових поезіях простежуються зовсім інші настрої – кларнетичний синтез поступився місцем жахливим символам...

«*Одчиняйте двері – / Наречена йде! // Одчинились двері – / Всі шляхи в крові!*». Тичина припинив говорити натяжками і пересторогами – він констатує кровопролиття. Речення стали більш обірвані, підкреслюючи негативний настрій, ліризм більше не функціонує в поетичній мові митця. Тичина почав свій шлях до перетворення.

Широкого, панорамного, всеохоплюючого звучання трагедія набуває у циклі «Скорбна мати», який присвячено пам'яті матері поета. Автор із наростаючою градацією демонструє біль і занепад українського народу, потопленого в крові. Засіяне поле як символ добробуту і достатку зреалізовується як місце для могил. Образ матері в поезіях – це і образ Божої Матері, і образ України, знесиленої, із простягнутими, «безкровними, як лілеї», до неба руками. У першій частині – «біль серце опромінив // чийсь труп в житах чорнів», далі – «в могилах поле мріє», і накінець – «буває дике жито». Символ дикого жита, здається, не вписується в суцільну картину. Автор хотів показати суцільну пустку – поле вже нікому було засіяти, «мовчать далекі села», тому що там нікому більше гомоніти. І нарешті – фінальна частина твору «Упала на обніжок, / Хрестом розп'явши руки». Одночасно можна трактувати цю картину, як горе матері, що не витримала безцільної смерті свого сина і як горе матері – України, що розпинається на хресті.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Стус В. «Феномен доби»(Сходження на Голгофу слави) // В.Стус. - К.: Товариство "Знання" України, 1993. – 543 с.
2. Горький М. О літературі. / М. Горький – М., 1953.
3. Зеров М. Українське письменство / М.Зеров – К.: Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2002. – 1300, [4] с.
4. Ключек Г. «Душа моя сонця намріяла...»: поетика «Сонячних кларнетів» Павла Тичини // Г.Ключек. – К.: Дніпро, 1986. – 365с.
5. Поляруш О. «Поетика апокаліпсису Павла Тичини і Тодося Осьмачки» / О.Е.Поляруш // Українська мова та література. – 2006. – № 3–4. – С.23–28
6. Фока М. Синтез мистецтв у поетичній творчості Павла Тичини: монографія/ М. Фока. – Кіровоград: МПП «Антураж А», 2012. – 340с.

Марина ГОРІЦЬКА

СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ УКРАЇНСЬКОЇ ЮРИДИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ

(студентка V курсу факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Демешко І. М.

Погляд на українську термінологію як на відкриту систему, що постійно еволюціонує і розширює свій функціональний статус, ґрунтується на усвідомленні того, що її розвиток детермінований запитами національного життя та станом європейської наукової думки. Правнична термінологія починала утворюватися одночасно з виникненням права. Важливою рисою юридичних термінів є їх тісний зв'язок з різними політичними і правовими теоріями, науковими напрямами, певними суспільними традиціями, правовим досвідом. Адже Україна, „як суб'єкт міжнародного права здійснює безпосередній зносини з іншими державами, укладає з ними договори, обмінюється дипломатичними, консульськими, торгівельними представництвами, бере активну участь у діяльності міжнародних організацій” [2, с. 50]. Саме тому дослідження способів творення юридичної термінології в українській мові є актуальним.

Мета статті полягає у вивченні структурно-словотвірних особливостей юридичних термінів. Поставлена мета передбачає виконання таких завдань: 1) визначити способи творення юридичних термінів; 2) з'ясувати структуру правничої термінології.



Оскільки юридична термінологія з погляду походження належить до одного з найдавніших шарів термінологічного словника української мови, тому протягом багатовікової історії розвитку в ній відбилися основні способи словотворення, які забезпечували можливість творення нових термінів. Наприклад, М. Вербенец запропонувала таку класифікацію словотвірних типів термінів у юридичній термінології: 1. Терміни – кореневі слова: 1) коренева питома лексика (*закон, право, уряд, валюта, бюджет, файл, підприємництво, податок*); 2) запозичена лексика (*ембарго, концесіонер*). 2. Похідна лексика: 1) терміни, утворені за допомогою суфіксації (*законний, урядовий, правовий*); 2) терміни, утворені за допомогою префіксації (*перешкода, недоторканість*). 3. Терміни – складні слова (*злочинець, наймодавець*). 4. Терміни-словосполучення (*безпека руху, демонстрація сили*). 5. Терміни-абревіатури (*ЦПК*) [4, с. 107].

Як бачимо, у юридичній термінології представлено практично всі способи українського словотворення. Як і більшість слів української мови, терміни творяться морфологічним способом. Важливим способом формування юридичної термінології є утворення нових слів або засобами власної словотвірної системи, або на основі міжнародних елементів. Найпродуктивнішим способом афіксального словотворення є суфіксальний спосіб: **-н'н'**: *оподаткування, кооперування, знецінення, депонування*; **-ість**: *рентабельність*; **-ач**: *відповідач*; **-ств(о)**: *казначейство, банкрутство, законодавство, рабовласництво*; **-ація**: *пеленгація, індексація, ревальвація* та ін.; з нульовим суфіксом: *обіг, вклад, оборот, актив, пасив, перезаряд, випар, осад*. Особливість термінів з нульовим суфіксом полягає в тому, що вони можуть позначати: процес дії, предмет як результат дії, одиничний акт якоїсь дії, що інтенсивно відбувається.

Юридичні терміноодиниці творяться також префіксальним (*антидемократичний, ретрансляція, імобілізація, дисбаланс, іррегуляція*) і префіксально-суфіксальним способами (*безстроковий, відосередник*). Необхідно зазначити, що досить активні способи творення юридичних термінів – осново- та словоскладання: *державно-монополія, тест-матриця, юриспруденція, дієздатність, законодавство, законопроект, кримінально-виконавче (право), купівля-продаж, працездатність*.

Серед інших продуктивних способів українського термінотворення є спеціалізація загальноживаного слова (перенесення значення на основі метонімії або метафори): *сторона, тінювий ринок, легенда*. Серед юридичних термінів і номенклатурних назв усе більшого поширення набувають скорочені форми – абревіатури, наприклад: *піар, рація*. Тенденцію до лаконічності термінології реалізують також терміни, утворені шляхом субстантивізації: *затриманий, неповнолітній, оперувноважений, опитаний, підсудний, потерпілий, повноправний, слідчий*.

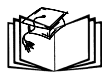
Варто зазначити, що юридичні словники фіксують значну кількість термінів-комполітів, які виражають значення абстрактної та процесуальної дії, спрямованої на об'єкт чи предмет. Усі вони пов'язані безпосередньо з двочленним словосполученням, компонентами якого є іменник або займенник у формі знахідного чи родового відмінка і дієслово чи іменник (*ушкодження членів – членоушкодження, творення права – правотворення, звинувачення себе – самозвинувачення, устрій землі – землеустрій, застосування права – правозастосування*). При творенні таких комполітів відбувається чисте складання. Поява термінів даної структури, як зазначав ще Г. О. Винокур, пояснюється потребою виразити дві ідеї в одному слові, оскільки стягнення компонентів дає можливість якнайточніше і найлаконічніше схарактеризувати термінологічне поняття.

Серед граматичних показників комполітних юридичних термінів заслуговує на особливу увагу родова диференціація. Наприклад, комполіти з нульовим закінченням (із суфіксами **-ець, -ник**) належать до чоловічого роду (*двоєженець, благодійник, роботодавець, правочинець*), на **-а, -о** (із суфіксами **-н'н'**, **-ств-**) – до середнього (*самозвинувачення, кривосвідчення, самоправство*); з нульовою флексією та суфіксом **-ість** – до жіночого (*благодійність, правозгідність*). Найбільшу частину становлять утворення чоловічого роду. Комполітні іменники жіночого роду є афіксальними утвореннями, що мотивуються складними прикметниками чоловічого роду [7, с. 59].

Слід також пам'ятати, що в процесі формування законодавчого словника значну кількість термінів-слів і термінологічних словосполучень утворено шляхом поєднання національних та запозичених терміноелементів або термінів (*векселедавач, кримінально-виконавче право, експертний висновок, імунітет свідка, латентна злочинність*). Скопійовані засобами рідної мови іншомовні терміни є кальками (*демократія – народовладдя, інтернаціональний – міжнародний*). Н. Ф. Клименко в енциклопедії „Українська мова” [5, с. 328] стверджує, що чимало кальок виникло в українській мові під впливом російської ще в минулі століття (*землевласник, незалежність*). Найбільш поширені термінологічні одиниці іншомовного походження в нормативно-правових актах не перекладаються і передаються за допомогою транслітерації (*avue= за пред'явленням, bin bank identification number = ідентифікаційний код банку-учасника, Ean international = Міжнародна асоціація товарної нумерації, персона нон грата, аудит, депозит, цивільний, криміналіст*) [8, с. 123 – 125].

Н. В. Артикуца пропонує структурно розмежовувати терміни на прості (слова) та складені (словосполучення): *адвокат, делікт, інавгурація, юстиція; акт законодавчої влади, криміналістична експертиза, право володіння, порушувати судову справу, цивільний процесуальний кодекс*.

Термінологічні словосполучення складаються зі стрижневого і залежних (атрибутивних) компонентів, які уточнюють, конкретизують значення основного терміна (*сімейне право, право на життя, право законодавчої ініціативи*). Вони мають достатньо високий класифікаційний потенціал, виділяючи позначуване з ряду аналогічного за диференційними або додатковими ознаками і



здійснюючи систематизацію понять за родо-видовим принципом. Наприклад, родова назва *право* (сукупність правових норм) – видова характеристика (сфера правового регулювання): *право державне, адміністративне, цивільне, кримінальне, конституційне, трудове, фінансове, екологічне, міжнародне*.

Словосполучення є найбільш продуктивним способом сучасного терміноутворення тому, що вони сприяють точності й однозначності термінології [3]. Терміни-словосполучення можна поділити на три групи: 1) терміни-словосполучення, компонентами яких є самостійні слова, що можуть вживатися окремо і зберігати своє значення: *адміністративна юрисдикція, виборча кампанія, державне мито, карний розшук, комерційний кредит, консульське право, кредитні санкції*; 2) складені терміни, до яких відносяться такі словосполучення, які мають один із компонентів – слово загальнонавчальної лексики: *адвокатська діяльність, видача злочинців, відкриття спадщини, гласність судочинства, житлове право, заповідальний відказ, зняття судимості, поділ майна, позовна давність, попереднє слідство*; 3) терміни-словосполучення, обидва компоненти яких являють собою слова загальнонавчальної лексики і тільки сполучення цих слів є терміном: *буквальне тлумачення, добровільна відмова, душевна хвороба, ідеальна сукупність, лікарська таємниця, надання допомоги*.

За структурними моделями терміни-словосполучення можна поділити на дво-, три- і багатокомпонентні. Компонентами термінологічних словосполучень слугують терміни-слова, які за лексико-граматичною належністю поділяються на іменники, прикметники, прислівники. Службові слова (прийменники та сполучники) в складі термінологічних словосполучень є граматичним засобом поєднання лексично значущих компонентів, а тому не належать до термінологічної лексики [6, с. 90]. Наприклад, двокомпонентні – найчастіше це сполучення N + N (*недоторканість особи*), Adj + N (*поточний рахунок*); трикомпонентні, до складу яких можуть входити прийменники: N + N + N (*порушення законодавства про вибори, розпорядне засідання суду, таємниця наради суддів, черговість задоволення вимог, відстрочка виконання вироку, дострокове звільнення від покарання*), N + Adj + N (*порушення кримінальної справи, постанова слідчих органів, право переважної купівлі, представник політичної партії, ризик видаткової загибелі, розголошення державної таємниці, розпорядники бюджетних коштів, ухилення від військової служби, учасники кримінального процесу*), Adj + N + N (*прибутковий податок з громадян, рахункова палата України, безспірне стягування коштів, виняткова міра покарання*), Adj + Adj + N (*цивільний процесуальний кодекс, загальний трудовий стаж, мажоритарна виборча система, міжнародне морське право, ненормований робочий день*), Adj + Adj + N (*індивідуально визначена річ, особливо небезпечний рецидивіст*). Багатокомпонентні терміносполучення, позначаючи певне правове поняття, являють собою нерозривну, достатньо мотивовану смислово єдність: *позбавлення права обіймати певні посади або займатися певною діяльністю, попередній розгляд справи суддею, претензійний порядок врегулювання спорів, примусові заходи медичного характеру, товариство з обмеженою відповідальністю, утримання із заробітної плати та загальнообов'язкові збори, учасники цивільного і господарського процесу, державна система урядового зв'язку, зайняття забороненими видами господарської діяльності, правове регулювання ринку цінних паперів, матеріальна відповідальність членів колективного сільськогосподарського підприємства* [1].

Апелюючи до наведених вище прикладів дво-, три- і багатокомпонентних юридичних терміноодиночок спостерігаємо, що юридична термінологія як мовнознакова система створюється впродовж усієї історії державно-правового розвитку людства й відображає різноманітні способи номінації, визначення, національномовні традиції терміноутворення.

Здійснений аналіз словотвірних особливостей юридичної термінології дозволяє стверджувати, що творення юридичних термінів відбувається за допомогою різноманітних морфологічних способів словотвору – це і суфіксація, нульова суфіксація, префіксація, а також за допомогою осново- та словоскладання. Деякі терміни утворюються за допомогою калькування, транслітерації.

Звертаючи увагу на структуру правничої термінології можна зазначити, що, крім термінів-слів, значну кількість становлять терміни-словосполучення, серед яких перевагу мають двокомпонентні терміни, виражені сполученням іменник + іменник або прикметник + іменник. Також спостерігаємо наявність термінів-комполітів, які творяться за допомогою чистого складання і виражають значення абстрактної та процесуальної дії, спрямованої на об'єкт чи предмет.

Досліджено понад 840 юридичних термінів, серед яких переважають ті, які складаються з двох і більше слів і становлять 80,4 %, тоді як однослівні складають 19,6 %. Серед багатослівних термінів виділяємо двокомпонентні (їх найбільше) 62,2 %. Значно менше вжито трикомпонентних юридичних термінів (11,2 %) та багатокомпонентних (7 %).

Виділивши серед однослівних термінів різні способи словотворення, звертаємо увагу, що переважну більшість становлять терміни, утворені суфіксальним способом (10,6 %), осново- та словоскладання (4,2 %). Інші способи словотворення належать до непродуктивних: префіксальний – 1,8 %, префіксально-суфіксальний – 1,3 %, нульова суфіксація – 1,7 %.

Спостерігається загальна закономірність у функціонуванні українських юридичних термінів: що вищий ранг продуктивності словотвірного способу, то вищий ранг уживаності. Проте на тлі вказаної загальної тенденції спостерігається асиметрія рангів продуктивності і уживаності. Вона може бути зумовлена різними чинниками: охоплення словотвірними способами тематичних груп юридичних термінів, величина охоплення високопродуктивних тематичних груп та кількість характеристик, що впливають на ранг уживаності.



Перспективи подальшого вивчення юридичних термінів убачаємо в подальшому розкритті нових аспектів дослідження термінології права в контексті формування нового напрямку мовознавства – юридичної лінгвістики, у залученні до аналізу більшої кількості термінів-словосполучень, а також у випрацюванні практичних рекомендацій щодо внормування української термінології права.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Артикуца Н. В. Основи вчення про юридичний термін і юридичну термінологію [Електронний ресурс] / Н. В. Артикуца. – Режим доступу: <http://www.ekmair.ukma.kiev.ua/bitstream/123456789/2457>
2. Артикуца Н. Проблеми і перспективи вивчення юридичної термінології // Українська термінологія і сучасність. – К., 1997. – С. 50 – 53.
3. Артикуца Н. Термінологія законодавства і проблеми законодавчих дефініцій [Електронний ресурс] / Н. Артикуца. – Режим доступу: <http://www.ekmair.ukma.kiev.ua/handle/123456789/326>
4. Вербенец М. Типологія системних відношень української та польської юридичних субмов / М. Вербенец // Актуальні проблеми української лінгвістики : теорія і практика. – К., 2004. – Вип. 10. – С. 103 – 115.
5. Клименко Н. Ф. Калька / Н. Ф. Клименко // Українська мова. Енциклопедія / [ред. кол. : В. М. Русанівський, О. О. Тараненко, М. П. Зяблюк та ін.]. – К. : Укр. енциклопедія, 2000. – С. 328.
6. Корж А. В. Ділова українська мова для юристів / А. В. Корж. – К., 2002. – С. 90.
7. Токарська А. С. Культура ділового мовлення юристів : стан і проблеми / А. С. Токарська // Право України. – 1999. – № 1. – С. 58 – 60.
8. Шеремета Н. Історичні процеси творення правничої термінології в синхронному та діахронному аспектах / Н. Шеремета // Проблеми української термінології : [зб. наук. праць]. – 2012. – С. 122 – 127.

Катерина ДЕМЕШКО

МОРФОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВІДДІЄСЛІВНИХ ІМЕННИКІВ У СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

(магістрантка факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Демешко І. М.

Висока словотвірна спроможність українських дієслів є джерелом утворення значної кількості іменників, які доволі легко термінологізуються і стають важливими елементами тих чи тих терміносистем. Як номінативний клас віддієслівних іменників української мови були предметом дослідження багатьох вчених (Л. Л. Гумецька, І. І. Ковалик, Л. М. Колібаба, М. В. Кравченко, А. В. Майборода, В. П. Олексенко, Г. М. Ращинська, Л. М. Третевич та ін.). Однак проблема закономірностей мотивації цього класу слів у проекції на структуру знань про позначене залишається дискусійною, хоч її розв'язання може поглибити знання про семантичну взаємодію іменника й дієслова, специфіку транспозиційного типу похідності та про когнітивне підґрунтя номінативних процесів у цілому.

Дослідження українських девербативів субстантивної зони з погляду морфологічних, дериваційних можливостей залишається актуальним завданням тому, що на матеріалі української мови комплексного аналізу умов реалізації словотвірного потенціалу дієслів, семантичних і морфологічних особливостей ще не зроблено. **Актуальність** дослідження зумовлена потребою проаналізувати морфологічні особливості девербативів субстантивної зони, актуальність теми також увиразнює наявність різноманітних підходів, що стосуються дискусійних питань щодо перенесення граматичних категорій на похідні, семантичної взаємодії іменника й дієслова.

Метою статті є з'ясування граматичних особливостей віддієслівних іменників залежно від їх морфемного складу щодо вживання цих іменників у терміносистемах української наукової мови. Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких **завдань**: 1) проаналізувати морфологічні особливості віддієслівних іменників; 2) дослідити морфемний склад і значення девербативів субстантивної зони; 3) виявити специфіку транспозиційного типу похідності і встановити когнітивне підґрунтя номінативних процесів.

За семантико-синтаксичними і формально-синтаксичними показниками іменник і дієслово становлять центральні (основні) частини мови. Поєднуючись у реченні, ці протилежності доповнюють одне одного. Таким чином, доконаний вид дієслова трансформується в разову (або короткочасну) дію відповідного віддієслівного іменника, недоконаний – у тривалу дію, доконано-недоконаний – у повторювану [3, с. 57].

Для правильного вживання термінів, утворених від дієслів, їх необхідно чітко класифікувати, розрізняючи явище та дії різної тривалості та повторюваності. Ці поняття часто сплутують, а сучасні словники, на жаль, не приділяють їм належної уваги. В українській мові склалася доволі потужна тенденція вживання віддієслівних іменників у певних значеннях. З одного боку, є певне протиставлення форми з нульовим закінченням (чи форми із закінченням **-а**) та форм із суфіксом **-н'н'**: *уява* (багата) – *уявлення* (про атом); *зсув* (частоти) – *зсування* (з місця); *розтяг* (бруса) – *розтягнення* (зв'язок) – *розтягування* (еспандера); *склад* (заводський) – *складання* (повноважень); *зріз* (поперечний) – *зрізання* (квітів); *промова* (урочиста) – *промовляння* (пошепки); *напруга* (електрична) – *напруження* (механічне); *зворот* (фразеологічний) – *звернення* (до Президента) – *звертання* (виділяється комами); *прийом* (урочистий; у боротьбі; в художньому слові) – *прийняття* (рішення) – *приймання* (саджанців) – від дієслів доконаного виду утворюються іменники певного морфологічного складу: найчастіше – з префіксом і суфіксом **-ен'н'**-, рідше – з префіксом і суфіксами **-ан'н'**-, **-н'н'**-, **-т'т'** -: *відхилення*, *відведення*, *зникнення*, *з'єднання*, *навчання*, *перекладання*, *прийняття*, *взяття*.



Аналіз семантичної структури віддієслівних іменників на *-ан'н'*- дає можливість зробити висновок, що в дієсловах-мотиваторах недоконаного виду зберігається сема тривалої, незакінченої дії, спрямованої на розгортання в подальшому, а віддієслівні похідні на *-ін'н'*- мають послаблене дієслівне значення (порівняно з віддієслівними похідними на *-н'н'*- вторинне предметне значення). Формант *-ін'н'*- увійшов у сучасну словотвірну систему української мови двома шляхами: 1) внаслідок перерозкладу (давній суфікс *-ниє, -нєє*); 2) внаслідок фонетичного варіювання суфікса *-ен'н'*- у наголошеній позиції (пор. *крої'ння* поряд із *крóєння, значі'ння – знáчення, але варі'ння – варéння*) [5, с. 69].

На сьогодні недоконаний вид приписується дієсловам із суфіксами *-а-* та *-ува-* (а також дієсловам *жити, бити, бути* і т. п.). Наприклад, у тлумачному словнику такі слова, як *відхил'яти* та *відхил'ювати* не розрізняються за значенням [1, с. 142]. Семантичні відмінності в даному випадку досить помітні. Морф *-ува-* означає додаткову якість поняття. Отже, якщо слово допускає вживання обох суфіксів – *-а-* та *-ува-* – то останній вносить значення доповнення, видозміни відносно першого. Єдиною можливою видозміною недоконаного виду є так званий доконано-недоконаний вид.

Таким чином, від дієслів недоконаного виду утворюються іменники із суфіксами *-н'н'*-, *-т'т'*-: *позначання, відхил'яння, водіння, шипіння, шиття, каяття; позначування, відхил'ювання*. Принагідно нагадаємо, що в українській мові немає дієслів, які закінчуються на *-óвати*, то нещодавно створені іменники з фінальною *-óвання* (*угрупóвання, устаткóвання, припасóвання* тощо) суперечать українському словотвірному механізмові і тому не є природними.

При творенні девербативів відбувається усічення дієслівної фінали, вокалічні й консонантні альтернативи, зміна наголосу, інтерфіксація. Якщо в українській мові комбінаторні зміни кінцевої приголосної морфемі мають прогресивну зумовленість, то комбінаторне варіювання голосних фонем у морфемі має регресивну зумовленість. У словотвірній морфології віддієслівних похідних (зокрема іменників) сильніше виражені консонантні зміни, оскільки морфемне варіювання зумовлене впливом кінцевої приголосної фонемі в морфемі: *привáбити – привáблення* (б//бл), *відпрáвити – відпрáвлення* (в//вл), *насадíти – насáдження* (д//дж), *повідóмити – повідóмлення* (м//мл), *розграфíти – розграфéлення* (ф//фл), *сплатíти – сплáчення* (т//ч), *простíти – прощéння* (ст//шч). Дослідження морфонологічних моделей, за якими відбувається пристосування віддієслівних іменників на *-ен'н'*- до словотвірних умов, дозволяє виділити морфонологічно гомогенні парадигми. Особливість цих парадигм полягає в тому, що вони представлені шістьма різновидами морфонологічних моделей [4].

Усі словотвірні моделі віддієслівних іменників виконують одну спільну функцію – переведення дієслівних основ в іменникові. Їхнє афіксальне оформлення визначає морфологічний розряд та семантичне навантаження іменникових девербативів. Відкритим залишається питання щодо перенесення категорії виду на іменники. Наші міркування з цього приводу розвиваються з відповідних теоретичних положень „Російсько-українського словника фізичної термінології” [2, с. 31–32]. У дієсловах чітко проявляється протиставлення доконаності та недоконаності дії: кожна недоконана форма (а також доконано-недоконана) має відповідник доконаного виду: *давати – дати, стукотíти – стукотнóти, думати – подумати, ходити – сходити* тощо. Таке протиставлення відсутнє у віддієслівних іменниках, оскільки ряд дієслів доконаної форми не має похідних іменників: є *давання* (< *давати*), але немає „дання” (< *дати*); є *входження* (< *ходити*), але немає „увійдення” (< *увійти*); є *кидок, кидання* (< *кидати*), а немає „кинення” (< *кинути*); є *пірнання* (< *пірнати*), немає „пірнення” (< *пірнути*); є *пригортання* (< *пригортати*), немає „пригорнення” (< *пригорнути*), є *грюкання* (< *грюкати*), немає „грюкнення” (< *грюкнути*). Функції відсутнього іменника виконує похідне слово, утворене від недоконаного дієслова.

Ще яскравіше ця „взаємозамінність” виражена в російській мові, де не всі можливі словотворчі суфікси є активними: тут є „расширение” (< *расшир'ить*), немає „расширяние” (< *расширя'ть*); є „отклонение” (< *отклон'ить*), немає „отклоняние” (< *отклоня'ть*); є „решение” (< *реш'ить*), немає „выращивание” (< *выращива'ть*), немає „выращение” (< *выраст'ить*). Необхідно зазначити, що віддієслівні іменники втрачають ознаку виду.

Також немає протиставлення доконаності – недоконаності в дієприслівниках і дієприкметниках (вони утворюються з дієслів). Дієприслівники мають час (теперішній і минулий), який корелює в деяких випадках із недоконаною та доконаною формою дієслова, з якого вони утворені: *розбирати* (недок.) / *розібрати* (докон.) – *розбираючи* (тепер. час/ *розібравши* (мин. час). Але не можна стверджувати, що дієприслівники мають вид. Адже існують дієприслівники минулого часу *давши, виконавши* (відповідають на питання „що зробивши?”), але немає „недоконаних” дієприслівників „дававши”, „виконувавши” (відповідно до гіпотетичного питання „що робивши?”).

Про відсутність протиставлення доконаності – недоконаності у віддієслівних іменниках свідчить і те, що іменники, утворені від доконаної та недоконаної форм дієслова, іноді дуже розходяться у своїх основних значеннях. Так, від доконаних форм *зберегти, віднести, розтягнути, звернутися, повернути(ся)* утворені іменники *збереження* [енергія], *віднесення* [вітром], *розтягнення* та *розтяжка* [зв’язок], *звернення* [до Президента], *повернення* [назад] відповідно; від недоконаних форм цих же дієслів *зберігати, відносити(ся), розтягувати, звертатися, повертати(ся)* – іменники *зберігання* [нафтопродуктів], *відношення* [чисел], *розтягування* [майна], *звертання* та *зворот* [у реченні], *повертання* та *поворот* [на певний кут] та ін.



Таким чином, дієслова завжди мають виразні формальні ознаки виду. Наприклад, суфікс *-ва-* надає дієслову недоконаного виду: *дати* (док.) – *давати* (недок.), *стати* (док.) – *ставати* (недок.). Суфікс *-ну-*, а також переважна кількість префіксів надають доконаного виду: *гойдати* (недок.) – *гойднути* (док.), *грюкати* (недок.) – *грюкнути* (докон.); *хилити* (недок.) – *схилити*, *перехилити*, *похилити*, *нахилити* (док.). Якщо префікс надає доконаності, то суфікси *-а-*, *-ва-*, *-ува-*, *-овува-* „повертають” недоконаність: *хилити* (недок.) – *відхилити* (док.) – *відхиляти* (недок.) / *відхилювати* (док.) – *недок.*; *шити* (недок.) – *зашити* (докон.) – *зашивати* (недок.); *містити* (недок.) – *розмістити* (док.) – *розміщати* (недок.) / *розміщувати* (док.–недок.); *порядкувати* (недок.) – *підпорядкувати* (док.) – *підпорядковувати* (док.–недок.) та ін.

Від дієслів доконаного виду (які закінчуються переважно на *-ити*) найчастіше утворюються іменники із суфіксом *-ен'н'*: *відхилити* – *відхилення*, *виробити* – *вироблення*, *звести* – *зведення*, *змістити* – *зміщення*. Проте цей морф виникає і в іменниках, утворених від дієслів недоконаного виду: *вести* – *ведення*, *знаходити* – *знаходження*, *наводити* – *наводження*; *відноситися* – *відношення*. Отже, і формальні ознаки, які могли б недвозначно вказувати на вид, у віддієслівних іменниках відсутні. Таким чином, немає достатніх підстав переносити категорію виду дієслова на утворений від нього іменник, адже це спотворює семантичне навантаження відповідних словотвірних суфіксів і збіднює мову. Якщо якої-небудь форми не існує в мові, то замість неї вживається інша. На позначення явища замість форми з нульовим закінченням чи закінченням *-а* найчастіше вживається інша, із суфіксом *-н'н'*.

У багатьох випадках, коли увага не акцентується на якості дії, форми з нульовим закінченням (чи закінченням *-а*), які відповідають явищу, та іменники із суфіксом *-н'н'*, що описують певний тип дії, є взаємозамінними. У цьому розумінні слова в групах *збір* – *збирання*, *розробка* – *розроблення* – *розробляння* – *розроблювання*, *передача* – *передання* – *передавання* тощо можна вважати синонімами. Зауважимо, що термін *вимір* не належить до групи *вимірювання* – *вимірювання* – *вимірення*, тому що має зовсім інше значення. Але якщо підкреслюємо разовість, короткочасність дії, доречною є форма на *-ен'н'*: *розроблення стандарту відбулося швидко*. Якщо наголошуємо на тривалості процесу, то вживаємо форму на *-н'н'*: *розробляння стандарту було тривалим*.

Якщо процес час від часу переривався, то варто скористатися формою на *-ува'н'н'*: *розроблювання стандарту поновлювалося щоразу, як з'являлися кошти*. Якщо ж увага не акцентується на особливостях процесу, то вживаємо форму з нульовим закінченням (чи закінченням *-а*). Цей варіант єдиний можливий у випадку, коли йдеться про ряд процесових понять: *розробки наших фахівців тривають*; *розробки треба розширити*. На відміну від іменників із суфіксом *-н'н'*, форми з нульовим закінченням (чи закінченням *-а*) завжди мають граматичні ознаки числа (однини чи множини). Це важливий атрибут іменника, який істотно впливає на точність відтворення поняття. Тому в парадигмі термінів-іменників, утворених від одного й того ж дієслова, вважаємо саме такі форми основними. Граматичне навантаження різних фіналей девербативів субстантивної зони пов'язане з видом твірного дієслова.

Для того, щоб відбулося поєднання основи-мотиватора з афіксом, необхідно, щоб вони не протидіяли один одному у формальному і семантичному аспектах. Дериваційні засоби вибірково сполучаються з дієслівними основами-мотиваторами, залежно від формально-семантичних якостей цих мотиваторів. Формант підтримує в похідному те значення, на яке його спрямовує основа. Формальна будова основи-мотиватора не завжди пристосована для поєднання з афіксами, унаслідок чого словотвірний процес супроводжується морфологічними трансформаціями – усіченням дієслівної фінали, консонантними і вокалічними альтернаціями, зміною наголосу, інтерфіксацією.

Подальші перспективи дослідження даної проблематики вбачаємо в розробці питань, пов'язаних з дослідженням семантичних особливостей і словотвірного потенціалу іменникових девербативів у сучасній українській мові.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [укл. і гол. ред. В. Т. Бусел]. – К., Ірпінь : ВТФ „Перун”, 2001. – 1440 с.
2. Вакуленко М. Російсько-український словник фізичної термінології / [за ред. проф. О. В. Вакуленка]. – К. : Поліграфічний центр Київ. ун-ту ім. Т. Шевченка, 1996. – 236 с.
3. Вихованець І. Р. Теоретична морфологія української мови / І. Р. Вихованець, К. Г. Городенська. – К. : Унів. вид-во „Пульсари”, 2004. – 400 с.
4. Демешко І. М. Морфологічна адаптація віддієслівних іменників на *-ен'н'*, *-н'н'* у сучасній українській літературній мові / І. М. Демешко // Науковий вісник Херсон. держ. ун-ту. – Серія : Лінгвістика : [зб. наук. праць]. – Вип. 3. – Херсон, 2006. – С. 29–34.
5. Словотвір сучасної української літературної мови / АН УРСР. Ін-т мов-ва ім. О. О. Потебні. – К. : Наук. думка, 1979. – 408 с.



Тетяна ДЕМЧУК

ОСОБЛИВОСТІ ВИСВІТЛЕННЯ ПРОБЛЕМИ БЕЗПРИТУЛЬНИХ ТВАРИН НА СТОРІНКАХ КІРОВОГРАДСЬКИХ ЗМІ

(студентка V курсу факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – доцент кафедри видавничої справи та редагування КДПУ ім. В. Винниченка, кандидат філологічних наук Ткаченко І. А.

Актуальність дослідження. Аналіз провідних світових ЗМІ свідчить, що у всьому світі екологічні проблеми стають темами першочергового обговорення в зв'язку з негативним антропогенним впливом на природні ресурси планети. Однією із найбільш делікатних і болючих є тема безпритульних тварин, яка теж потребує контролю та вирішення. Протидія погіршенню ситуації з безпритульними тваринами – це процес, в якому зусилля поєднують не лише державні структури, громадські й міжнародні організації, але й ЗМІ. Однак представники мас-медіа не завжди мають чітке уявлення про власну роль у цьому процесі. У результаті такі непрості явища висвітлюються поверхнево, публікації сповнені оцінками, а не фактами. Висвітлення проблеми безпритульних тварин відбувається не систематично – тільки тоді, коли є безпрецедентний інформаційний привід. Розуміння своєї ролі допоможе журналістам відповідальніше підходити до висвітлення цієї теми. Отже, актуальність роботи зумовлена потребою вивчення особливостей висвітлення проблеми безпритульних тварин на сторінках друкованих ЗМІ та інтернет-видань як всеукраїнських, так і регіональних, формуванням здорової екологічної свідомості нації.

Метою статті є з'ясування закономірностей у висвітленні проблеми безпритульних тварин на сторінках кіровоградських друкованих та інтернет-ЗМІ, їх аналіз наповненості за такими основними показниками: *системність висвітлення, якість інформації, її впливовість, причини появи матеріалів.*

Об'єкт дослідження – тема безпритульних тварин в ЗМІ, **предмет** – особливості висвітлення проблеми, пов'язаних із безпритульними тваринами міста, кіровоградськими медіа.

Робота журналіста над проблемою безпритульних тварин починається з осмислення суті названого явища. Як і чому ця проблема може існувати в сучасному суспільстві? У чому причини та чи є ця проблема нездоланною? Які механізми можуть бути задіяні у боротьбі з цим явищем?

В той час, як в Англії ще в 1822 році було прийнято перший закон у Європі про покарання мучителів тварин, одразу після такої закон було прийнято і в Польщі, в Україні ж досі розмови щодо проблем безпритульних тварин залишаються виявом сентиментальності. І сьогодні вирішення проблеми безпритульних тварин лежить на плечах волонтерів та всіх небайдужих людей, котрі бажають допомогти братам нашим меншим. За даними Всесвітньої організації захисту тварин, Україна входить у п'ятірку країн з найгіршою ситуацією з тваринами-безхатками, разом з Албанією, Азербайджаном, Білоруссю, Вірменією. Більше половини з 500 млн собак планети – безпритульні. Великий відсоток від загальної маси безпритульних тварин складають особини, які були залишені власниками на вулицях міста у кращому випадку або вивезені за межі населених пунктів. У Європейській конвенції про захист домашніх тварин [1] передбачена пряма заборона залишення домашньої тварини без нагляду її власника. Залишення тварин напризволяще і є однією з основних причин виникнення феномену безпритульних тварин.

Другою з основних причин є некероване розмноження тварин-безхатченків. В Україні з цією проблемою борються вбивством, що по-науковому називають евтаназією. У Кіровограді ще в 2013 році була виділена земля під притулок рішенням Кіровоградської міської ради, вже підготовлений проект будівництва, який пройшов експертизу. Ще тоді колишній секретар міської ради Ігор Волков наголосив на тому, що конкретні кроки щодо притулку для бродячих тварин потрібно робити терміново, а також затвердити програму регулювання чисельності безпритульних тварин, а зразу ж після цього перейти до будівництва притулку [5]. Тодішній заступник міського голови Сергій Поліщук наголосив на тому, що притулок мав би бути будований ще в кінці 2013 року [3]. Те ж саме ми спостерігаємо сьогодні. Єдиною громадською організацією, яка своїми силами займається стерилізацією та утриманням тварин є організація із захисту тварин «БІМ», яку очолює Тетяна Кучерява [2]. Завдяки пожертвам як окремих кіровоградців, так навіть і юридичних осіб «БІМ» вже п'ять років рятує тварин-безхатченків.

Для отримання наукових результатів, виявлення специфіки подання аналізованої теми було використано загальнонаукові *методи*: контент-аналіз, порівняльний аналіз. Для аналізу були обрані такі видання: інформаційний портал «Гречка», кіровоградський медіапортал «Акула», обласне інформаційне інтернет-видання «Перша електронна газета», друковані обласні видання «Народне слово», «Кіровоградська правда», «Нова газета», «Наше місто», «Первая городская газета», «Україна-Центр».

Публікації екологічного характеру та проблеми безпритульних тварин висвітлюються на сторінках цих видань лише в ключі проведення брифінгів, круглих столів, засідань чи скоєних злочинів, котрі стосуються навколишнього середовища. Дуже рідко це окремі поширені матеріали, які виходять далі за рамки звичайної інформаційної замітки. Отже, на сторінках аналізованих інтернет-видань журналісти висвітлюють екологічну та тему безпритульних тварин на таких підставах:



- Звіти ГУ УМВС в Кіровоградській області, Держсанепідемслужби області, прокуратури – «На Кіровоградщині стали частішими випадки сказу тварин» (Гречка, 20 листопада 2014, 14:29), «На Кіровоградщині підприємство забруднило землю для сільського господарства» (Гречка, 3 листопада 2014, 09:16), «На Кіровоградщині незаконно вирубували ліс» (Гречка, 29 жовтня 2014, 16:50), «Кіровоград: прокуратура почала перевірку законності вирубки дерев в зеленій зоні» (Гречка, 11 вересня 2014, 15:39), «Кіровоградщина: скільки браконьєрів зловили з початку цього сезону полювання?» (Гречка, 21 серпня 2014, 10:35), «На Кіровоградщині за браконьєрами полює міліція» (Гречка, 15 серпня 2014, 12:08), «На Кіровоградщині браконьєрять» (Гречка, 03 липня 2014, 15:36), «Кіровоград: порушення правил полювання на пернатих» (Акула, 12 листопада), «Кіровоград: самовільний лісоруб відповідатиме перед законом» (Акула, 29 жовтня), «У Новоукраїнці 26 криниць потрапили під бактеріальне очищення» (Перша електронна газета, 15 листопада, 13:28).

- Замітки на основі сесій ОДА, прес-конференцій, брифінгів, круглих столів, а також їх анонс – «Наскільки забруднена Кіровоградщина?» (Гречка, 13 листопада 2014, 11:56), «Зміна законодавства вирішить проблему зі сміттям у Кіровограді?» (Гречка, 22 жовтня 2014, 15:21), «В Олександрії сортуватимуть сміття» (Гречка, 01 серпня 2014, 10:14), «У Кіровограді обговорять екологічні проблеми області» (Гречка, 13 листопада 2014, 14:36), «У Кіровограді влада не хоче підтримувати захисників тварин?» (Гречка, 15 серпня 2014, 12:33).

- Анонси екологічних громадських заходів або заходів, котрі пов'язані з екологією та проблемою безпритульних тварин – «Кіровоград: замов фотосесію – допоможи безпритульним тваринам» (Гречка, 16 листопада 2014, 12:29), «Активісти розпочнуть створення зеленої концепції Кіровограда» (Гречка, 17 жовтня 2014, 14:34), «З понеділка у Кіровограді почнуть "жити органічно"» (Гречка, 5 жовтня 2014, 8:50), «У Кіровограді відбудеться суботник із прибирання бомбосховища» (Гречка, 18 вересня 2014, 12:17), «Кіровоградців закликають вийти на загальноміський суботник» (Акула, 12 вересня 2014, 13:44), «На Кіровоградщині організують екотабір для дітей» (Гречка, 27 липня 2014, 15:30), «В Олександрії від неякісної води захищатимуться дубами» (Акула, 6 листопада 2014), «Осінній марафон: у Світловодську суботник проведуть у п'ятницю» (Акула, 5 листопада 2014).

- Витяги з законів на екологічну проблематику на тему безпритульних тварин – «За яких умов можна знищити дерево чи газон у місті?» (Гречка, 2 вересня 2014, 11:44), «На Кіровоградщині відкрили сезон полювання на диких парнокопитних» (Гречка, 1 листопада 2014, 16:36), «1 листопада – відкриття сезону полювання на диких парнокопитних» (Перша електронна газета, 31 жовтня 2014, 13:01).

- Пізнавальні матеріали та застереження щодо екології та теми безпритульних тварин, оголошення про допомогу безпритульним тваринам – «Екологічне самовбивство: чому не можна спалювати листя» (Перша електронна газета, 18 жовтня 2014, 11:30), «Кіровоград: цуценята шукають дім» (Гречка, 8 серпня 2014, 11:50), «На порятунок собаки, яку намагались спалити живцем, потрібні гроші» (Гречка, 10 листопада 2014, 10:59), «Гриби "тихо" полюватимуть на кіровоградців» (Акула, 4 вересня 2014, 16:50), «Топ екологічних проблем Кіровоградщини, які легко вирішити» (Гречка, 1 серпня 2014, 10:40).

- Матеріали, основою яких є повідомлення в соціальній мережі (Фейсбук, ВКонтакте і т.д.) – «Кіровоград: на Миколаївці вирубано кілька гектарів лісомасиву» (Акула, 11 вересня 2014, 12:38), «На Лісопарковій у Кіровограді масово вирубують дерева» (Гречка, 11 вересня 2014, 12:33).

- Факти порушення екологічного стану середовища, зафіксовані журналістом, та подальше розслідування його; факти покращення екологічного стану середовища, зафіксовані журналістом – «Кіровоград: чиновники власноруч прибирають сміття на Набережній» (Акула, 12 вересня, 17:01), «Хто отруїв Інгул?» (Перша електронна газета, 14 листопада 2014, 12:40), «Барвник – для Інгулу не отрута?!» (Перша електронна газета, 14 листопада 2014, 16:05), «Голованівський район накрила димова завіса» (Перша електронна газета, 11 жовтня 2014, 14:04), «У центрі Кіровограда клумби поросли амброзією» (Гречка, 27 червня 2014, 16:25), «У Світловодську масово гине риба» (Гречка, 23 липня 2014, 12:27), «Кіровоградський Інгул перетворився на болото» (Акула, 12 листопада 2014, 17:27).

Що стосується друкованих ЗМІ, то тут публікуються матеріали трохи іншого характеру. Здебільшого на сторінках аналізованих видань зустрічаються замітки та розширені замітки, рідко великі за об'ємом матеріали, які зав'язані на конфлікті (замітки були повністю відсутні у виданні «Україна-Центр»). Замітки були виявлені в газетах «Народне слово» («БІМ шукає спонсорів», 21 серпня), «Наше місто» («Криниці з нітратами, 26 червня»), «Первая городская газета» («БІМу не хватает поддержки, 21 серпня»), «Новая газета» («З Інгулом усе гаразд?», 15 серпня), «Кіровоградська правда» («Половина криниць області мають воду з підвищеним вмістом нітратів», 24 червня); «В Україні з'явиться система моніторингу екології», 17 червня; «У Світловодську більше тижня горить сміттєзвалище: люди викликають «швидку», бо задихаються, а влада ігнорує», 18 липня; «Міль вижирає каштани», 29 липня). Проблемні статті, які зачіпають болючі (а для когось і не дуже) теми були виявлені на сторінках видань «Народне слово» («Саркофаг ЧАЕС: дорогий, унікальний, вкрай потрібний», 24 липня); «Кіровоградська правда» («Собак-безхаток у Німеччині взагалі немає. А за домашніх німців платять податки», 16 вересня); «Захисники тварин скаржаться на Онулів: нас не пускають у Дендропарк проводити ярмарки», 13 серпня; «Новая газета» («Кіровоградська спеціалізація не помічає очевидного?», 19 червня); «Загроза є, але не на Кіровоградщині», 19 червня)



та «Україна-Центр» («Пытка запахом, или Страсти по завадовской свалке», 25 вересня; «Проблемы собак шерифа не волнуют?», 21 серпня). Також в двох назвах газет («Наше місто» та «Первая городская газета») були виявлені застереження під заголовком «Бережіть ліс від пожеж». Безцінною знахідкою було те, що деякі газети (одиничний випадок в газеті «Кіровоградська правда» за 12 вересня «Рижик шукає господаря»), наприклад, «Первая городская газета», на останній сторінці публікують оголошення від громадської міської організації захисту тварин «БІМ» щодо безпритульних тварин, які шукають господарів.

Отже, серед друкованих ЗМІ найбільше на тему екології та безпритульних тварин пишуть «Народне слово» та «Кіровоградська правда» (за період з червня до листопада 2014 року відповідно 5 та 10 матеріалів), а серед аналізованих електронних ЗМІ – інформаційний портал «Гречка» (за період з червня по листопад 2014 року – 36 матеріалів).

Якщо порівнювати висвітлення цієї тематики в електронних та друкованих ЗМІ, то можна сказати, що в електронних на теми екології та безпритульних тварин пишуть більше. На нашу думку, це пов'язано з тим, що місцеві газети щотижневі, отже мають містити лише гостру та актуальну для суспільства інформацію, яку вимагає сьогодення. Сучасна політична ситуація вимагає негайного висвітлення в ЗМІ. Але поряд з політичною інформацією повинна й висвітлюватись інформація екологічного характеру, тому що завжди є актуальною. Але в місцевих ЗМІ про екологію та безпритульних тварин пишуть лише тоді, коли сталась подія, яка прив'язана до цієї теми, або коли проводились обговорення в цьому руслі (наприклад, до виборів чи до святкування тематичного дня; коли компетентна особа виступає зі зверненням або звітом діяльності, що є актуальним). В колі журналістів такі періоди називають «сезонами актуальності». Але проблема існує кожного дня і нікуди не дівається. З цим і пов'язана частота появи таких матеріалів, яка прямопропорційна подіям, заходам, які відбуваються в області, та діям чиновників регіону.

Якість інформації, поданої в друкованих ЗМІ, є прийнятною, але не завжди прямо стосується екологічної тематики. Те саме стосується і електронних ЗМІ. Але не завжди у електронних ЗМІ факти підтверджують компетентні особи, що свідчить про неякісно подану інформацію. Розв'язання екологічних проблем є важливим завданням, проте працівники ЗМІ виконують його не так сумлінно, як хотілося б. У цілому мас-медіа не є байдужими до екологічних проблем та проблеми безпритульних тварин і з кількісної точки зору можна стверджувати, що у більшості ЗМІ така тематика присутня. Але ЗМІ в своїх матеріалах лиш констатують проблему, зовсім не долучаючись до її вирішення чи пошуків шляхів вирішення. Особливо це простежується в тих матеріалах, коли журналісти шукають сенсацію. Актуальним є коментар щодо цієї ситуації О. М. Сушкової: «Непрофесійна робота з фактами, зайве прагнення до сенсаційності в подачі матеріалу можуть не тільки заплутати читача, викликати паніку, але й дадуть привід чиновникам, відповідальним за вирішення екологічних проблем, зайвий раз підкреслити некомпетентність журналістів і громадськості та ігнорувати думку громадян у прийнятті екологічно важливих рішень. З іншого боку, грамотне й коректне висвітлення існуючих проблем може вплинути на їх позитивне розв'язання» [4].

Журналіст несе відповідальність за якнайточніше відтворення у свідомості читачів екологічної картини області та проблеми безпритульних тварин; професійне висвітлення проблем безпритульних тварин може навчити мешканців міста реагувати на такі проблеми та активно долучатись до їх подолання. Позитивно оцінюємо роль висвітлення вирішення подібних проблем: історії того, як люди беруть тварин додому, допомагають фінансово чи харчуванням, сприяють пошуку загублених тварин тощо.

До того ж такі матеріали мають бути спрямовані й на владні структури, які мають докласти зусиль до розв'язання проблем та прогнозувати свої подальші дії.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Європейська конвенція про захист домашніх тварин від 13 листопада 1987 року [Електронний ресурс] / Верховна Рада України – Законодавство України. – Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/994_a15
2. Кіровоградська обласна організація захисту тварин «БІМ» [Електронний ресурс] // Режим доступу : <http://vk.com/club5363258>
3. Сергій Полішук : Проблема безпритульних тварин у Кіровограді має бути вирішена у поточному році [Електронний ресурс] / Кіровоградська міська рада. – Новини. – Режим доступу : <http://www.kr-rada.gov.ua/news/sergiy-polishuk-problema-bezprit.html>
4. Сушкова О. М. Порушення проблем екології на сторінках газети «Суми і сумчани» [Електронний ресурс] / О. М. Сушкова // Режим доступу: http://www.science.crimea.edu/zapiski/2011/filologiya/uch24_41fn/064.pdf
5. У Кіровограді розроблять програму регулювання чисельності бродячих тварин [Електронний ресурс] // Вечірня газета. – Режим доступу : <http://www.vechirka.com.ua/u-k-rovograd-rozroblyat-programu-regulyuvannya-chiselnost-brodyachix-tvarin>



Євгенія ДИРКО

СТРУКТУРНИЙ СТАТУС ФІНАЛЬНИХ МОРФЕМ
ВІДІМЕННИКОВИХ ПРИСЛІВНИКІВ

(магістрантка факультету філології та журналістики)

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

Однією з характерних ознак одиниць мови є їх неоднозначність. Явище лінгвістичної неоднозначності досить складне та багатоаспектне. Саме тому це питання має довгу історію і є предметом дискусій багатьох мовознавчих напрямків, а тому й належить до проблемних питань лінгвістики, адже досі немає єдиного погляду на природу цього явища [7, с. 33]. Різновидом мовної неоднозначності є омонімія (лексична, граматична, словотвірна тощо). Незважаючи на те що проблема омонімії вже давно є об'єктом вивчення багатьох науковців, досить тривалий період розвитку лінгвістики розглядалася в першу чергу лексична омонімія. Граматичну омонімію почали вивчати тільки впродовж кількох останніх десятиріч. Явище граматичної омонімії досліджували такі зарубіжні мовознавці, як Л. Г. Александер, Д. Бомонт, М. Я. Блох, І. П. Іванова, Л. В. Малаховський та ін. В українській лінгвістиці омонімія була і є об'єктом зацікавлень багатьох мовознавців, зокрема лексичну омонімію вивчали Л. А. Лисиченко, Г. М. Муқан, Л. М. Полюга, М. П. Муравицька, М. П. Кочерган, О. М. Демська. При цьому з особливою увагою висвітлювали проблему розмежування омонімії та полісемії. Явище граматичної омонімії в українській мові досліджують Л. Ю. Кіцила, О. П. Кушлик, І. Г. Данилюк, Н. М. Глібчук, О. О. Шипнівська, Н. С. Борисенко та інші.

Розглядаючи граматичну омонімію, варто зауважити, що йдеться про найбільш поширене завдання при вивченні морфології – розрізнення частин мови за їх лексико-граматичним значенням та сукупністю граматичних ознак. У більшості словників, підручників, довідників подано явище переходу однієї частини мови в іншу (наприклад, іменника в прислівник), але не зазначено, яким саме способом іменник перейшов до розряду прислівника, що й зумовлює **актуальність** нашої розвідки.

Мета статті – описати явище граматичної омонімії, дослідити статус фінальних морфем іменників та утворених від них прислівників. Реалізація мети передбачає розв'язання таких **завдань**: 1) коротко описати явище граматичної омонімії; 2) з'ясувати особливості переходу іменників у формі орудного відмінка в прислівники; 3) дослідити структурний статус кінцевих морфем іменників та прислівників, що утворилися внаслідок адвербіалізації іменникових словоформ.

На думку О. О. Тараненка, „*міжчастининомовні омоніми* – слова або їхні окремі граматичні форми (омоформи), що, зберігаючи семантичні зв'язки на рівні лексичних значень (оскільки це однокореневі слова), набули різних граматично-категоріальних значень” [9, с. 402]. Визначення частиномовного статусу багатьох слів викликає неабиякі труднощі, адже в тлумачних словниках української мови простежено розбіжності в описі явищ омонімії та полісемії. Такий різнобій зумовлений відсутністю об'єктивних критеріїв визначення міжчастининомовних омонімів, що виникають шляхом переходу слів з одного лексико-граматичного класу до іншого, складністю процесу зміни або втрати словом, що трансформується, сукупності лексико-семантичних, морфологічних і синтаксичних ознак, властивих йому до початку процесу переходу, і набуття семантико-граматичних властивостей тієї частини мови, до якої переходить слово.

На думку В. О. Горпинича, „граматичною основою перехідних явищ у системі частин мови є зміна синтаксичної функції слова, яка спричиняє зміну категоріального і відповідно лексичного значення слова, що формує в ньому нові особливості морфологічних ознак” [3, с. 311]. Дослідниця У. Б. Добосевич, беручи до уваги твердження про те, що „граматичні категорії народилися в реченні, виникли з потреби розрізнення членів речення... Речення стало кузницею, де кувалися частини мови” [5, с. 77], підкреслює важливість застосування синтаксичного критерію при визначенні частин мови, які виникли внаслідок „граматичної транспозиції” [4, с. 102].

Розглянемо таке явище переходу однієї частини мови в іншу, як адвербіалізація (лат. *adverbium* – прислівник). Це різновид „транспозиції, що полягає в переході у прислівник або вживанні у прислівниковій функції інших частин мови” [1, с. 11]. Проаналізуємо ті явища транспозиції, що спричинили появу міжчастининомовної омонімії іменника та прислівника. Процес переходу інших частин мови в прислівник ще в XIX ст. досліджував О. М. Огоновський, зазначаючи, що „одні прислівники творяться із займенників, другі ж суть формами імен” [6, с. 46]. Учений І. К. Чапля в монографії „Прислівники в українській мові” розглядав адвербіалізацію як затяжний процес якісних змін граматичних категорій, унаслідок чого розвивається так звана морфологічна розгалуженість та співвідносність прислівників. На його думку, „процес адвербіалізації стає завершеним лише тоді, коли нейтральне вживання однієї категорії при іншій приводить до втрати першою категорією своєї змінності й лексичної виразності” [10, с. 31].

Розрізняють три ступені адвербіалізації, залежно від її виду: синтаксичний, морфологічний і семантичний. І. Р. Вихованець зазначає, що іменникові властива синтаксична та морфологічна адвербіалізація [2, с. 31]. У. Б. Добосевич також пише, що „в процесі визначення частин мови витворюється послідовність, яку можна передати у вигляді своєрідного ланцюга „семантика – морфологічні особливості – синтаксична функція”, а при з'ясуванні частиномовного статусу слова, яке



виникає внаслідок граматичної транспозиції, ланки цього ланцюга перегруповуються так „синтаксична функція – морфологічні особливості”, при цьому природне загальночастиномовне значення слова змінюється, однак його семантична основа в цілому залишається сталою” [4, с. 102].

Спробуємо осмислити окремі типові випадки переходу іменників у прислівники, розкрити механізм утворення таких мовних одиниць, спираючись на основні критерії виділення частин мови. Погоджуємось із твердженням І. Р. Вихованця, що „з безприменникових форм іменників найбільшу здатність до адвербіалізації виявляє орудний відмінок” [1, с. 11]. Форми знахідного та родового відмінків, що вживаються в синтаксичній прислівниковій позиції, виражають тільки темпоральне значення. Усього нами зафіксовано 90 прислівників, утворених морфолого-синтаксичним способом від іменників у формі орудного відмінка. На наш погляд, словоформи орудного відмінка однини більш інтенсивно задіяні в цих процесах порівняно з інструментальними формами множини. Серед зафіксованих нами слів переважають форми однини (80 прикладів, що становить 89%) та значно менше слів у формі множини (10 прикладів, що становить 11%).

Від форми орудного відмінка однини іменника утворилися прислівники: *боком, весною, верхом, галопом, гамузом, горою, гуртом, гвалтом, даром, духом, зимою, неволею, порою, риссю, самотою, самотиною, світанком, світом, серединою, силою, скоком, скопом, слідом, смерканням, смерком, смугою, сосонкою, спіраллю, стрибком, ступою, часом* та ін. Їхній частиномовний статус у тлумачних словниках визначений по-різному. Наприклад, у „Словнику української мови” лексичні одиниці *самотою, світанком, серединою, смугою* подано з граматичним маркуванням „у значенні присл.” [8, IX, с. 47, 88, 134, 418], а *світом, силою, скоком, слідом* визначено як прислівники в окремих словникових статтях [8, IX, с. 96, 170, 291, 358]. Така різна фіксація є закономірною, адже складно визначити ступінь адвербіалізації окремих іменникових словоформ на певному мовному зрізі, тим більше, що розрізняють два ступені адвербіалізації: „1) початкову, неповну, або синтаксичну, коли вихідна одиниця набуває лише синтаксичної функції прислівника, не змінюючи морфологічної належності до відповідної частини мови; 2) завершену, повну, або морфологічну, коли вихідна частина мови набуває морфологічні властивості прислівника” [1, с. 11]. Перехід іменникових словоформ в орудному відмінку однини в прислівники підтверджується численними прикладами з художньої літератури: *На підлозі коло грубки допливає вихлюпнута жовто-червоною віблиск вогню, і від нього тягне такою безвихідністю, такою застиглою тугою й самотою* (іменник), *що очі принцеси самі собою наливаються чимсь гарячим-гарячим* (В. Винниченко). *Можновладний Рим знає, чим карати поета, що впадає в неласку: карає не чаією з отруєним вином, не африканськими левами на арені Колізею, карає безвістю, самотою* (іменник), *забуттям, досмертним оцим вигнанням між криги й снігу, де нема й ніколи не буде потреби в поетах!* (О. Гончар). *Дід старівся самотою* (прислівник) *десь у селі на Поділлі* (О. Забужко). *Одна тільки запізнена хмаринка, біла, прозора, самотою* (прислівник) *пливла позаду, як покотилося* (С. Васильченко). Наведені приклади наочно засвідчують, що прислівник, на відміну від іменника, не може мати залежних прикметників або займенників прикметникового типу відмінювання. Крім того, унаслідок адвербіалізації новоутворені деривати зазнають змін на семантичному рівні. Зокрема, у вищенаведених першому і другому реченнях іменникові словоформи *самотою* можна замінити синонімом *самотністю*. У третьому й четвертому реченнях до прислівника *самотою* можна дібрати синонім *наодинці*. Добір синонімів-прислівників є одним з дієвих засобів визначення частиномовного статусу транспозитів. По суті, усі „застигли” іменникові словоформи мають синоніми серед прислівників, наприклад: *галопом – навскач; гуртом – колективно, разом; гвалтом – насильно; світанком – рано-вранці, удосвіта; силою – насильно, силоміць* тощо. Порівнюючи омонімічні транспозити, виникає питання про статус кінцевих морфем прислівників, що утворилися від іменників.

У групі прислівників, утворених від іменників орудного відмінка однини, з 80 прикладів переважають словоформи чоловічого роду (48 слів), кількість відіменникових прислівників жіночого роду становить 28 слів, найменше прислівників середнього роду (4 слова). За структурою іменники в орудному відмінку чоловічого та середнього роду переважно мають тотожні флексії **-ом** (твердої групи), рідше засвідчене закінчення **-ем** (м’якої та мішаної групи). Зафіксовані нами іменники жіночого роду в орудному відмінку однини мають закінчення **-ою** (тверда група) та **-єю** (м’яка група іменників). Рідше зазнають адвербіалізації іменники у формі орудного відмінка множини. 10 прикладів утворено від словоформ із закінченнями **-ами**. Указані флексії у формі інструменталія іменників – це словозмінні морфеми, оскільки це змінна частина мови. Прислівник – незмінна, відповідно флексій він не має, навіть нульових. Фінальні морфеми прислівників виконують роль суфіксів.

Іноклі адвербіалізації може піддаватися кожне значення полісемійного іменника. Наприклад, форма орудного відмінка однини субстантива *горою* вступає у відношення міжчастиномовної омонімії з однозвучним прислівником. У „Словнику української мови” немає окремої словникової статті для прислівника *горою*, його кваліфікують як одну із семем іменника *гора*, подаючи пояснення: „у значенні прислівника”, „у вигляді гори” [8, II, с. 125]. Проте приклади з художньої літератури свідчать про те, що похідний прислівник має ще одне значення – „*вгорі*”, наприклад: *В плавнях було тихо, як у лісі, лиш **горою** шелестіла куня, раз в той бік схиляючись, раз в інший* (М. Коцюбинський). *Чи ще щось є в світі, oprіч цих двох полонин? Одна послалась долом, друга **горою**, а між ними, як дрібна цятка, чорніє пастух* (М. Коцюбинський). Цей обставинний прислівник виник із прямого значення іменника



гора морфолого-синтаксичним способом словотворення, що означає „значне підвищення над навколишньою місцевістю або серед інших підвищень” [8, II, с. 125]. В іншому значенні іменник *гора* означає „велику кількість чого-небудь складеного в купу; багато чогось” [8, II, с. 125], наприклад: *Мимо вузькою дорогою рипить, як стара реля, блаженський візок з горою снопів, поруч широченно ступає дід* (С. Васильченко). Унаслідок транспозиції цей іменник набув іншого значення: „у вигляді гори”: *І сниться хлопцям – придане горою, комори, скрині, лантухи, вози! А понавколо свахи ходять роєм, І сниться хлопцям – придане горою, а зверху Галя котить гарбузи...* (Л. Костенко). У тлумачних словниках, на нашу думку, це значення прислівника варто подавати як вторинне, тобто переносне, яке зазвичай є зрозумілим з контексту.

Унаслідок адвербіалізації іменникова словоформа орудного відмінка множини *горами* теж вступає у відношення міжчастиномовної омонімії з однозвучним прислівником. Цей процес тісно пов'язаний із семантикою твірного та похідного слова. Якщо з форми орудного відмінка однини іменника *горою* виникло паралельно два лексичні значення прислівника, то з форми множини *горами* – тільки одне: „у вигляді гори”: *Рече та стогне Дніпр широкий, сердитий вітер завива, додолю верби гне високі, горами хвилю підійма* (Т. Шевченко). Наведені нами приклади доводять, що кожне зі значень полісемійного слова може бути підрунтям для розвитку багатозначного транспозита, якщо воно піддається морфолого-синтаксичному способу словотвору.

Як уже зазначалося, у процесі адвербіалізації спорадично задіяні форми орудного відмінка множини. У „Словнику української мови” зафіксовані випадки переходу в прислівник форм *днями*, *часами*, причому в окремих словникових статтях вони визначені саме як прислівники [8, II, с. 315; XI, с. 276]. Засобом розрізнення міжчастиномовних омонімів є передусім наявність залежних прикметників та займенників прикметникового типу відмінювання від субстантивів: *Михайло Михайлович засмалився, почорнів... Цілими днями він буває на сонці* (Л. Смілянський). *Я зайду ближчими днями, підберемо матеріал* (Е. М. Ремарк). Похідні ж прислівники не мають при собі залежних слів: *Олександр Іванович поволі розговорився, сказав, що днями сподіваються приїзду нового завідувача облздороввідділу, який, мабуть, завітає і до них* (Б. Антоненко-Давидович). У цьому реченні слово *днями* можна замінити прислівником *скоро*. За нашими спостереженнями, в інших контекстах слово *днями* вжито зі значенням „протягом багатьох днів”, воно вступає в синонімічні відношення з прислівником *довго*: *Днями він писав свою доповідь*. Отже, у результаті адвербіалізації транспозити можуть набувати кількох значень.

Труднощі викликає також визначення частиномовного статусу словоформи *часами*. Адвербіалізація цього іменника виникає тоді, коли його можна замінити прислівником *іноді*: *Крутить їй рученьку... Часами нападала розпука: „Навіщо ці вірші, ця праця дрібна?... Яка з неї користь? Що я, слабосила, проти горя й недолі?..”* (М. Олійник). *Гафійці часами ставало так важко, що вона прохалась на ніч додому* (М. Коцюбинський). Неможливість замінити наведений приклад синонімом, а також наявність залежних прикметників чи займенників прикметникового типу відмінювання, потенційний прийменник при словоформі свідчать про його належність до лексико-граматичного класу іменників: *Мокрина заперечуюче хитала головою. Взагалі останніми часами вона якось більше знаками обходилася, говорила їй чомусь трудно* (Г. Хоткевич). *Жив Балан на Правобережній Україні недовго, бо там панували й хазайнували поляки і гнітили український люд ще гірше, ніж перед часами Богдана Хмельницького* (А. Кащенко).

Отже, у статті коротко описано явище мовної неоднозначності, а саме: граматичної міжчастиномовної омонімії, яка полягає в тому, що слово в різних контекстах може змінювати частиномовний статус (на словотвірному рівні такий перехід частина вчених називає морфолого-синтаксичним способом словотвору, а частина – транспозицією чи конверсією). В українській мові в галузі переходу іменників у прислівники найчастіше таке явище поширене серед іменників у формі орудного відмінка, при цьому переважають форми однини, порівняно з множиною. Серед форм однини найбільше іменників чоловічого роду, менше – жіночого, спорадичними є похідні від апелятивів середнього роду. Також у рідкісних випадках простежено адвербіалізацію іменників у формі орудного відмінка множини. На розрізнення омонімічних іменника та прислівника в контексті також указує наявність залежних слів, що вживаються з іменником, для прислівника таке явище не характерне. Кінцеві морфеми змінюваних іменників – це закінчення. Іменники у формі орудного відмінка чоловічого та середнього роду мають омонімічні закінчення **-ом** (тверда група) та **-ем** (м'яка та мішана група). Іменників жіночого роду у формі орудного відмінка мають флексії **-ою** чи **-єю**, залежно від групи відмінювання. Унаслідок уніфікації в орудному відмінку множини всіх іменників засвідчена флексія **-ами**. У прислівниках, відповідно, перераховані кінцеві морфеми виконують роль суфікса, оскільки прислівник належить до незмінних частин мови.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вихованець І. Р. Адвербіалізація / І. Р. Вихованець // Українська мова. Енциклопедія. – К., 2000. – С. 11–12.
2. Вихованець І. Р. Прислівник / 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 „Пulsари”, 2004. – С. 313–317.
3. Горпинич В. О. Морфологія української мови: підручник для студентів вищих навчальних закладів / О. В. Горпинич. – К.: Видавництво „Академія”, 2004. – 336 с.
4. Добосевич У. Б. Явище морфологічної транспозиції в аспекті синтаксичних параметрів / У. Б. Добосевич // Українська мова у XXI столітті: традиції і новаторство: тези доповідей II Всеукраїнського лінгвістичного форуму молодих учених. – К.: ІУМ НАНУ, 2012. – С. 101–104.



5. Карпенко Ю. О. Ще раз про критерії виділення частин мови / Ю. О. Карпенко // Мовознавство. – 2001. – № 3. – С. 76–80.
6. Огоновський О. Граматика російського мови для шкіл середніх / О. Огоновський. – Львів, 1889. – 288 с.
7. Пауль Г. Принципи мови / Г. Пауль. – М.: Изд-во иностр. л-ры, 1960. – 500 с.
8. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. – К.: Наукова думка, 1970–1980.
9. Тараненко О. О. Омоніми / О. О. Тараненко // Українська мова. Енциклопедія. – К., 2000. – С. 402.
10. Чапля І. К. Прислівники в українській мові / І. К. Чапля. – Харків: Вид-во ХДУ, 1960. – 124 с.

Ольга ДМИТРЕНКО

ОБРАЗ УКРАЇНИ В КІНОПОВІСТІ О. ДОВЖЕНКА “УКРАЇНА В ОГНІ”

(магістрантка факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, професор Поляруш О.Є.

Сьогодні, коли український народ відстоює свободу в умовах нав'язаної війни, варто звернутися до творчості відомого українського письменника, художника, кінорежисера О. Довженка. У своїх творах художник торкається *актуальних* нині проблем україноцентризму, національного патріотизму, вагомими є його роздуми про долю України, майбутнє її народу.

Метою статті є визначення місця і ролі образу України в творі О. Довженка “Україна в огні”.

Слід зазначити, що творча спадщина митця була предметом дослідження багатьох науковців, таких як Ю. Барабаш, В. Гребньова, М. Куценко, В. Марочко, С. Плачинда, О. Поляруш, І. Рачук, М. Шудря, С. Тримбач та ін.

Досить глибоко розкриває творчу натуру О. Довженка Ю. Барабаш. Дослідник намагається визначити місце письменника в сучасній українській літературі, розкрити творчий метод художника. Він стверджує, що “вихідні естетичні принципи Довженка, його ідейно-художні позиції, його погляди на життя й мистецтво зберігають нині не тільки свою значимість і актуальність, а, в деякому смислі, й повчальність, набувають значення зразка, характеру уроків” [1, с.8].

С. Тримбач вивчає процес формування і розвитку ідентичності автора – від моменту самознаходження, самофіксації себе в родинному хронотопі (тобто часо-просторі) і до усвідомлення власного космосу, його взаємопов'язаності із світом українства як такого. “Моя гіпотеза полягає в тому, що О. Довженко як митець по-справжньому відбувався тоді, коли не просто усвідомлював свою ідентичність, своє самостояння, а й захищав їх як частину національного соціокультурного простору... Так трапилося у лиховісні воєнні літа, коли витворилася “Україна в огні”” [5, с.14].

Отже, дослідники відзначають потужний інтерес письменника до висвітлення життя українського народу.

Основний виклад матеріалу. Кіноповість “Україна в огні” стала межовим твором у підході до осмислення національної проблеми, утвердженні гуманістичних ідеалів. Цим твором митець насмілився донести до керівництва держави своє бачення помилок тоталітарної системи і своє бачення перспектив. З цього приводу О. Довженко написав у своєму “Щоденнику”: “Мені важко од свідомості, що “Україна в огні” – це правда. Прикрита і замкнена моя правда про народ і його лихо” [2, с.226].

Однією з головних проблем, яку розкрив художник у кіноповісті, є обставини звільнення України і ставлення Сталінського режиму до українського народу, що був на окупованій території.

Автор кількома рядками кіноповісті описав стан українського народу, звільненого від фашистів. Невеличкий абзац твору без будь-яких деталізацій передає всі жахіття, які виніс народ у часи окупації: “З темних льохів, з брудних ям, із-під зруйнованих печищ вилізали землистого кольору, чорні, погано одягнені люди. Довго сиділи вони в льохах, в землі, довго жили по той бік дозволеного людськими законами. Багато бачили такого забороненого для людських очей, що не забудуть і потомки в віках. Якесь невидиме тавро жаху й скорбот і того, що лежить за межами обурення і відчаю, упало на них, закарбувалось і довго-довго не зникне вже, як прокляття долі, до самої їх смерті” [2, с.78]. І тут же О. Довженко вказує на незламну силу характеру українців-хліборобів, що “звикли тисячоліттями до сіяння, до життєтворення у всьому, що може жити й рости” [2, с.79], які зразу ж кинулися до роботи: “копалися в городах”, “дістали в прихованих вузликів різне насіння і з пристрасною садили в землю. Якесь насіннячко мочили у воді, причитуючи напівзабутих молитов на добрий урожай” [2, с.79]. Цим самим письменник показує незламність працьовитого українського народу, здатного у важких умовах продовжувати традиції й звичаї своїх предків.

Про ставлення до українських людей, що перебували на тимчасово окупованій території, говорять такі рядки повісті: “А ви, чортові лежні, будете тут з німцями землю ділити та з бабами валятись?”;...“Я кров проливаю другий рік, захищаю Батьківщину, а їй жити треба” [2, с.87]. О. Довженко закликав думати про душі людей, про невинні, вимушені зради жінок і сестер у неволі. Адже не їх вина, що українські землі були окуповані фашистами. Тому автор кіноповісті підкреслює словами капітана Кравчини, що кожен борець має одержати дві перемоги: першу – над загарбниками-фашистами, а другу – “над безліччю своїх недоліків, над грубістю, дурістю... над злом, неповагою і, до речі, поганим ставленням до жінок” [2, с.88].

Для митця було важливим, щоб почуття патріотизму, любов до України містило в себе ставлення до близьких, рідних, українського народу, визволеного з-під фашистського гніту. Адже без цього перемога над ворогом буде неповною. Тому показовою у цьому питанні є сцена зустрічі Олесі й



Василя. Славний герой Василь Кравчина, пройшовши пекло боїв, дійшов до своєї дружини Олесі, посивілої від горя, зумів не ворухити минулого. І митець переконує нас у тому, що так має бути, потрібно жити далі, народжувати дітей, будувати хати, сіяти хліб.

У мить прощання Василь пообіцяв Олесі, що обов'язково повернеться, якщо залишиться живим. Вона для нього залишиться прекрасною, навіть якщо буде вирощувати хліб для ворога, копати шанці (окопи) проти своїх, натягувати колючий дріт. Тут автор вустами Василя піднімає проблему державницького розуміння політики ставлення до визволених співвітчизників, які були рабами, приниженими, але не зрадили, не стали ворогами.

У кіноповісті “Україна в огні” художник вказує на помилки, що спричинили ослаблення національного патріотизму, роз'єднання нації. Так, старий полковник німецької розвідки Ернст фон Крауз розповідає своєму сину Людвігу, що “у цього народу є нічим і ніколи не прикрита ахіллесова п'ята. Ці люди абсолютно позбавлені вміння прощати один одному незгоди навіть в ім'я інтересів загальних, високих. У них немає державного інстинкту... Ти знаєш, вони не вивчають історії. Дивовижно. Вони вже двадцять п'ять літ живуть негативними лозунгами одкидання бога, власності, сім'ї, дружи! У них від слова “нація” остався тільки прикметник. У них немає вічних істин. Тому серед них так багато зрадників” [2, с.28].

На вищезазначені помилки вказують і слова батька дезертирів Миколая й Павла старого колгоспника Купріяна Хуторного: “Це вам не свої. Раз уже нас завойовано, їхнє право. Ще не те буде, – поглянув він у бік синів. – Ще й вас поженуть, як биків на бойню, ще будете ви один одного пороти та стріляти, коли не вмилі шануватися” [2, с.25]. І далі продовжує: “Пам'ятай, сину: не пролив ти крові ворога в грізну лиху годину, проллеш батькову і братову проллеш!” [2, с.31]. Зображення сім'ї Хутірних – це як ілюстрація до “Моя хата скраю...” – тому й рід їхній майже переводиться.

Художник робить аналіз помилок, які сприяли втраті національного патріотизму, національної роз'єднаності. Він вважає, що справа в ідеології, у навчанні глухоті і сліпоті, безпам'ятству українців. Про це свідчать роздуми автора: “У грізну велику годину життя свого народу не вистачило у них ні розуму, ні великості душі. ... Звиклі до типової безвідповідальності, позбавленні знання урочистої заборони і святості заклик, мляві їх натури не піднялися до висот розуміння ходу історії, що кликали їх до велетенського бою, до надзвичайного. І ніхто не став їм у пригоді з славних прадідів історії, великих воїнів, бо не вчили історії. Не помогли й близькі рідні герої революції, бо не шанували їх пам'ять у селі... Вони будо духовно беззбройні, наївні й короткозорі” [2, с.32].

В один і той же час одні проливали свою кров у важких боях, інші тікали з поля бою. Така роз'єднаність української нації, на думку О. Довженка, полягає у недорозвиненості “звичайних людських відносин”, “скуці формалізму”, “відомствений байдужості” чи просто відсутності людської уяви і тупому егоїзмі, а також у рабській покорі (“Тут нема людей. Тут раби” [2, с.56]). І продовжує: “Душі у людей були малесенькі, кишенькові, портативні, зовсім не пристосовані до великого горя. Вони вирости в атмосфері легкого успіху і радощів” [2, с.37].

Цим самим митець показав правдиві моменти з життя українського народу, де пліч-о-пліч були зрада й героїзм, людська байдужість і відданість Батьківщині.

Герої кіноповісті “Україна в огні” – представники роду Запорожців та Краузе. Вже на початку кіноповісті ми знайомимося з великою родиною Запорожців, які співають пісню “Ой піду я до роду гуляти”. Ця материна пісня звучить з нагоди приїзду її синів, і родина зібралася вперше за багато років. Переповнена щастям і гордістю за свій рід, що “добра слава пішла по світу про синів, що показали себе і в зброї, і в науці, і в звичайних трудах над землею” [2, с.18], що донька Олеся була “обдаровано натурою, тактовною, доброю, роботящою і бездоганно вихованою хоршим чесним родом” [2, с.19].

Родина Запорожців – це сім'я патріотів. Загинуть у часи війни Савка і Григорій, їхня мати і дід Демид. Але на зміну їм прийшов Роман Запорожець, який “довго гуляв по Україні, багато висадив у повітря мостів, поїздів, військових складів. Тисячі окупантів прокляли своє життя за одну-єдину зустріч з партизаном Запорожцем” [2, с.58]; славний артилерист Іван Запорожець, батько Лаврін Запорожець, у якого “стрепенулася ...нелюдська жадоба життя. З широких українських степів, з ярів і темних байраків повіяло на нього смалятиною історії, головешками, димом і кривавою парою” [2, с.52] і він “один знищив половину ворожих автоматників” [2, с.54].

Матері роду Запорожців не стало, але в кінці кіноповісті знову звучить її пісня:

Ой піду я до роду гуляти,

Таж у мене увесь рід багатий [2, с.102]

Ця пісня звучить як гімн безсмерттю українського народу, віра в щасливе майбутнє. Родина, хата виступає в художника як основа роду, нації. На початку твору віддається шана матері, все навколо квітуче, хата наповнена щастям. У кінці твору перед нами постає згоріла хата, залишилася лише піч – символ загибки, єдності родини. У народній міфології саме піч вважається душею житла. Як указує в монографії О. Поляруш, “здається, автор веде читача до логічного висновку, що козацькому роду нема переводу, як мовиться здавна” [4, с.79].

На протипагу цій славній родині патріотів протиставляється сім'я німецьких завойовників Краузе. Син Ернста фон Краузе Людвіг – “расовий гітлерівський пес останньої формації, жорстокий, лихий мерзотник, герой шибениць, масових палійств і гвалтувань” [2, с.26]. Навіть старий батько “жахався свого виродка, проте німецька батьківська сентиментальність і давня жадібність мрійника завоювань



заспокоювали його і радували. Ернст фон Крауз зневажав Гітлера, але він визнавав його цілковито. Хіба ж не Гітлер з мільйонами очих білявих пустунів Людвігів привів його через всю Європу на Україну?" [2, с.26].

Сім'я Краузе стала уособленням тисяч німецьких родин, які шукали багатства й наживи на українській землі. Тут стара Краузіха разом з донькою Еммою мріяла про їхній будинок "на горі, над річкою", де "річка тиха-тиха. Лілей багато. І село мов квітка, тихе-тихе..." [2, с.67]. Заради здійснення цих мрій батько й син Краузе нищили український народ. Та ворог, який був зовні сильний і всевладний, приречений на загибель: Людвіга убив Лаврін навіть не зброєю, "блискавичним стрибком Запорожець насів йому зверху і вбив одним ударом кулака у вухо" [2, с.53], а до полковника Краузе "смерть прийшла ... у незвичайному вбранні. Запорожці..." [2, с.85]. Таким став безславний кінець цієї жорстокої родини, яка зазіхнула на багатства української землі й не дооцінила сили й мужності українського народу.

Чітко простежується в кіноповісті "Україна в огні" класова боротьба на прикладі голови колгоспу Лавріна Запорожця й куркуля Максима Заброди. Засланий до Сибіру куркуль Заброда повернувся до України, повний ненависті до Радянської влади, України й особисто до Лавріна Запорожця. Прислужуючи німцям, сільський начальник поліції Заброда, мстив за свої страждання в Сибіру всьому селу. У ці важкі часи Запорожець хотів його переконати, що "То була наша внутрішня справа. А зараз Батьківщина гине, Україна!" [2, с. 52]. Він закликає Заброду: "Якщо ти людина, а не диявол, то мусиш знати, що часом в'язні й судді повинні битись поруч, коли Батьківщина гине!" [2, с.52]. Та переповнений ненавистю та жагою до помсти, Заброда не зміг пересилити себе, стати на захист Батьківщини. Так і загинув від рук Запорожця безславною смертю.

Підкреслюємо, що у цій класовій боротьбі на перший план виходить проблема роду і класу. Зокрема, маємо фразу: "Так нас обучали класам". І Запорожець – Заброда – це пряме утвердження, що головне родове, національне, а не класове. Система створила атмосферу ненависті і розколола село, українську націю руками самих селян. І в зображенні цієї боротьби між Запорожцем і Забродою ця проблема сміливо утверджується письменником.

Думка про материнство, про жінок пронизує усю творчість О. Довженка, кіноповість "Україну в огні" зокрема. Адже український народ завжди з особливою любов'ю оспівував матір та її дитя як найвищий символ краси, життя.

У кіноповісті матір, як стверджує О. Поляруш, часто "уособлює Україну, поневолену ворогами, що чекає повернення своїх синів-визволителів" [4, с.88]. Автор вкладає у уста матері слова-заклинання, готової захистити своїх дітей, здатної заради них знести приниження, наругу: "Донечко моя, дівчинко, до останнього подиху свого молитимуся я зорями вечірніми і ранешніми, щоб обминуло тебе горе лихе і лихая поруга. Щоб вистачило тобі силоньки у неволі, щоб не покинула тебе надія, голубонько моя..." [2, с.46].

Трагічним є образ тітки Мотрі Левчихи. Це мати – берегиня роду. Літня жінка прагне допомогти Лаврентію Запорожцю і несе йому до табору їсти. Мотря усвідомлює, що це може бути її остання дорога, тому за давнім звичаєм наряджає новий одяг, приготовлений нею для смерті. Тому О. Довженко зробив наголос на цих деталях: "На ній була чиста сорочка, яку вона давно вже тримала у скрині про смерть, і старовинна довга безрукавка, і нова спідниця чорна у синіх дрібних квіточках. А на шії навіть низочка дрібного коралового намиста з дукачем" [2, с.50], що підсилює думку про готовність до жертвності, умерти заради Батьківщини.

Особливу увагу автор звернув на долю українських дівчат, які залишилися на території окупованої України або були вивезені в Німеччину. На його думку, це найтрагічніша сторінка історії України. З ніжністю і любов'ю письменник вимальовує образ української дівчини Олесі, яка боїться власного безчестя і зважається на важливий для себе вчинок: уважає за краще втратити дівочу цноту з молодим українським хлопцем, ніж бути згвалтованою фашистським вироком.

Олеся постає перед нами не простою дівчиною, яка боїться безчестя, це майбутня мати, що думає про долю свого роду. Олеся розвиває думку про велику відповідальність жінки за долю роду. "Ми жінки, Христе, – говорить вона. Ми матері нашого роду. Треба все перенести, треба родити дітей, щоб не перевівсь народ" [2, с.32].

Образ Христі, Купріянової дочки, постає перед нами по-особливому трагічно. На думку О. Довженка, саме він є найтрагічнішим, тому що це – сама Україна – попалена, розбита, поруйнована, обездолена, яку кинуто напризволяще й віддано окупантам. Перед українськими партизанами Христя постає "чужою", "ворожою" зрадницею вітчизни – вона ж дружина італійського капітана Пальми. На думку прокурора Лиманчука, "перед народним судом стояла аморальна потвора, позбавлена найелементарніших людських ознак" [2, с.76], присуджена до розстрілу. Упізнавши Лиманчука, Христя говорить йому: "Я пам'ятаю вас. Ви прошигнули через наше село... Я...питала вас, чи будуть фашисти в нашому селі: може б, я втекла? Пам'ятаєте, що ви сказали мені?... Ви назвали моє питання провокаційним. От я й осталась під німцем, повія, стерво. От ви чисті, а я ні. От ви презираєте мене, загрожуючи смертю. А я хочу вмерти, хочу! Мені гідко. Чим ви можете покарати мене? Мене життя вже так покарало, що більшої карі й не придумати" [2, с.76].

Але командир партизанського загону пропонує судити Христю за законами всенародного лиха. Старий командир народних месників зрозумів усю біль і горе, які перенесла Христя в неволі, тому взяв її до свого партизанського загону з метою помститися за все ворогу: "Випий помсти, дочко.



Оживеш...А це все брудна вода. Стече, ще чистіші і мудріші будемо” [2, с.77]. Цим О. Довженко вказує на мудрість і гуманність українського народу.

У творі скрізь зіставлено образи-антиподи, носіїв різних позицій. Олеся – це еталон чистоти, відданості роду, місії материнства, яка мусить винести все. Христя Хутірня – це втілення одноосібництва, заради порятунку жертвування загальним. Вона не витримала, надломилася, стала дружиною офіцера-ворога. Але, звертаємо увагу, це італієць, схильний до сімейного затишку (не фашист, навіть не німець і прізвище милозвучне).

Художник привертає увагу до долі української жінки, міри вини тих, що оступилися, права на суд. Письменник наголошує на тому, що людей потрібно виховувати в добрі, вчити їх прощати.

Отже, центральним образом у кіноповісті О. Довженка “Україна в огні” є образ України. У творі автор осмислив національні проблеми, які призвели до трагічних наслідків на окупованій Україні. Він зробив аналіз помилок, що спричинили послаблення національного патріотизму й сприяли роз’єднанню нації, значну увагу звернув на долю українських дівчат на окупованій території, показав важке життя простої української матері, яка провела на війну своїх синів.

Митець глибоко розумів і відчував злободенні проблеми українців, їхній внутрішній світ. Саме тому йому вдалося так реалістично зобразити український народ, який в роки випробувань зі зброєю в руках відстоював незалежність рідної землі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Барабаш Ю. Я. Довженко. Некоторые вопросы эстетики и поэтики / Ю. Я. Барабаш. – М.: Художественная литература, 1968. – 271 с.
2. Довженко О. П. Україна в огні: Кіноповість, щоденник / О. П. Довженко / Упоряд. і автор передм. О. М. Підсуха. – К.: Радянський письменник, 1990. – 416 с.
3. Новиков А. Образ України у творчій спадщині О. Довженка / А. Новиков // Наукові записки – Випуск 114. – Серія: Філологічні науки. – Кіровоград, РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. – С. 247-252.
4. Поляруш О. Є. Олександр Довженко і фольклор: Монографія / О. Є. Поляруш. – К.: Вища школа, 1988. – 176 с.
5. Тримбач С. Олександр Довженко: Загибель богів. Ідентифікація автора в національному часо-просторі / С. Тримбач. – Вінниця: ГЛОБУС-ПРЕС, 2007. – 800 с.

Яна ДОВГОШІЯ

АДВЕРБІАЛЬНІ СИНТАКСЕМИ У ЛІРИЦІ І. ФРАНКА

(студентка V курсу факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Огаренко Т. А.

Питання про члени речення є, як відомо, одним із актуальних і в той же час складних питань синтаксичної теорії. Дотепер зберігається (особливо у шкільній практиці) традиційний поділ членів речення на п’ять класів: підмет, присудок, додаток, обставина, означення.

У традиційному вченні про другорядні члени (далі – ДЧР) використовується ряд граматичних ознак, а саме: морфологічні показники відповідного члена речення, характер синтаксичного зв’язку й семантико-синтаксичних відношень між залежним і опорним компонентами речення.

Традиційні визначення членів речення ґрунтуються на одночасному врахуванні їх формально-синтаксичних і семантико-синтаксичних ознак, що нерідко руйнує єдині виміри класифікації і веде до об’єднання в одному ряду не однопорядкових величин. Тому опрацювання критеріїв розмежування членів речення стало актуальним завданням сучасного мовознавства. Розв’язанню цієї проблеми сприяв передусім розгляд речення як багатоаспектної синтаксичної одиниці.

Адвербіальні синтаксеми досліджуються багатьма вченими. У даному випадку **актуальність дослідження** полягає в тому, що адвербіальні синтаксеми у ліриці І. Франка ще не досліджувалися вченими у такому ракурсі. **Метою статті** є вивчення особливостей функціонування адвербіальних синтаксем у ліриці І. Франка. Досягнення поставленої мети передбачає розв’язання таких **завдань**:

1. дослідити теоретичні засади вивчення адвербіальних синтаксем у мовознавчій науці;
2. з’ясувати особливості функціонування обставин у віршах І. Франка;
3. описати лексико-семантичні розряди обставин у поезіях І. Франка.

Відомо, що за допомогою другорядних членів речення знаходять свій вираз стилістичні властивості речення. Саме ДЧР характеризують підмет і присудок з різних боків.

Семантико-синтаксичну структуру речень ускладнюють адвербіальні синтаксеми – вторинні предикатні синтаксеми з обставинною семантикою.

Вторинні предикатні синтаксеми функціонують у граматичній структурі простого ускладненого речення. В основному вони складаються з двох елементів: "трансформованого в морфологічний іменник вихідного предикатного слова з семантикою дії, процесу, стану, якості тощо і аналітичної синтаксичної морфем-приймника, що вказує на семантико-синтаксичні відношення між двома елементарними простими реченнями" [2; с.13]. Вторинні предикатні синтаксеми формуються з атрибутивних, модальних і адвербіальних синтаксем.

Другорядні члени речення реалізуються у двох субпозиціях – прислівній і детермінантній. Детермінантна субпозиція (неприслівна) другорядних членів речення характеризується слабким підрядним зв’язком з граматичною основою речення у формі прилягання. Детермінантні члени речення представлені синтетичними й аналітичними прислівниковими (приймениково-відмінковими)



формами, що передають адвербіальні значення. Необхідно трактувати детермінантну субпозицію як постійно периферійну.

До детермінантних компонентів належить обставина. Специфічною рисою обставини є форма її зв'язку – зазвичай прилягання обставинного компонента до присудкового слова чи ознакового. Специфіка обставини у семантичному плані полягає в позначенні ознаки не предметів, а інших ознак чи способів їх вияву в реченні (інтенсивність, час, місце, умови, за яких реалізується ознака чи всупереч яким вона постає, причини їх тощо). Надзвичайна різноманітність семантичних відтінків обставини робить цей другорядний член речення багатоплановим, на неоднозначний характер обставини звертають увагу лінгвісти, указуюючи на специфіку категорії обставини серед інших категорій диференційованого другорядного члена речення. Кваліфікативні і квалітативні семи обставинних компонентів, які викликають найбільше суперечок, лише показують широку семантичну специфіку обставини у загальній категорійній структурі речення. Семантична диференціація обставин не завжди піддається чіткому розподілу, тому у сфері обставинних значень спостерігаємо досить широку гаму синкретичних значень.

Адвербіальні синтаксеми виражають: **просторове значення**: *Я вгору не пнуся, я дубам не пара* (І. Франко) [1; с.34]; **часове**: *Тоді б не чув я пекла в своїй груді* (І. Франко) [1; с.23]; **причинове**: *Я чув, і з жаху весь тремтів* (І. Франко) [1; с.45]; **порівняльне**: *Говорили так звичайно, Мов країни, що нечайно Здиблуться з-за трьохсот миль* (І. Франко) [1; с.28] тощо.

Як відомо, обставина – це другорядний член речення. Основна форма морфологічного вираження обставини – це прислівник або дієприслівник.

Обставини поділяються на власне обставини, якими уточнюється середовище дії – місце, час, умова, причина, спосіб тощо, і якісні обставини, що ними розкривається характер дії чи ознаки [4; с.44].

Обставини **місця** показують місце дії або її спрямування, виражаються прислівниками місця, іменниками в непрямих відмінках та іменниковими словосполученнями, відповідають на питання де?, куди?, звідки?, напр.: *І в груді щось метушиться, немов Давно забута згадка піль зелених* (І. Франко). Г. М. Шелемеха зазначала, що "у простому реченні обставини місця можуть виконувати функцію облігаторного або факультативного поширювача дієслова-предиката. Обставина місця займає обов'язкову синтаксичну позицію в таких випадках, коли вона необхідна детермінованому слову для реалізації сполучувальних потенцій, для структурно-значеннєвого завершення конструкції. Обставина місця займає необов'язкову синтаксичну позицію тоді, коли вона на передбачена дієсловом-предикатом. вираженням інформативно достатньою лексичною одиницею" [8].

Обставини **часу** показують дію пояснюваного дієслова в часовому триванні, відповідають на питання коли?, відколи?, як довго?, виражаються часовими прислівниками, дієприслівниками та їх словосполученнями.

Часові синтаксеми являють собою різновид вторинних предикатних синтаксем.

Семантичні варіанти часової синтаксеми ґрунтуються на протиставленні одночасності – різночасності явищ як визначальному для часової сфери протиставленні. Другим за важливістю семантичним протиставленням є протиставлення неозначена тривалість – означена тривалість як розгалуження притаманної часовим відношенням семантичної ознаки тривалості.

Часові синтаксеми в основному виражаються прийменниково-відмінковими формами. У прийменникових сполуках прийменник указує на характер семантико-синтаксичних відношень між вихідними елементарними простими реченнями, відношень одночасності і різночасності явищ, їх неозначеної тривалості й означеної тривалості, напр.: *Неначе руки милої, в ту мить До мене доторкнулися пісні* (Д. Павличко); *О цій порі, аж чорні од розлуки, ридають наші матері, заламуючи руки* (В. Стус); *Перед самим світанком це було* (Д. Павличко); *Після дощу гостріше пахнуть квіти* (В. Сосюра); *Протягом тижня він лише зрідка згадував дівчину* (Є. Гуцало).

Із прийменниково-відмінковими формами функціонально споріднені морфологізовані прислівники як морфологічні варіанти часових синтаксем. Вони передають типові для прийменниково-відмінкових форм значення одночасності й різночасності (часової попередності й наступності). Щоправда, морфологізовані прислівники звичайно доповнюють відповідний різновид часових функцій узагальнено-вказівним значенням: *Вночі хороший дощ ясний Послав нам щедру благодію* (М. Рильський); *Колись мене ця добра деревина Тримала на руках, неначе сина* (Д. Павличко).

Обставини **умови** споріднені походженням з обставинами часу. Але обставина умови відповідає на питання за якої умови? і виражається іменниковими словосполученнями, які починаються формулами: *в умовах, у випадку, на випадок...*, словосполученнями з прийменниками *за, при* тощо, напр.: *Не спитавши броду, не ліз у воду* (Нар. тв.).

Умовні синтаксеми є виразниками реальної чи ірреальної умови, за якої відбуваються або могли б відбутися подія, явище. Співвідносячись із семантико-синтаксичною структурою складнопідрядних речень із підрядними умовними частинами, умовні синтаксеми в сучасній українській літературній мові характеризуються поступовим витворенням власної підсистеми форм, нерідким залученням до даної сфери засобів, не спеціалізованих на вираженні умовних семантико-синтаксичних відношень, їх факультативною варіантністю. Семантичне варіювання умовних синтаксем охоплює два різновиди – різновид реальної модальності і різновид ірреальної (гіпотетичної) модальності. Розрізнення двох



сфер умовності нерідко потребує додаткових засобів вираження, якими у структурі речення бувають форми дієслова, граматикалізовані лексичні елементи тощо.

Поступово формуються спеціалізовані граматичні форми умовних синтаксем. Основним їх морфологічним варіантом стають прийменниково-відмінкові форми: *Тільки за цих умов ми будемо страшні для ворога* (О. Довженко); *На випадок загибелі сержанта приймаю командування* (О. Довженко). Як морфологічний варіант умовних синтаксем функціонує також дієприслівник: *Не знайшовши броду, не ліз в воду* (Народна творчість).

Обставини **допустовості** повідомляють несприятливу або сприятливу умову, всупереч якій дія відбувається чи не відбувається; відповідають на питання незважаючи на що? і виражаються іменниковими словосполученнями, котрі починаються прийменниками *незважаючи на, всупереч, наперекір, попри*, а також дієприслівниками та дієприслівниковими зворотами, напр.: *Незважаючи на люту зиму, всі дерева залишилися живі* (Газ.).

Обставини **причини** з'ясовують причину саме такої дії, саме такого стану, саме такого перебігу дії, початку її або закінчення; відповідають на запитання чому?, з якої причини? і виражаються причиновими прислівниками, іменниковими словосполученнями тощо, напр.: *Спересердя гримнув дверима*.

Причинові синтаксеми мають таку сукупність диференційних семантико-синтаксичних ознак: передумання у плані часової перспективи, реальну модальність, а також пов'язану з певним явищем властивість породжувати наслідок.

Причинові синтаксеми реалізуються в семантичних і морфологічних варіантах. Семантичне варіювання пов'язане з відтінковими нашаруваннями на загальне причинове значення. У сучасній українській літературній мові засобом вираження найзагальнішого причинового значення, засобом-домінантою виступає прийменник *через* із знахідним відмінком: *Досі не писала через брак часу* (Леся Українка). Навколо прийменника-домінанти групуються прийменники, які передають додаткові семантичні відтінки походження явища, відплати, перешкоди, результативної причини, причини, що сприяє здійсненню певного наслідку тощо: *Аж ніяково стало вчительці від того дитя, чого нерозгаданого погляду* (О. Гончар); *Колись за іскристі, немов з сонця виплетені коси він називав свою дружину вербичкою* (М. Стельмах); *Та хіба за таким шумом що розбереш?* (А. Головка); *Кожне живе тіло росте й розвивається внаслідок засвоєння поживних речовин* (І. Підоплічко); *І клумба ця, і латка асфальту виникли завдяки настійливості Лукії Назарівни* (О. Гончар). Основним морфологічним варіантом причинових синтаксем є прийменниково-відмінкові форми. До морфологічних варіантів причинових синтаксем належать дієприслівники.

Обставини **наслідку** повідомляють наслідок, спричинений дією пояснюваного дієслова, відповідають на питання для якого наслідку?; виражаються іменником у 3. в. з прийменником на, напр.: *Я полюбив її на муку*.

Обставини **мети** означають мету тієї дії, що виражена пояснюваним дієсловом, відповідають на запитання чого?, для чого?, навіщо?. У ролі обставини мети переважно бачимо інфінітив або інфінітивне словосполучення, яке залежить від дієслова руху, напр.: *Ми прийшли до вас попроситися*.

Цільові синтаксеми ґрунтуються на семантичних диференційних ознаках наступності у плані часової перспективи, гіпотетичної модальності бажаності, характеру явища, що виступає бажаним наслідком.

Із семантичного боку форми в цільовій функції поділяються на підгрупу форм, що виражають значення власне-мети, і підгрупу форм, які передають семантичний відтінок присвяти, пор.: *О, не даремно, ні, для слави і розплати озонь пісень поніс задумливий поет* (А. Малишко); *Ні, ради честюлюбності він ніколи не згодився б ризикувати життям* (О. Гончар). Основним морфологічним варіантом цільових синтаксем є прийменниково-відмінкові форми. Цільові синтаксеми виражають призначення дії або процесу. Вони функціонують у семантико-синтаксичній структурі речення як детермінанти, як похідні від підрядних частин складнопідрядного речення компоненти ускладненого простого речення.

Обставини **способу** повідомляють спосіб виконання дії пояснюваного дієслова, відповідають на питання як?, яким способом?; виражаються прислівниками способу, іменниками в непрямих відмінках та іменниковими словосполученнями, напр.: *Зима крізь вії дивиться на світ* (Ліна Костенко).

Обставини **міри** позначають кількісний вимір дії пояснюваного дієслова, відповідають на питання як?, якою мірою?, скільки?; виражаються прислівниками міри та іменниковими словосполученнями, напр.: *Вражень вистачить на все життя*.

Крім власне обставин, вчені виділяють ще і якісні обставини. Вони характеризують пояснюваний член за притаманним йому змістом, за його суттю, відповідають на питання як?; виражаються якісними прислівниками; вживаються при дієсловах, прикметниках тощо, напр.: *Швидко біжить час...*

За своєю роллю якісні обставини – це акцентні слова у реченні, в тексті.

Дослідження мовних особливостей творів І.Франка доцільно було б почати з вивчення особливостей виховання та формування мовної свідомості.

Мовна свідомість Франка з дитинства формувалася на базі рідної йому говірки бойківського Підгір'я та під безпосереднім впливом тогочасного літературного оточення.

Середня школа (нижча – так звана нормальна, вища – гімназія), яка дала майбутньому письменникові знання польської, церковнослов'янської, німецької, грецької і латинської мов, не змогла,



однак, дати доброго знання норм української літературної мови, викладання якої в школах підмінене було слов'яноноруським "язичієм". Українську літературну мову Франко спочатку пізнавав за творами галицьких письменників М.Шашкевича, М.Устияновича, Ю.Федьковича та ін. [4, с.59].

Мова творів цих письменників помітно відрізнялася від тієї, на основі якої сформувалась загальнонаціональна літературна мова. Це, звичайно, не могло не позначитися на особливостях мови ранніх художніх творів І.Франка, які друкувалися на сторінках студентського часопису "Друг". Засади редакційної політики часопису змушували авторів до використання московфільського "язичія", і якийсь час у мові творів молодого І.Франка помітний його слід.

Пізніше в автобіографії поет про цей період писав: "В спорах кружкових я не грав майже ніякої ролі, а хоч у "Друзі" мусів зразу друкувати "язичієм", то все-таки у себе писав фонетикою і народним язиком" [4, с.59].

Синтаксична будова творів І.Франка досить цікава, і розгляд окремих синтаксичних одиниць може багато чого додати до розуміння творів Великого Каменяря. Ми спробували проаналізувати функціонування адвербіальних синтаксем у поезіях І.Франка і дійшли висновку, що подібні компоненти активно вживаються автором. Твори насичені причиновими, просторовими, наслідковими синтаксемами. Однак найпродуктивніше зарекомендували себе обставини із значенням способу дії, виражені прислівниками, наприклад: *В твоє лице тривожно так гляджу* [1, с.23];

Роздільно нам прийдеться і вмирати, І розсудно річ вела [1, с.12]; *Як ти могла сказати се так рівно, Спокійно, твердо?* [1, с. 16]; *Насміх твої і власне горе Я терпливо переніс* [1, с. 20].

Отже, адвербіальні синтаксеми представлені різними семантичними типами: темпоральними, причиновими, умовними, цільовими, допустовими тощо. Морфологічно такі синтаксичні компоненти найчастіше виражаються прислівниками та прийменниково-іменниковими сполуками. Для поезій І.Франка досить продуктивними є обставинні синтаксеми із значенням способу дії.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гальчук В. Ю. З історії акцентуації прислівників в українській мові / В. Ю. Гальчук // Мовознавство. – 1995. – №6. – С. 10–18.
2. Гандзюк О. М. Адвербіальні синтаксеми української мови // О.М. Гандзюк. - Культура народів Причорномор'я // Науковий журнал. – №49. – Т. 1 - 2004. – С. 236-240.
3. Каленич В. М. Семантико-синтаксична неелементарність речень з одновалентними дієслівними предикатами // В. М. Каленич. – 2009. – С. 36-40.
4. Колесник П. Й. Художня творчість І. Франка // Франко І. Твори в двох томах, – т.І. – К., Дніпро, 1981. – С. 23–43.
5. Ніна Іваницька. Двоскладне речення в українській мові // Н. Іваницька. – 1986. – С. 34–56.
6. Сидоренко В. С. Обставини та способи вираження їх / В.С. Сидоренко// УМЛШ. – 1977. – №10. – С. 59.
7. Франко І. Твори у двох томах. – Т. 1. Поезія. – К.: Дніпро, 1981. – С. 10-46.
8. Шелемеха Г. М. Семантико-синтаксичні функції обставин місця у структурі простого речення : дис. канд. філол. наук: 10.02.01 / Г.М.Шелемеха. – К., 1995. – 165с. – Режим доступу: <http://cheloveknauka.com/semantiko-sintaksicheskie-funktsii-obstoyatelstv mesta-v-strukture-prostogo-predlozheniya>.

Юлія ДУШЕЙКО

МІФ ПРО КАЇНА І АВЕЛЯ ЯК ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНИЙ ЕЛЕМЕНТ У „КАЗЦІ ПРО КАЛИНОВУ СОПІЛКУ” О. ЗАБУЖКО

(студентка V курсу факультету філології та журналістики)

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

Оксана Забужко – одна з найяскравіших творчих особистостей у сучасному українському культурно-історичному контексті. Творчий доробок О. Забужко представлений лірикою (збірки „Травневий іній” (1985), „Диригент останньої свічки” (1990), „Автостоп” (1994), „Новий закон Архімеда: Вибрані вірші 1980–1998” (2000), „Друга спроба. Вибране” (2009) й навіть перекладена англійською мовою, видана в Торонто книга „Королівство Повалених статуй” (1996)), прозою (повість „Інопланетянка” (1992), роман „Польові дослідження з українського сексу” (1996), повість „Казка про калинову сопілку” (2000), „Сестро, сестро” (повісті й оповідання, 2003), роман „Музей Покинутих Секретів”(2009)), культурологічними й літературознавчими працями („Шевченків міф України” (1997), „Хроніки від Фортінбраса” (1999), „Notre Dame d'Ukraine: Українка в конфлікті міфологій” (2007)), які гідно презентують „жіноче слово” в Україні і за її межами.

Літературна творчість мисткині, зокрема „Казка про калинову сопілку”, представляє феміністичний дискурс сучасної постмодерної літератури.

Цілком закономірно, що й у літературознавстві цей твір осмислювалася переважно з позицій феміністичної методології, адже вона найбільш адекватна об'єкту дослідження. Софія Філоненко [10] присвячує свою студію вивченню онтологічного аспекту феміністичної прози, предметом наукового зацікавлення Віри Агеєвої [1] є генетичні та контекстуальні зв'язки, Тамара Гундорова [3] вивчає „Казку...” через призму постструктуралізму.

Повість О. Забужко – багатий матеріал і для психоаналітиків. Як стверджує Ніла Зборовська, „однією з ознак фемінізму є імітація сестровбивства, адже лозунг фемінізму „всі жінки – сестри” приховує в собі кастраційний комплекс сестровбивства” [8, 167]. Психоаналітичний ключ застосовують Микола Ткачук [9], Вікторія Захарчук [7], які аналізують роль архетипних образів у „Казці про калинову сопілку”.



Алла Демченко [4] зосереджує свою увагу на фольклорно-міфологічному підґрунті повісті, в такий спосіб виходячи на дослідження інтертекстуального рівня твору.

На наш погляд, для глибинного осмислення „Казки про калинову сопілку” важливо з’ясувати функціонування інтертекстуальних елементів, що активно використовуються письменницею й відіграють важливу роль у втіленні авторської концепції, але на жаль, до сьогодні не були самодостатнім предметом інтересу науковців. Звідси випливає **актуальність нашої розвідки**.

Твір О. Забужко багатий інтертекстуальними зв’язками з фольклорними казками й баладами про Ганну-панну, калинову сопілку, дідову й бабину дочку; біблійною притчею про Авеля та Каїна, апокрифом про жіночу подобу Бога, легендою про Священний Грааль.

Особливе місце в інтертексті повісті належить біблійним алюзіям і ремінісценціям, адже „вічні сюжети” здавна є джерелом архетипів і відкриття художніх істин. Дослідження цих інтертекстуальних елементів дає можливість висвітлити особливості естетичної позиції та художньої майстерності письменниці.

Об’єктом аналізу обрано повість „Казка про калинову сопілку” О. Забужко.

Мета нашого дослідження – з’ясувати функціональну роль міфу про Каїна і Авеля як інтертекстуального елемента в цьому творі.

На переконання письменниці, існують „вічні сюжети”, в яких багато чого лишається поза кадром, а відтак виникає широкий простір для інтерпретації. Таким є міф про Каїна і Авеля, що у феміністичному варіанті був покладений в основу сюжету „Казки про калинову сопілку”. За словами Оксани Забужко, вона звертається до традиційного біблійного сюжету „саме для того, щоб розірвати його зсередини і прочитати цілком „на жіночий лад”” [5].

Ганна – головна героїня повісті через сестровбивство шукає відповідь на питання: „Чому зглянувсь Господь на Авелеву жертву, а на Каїнову не зглянувсь?” [6, 63]. Фанатичне бажання справедливості в житті і відсутність можливості реалізації в патріархальному світі змушують жінку кинути виклик самому Богу, ревізійнізуючи його дії на доцільність.

Недарма авторка звертається до інтерпретації біблійної заповіді „Не збреші”. Як розчарування, констатація неможливості знайти істину і вирішення конфлікту недосконалої світу звучать останні слова Ганни: „А вони – всю неправду розкажуть, так і піде світом гуляти” [6, 81].

Оксана Забужко ставить гостре питання, яке сягає глибин буття людини та християнської моралі: „Не супроти братові вила піднімав, а Богові давав до знаку, що порушена Ним у світі рівновага, – ніби сам узвесь наступити на другу шальку терезів” [6, 64]. Ким порушено рівновагу й чому людина прагне її поновити?

Міф про Каїна і Авеля актуалізує у творі ключову філософську проблему „гріх і розплата”, а також пов’язані з нею філософські проблеми життя і смерті, добра і зла, любові та ненависті.

Як гріх зневаженого кохання можна трактувати одруження Марії, котра виходить заміж за нелюба. Така помста батькові обертається карою для самої жінки – нещасливим шлюбом. Тому образ першої дочки Ганни, народженої у шлюбі з Василем, можна розглядати як мутацію гріха.

Цей сюжетний хід містить алюзію на біблійний образ Каїна, першої дитини народженої після гріхопадіння Адама і Єви: „І пізнав Адам Єву, жінку свою, і вона завагітніла, і породила Каїна, і сказала: Набула чоловіка від Господа” [2, 5]. Через непослух Адама та Єви гріх став „спадком” усіх їхніх нащадків. Якщо перший чоловік Адам був створений за „образом Божим”, то Каїн був народжений за подобою вже грішного Адама, таким чином було запущено механізм гріхопадіння людства. У Посланні сказано: „Тому то, як однією людиною гріх увійшов у світ, і гріхом смерть, так прийшла й смерть у всіх людей через те, що в ньому всі згрішили” [2, 5]. Так і Ганна – представниця роду людського приходить у світ вже гріховною, що увиразнює художню деталь: „Вона вродилась з місяцем на лобі” [6, 5]. Цей знак у вигляді багрянця серпика, „наче місяць-недобір” [6, 5] прогнозує нещасливу долю дитини й дуже лякає матір, яка все ж вперто намагається вчитати позитивний зміст цієї мітки: „на князівство-королівство” [6, 5]. В релігії ісламу півмісяць є символічним і протиставляється хресту. Недаремно „нишком хрестилася й відпльовувалася на вид місячного знаку баба-пупорізка, добачивши в ньому **бусурменське тавро** (Тут і далі виокремлення наше – Ю. Д.) або, не при образах святих згадуючи, й слід відомо-чийого кітця, що на одне виходить: хто ж не знає, кому вклоняється **бусурменська віра!**” [6, 5].

Але Марія не усвідомлює свого гріха, сприймає його як власну нереалізованість і плекає надію, що як не вона, то дочка варта найкращої долі, і як наслідок – виховує Ганну з гординою в серці: „Мати ж ростила не просто собі доцю, а – в другім коліні, наче скарб родинний, потай громаджену-призбирувану, й відтак розбуялу вже далеко понад засяг уяви, хіть заплати – ніби все те, що доля завинила їй, Марії, було взято наборг на одне життя, щоб у наступному, доччиному, повернутися, як у чесній купецькій угоді, із через верх відшкодованим чинишем” [6, 11].

З дитинства дівчинка починає розрізняти два світи – жіночий і чоловічий. Мати для своєї дочки мріями про щасливе заміжжя вибудовує фантастичний простір, де як не Марія, то хоча б її дочка зможе реалізуватися: „От мати й чекала – плекаючи потай гадку, чи не судилось, бува, її первісточці князівство або й королівство, бо чей же не простого мужика їй наречено” [6, 6]. Натомість батько, визнаючи верховенство дружини в сім’ї, до старшої дочки – Ганни проявляє байдужість: „Той голос звертався не до неї, той, уже-наче-й-не-батьків, такий недосяжний у своєму високому чоловічому смутку голос взагалі не знав, що вона є на світі” [6, 13]. Запереченням патріархального дискурсу є



відповідь дівчинки на запитання односельчан: „*Ти чия така тишина?*”, „*Мами Марії*” [6, 8], що засвідчує право матері на першовияв своєї ролі у долі дитини. Роль у вихованні батька Ганни свідчить про відсутність рівновеликого чоловічого начала, яке б сприяло духовній гармонізації особистості.

З дитинства Ганна усвідомлює свою „інакшість”, ставить себе вище одноліток „*дівчинка навчилася високо підсмикувати підборіддя виходячи на люди (нестеменно Ганна-панна)*!” [6, 8].

Отже, міф про Каїна й Авеля увиразнює фатальний причиново-наслідковий зв'язок між гріхом зневаженого кохання матері (а відтак і зламаним життям її чоловіка) і гріхом гордині доньки, а по великому рахунку ілюструє в дії алгоритм гріхопадіння людства.

Авторська концепція Забужко, що має християнське підґрунтя, представляє категорію гріха в нерозривному зв'язку з категорією розплати. Ганна, таврована гріхом, буде покарана, на що вказують прогностичні біблійні алюзії в повісті: „*А тому що в житті не вчини, не втечеш кривого суду: ніхто-бо не знає, що на правду попихало тебе до дії, а чого не знається, те зазвичай витлумачується на зле, і це й є той первородний гріх, який усі ми на собі волічемо від праотця Адама*” [6, 8].

Гордіня вважається одним із найстрашніших людських гріхів, адже через неї людина порушує першу біблійну заповідь: „*Хай не буде тобі інших богів передо Мною!*” [2, 72].

О. Забужко намагається з'ясувати мотиви поведінки головної героїні, фактори, які вплинули на формування її як особистості (зокрема генезу гордині) й привели до злочину. Таким чином вічний сюжет про Каїна й Авеля ніби розвивається вглиб завдяки потужному психологічному підґрунтя.

Змалювання гордині Ганни вибудоване через алюзії на міф про Каїна і Авеля: „*І сказав Господь Каїнові: Чого ти рознівався, і чого похилилось обличчя твоє? Отож, коли ти добре робиш, то підіймеш обличчя своє, а коли недобре, то в дверях гріх підстерігає. І до тебе його пожадання, а ти мушиш над ним панувати*” [2, 5]. Бог прогнозує долю вбивці, але дає зрозуміти, що цей гріх можна оминати.

Схильність до гріха була властива дівчині з дитинства: символічні знаки („місяць на лобі”, засторога прочанки), але Ганна, наслідуючи матір, трактує їх як підтвердження власної винятковості. І коли дійсність не збігається з мріями, дівчина вибудовує альтернативну правду життя: „*Тільки нікчемним сотворінням Він (Бог) і сприяє, тільки вбогі духом Йому любі*” [6, 74].

Ідейний вимір твору у філософському плані увиразнюється пошуком Ганною абсолютної справедливості – ревізії дій Бога. Вбивство сестри – це моральний протест і неприйняття авколишнього світу. Ганна повторює життєвий вибір матері, яка кидає виклик батькові і випробовує свою долю. От тільки виклик Ганни набагато страшніший, загнана в безвихідь суспільною мораллю, вона кидає виклик самому Богу: „*крикнула в зашморгом розкручене вгорі небо, що повиситило невидь-куди, теж, либонь, від жаху, пірвавши, як смерчем, за собою крони дерев, – до Того, Хто там сидів, ніколи не даючи зазирнути собі в лице, і луна її переможного реготу застугоніла лісом, мов гук невидимого війська: а шоб знав!...*” [6, 78]. Так Ганна самотужки намагається встановити справедливість, поновивши гармонію світу, а насправді, чинить страшний гріх сестровбивства.

Отже, у повісті стверджується складність буття неординарної особистості, яка порушує християнські заповіді, зокрема керується своєю гординою.

Не можна заперечити й іншого, слідує християнській моралі, саме Бог наділяє Ганну непересічною вродою та силою духу, про що говорить бабуся-прочанка: „*А цю Бог наділив силою, з якої велика спокуса може постати, не по тілу, а по духу*” [6, 21]. І цілком логічним є питання Ганниної матері: „*Боже, де ж Твоя правда? ... Проти чого ж то той місяць на лобі, і чи ж на те тільки обдаровано її кохану дитину понад людську міру, аби завдяки їй менша знайшла собі вдатну пару*”, „*найвищому деревоньку вершок устхає, найкращому дитятоньку Бог долі не дає, – що ж це, виходить, воно й спервовіку так повелося? ... Але ж чому, Господи, – невже ж Ти й сам своїй силі міри не знаєш?*” [6, 61].

За християнським віровченням в людині борються протилежні начала – добре і зле, й вона сама обирає на який шлях їй ступити. І панотець наголошує, що найсильніші духом, мають пройти випробування: „*То ж то й ба, що Бог бачив Каїна, який він є, ото й учинив іспит його гордині, понизивши в очах брата його, а той, замість покаятися, поліз із Богом за барки братися, то й скоїв такий смертний гріх, що не буде йому прощення повік-віку*” [6, 64]. Про непересічність Ганни говорить й інше, вона має дар – чує воду під землею. Але й цим даром дівчина нехтує, ступаючи на інший, темний шлях. Свідченням духовних метаморфоз є переродження дару: замість живої води Ганна починає чути під землею кров. Про схильність до гріха свідчить й те, що під час пошуку живої води вона відчула свою тотожність з вбивцею серед натовпу: „*І щойно тут відчула сморід – нудотно-солодаквий, аж нутроці з себе вигрібаючий, – він ішов не від ями, а від убійника, і, дивним чином, замість знатуритися, як люди довкола, вона жадібно, хтиво сапнула роздутими ніздрями*” [6, 40].

Якщо в образі Ганни виразно простежуються алюзії на образ Каїна, образ Оленки, що за логікою і „вічного сюжету” біблійного міфу, і народної казки повинен виступати як образ-антипод, не вписується стовідсотково в канон „святого Авеля”. Навпаки, у відносинах з Ганною сестра намагається якнайбільше дошкулити їй: „*Ніби та злість була гускою, котру Оленці доручили пасти (великою, грізно шиплячою гускою – о довгій зміїній шиї, о чорній, у гидких заїдах, пащеці, де, придивившись, можна було б, либонь, розгледіти й зуби, такі дрібонькі, як у щуки...), – от Оленка її й насла, і гуска вигулювалася й напасалася – досхоху. і знай гладшала*” [6, 16]. Найбільша підлість Оленки виявляється в змові про заручини з Дмитром, сватання сестри сприймається Ганною як нищення власної гідності: „*Вони стрінулись очима, і погляд сестри до решти потвердив Ганнусину підозру: в ньому був блиск недосяжного – ага, не доскочили! –*



торжества людини, яка щойно допала головної перемоги свого життя” [6, 59]. Для Ганни це гостре ураження власної гордині, адже кращий парубок в селі, який залицявся до неї – першої красуні, засватав іншу – непримітну Оленку. Ганнина зневага до сестри переростає у ненависть. Дівчина фанатично прагне справедливості в житті, про що свідчить її реакція на сватання Дмитра до сестри: „лекло всередині вознем, ... бо то ж була **неправда-неправда!**” [6, 62].

Дівчину не задовольняє роль, яку пропонує їй суспільство „Твоя взяла, парубче, твій чорт старший, бо твоє право панує, а я всього тільки й можу, що винести на тарелі гарбуза, та й то, коли самі по нього прийдуть” [6, 58]. Ганна стає заручницею патріархального світу, де після заручин Оленки вона лишається серед „перестарків, перебірців” [6, 57]. А це означає, що вже ніколи не зможе зреалізуватись як жінка в сім’ї. Тільки спроба вирватись із одвічного „жіночого замкненого кола” патріархальним суспільством вже вбачається як гріх: „Гов, люди, а де ж моє життя, в яку ополонку провалилося за щоденним поранням-шпортянням, хата-поле-город-кури-гуси-свинікорови, дитячі хвороби, ниючі надвечір крижі, й не згадати, коли востаннє на небо дивилася? ... – Мовчи, бабо, знай мовчи, менше гріха буде...” [6, 23].

Як бачимо, у „Казці...” відбувається ідейне переакцентування традиційного сюжету міфу про Каїна й Авеля, відсутні схематичні позитивні та негативні герої, кожен персонаж повісті – це драматична особистість, в якій добро бореться зі злом. Для Ганни драмою стає усвідомлення відсутності справедливості у світі, ураження її гордині, а для Оленки драматичним було усвідомлення з дитинства своєї меншовартості на тлі сестринської непересічності: „Друга, мізиночка Оленка, вже ніяким світлом небесним не одзначена, та й **кволенька змалку, і плаксунка, відай, через те ж таки, – поганенька дитина, думалося часами Марії з жалем трохи матірнім**” [6, 12]. Образа і прагнення реваншу визріває в Оленки роками, апогеєм її підлості стають заручини дівчини з парубком, який раніше залицявся до старшої сестри.

Ремінісценцію на міф про Каїна і Авеля використано в кульмінаційному епізоді вбивства Ганною сестри, де авторка майже дослівно цитує Біблію: „А Оленка ж де, першим озвався батько, – а я звідки знаю, стиха шелеснула Ганнуса порепаними, мов кора, губами, – або я її сторожа?” [6, 78]; у Посланні читаємо: „І сказав Господь Каїнові: Де Авель, твій брат? А той відказав: Не знаю. Чи я сторож брата свого?” [2, 5].

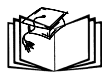
Мотив пошуку головною героїнею абсолютної справедливості гармонійно поєднується з феміністичною темою нереалізованості жінки в патріархальному суспільстві. Такий симбіоз виводить повість у філософську площину.

Оксана Забужко створює образ Ганни у феміністичному дусі за ніцшеанським прототипом: героїня, яка руйнує визначені межі буття жінки. Недосконалість світу, яка сприймається Ганною як несправедливість, веде її до гріхопадіння, самознищення (перетворення у відьму).

Історія Каїна і Авеля, неодноразово інтерпретована в українській літературі, засвоєна в повісті Оксани Забужко переважно у формі алюзій. Цей інтертекстуальний елемент виконує важливу роль у втіленні авторської концепції. Біблійний сюжет, перенесений на український ґрунт, увиразнює феміністичний аспект – драму нереалізованої неординарної жінки в патріархальному світі надаючи їй філософського звучання через зображення боротьби божественного і диявольського в людині. „Вічний сюжет” загострює цей внутрішній конфлікт, актуалізує філософську проблему вибору – на чий бік стати: добра чи зла, а відтак – який шлях собі обрати: спокуту і покаяння чи таврувати себе Каїновим прокляттям і передати його нащадкам.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Агеева В. Жіночий простір: Феміністичний дискурс українського модернізму: Монографія / В. Агеева. – К: Факт, 2003.
2. Біблія або Книги Святого Письма Старого й Нового Заповіту / переклад проф. Івана Огієнка. – К.: Українське Біблійне Товариство, 2009. – 1151 с.
3. Гундорова Т. Післячорнобильська бібліотека. Український літературний постмодернізм / Т. Гундорова. – К. : Часопис. – Критика, 2005. – 264 с.
4. Демченко А. Міфологема місяця у „Казці про калинову сопілку” Оксани Забужко. [Електронний ресурс] / А. Демченко. Режим доступу: http://www.rusnauka.com/4_SND_2012/Philologia/8_99851.doc.htm
5. Забужко О. В украинской литературе не было места для осмысления экзистенциального опыта женщины... [інтерв’ю з О. Забужко] // Зеркало недели. – 2003. – №4. – С. 22–23.
6. Забужко О. Казка про калинову сопілку / О. Забужко. – К.: Факт, 2000. – 84 с.
7. Захарчук В. „Печать Каїна” в українській літературі ХХ століття / В. Захарчук // Парадигма. Збірник наукових праць. Випуск 3. – Львів: Інститут Українознавства ім. І. Крип’якевича НАН України, 2008. – С. 206–216.
8. Зборовська Н. Феміністичні роздуми. На карнавалі мертвих поцілунків /
9. Н. Зборовська. – Львів: Літопис, 1999. – 336 с.
10. Ткачук М. Сучасні виміри архетипних образів та сюжету / М. Ткачук // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Сер. Літературознавство // [редкол.: М. Ткачук, Р. Гром’як, О. Глотов та ін.]. – Тернопіль, 2011. – Вип. 31. – С. 479–483.
11. Філоненко С. Концепція жінки в українській жіночій прозі 90-х років ХХ ст.: Монографія / С. Філоненко. – К., „Аспект-Поліграф”, 2006. – 158 с.



Юлія ЄЗАН

ОНІМІЯ ДИТЯЧИХ ТВОРІВ ЛЕСІ ВОРОНИНОЇ

(магістрантка факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Волчанська Г.В.

У сучасній ономастиці існують проблемні питання, які вимагають ретельних ономастичних досліджень. Передовсім це стосується дитячої літератури, онімний простір якої досі недостатньо проаналізовано в цілому й у творах окремих авторів.

Однією з найкращих дитячих письменниць сьогодення є Леся Воронина, проте ні характерні мовні особливості її творів, ні її художній ономастикон не були об'єктом спеціального вивчення, не досліджено й індивідуально-авторську специфіку створення онімії, що й визначає *актуальність* обраної теми.

Мета статті полягає у вивченні функції антропонімів та топонімів у мові творів Лесі Ворониної. Реалізації мети передбачає розв'язання таких завдань: 1) виокремити оніми у творах письменниці; 2) з'ясувати походження і прагматичну скерованість антропонімів і топонімів.

Певні спроби описати деякі мовні особливості дитячої літератури з позицій лінгвістики прослідковуються в публікаціях початку 90-х рр. ХХ ст. Н. Дзюбишиної-Мельник. У сучасному українському літературознавстві зазначена проблема досліджується у працях Е. Огар, О. Папуші, О. Петренко, М. Славової. Учені вивчають мову дитячих творів, аналізують мовні засоби забезпечення ефективного спілкування дорослого автора з читачем-дитиною.

Вагомий внесок у дослідження онімного простору літературного твору та шляхи його розвитку зробили мовознавці Ю.О. Карпенко, Є.С. Отін, В.М. Калінкін, Л.О. Белей та ін. Зокрема, Ю.О. Карпенко стверджує, що власні назви в тексті дають неоціненну інформацію для інтерпретації цього тексту, нерідко й таку, що іншими способами в тексті не виражена. Вони забарвлюють, увиразнюють текст, виконуючи й істотну текстотвірну функцію. Щоб по-справжньому оволодіти текстом, треба розібратись і в тих власних назвах, які вжито в цьому тексті [7, с.69].

Сучасна українська письменниця Леся Воронина є автором відомих дитячих іронічних, фантастичних детективів, об'єднаних у серії "Суперагент 000" (1996), "Суперагент 000. Нові пригоди" (2000), "Таємниця смарагдового дракона" (2001), "Суперагент 000. Таємниця золотого кенгуру" (2004), "Таємниця пурпурової планети" (2005), "Таємне товариство боягузів, або Засіб від переляку №9" (2006), пригодницьких повістей "Пригоди голубого папуги", "Хлюсь та інші", "Таємниця Чорного озера", "Прибулець з країни Нямликів" та "Нямлик і Балакуча Квіточка" та ін.

У статті ми дослідимо онімний простір повістей "Прибулець з Країни нямликів", "Суперагент 000", "Таємне Товариство Боягузів", "Таємниця Пурпурової планети".

Слід зазначити, що художній твір є особливою формою відображення дійсності, яка має свою систему організації складників. Власні імена персонажів займають у цій системі важливе місце.

Тексти вищезазначених художніх творів є тим середовищем, у якому функціонування антропонімів має специфічні особливості. По-перше, найменування персонажа особливим чином вводиться в сюжет. По-друге, сам текст твору – це неоднорідна структура, у якій можна виділити авторську мову і мову персонажів. Виконуючи найзагальніші, інтегральні семантичні функції, які характерні для будь-якого жанру, власні назви відіграють важливу роль у реалізації головних універсальїй художнього тексту. Онімний простір художнього твору складається з різних онімних полів, розташування яких у межах цього простору залежить від ідейно-тематичної концепції, жанрових особливостей твору, різноманітних текстоутворювальних факторів. У структурі онімного простору художнього твору виділяються ієрархічні підпорядкування онімних полів, які залежать від особливостей художнього твору.

Структура і склад онімного простору дитячих творів становлять одну із прикмет ідіостилію письменниці. Працюючи над художнім твором, зауважує Ю. О. Карпенко, автор вибудовує його онімний простір, творить систему онімів, що має бути збалансованою, релевантною цілому текстові і прагматично скерованою на читача [6, с.17]. Уживання Л. Ворониною антропонімів як найвагомішої групи власних назв у художньому творі має свою прагматичну скерованість і своє стилістичне навантаження.

Як зазначає О.В. Суперанська, "стилістика імені в художніх творах будується на основі стилістики реально існуючих імен" [9, с.17]. У побудові дитячих творів Лесі Ворониної беруть участь антропоніми, більшість яких узяті з реального ономастикону чи створено за загальномовними моделями: *Сашко Гудзик*, *Олянка*, *Дмитрик*, *Галина Петрівна*, *бабуся Люба* ("Прибулець з Країни нямликів"), *Гриць*, *Зореслава* ("Суперагент 000"), *Клим Миколайович* ("Таємне Товариство Боягузів"), *Оля* ("Таємниця Пурпурової планети"). Оніми взяті з реального іменника (створені за типовими мовними моделями) не тільки дають дитині відчуття справжності, допомагають їй повірити у створений світ та сприяють реалістичному зображенню персонажів, але й виступають засобом індивідуалізації літературних героїв.



Функціонування пестливої форми імені (*Олянка, Дмитрик, Сашко, Гриць*) регламентується віковим, ситуативним та експресивними параметрами. Такі йменування є важливим мовностилістичним засобом творення дитячої літератури.

У творах Лесі Ворониної добір імені та прізвища для персонажа виступає стилістичним засобом для глибшого розкриття змісту твору. Як стверджують Т. Бока та Т. Барсук, досліджуючи власні назви художніх творів, “коли власне ім’я номінує героя, воно одразу ж отримує призначення не лише вказувати на позначуваний об’єкт, а й надавати йому той зміст і ті характеристики, які надає автор, і таким чином онім визначає якості персонажа” [1, с.11]. Наприклад, гномик Буцик з Країни нямликів – це “*крихітний чоловічок*”, “*вдягнений він був у кумедну курточку й штаниці, які точно повторювали квітковий візерунок шпалер*”. “*Він же страшенно нагадував... Сашка Гудзика. Такий самий худючий, витрішкуватий, із розкудланим рудим чубом. Тільки разів у сто менший за Сашка!*” [2, с.3].

Сміхожери Гам, Гризь і Кусь – “*найстрашніші чаклуни у світі. Вони мандрують від міста до міста, від країни до країни, маскуються під клоунів, доводять публіку до нестримного реготу, а тоді пропонують усім охочим виміряти, хто сміється гучніше*”... “*Варто дорослому чи дитині хоча б раз потрапити під промені сміхоміра, як вона стає лютою і жорстокою. А розвеселити її може лише чиясь біда*” [2, с.11].

Гном Юліан – “*Він був трохи вищий від Буцика і набагато товстіший. З-під його кумедної курточки випиналося досить помітне пупце, а на голові виблискувала кругла лисина*” [2, с.15].

Сусід Головний Руйнівник – “*Отой лютий здоровань, що зруйнував мою домівку, тепер замислив іще страшніший злочин – він хоче розвалити весь цей будинок*” [2, с.15].

Панько Довгий Язик – “*А у нас на Січі був один молоденький дуже балакучий джура, то прозвали його наші побратими – Панько Довгий Язик. Так до нього те прізвисько й прилипло. І всі його нащадки тепер зуться Довгими Язиками*” [2, с.25].

Копняк Іван Абрамович – він же “*Паскуденко-Поганський Олег Данилович, він же Рекетиренко В. Г, він же Гурман Г, він же Чмир-Байстрюченко Єдуард Арнольдович, – професійний найманий вбивця із садистичними нахилами. Жертву довго мучить і знущається з неї. Бойться лоскоту та шурів*” [3, с.4].

Отже, а аналізованих дитячих творах власні імена становлять результат цілеспрямованого письменницького відбору й уживання. Імена героїв повістей продумуються авторкою і слугують засобом авторської оцінки персонажа. В умовах художніх творів антропоніми, крім свого основного, первинного призначення номінації та індивідуалізації, виконують і функцію характеристики, тобто є не просто іменами персонажів, а й художніми словами. Вибір імені для літературних персонажів, не є випадковим. Наділяючи свого героя тим чи тим ім’ям, Леся Воронина вкладає в цю назву певну оцінку, характеристику. Саме цим вона дає змогу використати власне ім’я як додатковий художній засіб для вираження ідейно-естетичного задуму. Називаючи персонажів, письменниця прагне дібрати власну особову назву, яка б адекватно характеризувала, оцінювала та однозначно ідентифікувала персонажа.

Незвичні власні назви персонажів виступають у текстах Лесі Ворониної елементом словесної онімичної гри (*Хвалькуватий Орден Першого Ступеня, Привид Однозубого Пацюка, Великий Володар Темряви Краи, Голова Фестивалю Равль Золотосмугий*). Онімична гра – постійно діючий художній прийом письменниці, яка уяскравлює художню тканину дитячого твору.

Леся Воронина вибудувала онімний простір, дібравши особові барви ономастичного письма, що відповідають вимогам жанру дитячої літератури, манері детективної розповіді, ідіостилю авторки.

Усі рівні художності, увесь художній простір повістей Лесі Ворониної пов’язаний з топоніміконом. Серед власних назв художнього твору топоніми мають особливе значення, адже вони, підпорядковуючись загальним законам художнього тексту, є експресивно і стилістично насиченими та визначають його просторовий чинник (топос). Топоніми, за висловом Т.В. Немировської, є місткими й ефективними акцентами контексту, що створюють контрасти і світлотінь, підсилюють і приглушують основну тему контексту, створюють головні контури оповіді, зовнішній і внутрішній асоціативні ефекти та діють у чітко заданому автором ключі [8].

За своєю природою топонімікон у тканині художніх творів є неоднорідним. По-перше, це реальні топоніми, які письменниця бере з життя. Як компонент художнього цілого і факт онімного простору, вони так або інакше трансформуються в художній прийом створення просторової доміанти, беруть участь у характеротворенні, стають своєрідним стилістичним прийомом побудови сюжету. По-друге, Леся Воронина створює певну частину топонімікону, обумовленого концепцією твору. Для кожного майстра характерним є своє особливе використання топонімів і манера вписування їх у контекст. Особливістю топонімічного малюнка Лесі Ворониної є, переважно, використання вигаданих топонімів і чіткість у їх уживанні.

Топоніми – важливий компонент повісті “Прибулець із Країни нямликів”. Вони сприяють розшифруванню авторської концепції персонажів і твору в цілому. Топоніми беруть участь у створенні образів повісті, у розгортанні сюжетної лінії. При цьому одні з них спорадично, побіжно стосуються зображуваних подій, інші дуже тісно пов’язані з долею персонажів і тому набувають особливої художньої значущості.

Твори Лесі Ворониної – це суцільний рух, безперервна зміна географічного простору, вражень, можливостей. Тому й насичені вони різними топонімами, серед яких можна виділити такі розряди:



хороніми (назви територій), гідроніми (назви водних об'єктів), ойконіми (назви поселень), ороніми (назви елементів рельєфу).

З хоронімів-макротопонімів переважають назви частин світу, держав, великих територій. Назви материків і частин світу найчастіше вживаються для показу визначальної події: “Дмитрик народився й усі свої сім років прожив у далекій *Австралії*” [2, с.20]; “Ти ж знаєш, мої батьки переїхали до *Австралії* ще до мого народження” [2, с.23].

Природно, найбільшу частоту вживання має онім *Україна*, особливо вагомий і семантично насажений: “Я так мріяв побувати в *Україні*” [2, с.23]; “Музей народної архітектури та побуту *України*” [2, с.24]; “Козак Мамай – один із найпопулярніших в *Україні* образів козака-лицаря” [2, с.41]; “прізвище Мамай носило багато воїнів, які належали до козацького стану різних регіонів *України*” [2, с.42]. Онім *Україна* символізує патріотичні почуття.

Серед гідронімів переважають назви морів, менше – океанів. Найбільш уживаними є гідроніми *Червоне море* (“вона, мов зачарована, дивилася на чудових риб, які мешкали в *Червоному морі*” [2, с.22]; “Оцю рожеву мушлю я знайшов на дні *Червоного моря*” [2, с.27]), *Балтійське море* (“Твої батьки дуже давно мріють побувати на *Балтійському морі* й знайти хоча б маленький уламок цього сонячного каменя” [2, с.28]; “у *Балтійському морі* не водяться акули” [2, с.30]), *Північний Льодовитий океан*: “І, можливо, ці дива виявилися б набагато важливішими за чудеса далекого *Північного Льодовитого океану*” [2, с.35].

З-поміж реальних ойконімів уживається назва обласного центру України – Чернігівська область: “Хата початку XIII сторіччя, перевезена з села *Косарі Чернігівської області*” [2, с.24]. Тут же образ малої батьківщини пов'язаний насамперед з мікротопонімами – назвами сіл, містечок: село *Косарі*; село *Липове*: “...їй доведеться прожити в *Липовому* ціле літо” [2, с.34]; “Адже у *Липовому* зовсім не лишилися дітей – усі молоді сім'ї переїхали до міста, а з дідусями й бабусями, які мешкали у старих похилених хатках, дівчинці було нудно” [2, с.34]; “У *Липовому* зроду не водилося жодних плавунців” [2, с.34]; “Подорож до *Липового* була довга й нецікава” [2, с.35]; “І, може, на краще, бо коли б він дослухав розповідь баби Люби, то, напевно, не наважився б залишати дочку у *Липовому*” [2, с.35]; “Бабуся Люба пішла в гості до своєї подруги на інший куток *Липового*...” [2, с.35]. З цим топонімом пов'язана функція локалізації подій. Авторка змальовує серію пригод, які відбулися саме в селі Липове.

Ставши основою детективної оповіді, топонімія обумовлює образну систему творів, персонажі яких мають свій топопростір, свою художню географію. Наприклад, *Бущик* проживає в *Країні нямликів*. Топонімікон творів *Лесі Ворониної* представлений великою кількістю індивідуально-авторських топонімів (*Бурштиновий острів, острів Забудькуватого Дракона, Гранатова скеля, Печера Трьох Кокосів тощо*), є важливим важелем загадковості, фантастичності в текстовій побудові. Ця група власних назв в основному виконує суто локалізаційну адресну функцію.

Топонімікон письменниці є чітким, він тісно пов'язаний з темою, ідеєю, сюжетом твору, узгоджується з іншими факторами художності і, перш за все, з сюжетною лінією. Як і кожна деталь онімного простору, топоніми впливають на ідейно-тематичний зміст твору, систему образів, сприяють розшифруванню авторської концепції персонажів і твору в цілому.

Таким чином, можна стверджувати, що *Леся Воронина* вибудовує художньо-образну систему своїх дитячих творів з урахуванням вікових психологічних особливостей читацької аудиторії, а саме мовленнєвих інтересів дітей. Найбільш значимими з-поміж них виявляється загострений інтерес до власних назв, зокрема до антропонімів та топонімів. У творах *Лесі Ворониної* власні назви стають могутнім виразовим, характеристичним засобом. Письменниця добирає імена своїм персонажам, уже обміркувавши їхній характер, особливості, топопростір, у якому вони проживають, знаючи їх роль у розвитку детективного сюжету. Топонімікон координує сюжет аналізованих дитячих творів, накладає важливі штрихи на характеротворення персонажів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бока О.В. Актуалізація власних імен у казковому дискурсі / О.В. Бока, Т.В. Барсуک // Вісник СумДУ. Серія “Філологія”. – 2008. – №1. – С. 9–14.
2. Воронина Л. Прибулець з Країни нямликів: повість / Л. Воронина; художник К. Білетіна. – 3-є вид., без змін. – К.: Грані – Т, 2012. – 135 с.
3. Воронина Л. Суперагент 000. Нові пригоди: дитячий детектив: / Л. Воронина; худож. О. Петренко-Заневський. – К.: Соняшник, 2000. – 176 с.
4. Воронина Л. Таємне Товариство Боягузів, або Засіб від переляку №9: пригодницька повість / Л. Воронина; художник С. Храпов. – Вінниця: Теза: Соняшник, 2006. – 122 с.
5. Воронина Л. Таємниця Пурпурової планети: фантастична повість / Л. Воронина. – Вінниця: Теза; Соняшник, 2005. – 176 с.
6. Карпенко Ю.О. Прагматична спрямованість власних назв у художньому тексті: Методичні вказівки до спецкурсу. Для студентів факультету романо-германської філології / Ю. О. Карпенко. – Одеса, 1998.
7. Карпенко Ю.О. Про літературну ономастику та її функціональне навантаження / Ю. О. Карпенко // Записки з ономастики. – Одеса, 2000. – Вип. 4. – С. 68–74.
8. Немировська О. Ф. Хронотопія в онімному просторі художнього тексту / О.Ф. Немировська, Т.В. Немировська // Щорічні записки з українського мовознавства. – Одеса, 1999. – Вип. 6. – С. 11–13.
9. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного / А.В. Суперанская. – М., 1973. – 368 с.



Юлія ЗАДОРЖНА

ЛЕКСИКО-СЛОВОТВІРНИЙ АНАЛІЗ БІОЛОГІЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ
В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

(студентка V курсу факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Демешко І. М.

Для сучасного етапу розвитку української наукової термінології характерне активне опрацювання термінологічного фонду різних галузей знань, пов'язаних із життям та суспільною діяльністю людини. Проблема терміна і терміносистеми викликає постійний інтерес дослідників, оскільки термінологія є складовою і невід'ємною частиною лексичної системи мови. Існує чимало наукових праць, присвячених загальним питанням термінології як складової частини лексичної системи мови, зокрема, у них порушується питання про місце термінів у лексичній системі мови, проблема формування, систематизації та кодифікованого закріплення терміноодиниць певної галузі знань.

Біологічна термінологія є основною формою існування понять, у яких відображаються підсумки пізнавальної діяльності людиною природи на певному етапі розвитку. Наукове пізнання світу, фіксація його результатів неможлива без розвитку й удосконалення наукової термінології. **Актуальність дослідження** зумовлена потребою комплексного наукового вивчення походження та структури українських біологічних термінів з диференціацією запозичених термінів і термінів, створених на ґрунті дериваційних ресурсів української мови як активної термінотворчої бази.

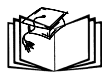
Мета статті – проаналізувати лексико-словотвірні особливості українських біологічних термінів, визначити словотвірні типи і способи творення біологічної терміносистеми. Відповідно до поставленої мети розв'язано такі **завдання**: 1) окреслити основні етапи становлення біологічної термінології; 2) проаналізувати походження, склад і структуру українських біологічних термінів; 3) описати словотвірні типи і способи творення досліджуваної терміносистеми.

Історичний погляд на українську біологічну термінологію доводить, що біологічна лексика є однією з найдавніших фахових терміносистем. У мовознавчій літературі спостерігаємо різні періодизації формування української наукової термінології. Так, Л. О. Туровська виокремлює шість етапів: XI – XVIII ст.; XIX – поч. XX ст.; 20-і роки XX ст.; 30 – 50-і роки XX ст.; 60 – 80-і роки XX ст.; 90-і роки XX ст. [2, с. 84].

Перші спроби фіксації термінів практичної біології (медицини) були здійснені в Лікарських порадах і травниках XVI – XVII ст. (*возми соку полинового, лататямь водянимь, боряка солодкого, изсушить подорожнику; кобылье молоко, овечимь саломь*). Для II пол. XIX – поч. XX ст. характерний системний підхід до творення нової, збирання та перегляду наявної народної термінології переважно в Галичині. Цей період пов'язаний із журналом „Основа” і діяльністю Лікарського товариства в Галичині та Наукового товариства ім. Т. Г. Шевченка. У Східній Україні через певні політичні перешкоди укладання термінологічних словників почалося в 70–80-х рр. У Львові був заснований „Лікарський збірник”, що став першою спробою видавати медичну літературу українською мовою. Вироблення терміносистем у Галичині в II пол. XIX – на поч. XX ст. відбувалося одночасно із загальнопросвітницьким рухом. Створення національної термінології диктували потреби культурного розвитку народних мас, запровадження в навчальних закладах рідної мови, розширення спеціальних функцій української мови.

90-і рр. XX ст. – початок XXI ст. – найпродуктивніший період у розбудові української наукової мови та термінології, що викликано впровадженням Закону „Про мови в Україні”, діяльністю Товариства української мови „Просвіта”, проголошенням незалежності. Термінологічний фонд української мови не лишається сталим: з'являються нові терміни, а ті, які не витримали мовної апробації, переходять до пасивного фонду, наприклад, *лихорадочник* (трава від лихорадки), *пропасник* (зілля проти трясці).

На основі логіко-понятійних відношень у біологічній термінології виділяються термінологічні поля. Терміносистема біологічних наук включає терміни на позначення закономірностей розвитку живої природи, серед яких виділяємо такі тематичні групи: найменування загальних категорій наукових понять: *біоцикл* (життєва область, вища одиниця розчленування земної поверхні), *життя* (вища форма існування матерії, найхарактернішими рисами якої є обмін речовин); терміни на позначення природних процесів, що відбуваються внаслідок певних закономірностей, пов'язаних з живою природою: *всмоктувати, зацвітати, набрякати, народжуватися, проростати*; терміни, що позначають спрямовану дію людини на живу природу: *живцювати, знебарвлювати, прищеплювати, просочувати*; назви предметів, що використовуються в практичній діяльності біологів: *барокамера, мікроскоп, ларингоскоп, кардіограф*; терміни на позначення фізичного стану організму, відчуття: *вагітність, збудження, сонливість*; терміни на позначення структури органів та частин живих організмів: *бутон, вінчик, квітка, китиця, колос, лист, пагін, стебло, суцвіття*; на позначення періодів вегетації (розвитку) та розмноження рослинних і тваринних організмів: *вегетація, геокарпія, живцювання, запилення, народження, цвітіння, щеплення*; періодів розвитку і дозрівання рослин: *дихогамія, дозрівання, розвиток*; фізіологічних властивостей рослин: *безсім'яний, безпелюстковий, білокосиця* (про неплідність колоса); біохімічні компоненти рослин: *білок, глікоген, гліадин, гордеїн*,



каротин, фермент; таксономічної класифікації живих організмів: вид, клас, надряд, підклас, підродина, підряд, тип; органічних і неорганічних сполук, білків: вітамін, протеїн, холестерин; продуктів рослинного та тваринного походження: крохмаль, масло, молоко, сир, м'ясо; біологічних наук і відповідних фахівців: біохімія, геліобіологія, бактеріолог, мікробіолог, орнітолог тощо.

Структурно-семантична системність біологічних термінів на позначення найрізноманітніших проявів життя та властивостей організмів досягається також шляхом утворення термінологічних гнізд, що групуються навколо родового біологічного поняття, вираженого термінами-словосполученнями, одним із компонентів яких є термін, що виражає: 1) родове поняття: *біологічний вид, вікаруючий вид, адвентативний корінь, опорний корінь, просте суцвіття, складне суцвіття, рацемозне суцвіття*; 2) утворення термінів зі спільним коренем на позначення різних біологічних понять: *цвіт, цвітіння, брунькувати, брунькування; зерно, зернистість, зернистий, зернівка; плід, плодик, плодовий*.

Помітне місце в структурно-семантичній організації термінів належить морфеміці, яка в лексико-семантичній системі мови не тільки групує біологічні терміни в словотвірні гнізда, а й об'єднує цілі семантичні поля, ієрархізуючи таким чином відношення в біологічній терміносистемі, і визначає її зв'язок як з іншими терміносистемами, так і загальноживаною лексикою.

Основу біологічних термінів становлять іменники. Терміни-іменники, утворені суфіксальним способом, поділяються на деривати, мотивовані основами іменників, дієслів і прикметників. Спостерігається чітка диференціація в поєднанні суфіксів з похідними основами: суфікси *-ник, -иц'-, -ин-, -н'н'-* приєднуються лише до питомих основ (*плідник, куниця, деревина, жилкування*), суфікси *-ізм, -оз, -оз-, -ин-, -ом-, -ит, -ім* – до іншомовних (*анаболізм, невроз, ксилоза, стоматит, пульпіт*). Суфікс *-ість* – як до власне українських, так і до іншомовних основ, з тяжінням до питомих.

Префікси, за допомогою яких утворилися нові терміни на позначення біологічних понять, за семантико-граматичними ознаками умовно можна поділити на три типи: префікси – виразники значення протилежності: *без-, між-, над-, при-, о- (об-), за-, перед-, проти-, а- (ан-), амфі-, анти-, де-, диз- (дис-), екзо- (екто-), ендо-* (*амфібластула, амфігаструла, безреберний наднирковий, міжкостковий, окислення, заболонь, зав'язь, агранулоцит, астазія, антигени, протиінфекційний, екзоаск, ектоплазма, ендозоохор, ендоспора*); префікси – виразники інтенсивності певних ознак: *гіпер-, гіпо-* (*гіперкінез, гіпернефрома, гіпоплазія, гіпосекреція*); префікси – виразники неповноти ознак: *під-, пів-, напів-, су-, на-* (*підцепна, півкуш, напівцукровий*). Підтримуємо думку Л. О. Симоненко, що найбільшою продуктивністю серед власне українських префіксів відзначається префікс *без-*, основною семою якого є відсутність ознаки чи якості, мотивованої основою. Репрезентацією цієї семи є терміни, утворені шляхом приєднання до похідної основи префікса *без-* + суфіксів *-ість, -к(а)*: *безболісність, безволосість, безлистість, безплідність, безнасісність, безрогість, беззубість, безсім'янка* [1, с. 100].

Виявлено понад 20 продуктивних словотвірних типів (СТ) біологічних термінів: СТ з префіксоїдами *амфі-* („подвійність того, що назване твірною основою”: *амфібластула, амфігаструла, амфімутація, амфіспора*), *анти-* („протилежність”: *антивітамін, антиген, антигормон, антидарвінізм*); *фіто-* („зв'язок із рослинами”: *фітогормони, фітопланктон, фітосередовище*), *цито-* („зв'язок із клітинами”: *цитогенетика, цитолімба, цитомембрана, цитоспороз*) тощо. Середньопродуктивні СТ представлені похідними, утвореними за допомогою префіксоїдів: *бі-* („подвійність”: *білатеральність, біполярність, біспора*), *андро-* („зв'язок із чоловічою статтю”: *андрогамета, андроген, андроспора*), *каріо-* („зв'язок із ядром клітини”: *каріолімба, каріоплазма, каріосфера, каріотип*); префікса *пре-* („передування чомусь”: *преадаптація, прекапіляр, прeredукція*). Дослідження українських біологічних термінів дало змогу виявити малопродуктивні СТ: *антропо-*: *антропогенетика, антропосфера*; *дендро-*: *дендробіонт, дендроутворення*.

На словотвірному рівні виділено три різновиди синонімії та антонімії, перший із яких стосується терміноелементів (синонімічними є префіксоїди *мульти-* і *полі-*; антонімічними – *нео-* // *палео-*), другий – похідних лексем, утворених від тієї самої основи за допомогою синонімічних або антонімічних формантів (лексичні синоніми *макрогамета – мегагамета*; лексичні антоніми *преадаптація – постадаптація*), а третій – СТ зі значенням „заперечення того, що назване твірною основою” і префіксами (префіксоїдами) *а- / ан-, анти-, апо-, де-, дез-, дис-, контр-*; антонімічними – з префіксоїдами *гіпер-* („перебільшення, підвищення, надмірність того, що назване твірною основою”) // *гіпо-* („зниження, зменшення того, що названо твірною основою”).

Виявлено 7 продуктивних СТ біологічних термінів із суфіксами *-изм- / -ізм-* („діяльність, якість, властивість”: *гермафродитизм, гігантизм, паразитизм, мутаціонізм*), *-ик-* („спеціальна діяльність людей, галузі наук”: *генетика, діагностика, фауністика, флористика*); із суфіксоїдами *-генез* („утворення, виникнення”: *гаметогенез, ембріогенез, органогенез, спорогенез*), *-логі-* („сфери діяльності, галузі науки”: *бактеріологія, гібридологія, паразитологія, приматологія*). Середньопродуктивні СТ українських біологічних термінів утворюють похідні з такими формантами: *-ат* („явище, предмет, речовина, на яку спрямована дія або яка є результатом дії”: *алютинат, дифузат, лактат, трансплантат*); із суфіксоїдами *-арій* („розплідник для вирощування, розведення”: *георгінарій, лимонарій, пінгвінарій, фазанарій*), *-бласт* („зв'язок із зародком”: *гаметобласт, лімфобласт, споробласт, фібробласт*). Суфікси (суфіксоїди) *-ант, -ангій, -міцет* формують малопродуктивні СТ, зокрема суфікс *-ант* („особа чи предмет за ознакою їх відношення до предметів



або дії”: *гідранти, коагулянт, мутант, регенерант*); суфіксоїди **-ангій** („місцеутворення”: *гаметангій, сперматангій, спорангій*), **-міцет** („зв’язок із грибами”: *гумусоміцет, дискорміцет, планктоміцет*).

Таким чином, творення термінів на позначення нових понять морфологічним способом досить поширене в українській мові. Цей спосіб забезпечує можливість використання однотипних засобів словотворення, що сприяє структурній систематизації терміносистем.

У біологічній термінології української мови об’єднані різні за семантикою і структурою вторинні найменування, що зумовлено можливостями дериваційно-семантичних трансформацій базових лексичних одиниць. Однослівні терміни становлять особливу групу, яка входить до складу спеціальних найменувань, утворених унаслідок метафоричних та метонімічних перенесень (57%). Основним ресурсом їхнього творення слугують переосмислені загальноживані назви, що позначають людей, тварин, рослини, природні явища, предмети побуту тощо.

Лексико-семантичні процеси в терміносистемі біологічних наук є основою семантичної зміни мовних знаків і категорій, яка відбувається за рахунок зміни денотата (метафора) та сигніфіката (взаємодія системи значень слів та наукових понять). Поглиблення змісту сигніфіката веде до багатозначності мовного знака, а отже, й до появи нових термінів. Моделювання лексичної семантики веде до впорядкування номінативних біологічних одиниць на рівні внутрішньосистемної та міжсистемної омонімії: *гали* (від лат. *gallus*) – римська назва кельтських племен і *гали* (від лат. *Galla* – чорнильний горішок) – нарости на різних частинах рослин, утворених рослинними або тваринними паразитами; *джут* (англ. *jute*) – трав’яниста рослина, із стеблових волокон якої виготовляють шпагат, канат, грубу тканину і *джут* (монг.) – загибель худоби на пасовищах.

Одним із проявів синтезу лексичних значень є синонімія, яка, з одного боку, ґрунтується за рахунок полісемізації слова, а з другого – запозичень та прямих значень слів, поширених у різних регіонах. У результаті цього найменування різних понять вступають у синонімічні відношення на основі вироблення узагальноної синонімічної семантики: рослина *чистотіл* на українській мовній території має низку найменувань: *ластів’яче зілля, ластовична трава, ластовичник, ластовинне зілля*.

Частиномовне вираження антонімії в терміносистемі біологічних наук представлене іменниками, прикметниками, дієсловами: *жити* – *вмирати, захворювати* – *одужувати, внутрішній* – *зовнішній*. Як показав досліджуваний матеріал, явище лексичної антонімії не характерне для біологічної терміносистеми.

Отже, лексико-семантична система біологічної термінології становить собою єдине ціле, у якому всі лексико-семантичні процеси побудовані на ієрархічному взаємозв’язку.

У біологічній термінології виокремлюємо групу складних слів-комполітів. Словотвірні моделі, за якими виникають терміни-комполіти, складаються відповідно до внутрішніх закономірностей мови. Термін-комполіт є виразником єдиного поняття, що відрізняє його від кожного з понять, виражених окремими словами. У біологічній лексиці виокремлюємо чотири групи вторинних термінів-комполітів. Найчисельнішу групу становлять складні слова, утворені за моделлю: По + *о/е* + Іо: *біловус, живокіст, жовтозілля, чорнокорінь, білоцвіт, товсторіг, довгоп’ят, синецвіт, синеголов*. Другу групу представлено складними словами, утвореними за словотвірними моделями: Чо + *о* + Чо + *-ник-, -ець*: *однорічник, однагідник, тисячоголовник, двозубець*; Чо + *о* + Іо + *-к-*, який приєднується до суфіксів **-ат-, -ен-, -ан- (-ян-)**: *двокрилатка, одnodенка, однокістянка, одностянка, двосім’янка*. Третю групу становлять комполіти, утворені за словотвірною моделлю: Іо + *о/е* + Іо: *качкодзьоб, підковоніс, мечохвіст, молотоголов, пилконіс, трубказуб, щіткохвіст, лірохвіст, голкошерст, віцебік*. Четверту групу становлять терміни-комполіти, утворені за моделями: Іо+ *о/е* + До: *водолоб, короїд, медоїд, серпоріз, хребтоплав, звіробій, листолаз, яйцеїд, бананоїд, мурашкоїд*; Іо + *е/о* + **-к-, -ець**: *землерійка, водомірка, мухоловка, деревоточець*.

Таким чином, в епохи докорінних змін у суспільстві мова зазнає особливо відчутних перетворень, передусім на лексико-семантичному і словотвірному рівнях. У межах слов’янських та деяких неслов’янських мов спостерігається спільна лексико-словотвірна організація найменувань термінів. Сучасна українська наукова біологічна термінологія пройшла шлях становлення від термінологізації спільнослов’янських і давньоукраїнських загальноживаних слів, прямого запозичення лексичних одиниць з грецької та латинської мов до вироблення власних словотвірних моделей.

Подальші перспективи дослідження даної проблематики вбачаємо в розробці питань, пов’язаних із системною організацією біологічної термінології в галузевих терміносистемах української мови.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Симоненко Л. О. Формування української біологічної термінології / Л. О. Симоненко. – К.: Наукова думка, 1991. – 149 с.
2. Туровська Л. О. До проблеми періодизації розвитку української військової термінології / Л. О. Туровська // Українська термінологія і сучасність: [зб. наук. праць] / [відп. ред. Л. О. Симоненко]. – К.: КНЕУ, 2003. – Вип. V. – С. 83–89.



Ірина ЗУБКО

СИСТЕМА КВАЛІТАТИВНИХ ФОРМ ІМЕН ДІВЧАТ ШКІЛЬНОГО ВІКУ МІСТА
ДНІПРОПЕТРОВСЬКА

(магістрантка факультету філології та журналістики)

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

В останні десятиріччя простежується значна зацікавленість проблемами антропонімії, яка пов'язана зі зміною системно-структурної парадигми мовознавства, що зараз орієнтована на антропоцентричну модель, здатну вивчати мову в тісному зв'язку з людиною, з її свідомістю, духовно-практичною діяльністю. Усі аспекти соціального розвитку суспільства, його багатогранна динаміка знаходять своє втілення в мові й насамперед у лексиці як одній з підсистем мови, що найбільш динамічно розвивається. Антропонімія є невичерпним джерелом для вивчення мови та культури народу, що її створив. Сучасним дослідникам властиво уявляти процес створення власного імені як особливий різновид кодування історико-культурної інформації. За такого підходу антропонімія може розглядатись як своєрідний культурний текст. Для історичної ономастики особливо значущою є думка, що власні імена, маючи просторово-часову співвідносність, по-перше, містять цінні відомості про розвиток мови як офіційно-ділової, книжної, так і живої, розмовної, а по-друге, є джерелом етнокультурної та соціокультурної інформації [5, с. 23].

Сума всіх власних імен, чи ономастичний простір, формується в мові кожного народу для найменування реальних, гіпотетичних і фантастичних об'єктів. Цей простір визначається моделлю світу, наявного в уявленні людей не лише в теперішньому, але й у минулому. Тому в різних народів у процесі розвитку складаються свої системи імен, зумовлені відмінностями характеру існування, соціального, економічного розвитку, історії, побуту, місця знаходження, а також розходження в будові мов [6, с. 5].

Сучасна українська ономастика характеризується значною кількістю вагомих досліджень, присвячених специфіці власних імен (антропонімів, топонімів, гідронімів, космонімів, теонімів тощо). Дослідження складу й динаміки розвитку чоловічих і жіночих імен українців здійснено на антропонімічному матеріалі Одещини (С. Брайченко, Л. Зайчикова, Ю. Карпенко, О. Касім, О. Медведєва), Ізмаїльщини (Д. Жмурко), Буковини (К. Бахнян, Л. Кракалія, Л. Чувашова), Тернопільщини (Г. Бачинська, Н. Свистун), Лемківщини (С. Панцьо), Закарпаття (П. Чучка, Л. Белей), м. Луцька (І. Скорук), м. Донецька (Г. Кравченко, В. Познанська), м. Херсона (Р. Петрова), м. Кіровограда (О. Черноус). Особові імена інших регіонів України вивчені менш повно [1, с. 263; 2, с. 134].

У нашому дослідженні аналізуються імена 300 школярів 1998 та 2004 років народження, зібраних шляхом анкетування.

Результатами аналізу визначили найпоширеніші імена дівчат 1998 року народження: *Яна* 8 – імен, що становить 5,3 %; походить від чол. Ян, яке є запозиченим (п., ч. Јан, слц. Јан, бр. Јан). *Наталія* – 7 імен, що становить 4,7 %; походить від лат. natalis – рідний.

По 6 разів (4 %) трапляються імена: *Єлизавета*, *Світлана*, *Вероніка*, *Людмила* та *Богдана*. *Єлизавета* (Лисавета) за походженням д.-євр. ім'я – Бог мій – клятва, Богом я клянуся. *Світлана* жін. до *Світлан*, за походженням слов. від світл- (світлий). *Вероніка* за походженням гр. від рhеgо – несу і піке – перемога (буквально: та, що приносить перемогу). *Людмила* походить від слов.; від люд- (люди) і мил- (милий). *Богдана* є жіночим варіантом імені Богдан, за походженням слов. калька з гр. імені Theodotos, від theodotos – даний богами.

По 5 осіб (3,3 %) носять імена: *Валерія*, *Ольга* та *Тетяна*. *Валерія* є жіночим варіантом імені Валерій, від лат.; рим. родове ім'я Valerius; від valeos – я сильний, здоровий, міцний. *Ольга* від сканд.; ст.-сканд. Heilga; від helia – свята. д.-рус. *Тетяна* від лат. Tatius – ім'я сабінського царя; можливо, від гр. tatto – установлюю, призначаю.

По 4 рази зафіксовано імена: *Альбіна*, *Валентина*, *Галина*, *Олександра*. *Альбіна* запозичене від нім. Albine; жін. до Alwine, що є скороч. варіантом імені Adalwin (ден. adal – шляхетний, благородний і wini – друг). *Валентина* від чоловічого Валентин, лат.; valens (род. valentis) – сильний, здоровий, міцний. *Галина* від гр. galene – спокій, тиша; штіль на морі, тиха погода. *Олександра* жіноче до Олександр, від гр. alexo – захищаю і aner (род. andros) – чоловік (буквально: мужній оборонець; захисник людей).

По 3 рази (2 %) трапляються імена: *Аліна*, *Алла*, *Вікторія*, *Ганна*, *Діана*, *Дарія*, *Інна*, *Карина*, *Олена*, та *Юлія*. *Аліна* запозичене з нім. Alina, Aline; можливо, виникло через скорочення імен Ангеліна, Аделіна. *Алла* походить від гр., можливо, від alle (чол. allos) – інша, друга, наступна; в рос. могло виникнути від прикметника «алый». *Вікторія* від лат. victoria – перемога. *Ганна* від д.-євр.; ім'я Channa; від chanan – він був милостивий, виявляв ласку. *Діана* від лат. dues – бог; в давньоримській міфології Діана (Diana) – богиня місяця і полювання. *Дарія* жіноче до Дарій, від гр. Dareios – ім'я трьох царів стародавньої Персії VI-IV ст. до н.е., можливо, від перс. daga – той, хто володіє. *Інна* від лат. inno – плаваю; можливо, від болг. Ина – скороч. імен типу Катерина; раніше було лише чоловічим ім'ям. *Карина* від лат. carina – кіль корабля. *Олена* від лат. імені Helene, Helena; можливо від hele –



сонячне світло або helene – смолоскип. *Юлія* жіноче до Юлій, від лат. римського родового імені Julius; від гр. ioulus – кучерявий.

По 2 особи (1,3%) носять імена: *Анастасія, Альона, Дарина, Євгенія, Ірина, Катерина, Ксенія, Марина, Сніжана, Софія, Христина* та *Ангеліна*. *Анастасія* є жіночим до Анастас, від гр. anastasis – воскресіння. *Альона* має грецьке коріння і значення імені – «сонячна». *Дарина* утворене від чоловічого імені Дарій, від гр. Dageios – ім'я трьох царів стародавньої Персії VI-IV ст. до н.е., можливо, від перс. dara – той, хто володіє. *Євгенія* жін. до Євген, гр.; eugenes – благородний, шляхетний. *Ірина* від гр. eirene – мир, спокій. *Катерина* від гр. katherios – чистий, katharon – чистота. *Ксенія* від гр., можливо, від xenia – гостинність або xenios (жін. xenia) – чужий, чужоземний. *Марина* від лат. marina – морська. *Сніжана* – нове ім'я, походить від слова сніг; можливо, з болг. – *Снежана, Снежина*. *Софія* від гр. sofia – мудрість. *Христина* від гр. імені Christine, від christianon – християнин. *Ангеліна* від гр. angelos – вісник.

По 1 разу (0,7 %) трапляються імена: *Аліса, Владислава, Іванна, Лариса, Лілія, Марія, Мар'яна, Мирослава, Надія, Оксана, Раїса, Руслана, Таміла, Марта* та *Варвара*. *Аліса* запозичене з фр. Alice; можливо, від гр. – істина: можливо, скороч. варіант імені Каліста. *Владислава* жіноче до Владислав, від слов. влад- (ст.- сл. владіти – володіти) і слав- (слава). *Іванна* жіноче до Іван, від д.-євр. імені Yochanan – Ягве (Бог) змилосердився, Ягве (Бог) помилував (буквально: Божа благодать; дар богів). *Лариса* від гр. Laris(s)a – Лариса (назва міста) або laros – чайка. *Лілія* нове, утворене за назвою квітки; лат. liliun – лілія. *Марія* від д.-євр. імені Maryam, можливо, від mara – чинити опір, відмовлятися, заперечувати або від marag – бути гірким чи від m-g-u-m – кохана, бажана. *Мар'яна* жін. до Мар'ян, Маріан; можливо, контамінація (схрещення) імен Марія і Анна; від лат. mare – море. *Мирослава* жіноче до Мирослав, від слов. мир- (мирний, мир) і слав- (слава). *Надія* – український переклад запозиченого із ст.-сл. імені Надежда, що з'явилося як калька з гр. імені Elpis; від elpis – надія. *Оксана* від гр., можливо, від xenia – гостинність або xenios (жін. xenia) – чужий, чужоземний. *Раїса* від гр., можливо, від radia – легка. *Руслана* жіноче до Руслан, від тюрк.; тур. arslan, чув. араслан – лев. *Тамара* походить від д.-євр. імені Tamar; від tamara – фінікова пальма; фігове дерево, смоківниця. *Таміла* від д.-рус. томити – мучити, терзати. *Марта* від гр. Martha, від араб. marta – пані, господиня. *Варвара* від гр. barbaros – чужоземець.

За результатами аналізу встановлено, що 150 дівчат 1998 року народження названо 52 іменами.

За результатами аналізу було визначено найпоширеніші імена дівчат 2004 року народження. Найпопулярнішими у цій групі виявилися *Софія, Єлизавета* та *Валерія*, які повторюються по 9 разів, що становить 6 % від загальної кількості носіїв. Другими за поширенням є імена: *Анастасія, Вікторія* та *Діана*, які повторюються по 8 разів (5,3 %); 7 разів (4,7 %) – імена: *Ганна та Юлія*; 6 разів (4 %) – ім'я *Катерина*; 5 разів (3 %) – ім'я *Сніжана*; 4 – імена: *Анжеліка, Ірина, Крістіна, Людмила* та *Олена*; 3 – імена: *Галина, Богдана, Альбіна, Ксенія, Маргарита, Ольга, Світлана, Ярослава* та *Яна*; по 2 рази (1,3 %) – імена: *Жанна, Ілона, Лариса, Марія, Надія, Олександра, Раїса, Тетяна, Кароліна, Мар'яна* та *Уляна* – по 1 разу (0,7 %).

Порівнюючи імена у групах дівчат 1998 та 2004 років народження, встановлено, що серед дівчат 2004 року є імена *Кароліна, Жанна, Уляна, Крістіна* та *Анжеліка*, яких немає серед дівчат 1998 року народження. *Кароліна* запозичене з нім. Karoline – жін. до Carolus – латинізованого варіанта імені Karlo; *Уляна* є жіночим до Улян (теж саме, що і Юліан), від римського особового імені Julianus; *Крістіна* нове і походить від імені Христина; *Анжеліка* запозичене з фр. Angélique, від лат. angelika – ангельська; *Жанна* запозичене з фр. Jeanne – жін. до Jean. Серед дівчат 2004 року народження відсутні такі іменування, як *Варвара, Марта, Ангеліна, Вероніка, Христина, Таміла, Руслана, Марина, Лілія, Карина, Іванна, Інна, Євгенія, Наталія, Владислава, Алла, Аліса, Валентина, Альона* та *Аліна*.

Об'єднавши досліджувані групи дівчат, ми провели загальний аналіз жіночих імен. За його результатами встановлено, що імена мають суттєву різницю частотності. Її віддзеркалює така таблиця.

№	Ім'я	1998	2004
1	Аліна	2 %	0
2	Альбіна	2,7 %	0
3	Аліса	0,7 %	0
4	Алла	2 %	0
5	Альона	1,3 %	0
6	Анастасія	1,3 %	5,3 %
7	Ангеліна	1,3 %	0
8	Анжеліка	0	2,7 %
9	Богдана	4 %	2 %
10	Валентина	2,7 %	0
11	Валерія	3,3 %	6 %
12	Варвара	0,7 %	0
13	Вероніка	4 %	0
14	Вікторія	2 %	5,3 %
15	Владислава	0,7 %	0
16	Галина	2,7 %	3 %



17	Ганна	2 %	4,7 %
18	Дарія	2 %	0
19	Дарина	1,3 %	4,2 %
20	Діана	2 %	5,3 %
21	Євгенія	1,3 %	0
22	Єлизавета	4 %	6 %
23	Жанна	0	1,3 %
24	Іванна	0,7 %	0
25	Ілона	0	1,3 %
26	Інна	2 %	0
27	Ірина	1,3 %	2,7 %
28	Карина	2 %	0
29	Кароліна	0	0,7 %
30	Катерина	1,3 %	4 %
31	Крістіна	0	2,7 %
32	Ксенія	1,3 %	2 %
33	Лариса	0,7 %	1,3 %
34	Лілія	0,7 %	0
35	Людмила	3,3 %	2,7 %
36	Маргарита	0	2 %
37	Марія	0,7 %	1,3 %
38	Марина	1,3 %	0
39	Марта	0,7 %	0
40	Мар'яна	0,7 %	0,7 %
41	Мирослава	0,7 %	0,7 %
42	Надія	0,7 %	1,3 %
43	Наталія	4,2 %	0
44	Оксана	0,7 %	0
45	Олександра	2,7 %	1,3 %
46	Олена	2 %	2,7 %
47	Ольга	3,3 %	2 %
48	Раїса	0,7 %	1,3 %
49	Руслана	0,7 %	0
50	Світлана	4 %	2 %
51	Сніжана	1,3 %	3,3 %
52	Софія	1,3 %	6 %
53	Тамара	0,7 %	0
54	Таміла	0,7 %	0
55	Тетяна	3,3 %	1,3 %
56	Уляна	0	0,7 %
57	Христина	1,3 %	0
58	Юлія	2 %	6,7 %
59	Яна	5,3 %	2 %
60	Ярослава	0	2 %

Отже, аналіз усіх імен дівчат дозволив визначити, що найпоширенішими жіночими іменами є Єлизавета, Валерія, Вікторія, Софія та Яна. Рідкісні імена – Аліса, Владислава, Іванна, Лілія, Оксана, Руслана, Тамара, Таміла, Марта та Варвара.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Зубко А. Українська ономастика: здобутки та проблеми / А. Зубко // Спеціальні історичні дисципліни: питання теорії та методики. – К.: Ін-т історії України НАН України, 2007. – С. 262–281.
2. Луцько Л. Багатокомпонентні жіночі імена в іменнику Львова (перша половина XX ст.) / Л. Луцько // Мова і суспільство. – 2011. – Вип. 2. – С. 135–143.
3. Масенко Л.Т. Українські імена і прізвища / Л.Т. Масенко. – К.: Т-во «Знання» УРСР, 1990. – 48 с.
4. Скрипник Л.Г. Власні імена людей: Словник-довідник. 3-тє вид., випр. / Л.Г. Скрипник, Н.П. Дзятківська; за ред. В.М. Русанівського. – К.: Наук. думка, 2005. – 336 с.
5. Сухомлин І.Д. Питання антропоніміки в українській мові: Навч. посібник / І.Д. Сухомлин. – Дніпропетровськ: Вид-во Дніпропетр. Ун-ту, 1975. – 110 с.
6. Ташицкий В. Место ономастики среди других гуманитарных наук / В. Ташицкий // Вопросы языкознания. – М., 1961. – № 2. – С. 3–11.
7. Теория и методика ономастических исследований / Отв. ред. А.П. Непокупный. – М., 1986. – 256 с.
8. Торчинський М.М. Українська ономастика: історія, сьогодення, перспективи / М.М. Торчинський // Актуальні проблеми філології та перекладознавства: зб. наук. пр. / гол. ред. М.С. Скиба; відп. за вип. М.М. Торчинський. – Хмельницький: ХмЦНП, 2013. – Вип. 6, ч. 1. – С. 217–238.
9. Худаш М. Л. 3 історії української антропонімії / М.Л. Худаш. – К.: Наук. думка, 1977. – 236 с.



Марія КАСИМОВА

РИСИ ЖАНРУ ФЕНТЕЗІ У ДИЛОГІІ ДАРИ КОРНІЙ «ЗВОРОТНИЙ БІК СВІТЛА» ТА
«ЗВОРОТНИЙ БІК ТЕМРЯВИ»

(магістрантка факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Гольник О. О.

У сучасному світі жанр фентезі стає дедалі популярнішим. Фентезі – це жанр літератури, який дозволяє людині пережити емоції, яких вона була позбавлена у повсякденному житті. Наше суспільство не є виключенням. Процес входження фентезійних творів в українську літературу виявився досить стрімким. Полички книжкових супермаркетів заповнені як високоякісною, так, на жаль, і не зовсім літературою. Незважаючи на поширеність та популярність цього жанру, він все також залишається малодослідженим, тому потреба у більш глибокому його вивченні є нагальною.

Мета нашої статті – дослідити риси фентезі у романі-дилогії Дари Корній.

Її реалізація передбачає виконання таких завдань:

- визначити основні риси жанру фентезі;
- сформулювати уявлення про природу «фентезійного» у романі-дилогії Дари Корній «Зворотний бік...».

Фентезі – це різновид фантастики, що конструє фантастичне припущення на основі вільного й обмеженого вимогами науки вимислу за рахунок містики, магії та чаклунства [9].

Наразі склалися *три основні напрями* літератури фентезі: *класичний, історичний та науковий*, які поділяються на *піджанри*: історичний, героїчний, авантюрно-пригодницький, філософсько-притчевий, пародійний, гумористичний, фентезі паралельних світів, фентезі про сучасність, детективне фентезі, любовне фентезі [3; с. 29].

Деякі вчені (Н. Переумов, О. Добровольська, Т. Леонова) визначають так жанрову класифікацію фентезі: героїчне фентезі, високе (епічне) фентезі (Дж.Р.Р.Толкієн – «Володар Перстенів»), ігрове фентезі (Трейсі Хікман і Маргарет Вейс – сага про «Спис Дракона»), історичне фентезі (Мері Стюарт – романи «Кришталевий грот», «Порожні пагорби» і «Останнє чарівництво»), гумористичне фентезі (Террі Пратчетт – «Плаский світ»). Дмитро Лопухов у статті «Що таке фентезі?» визначає такі піджанри: heroic Fantasy – героїчне фентезі, global Fantasy – глобальне фентезі; alternative-Story Fantasy, science Fantasy; історичне фентезі [4; с. 52].

Сучасний сайт «Український блог поціновувачів фентезі та фантастики» виділяє такі піджанри: героїчне фентезі, епічне фентезі, темне фентезі, ігрове фентезі, історичне фентезі, ліричне фентезі, гумористичне фентезі, пародія на фентезі, дитяче фентезі – жанр, заснований для дитячої аудиторії, міське фентезі, технофентезі [6].

Роман Дари Корній «Зворотний бік...» не можна віднести до певного жанру. У ньому переплітаються риси глобального, темного і міського фентезі.

У творах жанру фентезі роль фантастичної вигадки досить велика. Однак елементи нереального тут не пояснюються, не виправдовуються, як це робиться у научній фантастиці і казках. Твори сприймаються реалістично за рахунок майстерності автора [5; с. 67].

Основна риса жанру фентезі – **використання фантастичної вигадки**, що базується на реалістичній художній майстерності з обов'язковою відмовою від традиційних символічних елементів казки і прийомів обґрунтування, що застосовуються у науковій фантастиці.

Майстерність Дари Корній полягає в тому, що зображуваний нею світ є максимально наближеним до читача, але у той же час знаходиться поза людською реальністю. «Реалістичний» ефект досягається завдяки опису світів, обрядів, традицій мешканців чи то Яворовота, чи то Світу Сарматів.

Окрім опису обрядів і традицій реалізм у творі номінується в описі вірувань праслов'ян. Жителі різних світів поклоняються єдиному Богу Сварогу, який має світле та темне втілення у Білобогу і Чорнобогу. Вони правлять світлими і темними безсмертними відповідно. Дара Корній ставить на один щабель співіснування смертних і безсмертними (стосується світлих світів). Паралель із реальним світом полягає в тому, що прості люди завжди мешкали разом із незвичайними людьми, яких називали провидцями, відьмами та травцями. У більшості випадків таке сусідство було тихе і мирне.

Як вже було сказано, реальне сприйняття фентезійних творів досягається майстерністю автора. Тут потрібно сказати, що Дара Корній для створення відчуття «справжності» використала принципи метафізичного реалізму.

Метафізичний реалізм – світоглядна позиція, яка ґрунтується на двох головних принципах: 1) існування (реальність) світу поза нашою свідомістю; 2) можливість раціонального пізнання світу, реальності поза нашою свідомістю, якою вона є насправді. Концепцію цього стилю сформулював Юрій Мамлеев. Учений вважав, що суть такого реалізму полягає в тому, що у формі традиційного реалістичного оповідання у тканину творів входить метафоричне, метафізичне, символічне. Герої – це метафоричні особистості, життя яких засноване на реальному підґрунті. За Ю. Мамлеевим, людина і світ має таке зображення, яке включає опис таємних, незрозумілих сторін людської душі та світу. При цьому автор робить акцент на зв'язку звичайного із невидимою частиною людської душі, її глибинами, які не завжди притаманні нашому повсякденному свідомому [7]. Риси метафізичного



реалізму ми простежуємо у стилі Дари Корній. Особливістю світобудови твору є те, що авторка «перевертає» розуміння реальності: світ, який повинен здаватися міфологічним, стає для читача цілком реальним. Герої мають свої життєві перипетії, їхнє існування у незвичайному світі обгрунтоване. Дара Корній «ореальноє» метафізичне у творі. Також метафізичність простежується в образах Мальви та Стриба. Перша виховується у родині простих людей, не здогадується про своє незвичайне коріння, але надприродне з'являється у її житті неодноразово (обдарованість, здоров'я). Найчоловініше, що з дитинства в Мальві боролися два начала – темне і світле (ситуація, коли вона називала себе «ми»). Щодо Стриба, то боротьба у ньому двох начал була породжена коханням, хоча не дарма один із трьох богів на посвяті не дав добро для підтвердження його у «темні». Це вказує на своєрідну антиномію Стрибового начала.

Однією з характерних ознак фентезійності є створення автором **вигаданих світів**. Фантастична вигадка набуває глобальної форми – побудови особистого світу.

Досить яскраво у діалогі Дара Корній зображає світову систему, яка складається із багатьох світів. Це і Світ Світлик (Яроворот), Світ Темних (Світ Відтіні), Світ Сарматів, Світ Погаслого Сонця, Світ Чотирьох Сонць, Світ єдиного сонця, Світ Вердів та багато інших.

В основі такої світобудови проглядаються уявлення слов'ян про світ як про Світове Дерево. Втіленням цієї міфологеми є дуб. Цей образ є наскрізним. Він зображений дужим велетнем, який зростає біля будинку Птахи : «...Птаха неквапом підійшла до височезного красивого дерева, відкривши від здивування рота. Дерево росло трішки осібню від усього лісового масиву. То був дуб... копією того, що росте у неї на подвір'ї...» [1; с. 61]. Це дерево також допомагає Птасі мандрувати світами у сні.

Багато світів зображено у романі, але яскраве співіснування світлик і темних виписано на прикладі Яроворота і Світу Відтіні. Характерно, що як і язичники, Дара Корній не поділяє ці світи на добрі та погані. Вони існують у вічній боротьбі, яка породжує рух вперед, разом із ним – бажання жити і розвиватися: «...Боротьба, ота правічна між добром і злом, темним нашим боком та світлим, боротьба зі спокусами, це і зради, і жертвність. І все це – рух, вічний рух. Поки рухаємось – доти живемо...» [1; с. 225]. Світлий бік має і свій зворотний бік... Все перемішано і всього начебто порівну, можливо, тому, що боротьба у ньому не припиняється ніколи. Час від часу гору бере одна із сторін...» [1; с. 226].

Потойбіччя у романі представлено Світом Відтіні: «...Прямі, мов стріла, вулички, нічим не схожі на кругові обороти Яроворота. Світ Ночі, хоч так і називається, але ніколи не був таким. Ніч мала також свої кольори – зорі на небі, місячне світло. В поселенні ж панували здебільшого сутінки, час всього, наче дуже похмурий ранок чи вечір. Сірі дерева, будинки, люди, одяг на них. Тому для його мешканців не мали значення ні барви квітів, ні колір неба... Вулички поселення вимощені чорною бруківкою» [1; с. 298].

Тут доречно згадати міф слов'ян про перехід душ зі світу живих у світ мертвих. У переказах багатьох народів, близьких до слов'ян, згадують міст у язичницький рай, по якому можуть пройти лише душі добрих, мужніх і справедливих [8]. У слов'ян такий міст називався Калиновим. Калиновий міст, перекинутий над річкою Смородіною, розділяє світ живих і мертвих. У романі Дари Корній пройти у Світ Темних можна тільки через Калиновий Міст: «Цей міст не простий... На нього кажуть Калиновий. Найпростіше маскувати небезпечні предмети під щось дуже просте, тому в даному випадку так і зробили...» [2; с. 43].

Власне авторською вигадкою можна вважати Світ Сірих. Світ бездушний, безчуттєвий. Сірі не мертві, адже смерть – це теж життя. Їх можна порівнювати із «чорною дірою», яка поглинає людську душу, нищить все живе. Сірі вважали, що люди повинні жити без почуттів, адже ті їх вбивають. Самі вони так пояснюють свої почуття: «У серці, де померла любов, вешті звільнилося місце для гармонії, для прийняття філософії ідеального порядку, ідеальної рівноваги...» [2; с. 273].

Отож, кожен зі створених у романі світів авторка наділила певною автентичною рисою, властивою світогляду і міфології українців.

Композиційним стрижнем кожного фентезійного твору є так званий **квест** (подорож). Роман Дари Корній не є виключенням. Подорожі пронизують увесь твір. Найперше – це подорожі Птахи у пошуках нової безсмертної: «Птаха любила подорожувати світами у снах... Різні світи, різні часи, різні виміри... Високі гори, глибокі океани... Світи, в яких немає людей... А світи смертних! Як їх багато! Є світи, де люди живуть і досі в печерах...» [1; с. 81]. Світ, де мешкають одні чоловіки. Світ, де мешкають одні жінки...» [1; с. 82].

Також подорож Птахи та Мальви різними світами: «Переважає більшість тих світів, у яких довелося побувати, була світлими, решта – нейтральними, як і Мальвін Світ Єдиного Бога. А назви які цікаві – Світ Загублених, Світ Чотирьох Сонць, Світ Замерзлого Сонця, Світ Чистого Неба, Світ Білої Ночі...» [1; с. 231]. Також Мальва рушала у подорож до Світу Темних, де знайомилася із їхніми традиціями та правилами буття.

Та й всі інші герої мандрують протягом твору: Стриб – у пошуках Птахи спочатку повертається до Світу Відтіні, а потім рушає у Світ Єдиного Сонця; Остап, служка Птахи та Стриба, виконуючи обов'язок, доставляє Мальві Перемінника, а потім, ставши безсмертним, вивчає світи.

В усіх творах фентезі відбувається **зустріч з іншим світом**, причому зустріч відбувається через два плани. Перший план – коли головний герой твору потрапляє у фантастичний світ через певні



обставини (Мальва, яка не підозрювала про свою причетність до світу безсмертних). Це проникнення відбувається за рахунок ностальгії за позамежним світом [5; с. 68]. Другий план – це зіткнення читача зі світом мрії. Це зіткнення породжує психологічний конфлікт: світ за межею здається реальним та ірреальним одночасно [5; с. 68]. Але за допомогою входження у цей світ, читач звільняє себе від непотрібних «зайвих» емоцій, наповнюючи себе свіжими почуттями.

Отже, жанр фентезі можна вважати одним із найпоширеніших жанрів серед сьогоденної літератури. Не дивлячись на всі різновиди та піджанри, можна виділити три основні напрямки, а саме: героїчне, історичне та ігрове. На ґрунті сучасного українського фентезі працює досить велика кількість письменників, таких як: Володимир Арєнєв, Валентин Терлецький, Галина Хитенко, Сашко Дерманський, Галина Пагутяк, Владислав Панфілов, Марина Гримич, та багато інших. Однією із найталановитіших, можна вважати Дару Корній. Її дилогія «Зворотний бік світла» та «Зворотний бік темряви» є зразком фентезійної прози, адже включає в себе і фантастичну вигадку, що базується на реалістичній художній майстерності, і власну світобудову, і подорожі, і поетичність. Але, найголовніше те, що «фентезійна реалістичність» у дилогії досягається за рахунок використання міфопоетики проукраїнського народу, легенд і вірувань язичників.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Корній Дара Зворотний бік світла / Дара Корній. – Харків: Клуб сімейного дозвілля, 2013. – 320 с.
2. Корній Дара Зворотний бік темряви / Дара Корній. – Харків: Клуб сімейного дозвілля, 2013. – 320 с.
3. Трокай А. «Фантастика і фентезі в сучасній українській літературі» /
4. А. Трокай // Бібліотечна планета. – 2010. – №2 – С. 28–30.
5. Лопухов Д. Б. «Что такое фэнтэзи?» / Д. Б. Лопухов // Порог. – 2002. – № 11 – С. 49–54.
6. Калинин А. В. «Фэнтэзи как жанр литературы» / А. В. Калинин // Порог. – 1998. – № 1 – С. 66–68.
7. Сутність понять «фантастика» та «фентезі» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: <http://book.net/index.php?bid=10647&chapter=1&p=achapter>
8. Жанри фентезі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: http://myjobfromchildren.blogspot.com/2009/11/blog-post_11.html
9. Метафізический реализм Мамлеева [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: <http://eurasia.com.ru/makeeva/padmir/4.htm>
10. Представления Славян о загробном мире и перерождении [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: <http://slaviy.ru/yazycheskoe-mirovozzrenie/predstavleniya-slavyan-o-zagrobnom-mire-i-o-pererozhdenie/>

Оксана КОСАРЕВА

ІСТОРИЗМ МИСЛЕННЯ ЯК ТВОРЧА ДОМІНАНТА МОЛОДОГО ШЕВЧЕНКА

(магістрантка факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – доктор філологічних наук, професор Клочек Г. Д.

Зображуючи історичні події, Тарас Шевченко намагався якнайточніше відтворити минувшу реальність, але при цьому не перетворити художній твір у наукове дослідження. Автор допускав відступи від історичної правди, міфологізацію історичного сюжету, а «історична подія чи постать використовувались поетом передусім для художніх історіософських узагальнень, служили йому символом для вираження певних творчих ідей» [5]. А домінантною творчою ідеєю, стимулом до написання історичних творів було виховання української свідомої нації. Нації не рабської, не покірливої, не меншовартісної, а вільної духом, позбавленої синдрому «меншого брата». Для цього важливо, щоб вона усвідомлювала власну окремішність і місце серед інших слов'янських народів.

Шевченко розумів, що виховати етнос, який ідентифікуватиме себе як націю, можна лише історією. П. Куліш назвав Т. Шевченка «нашим першим істориком», та цим не вичерпується заслуга поета перед батьківщиною. «Співця української ідеї», «пророка» можна по-праву вважати націотворцем.

Художня історіографія митця охоплює практично всі ключові етапи розвитку України дошевченківського періоду. Та найбільше автор звертається до найславетнішої сторінки нашої історії – козаччини. Природу зацікавлення козацтвом можна шукати в походженні самого Шевченка: О. Кониський зазначив, що поет вийшов з козацької верстви, а його дід (Іван Грушівський) брав участь у подіях Коліївщини. Цікаво, що в епілозі поеми «Гайдамаки», в основу якої лягли події Коліївщини, знаходимо образ діда, який нібито й повідав історію про гайдамак:

Так дід колись розказував,
Нехай здоров буде!

Цілком вірогідно, що розповіді діда про славне минуле України пробудили інтерес малого Тараса до історичної спадщини. Та це не єдина причина звернення письменника до давнини. Важливу роль в усмісленні поетом історичних сюжетів відіграв різкий контраст Шевченкової сучасності, де українці русифікувалися й асимілювалися в чужій державі, та світлич часів, де наш народ мав змогу самостійно «панувати» в рідному краї.

Переосмислюючи історичне минуле України, Шевченко намагається розбудити козацький дух свободи. О. Цєпа в монографії «Образ автора в поезіях Тараса Шевченка до заслання» підмітила, що саме потреби національного самопізнання й самовдосконалення «забезпечили поетову спроможність і право «виховувати історією» та впливати на формування національної ідентичності сучасників-земляків, котрі, не знаючи своєї колишньої слави, так легко мирилися із згнобленням» [6; 99].



У ранніх творах митця козацтво як явище презентовано з ідеалізацією та романтизацією, зокрема в поезії «Тарасова ніч» козацька слава, відважність та гідність протиставляється сучасному Шевченкові поневоленню «козацьких дітей».

Автор з боєм пригадує найяскравіші події, героїчні подвиги мужніх воїнів у боротьбі за національне визволення, оскільки ця світла доба далеко в минулому:

Була колись гетьманщина,
Та вже не вернеться.
Було колись – панували,
Та більш не будем!

У гірке усвідомлення «зажуреної», «бідної» України влітається надія на світле майбутнє, бо
Тії слави козацької
Повік не забудем!

Шевченко багато уваги приділяє проблемі збереження національної пам'яті, засуджує байдужість та пасивність нащадків запорозьких воїнів. Не випадково червоною ниткою у творі проходить іменування українців «козацькими дітьми».

Побачивши механізми впливу ідеологічної машини, спрямованої на втрату зв'язків між поколіннями, а як наслідок – цілковитого зречення від власного минулого, втрати національної пам'яті й розчинення в «великоросійському» світі. Тарас Шевченко свідомо повторює, чий ми діти, а отже, застерігає від втрати власного коріння.

Національний інстинкт спрямував молодого поета продемонструвати тяжкий шлях України до свободи, кульмінаційні моменти історії нашого народу, щоб українці не перетворились на натовп без роду й племені, манкуртів, позбавлених власного «я».

Одним із найвидатніших творів на історичну тему, писаних у Петербурзький період, стала поема «Гайдамаки».

«Гайдамаки» висвітлюють події всенародного повстання 1768 року на чолі з Максимом Залізником. Обурені зневажливим ставленням до українців як народу та забороною православної віри, гайдамаки в травні 1768 року закликали селян до бунту. Уже в червні того ж року гайдамацький рух охопив Правобережну Україну, та центром сутичок повстанців з польською армією стало місто Умань, в якому розташовувався один із найбільших осередків польського панства на території України. На допомогу народному рухові прийшов уманський сотник Іван Гонта, який виявив себе як вправний ватажок. Наляканий чисельністю повстанців (понад 30 загонів), польський уряд попросив військової підтримки в Російській імперії. Не витримавши наступу по всіх фронтах, гайдамаки потрапили в оточення, а лідерів повстанського війська було арештовано й передано до рук польських катів: Максима Залізняка було тавровано й заслано до Сибіру, а Івана Гонту було четвертовано. Масштабний національно-визвольний рух під проводом мужніх та витривалих ватажків увійшов в історію під назвою Коліївщина.

Г. Ключок наголошує, що Шевченко написав поему про національно-визвольне повстання 1768 року з цілком зрозумілих причин, оскільки між часом написання поеми та подіями, що в ній описані, часовий відрізок усього лише в півстоліття. Тобто тільки одне покоління відділяє сучасність поета від останньої спроби українців здобути класову, а головне – національну! свободу. Це означає, що ця *«спроба захистити свою національну гідність була ще живою в пам'яті народу, ще ходили перекази про Коліївщину, ще співались гайдамацькі пісні...»* [4; 88].

Поема «Гайдамаки» була надрукована в Петербурзі, коли Шевченкові було лише 27 років. Не зважаючи на молодість автора, події зображено напрочуд майстерно. За широким колом охоплених проблем та сплетінням двох сюжетних ліній (розгортання та хід повстання під назвою Коліївщина та історія особистого життя Яреми) твір «Гайдамаки» вважається першим історичним романом у віршах в Україні.

У ліричному вступі до поеми автор постає перед нами як часточка свого народу, його духовний «батько». Він медитує, роздумуючи над плином часу:

Все йде, все минає – і краю немає,
Куди ж воно ділось? Відкіля взялось?
І дурень, і мудрий нічого не знає.
Живе... умирає.

Час стрімко летить, щось назавжди забираючи з собою. *«І на його безперервно летючому тлі, яке постійно нагадує про смертність усього живого на цій землі, треба задуматись над справами значимими, здійснення яких допоможе хоч щось залишити в цьому світі і через те продовжити своє життя в пам'яті наступних поколінь»* [4; 104]. У цій частині поет протиставляє тлінне вічному, у живописно змальованому пейзажі є те, що не вмирає: сонце, зірки, небо. На тлі місячної ночі з'являються художні образи, які створюють відчуття споконвічності, зокрема Вавилон асоціюється з початком людської цивілізації. Зосередження на вічному в історичній поемі не є випадковим. Автор підводить до думки, що безсмертним є також прагнення народу здобути свободу.

В «Інтродукції» автор роздумує над причинами повстання, даючи характеристику національному, класовому, релігійному становищу українців у Польщі. Жорстоке поводження польської шляхти з українцями, примусове покатоличення гостро засуджуються поетом:



Розбрелись конфедерати
 По Польщі, Волині,
 По Литві, по Молдованах
 І по Україні:
 Розбрелися та й забули
 Волю рятувати,
 Полигалися з жидами
 Та й ну руйнувати.
 Руйнували, мордували,
 Церквами топили...
 А тим часом гайдамаки
 Ножі освятили.

Важливим є факт, що головний герой поеми – повсталий народ – не є соціально обмеженим певним класом, а об'єднує людей різних верств суспільства. Це ж стосується й національної приналежності: окрім українців учасниками руху стали волохи й молдавани, автор наголошує на необхідності згуртування народів у боротьбі за волю:

Братайтеся з нами,
 З нами, козаками...

Недаремно ці слова виринають з уст кобзаря Волоха, бо Шевченко показує значення й роль кобзарів у повстанні. Саме вони активно закликають людей до рішучих дій.

Незважаючи на це, позиція автора стосовно національно-визвольного руху має двоїстий характер: з одного боку, поет підтримує прагнення народу самовизначитись і захистити свої права, проте з іншого боку, він бачить небезпеку перетворення бунту народних мас в неконтрольований потік агресії, який прирівнюється до «пекельної карі». Саме ж повстання зображується Шевченком як лихо, не дивлячись на промовисту назву підготовки до боротьби «Свято в Чигирині»:

Отаке-то було лихо
 По всій Україні!
 Гірше пекла... А за віщо,
 За що люде гинуть?

Абсурдність загибелі людей поет вбачає в невмінні слов'янських народів мирно співіснувати:

Того ж батька, такі ж діти, –
 Жити б та брататься.
 Ні не вмiли, не хотiли,
 Треба роз'єднатися!...
 Болить серце, як згадаєш:
 Старих слов'ян діти
 Впились кров'ю.

Особливо яскраво поет змалював ватажків гайдамаччини. Це аж ніяк не розбійники й крадії, а людяні й відважні лицарі. Максим Залізняка постає в образі мужнього й сміливого воїна, «батька» повстанців, «орла сизокрилого». Іван Гонта найповніше представлений в розділі «Гонта в Умані», саме в цій частині поет творить міфологічний сюжет убивства Гонтою дітей. Хоча реальний Іван Гонта не мав дітей, Тарас Шевченко використав цей епізод з метою утвердження вірності народу, присязі:

Мої діти – католики...
 Щоб не було зради,
 Щоб не було поговору,
 Панове громадо!
 Я присягав, брав свячений
 Різати католика.

І хоча Гонта вбиває синів за зраду, поховання відбувається за козацькими традиціями: батько рив могилу ножем і накрив очі дітей червоною китайкою. Обряд погребіння має символічне значення: сини Гонти пройшли очищення кров'ю, на тім світі вони перестали бути зрадниками, католиками, тому Гонта вважає їх козаками й хрестить тіла:

Поцілував, перехрестив,
 Покрив, засипає:
 «Спочивайте, сини мої,
 В глибокій оселі!...»

Шевченко опоетизував любов і вірність Батьківщині, змалювавши всю жорстокість епохи й протиставивши в людині національне й особисте. На прикладі Залізняка й Гонти автор показав, що ватажок має бути з народом, ставити його інтереси понад власні.

В образі Яреми представлено типового повстанця, який є єдиним, кому вдалося вижити після краху гайдамацького руху. На думку С. Балея, «Ярема се сам поет...» [1; 36.] Навіть якщо не ототожнювати Ярему з автором, варто зазначити, що спільного в них багато, подібно до поета, Ярема проходить шлях від сироти-бідняка до народного месника:



Не знав сіромаха, що вирости крила,
Що неба достане, коли полетить...

«Заключний монолог Яреми містить мотив-тему, що посідає важливе місце в поемі, тему пам'яті, нетлінності національної історії. «Хто-небудь згадає», – мовить герой. Автор-оповідач, який охоплює всі часові площини, стверджує протилежне: «Ніхто не згадає», «Кат панує, їх не згадають». Байдужості онуків гайдамаків протиставляється вірність їхній пам'яті самого автора» [2].

І хоча повстання було придушене, автор має надію на світле майбутнє, на це вказує образ засіяного житом поля. Відомо, що великий вплив на поета мала усна народна творчість, у якій жито символізує життя, неперервність роду, етнічну свідомість і духовність українців. А отже, посіяне гайдамаками зерно національної боротьби за волю неодмінно проросте, бо так велить Бог:

З того часу в Україні
Жито зеленіє;
Не чуть плачу, ні гармати...
Все замовкло. Нехай мовчить;
Така Божа воля.

Отже, історизм Шевченка в Петербурзький період творчості виявився в першу чергу в зображенні героїчного минулого, осмисленні причин занепаду України та вихованні народу історією й перетворенні його в націю. *«Тарас Шевченко став творцем акумульованої енергії відродження нації, репрезентував у своїй творчості істинно історизм «антики». Завдяки його появі в духовному просторі українського народу відбулася консолідація народу, витворення еліти – носія нового типу мислення – державницького, його поезія засвідчила внутрішню суцільність нації, її нестерпність» [3; 43]*

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Балеї С. З психології творчості Шевченка / С. Балеї. – Львів, 1916. – С. 36.
2. Голуненко С. О. Романтичні образи раннього Шевченка / С. О. Голуненко // Українська мова та література в школі. – 1991. – № 4
3. Гольник О. Концепція української літератури Євгена Маланюка (фрагмент статті) / О. Гольник // Лаврусенко М. Українські літературно-мистецькі об'єднання в діаспорі. – Кіровоград: Видавничий центр «Авангард», 2014. – С. 43
4. Клочек Г. Д. Поезія Тараса Шевченка: сучасна інтерпретація : Посібник для вчителя / Г. Д. Клочек. – К.: Освіта, 1998. – 237 с.
5. Цвілюк С. Історизм епічних творів Тараса Шевченка / С. Цвілюк. – Режим доступу: <http://www.day.kiev.ua/uk/article/istoriya-i-ya/pamyat-stolit>.
6. Цєпа О. В. Образ автора в поезіях Тараса Шевченка до заслання: монографія / Олександра Цєпа. – Кіровоград: ПП «Центр оперативної поліграфії «Авангард», 2014. – 260 с.

Анна КРИВОРУЧКО

ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ УМОВНОГО СПОСОБУ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

(студентка V курсу факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Нестеренко Т. А.

Специфіка стосунків між учасниками спілкування та способи їх мовного втілення активно вивчаються нині не лише лінгвістикою, де з'явилися нові дослідження граматичних, семантичних, прагматичних чи типологічних особливостей переважно імперативних конструкцій та правил їх функціонування в мовленні, а й іншими, суміжними, науками. Не висвітленим у мовознавстві залишається питання умовного способу: його статусу, структури, граматичних одиниць, у складі яких він функціонує тощо.

У науковій літературі поняття «умови» до певної міри ототожнюється з граматичною категорією способу дієслова, яка є однією з найскладніших і малодосліджених в українському мовознавстві й вивчення якої належить до актуальних завдань граматики, оскільки стосується фундаментальних теоретичних проблем української мови.

Умовні конструкції здавна привертала увагу мовознавців як своєрідне явище в системі синтаксису. Спорадично розглядалися ці конструкції в загальних дискурсах, колективних розвідках, авторських монографічних дослідженнях, у центрі уваги яких перебувало дієслово як лексико-граматична категорія мови. Серед учених, що досліджували умовність, В. М. Русанівський, В. В. Бабайцева, В. В. Виноградов, І. Р. Вихованець, К. Г. Городенська, А. П. Грищенко, Н. В. Гуйванюк, П. С. Дудик, С. Я. Єрмоленко, А. П. Загнітко, Н. Л. Іваницька, І. К. Кучеренко, О. С. Мельничук, М. В. Мірченко, М. Я. Плющ, М. І. Степаненко, Н. Ю. Шведова, К. Ф. Шульжук та ін. Але результати досліджень стосуються переважно поняття, розвитку та становлення форм умовності складнопідрядних речень, а функціонально-семантичні особливості кон'юнктива досі залишалися поза увагою мовознавців.

У працях Н. М. Чернушенко, Л. С. Дротвінаса, Л. Д. Казбан, Є. П. Васильєвої досліджуються аспекти будови та семантики безсполучникових речень з умовною модальністю. Н. Є. Лосєва, А. М. Кірсанова, О. М. Лабарткова, І. Р. Мірзаєва розглядають структуру та семантико-синтаксичні особливості простих речень з умовними детермінантами.



Проте, незважаючи на такий широкий діапазон досліджень морфологічної та синтаксичної природи умовного способу, відсутні праці, де було б відмежовано та систематизовано функціональні вияви конструкцій типу *ходив би, носив би, робив би* в структурі складного (складнопідрядного та бузсполучникового) та простого речень. Немає одностайної думки щодо доцільності виокремлення бажального та спонукального способів.

Мета статті – аналіз умовного способу в українській мові з погляду його семантики та структури, які мають безпосередній вплив на функціонування способу в середовищі простого та складного речення.

Дотримуючись погляду на спосіб як бінарну структуру, об'єднану на базі семантики ірреальності, можна констатувати, що умовний спосіб займає центральне місце в системі категорії способу дієслова. Умовний спосіб дієслова позначає дію, можливу за певних умов. За традиційного підходу умовний спосіб розглядають як аналітичну структуру, що утворюється поєднанням дієслова у формі минулого часу з часткою *би* (*б*). У складі форми умовного способу *би* (*б*) бере участь у вираженні ірреальної гіпотетичної модальності та її варіантних значень: припущення, умови, зумовленості, можливості, бажальності тощо. Вагомою є здатність умовного способу виражати різноманітні відтінки бажання та наказу. Очевидно, що серед факторів, які впливають на функціонування форм умовного способу, важливими є структура форми, її внутрішня та зовнішня організація, зокрема склад та структура синтаксичної конструкції, предикативним центром якої є форма дієслова минулого часу з часткою *би* (*б*).

Форма умовного способу структурно є аналітичною, до її складу входить суфікс *-в* (*л*), що приєднується до дієслівної основи інфінітива, та елемент *би* (*б*), статус якого трактують неоднозначно. Традиційно *би* (*б*), співвідносять з відповідною часткою дієслівного походження: *хотів би, хотіла б, хотіло б, хотіли б*. Розглядаючи статус форми минулого часу при конструюванні умовного способу, лінгвіст Р. Д. Брехт доходить висновку, що *би* є незалежною модальною часткою, яка вносить у речення значення ірреальності [1, 112–120]. Дієслово в реченні, де вжита ця частка, повинне стояти у формі минулого часу. Підґрунтям для такої кваліфікації форми є її нинішнє функціональне навантаження та сполучуваність з формативом *би* (*б*) – довільність чи закріпленість такої сполучуваності. Позиційна незакріпленість форматива свідчить на користь його відносної автономності, пор.: *І з тобою було б нам гірко, Обіймав би нас часто сум, І, бувало б, темніла зірка У тумани тривожних дум* (В. Симоненко); *Бо тебе і мене б судила Не образа, не гнів – любов* (В. Симоненко); *А якби я схотіла, Мулен купив би* (В. Винниченко).

Але І. Р. Вихованець безспідставно відзначає: «Якщо умовний спосіб належить до граматичних категорій, то *би* має бути морфемою. Проте тут маємо специфічний випадок функціонування службових граматичних морфем. Елемент *би* (*б*) виражає семантику умовного способу не сам, а в поєднанні із флексією на позначення минулого часу» [2, 97]. Виходячи з цього, у сучасному українському мовознавстві переглянуто традиційну думку на структуру морфологічного умовного способу. Суть корекції полягає в тому, що семантику умовного способу виражає складна, аналітично-флексійна морфема, основним компонентом якої, або субморфемою, є елемент *би* (*б*), а другу її частину становить флексія минулого часу, тобто синтетична форма, від якої невіддільний цей елемент. Однак треба зазначити, що друга частина складної морфемі умовного способу омонімічна до флексії минулого часу.

Цим не обмежується специфічність *би* як частини складеної морфемі. Адже аналітична основна субморфема не закріплена за певним місцем у слові: вона може знаходитися після відповідного дієслова, перед ним або може відриватися від дієслова і розташовуватися в іншому місці речення. Якщо подібні елементи зараховувати до слів, то в такому разі необхідно виключити умовний спосіб з переліку граматичних категорій. Умовний спосіб стосується випадків, коли певне граматичне значення, що міститься в слові, виражається синтетично й аналітично. Це означає, що є різні прояви аналітизму, одним зі специфічних його проявів у сфері дієслова є утворення складних аналітично-флексійних морфем. Таким чином, «елемент *би* (*б*) є не єдиним засобом вираження дієслівного умовного способу, він невіддільний від флексії, тобто від синтетичного засобу вираження значення граматичної категорії» [2, с. 97].

Форми умовного способу, орієнтовані на передбачувану дію, мають позачасове значення. Позачасовість, призначеність передавати нереальні, гіпотетичні дії, процеси, є визначальною особливістю умовного способу. Хоча не можна твердити прямо, що грамама умовного способу є абсолютно амбівалентною щодо часу: часових ознак набувають лише форми умовного минулого, що становлять форми, утворені поєднанням умовного способу з минулим часом: «*Якби був знав, то й не співав*». Позачасовість передається складнопідрядними реченнями, у головній і підрядній частинах яких представлені дієслова у формах умовного способу, що передають дії, пов'язані між собою умовно-наслідковими відношеннями. Темпоральний фон цих конструкцій, їх часова орієнтація створюються контекстом висловлювання.

На відміну від наказового способу, для граматичної семантики якого особа стає одним з основних визначальних елементів, умовний спосіб не має значення особи. Таким чином, в українській мові вираження умови й особи продукується відособленими компонентами. Зв'язок категорії умовності з системою дієвідмінювання в українській мові не встановлено. Значення особи в умовному способі, як



і в минулому часі, виражається синтаксично, поєднанням з особовими займенниками: *Хотіла б я тебе, мов плющ, обняти* (Леся Українка).

Умовний спосіб позначає такі гіпотетичні дії, що реалізуються за наявності відповідних умов: здійснення раніше за них або паралельно з ними інших дій. Дієслова умовного способу об'єднуються чітко вираженою семантикою потенційності дії. Первинною функцією форм умовного способу є вираження нереальної, передбачуваної дії. Умовний спосіб маркує ірреальну ситуацію, яка ніколи не відбувалася в дійсності, існує тільки в уявленні людини, тобто поза реальним часом. Переважно умовний спосіб входить до складу умовних конструкцій, специфіка яких полягає в тому, що вони безпосередньо відображають типово людську здатність розмірковувати про альтернативні судження, робити висновки, що ґрунтуються на неповноті інформації, передбачати можливі кореляції між ситуаціями й розуміти, як світ змінювався б за певних умов, коли б певні співвідношення були іншими.

Визначальною особливістю умовного способу є його позачасовість, призначення передавати нереальні, гіпотетичні дії, процеси, стани. Цей спосіб кваліфікують переважно як форму дієслова, що змінюється за числами і родами, але не має форм часу [3, 258].

Підходи вчених до умовного способу репрезентують широку палітру різних поглядів на предмет дослідження – від заперечення його існування М. І. Гречем (на підставі того, що реалізація грамеми забезпечується аналітичними формами, формами словосполучень) аж до абсолютизації умовного способу, як єдиного, що відповідає вимогам двобічності грамеми (полягає в підкріпленні граматичної семантики спеціальними морфологічними засобами). Однак, навіть за такого різноманіття підходів до аналізу дієслівних форм умовного способу можна виділити одну спільну думку, визнану всіма без винятку дослідниками-лінгвістами. Маємо на увазі семантику гіпотетичності умовного способу, що є самою суттю ірреальності. Дієслівні форми умовного способу слугують для вираження гіпотетичних, нереальних, маловірогідних дій або станів. Парадигматика умовного способу – це інвентар морфологічних форм, що є граматикалізованими засобами вираження категорійного граматичного значення гаданої, нереальної дії, проблематичного припущення. Показовою є точка зору на семантику категорії умовного способу дієслова О. Єсперсена: «Найбільше наближення до істини ми знаходимо в терміні «*thought mood*» – спосіб думки, на противагу терміну «*downright statement*» – «пряма заявка», коли про щось згадують з певним коливанням, сумнівом чи невпевненістю в його реальності [5, 89]. Умовний спосіб репрезентує явище або подію не як факт, а як побажання, припущення, сумнів чи умову, щось проблематичне або таке, що суперечить дійсності.

За функціонально-комунікативними ознаками вказана грамема почасти відрізняється від наказового, спонукального і бажального способів, оскільки події, виражені кон'юнктивом, не мають такого тісного зв'язку з мовцем, як грамеми з семантикою вольової спрямованості [6, 7]. Наприклад, *Нам якби гвинтівки, ми б самі сторожували* (Г. Тютюнник); *Якби дали мені соломки на трудодні – не крався б я з носилками до артільного двору* (Г. Тютюнник); *...коли б міг, полетів би понад землею, як сова* (Ю. Мушкетик); *Був би тато вдома – зразу випроводив би* (М. Олійник).

Дієслівні форми умовного способу функціонують у розповідних та питальних реченнях. У спонукальних реченнях вони не використовуються, оскільки цей тип речень визначається наявністю дієслова в іншому – наказовому способі.

З виникненням науки про закони функціонування мови в мовленні – прагматики, поняття про комунікативні типи речень значно розширилося та було доповнене усвідомленням того, що, наприклад, питальні речення при їх функціонуванні в мові можуть передавати не лише питальне значення, але також спонукальне. Тобто, очевидним став той факт, що значення речень, актуалізоване за їхнього мовного функціонування, не зводиться до значення, зафіксованого в їхній поверхневій структурі. Таким чином, теза про те, що дієслівні форми умовного способу використовують у питальних та розповідних реченнях, вимагає уточнення. Можна вважати, що розглядані дієслівні форми можуть траплятися в питальних та розповідних реченнях, які функціонують у контексті мовних актів різних типів.

А. П. Грищенко, І. І. Слинко, М. Я. Плющ, Н. В. Гуїванюк, І. К. Кучеренко, полемізуючи щодо основних рівнів функціонування й реалізації умовних складних структур на формально-граматичному рівні, доходять єдиної думки щодо виокремлення двох видів розглядуваних утворень:

1) складнопідрядні речення, які в граматичному контексті містять повідомлення про умову необхідну для реалізації дії або стану;

2) складні умовні структури, де умовна граматична форма вжита незалежно.

Як твердять автори «Теоретичної морфології», «умовний спосіб виражає такі гіпотетичні дії, що реалізуються за наявності відповідних умов: здійснення раніше за них або паралельно з ними інших дій» [2, 257]. Це зумовило типові для дієслів умовного способу синтаксичні конструкції, першою з яких є складнопідрядне речення з підрядною умовною частиною, у якій визначено умови виконання певної нереальної дії, вираженої в головній частині. Характерологічною ознакою конструкції є й те, що підрядну частину приєднано до головної за допомогою сполучників *якби*, *аби*, *коли б* тощо і розташована вона переважно в препозиції щодо головної, наприклад: «...*Якби були такі тюрми, то всі б з волі пішли жити до тюрми*» (І. Багрянний); «*Аби нам у гори дістатись, я тебе там вигую, брате*» (Леся Українка); *Коли б я був великий художник чи різьбяр, чи коли б я завідував чимось великим, от тому я б створив пам'ятник епох* (О. Довженко). Щоправда, трапляються випадки, коли підрядна умови стоїть у постпозиції щодо головної частини речення: «*Рад би, шановна паніматко, та*



не смію, коли б не гнівались старі бояри, – я й так уже давно від них одбився» (Леся Українка); «Які б то звуки розітнулися, Коли б ви дивних струн торкнулись!..» (О. Олесь). Як бачимо, форми умовного способу мають аналітичну структуру, яка реалізує свою семантику переважно в складному (складнопідрядному) умовному реченні типу: *якщо б я прийшов, то побачив би*. Крім того, у значенні умовного способу в певним чином організованих конструкціях може виступати наказовий спосіб, що свідчить про взаємозамінність форм, які виражають позачасові ірреальні значення.

Другим типом синтаксичних конструкцій, у якій можуть вживатися дієслова умовного способу, є безсполучникові складні речення, предикативні частини яких поєднані умовно-наслідковими відношеннями: перша частина визначає умову виконання нереальної дії чи набуття нереального процесу або стану, названих в другій предикативній частині, наприклад: *Якщо для когось виросли надію, то у житті таки я щось зумів* (В. Крищенко); *Якщо добре працюватимеш, честь і славу матимеш* (Н. тв.).

Третій тип синтаксичних конструкцій найменш уживаний. Дієслова у формі кон'юнктива виступають предикатами в ускладнених за семантико-синтаксичними ознаками одиницях, що утворилися внаслідок формально-синтаксичних і семантико-синтаксичних трансформацій складного речення. За стосунком до позначуваної ситуації вони є семантично складними, а на рівні формально-граматичної структури характеризуються монопредикативністю. До класу таких неелементарних простих речень зараховуємо синтаксичні конструкції з відокремленими членами речення (напівпредикативними одиницями). Набуваючи відповідних вирізнювальних характеристик, відокремлені структури становлять своєрідне додаткове повідомлення до головного змісту речення. Вияви синтаксичної автономності відокремлених членів дають змогу кваліфікувати їх як напівпредикативні конструкції. З погляду синтаксичної деривації вихідними конструкціями подібних реченневих побудов є складнопідрядні речення, у яких зазнає згортання підрядна частина із семантикою умови: *«Коли б татари погналися, вони ввіймали б його»* (Ю. Мушкетик) – *Погнавшись, вони ввіймали б його*; *«Якби в нас був ліс, і ми б могли заробити»* (Ю. Мушкетик) – *Маючи ліс, і ми б могли заробити*.

Отже, формально-граматичним ядром вираження умовності в українській мові виступають способіві категорійні ознаки, згідно з якими основне значення кон'юнктива реалізувалося за допомогою системи аналітично-синтетичних форм, що сформували дієслівну парадигму умовного способу. Основою умовної парадигми є аналітичні форми 3-ї особи однини та множини, що пояснюється функціонального специфікою вказаних форм, адже саме вони передають безпосередню умову. Так, значення умовного способу знаходить вираження в складній, аналітично-флексійній морфемі, субморфемою якої є елемент *би* (*б*), а другу її частину становить флексія минулого часу. Елемент *би* (*б*) із сполучниками *а, як, що* може зливатися в одну морфему. Такі форми є похідними від базової та становлять периферію умовності.

Визначаючи особливості категорійної семантики дієслівних форм умовного способу, можна відштовхуватися від факту, що стрижнем семантики умовного способу є значення гіпотетичності, нереальності, проблематичності, потенційності дії або стану. Інваріантне значення умовного способу полягає у вираженні гіпотетичної дії, можливої, бажаної, залежної від певних умов.

Умовний спосіб виражає такі гіпотетичні дії, що реалізуються за наявності відповідних умов: здійснення раніше за них або паралельно з ними інших дій. Це зумовлює типові синтаксичні конструкції, у складі яких форми способу функціонують: складнопідрядне речення з підрядною умовною частиною, у якій визначено умови виконання певної нереальної дії, вираженої в головній частині; безсполучникові складні речення, предикативні частини яких поєднані умовно-наслідковими відношеннями де перша частина визначає умову виконання нереальної дії чи набуття нереального процесу або стану, названих у другій предикативній частині. Рідше вживані прості ускладнені речення, що є трансформами складнопідрядних речень з підрядною умовною частиною, котра згорнулася в детермінантний другорядний член, який виступає виразником умови виконання гіпотетичної дії чи набуття гіпотетичного стану та простих за формально-синтаксичною структурою умовних конструкцій, що є семантично складними реченнями (власне-умовних і умовно-наслідкових).

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Брехт Р.Д. О взаимосвязи между наклонениями и временем : Синтаксис частицы **бы** в русском языке / Р.Д. Брехт // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1985. – Вып. 15. – С. 112–120.
2. Вихованець І. Р. Частини мови в семантико-граматичному аспекті : [монографія] / І. Р. Вихованець. – К. : Наук. думка, 1988. – 256 с.
3. Вихованець І. Р. Теоретична морфологія української мови : Академ. граматика української мови / І. Вихованець, К. Городенська ; [за ред. чл.-кор. НАН України Івана Вихованця]. – К. : Університетське вид-во «Пульсари», 2004. – 400 с.
4. Городенська К. Г. Граматичний словник української мови : Сполучники / Катерина Городенська. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2007. – 340 с.
5. Есперсен О. Философия грамматики / О. Есперсен. – М. : Изд-во иностр. лит-ры, 1958. – 404 с.
6. Костусяк Н. М. Структура міжривневих категорій сучасної української мови : монографія / Н. М. Костусяк. – Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2012. – 452 с.



Анна КУРИЛКО

«...ТИ САМ СТАВ ЖИТТЯМ, ЙОГО НИЗИНАМИ І ВЕРШИНАМИ, ЙОГО ВІЧНІСТЮ»

(магістрантка факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – доктор філологічних наук, професор Михида С. П.

Роман Степана Процюка «Чорне яблуко» це написана на папері історія життя Архипа Тесленка. Тут, у цій книзі, так багато, так сильно, так чітко прослідковується коротке, але багате життя надзвичайної людини.

Так важливо залишити слід на цій землі після себе. Так важливо. «Ніхто й не помітив, як у сільському небі, під яким помирав мученик, з'явилось три світлі лінії, знак троеперстя. Адже це світло можуть помічати лише просвітлені. ...твоє вихуде аскетичне лице раптом засяяло. Хтось кивнув – і ти отримав дозвіл. Ти полетів над селом, Лохвицею і Україною. Кожна секунда польоту наповнювала тебе глибинним знанням і щастям. Таки подарував тобі щасливе життя Той, хто розподіляє тіні і світло. Неможливо описати те, що ти відчував. Врешті ти не мав більше потреби описувати – ні горе, ні радість, ні навіть життя. Ти став життям...» [2, с. 172.]

Заглибитися у ці рядки. Так багато ними сказано. Можна навіть сказати все, тому що в них те, що є висновком життя, те, що є узагальненим фіналом.

В процесі читання зловила себе на думці, що для кращого розуміння твору мушу відновити набуті в школі та університеті знання з біографії Архипа Тесленка. Напевно, варто вдаватися здебільшого до «нехрестоматійних» творів. Тому що це не читиво. Твори Процюка це окремий, специфічний жанр в музиці з його складними увертюрами, технічними гітарними партіями і широким вокальним діапазоном та прихованими змістами текстів. Підозрюю, що читання роману «Чорне яблуко» варто буде провадити, обклавшись додатковою літературою. І це нормально. Коли читач думає, а не тупо поглинає жуйку.

Степан Процюк дослідив усе, що міг – монографії про Архипа Тесленка, його листи, спогади, звертався до краєзнавців. Діставав найменші деталі. Від них і відштовхувався. Почав писати роман у березні. Регулярно займався ним протягом 9 місяців. Це стало певним етапом «магічно-романтичного способу мислення» Процюка.

Я вважаю, що пишучи цей роман, Степан Процюк відчув на собі відтворення чужої енергії, тоді він не відчував порожнечі. А після закінчення роману настав момент, короткий чи довготривалий, якогось опустошення.

Як і попередні психоаналітичні біографії Процюка, «Чорне яблуко» не має лінійного сюжету. Нелінійність роману зумовила також зміну способів нарації – зустрічаємо як сповіді від першої особи, так і звернення автора до головного героя. Роман містить 72 короткі розділи, присвячені взаємозумовленим аспектам життя Архипа Тесленка – міфобіографічному (міфобіографією назвала «Троянду ритуального болю» Ірина Славінська) й тісно переплетеним психологічному та метафізичному. Вони охоплюють дитинство і юність, перші літературні спроби майбутнього письменника, платонічне кохання до Оленки, становлення Тесленка як борця та поневір'яння, хворобу і смерть. Міфобіографічна лінія репрезентована реальними і цілком можливими «земними» подіями та персонажами. Серед них – стосунки з батьками, переховування, політична діяльність, деякі епізоди у в'язниці тощо. Роман містить велику кількість реалій історії української літератури та культури (серед згаданих у «Чорному яблуці» персоналій – Чикаленко, Сфремов, родина Грінченків, які беруть участь і в Тесленкових видавах, подібно до Драгоманова у хворобливих візіях Франка; назв періодичних видань – «Громадська думка», «Рада», «Нова громада») і алюзій на них (зокрема, розділ 62 великою мірою присвячений рефлексіям Процюка довкола української літератури – автор шифрує імена українських письменників, подаючи як індивідуальні, так і типові характеристики); народних традицій (ворожіння, вечорниці, досвітки, купальські ігри); властивих Процюковій прозі відсилань до світової культури (згадуються Шопенгауер, Рембо, Гете, деякі античні мотиви) [1, с.7].

Психологічний та метафізичний аспекти стосуються історії платонічного кохання Тесленка до Оленки (як наслідок, дуже частим маренням і внутрішнім діалогам з її участю), зображення психоемоційного життя Тесленка як письменника, його спогадів і формування релігійних поглядів, протистояння Архипа і його брата Яреми (що перегукується з біблійною історією братоборства Каїна і Авеля) тощо. Важливу роль відіграють, колористика (зокрема чорний, білий, фіолетовий та червоний кольори), символіка (київський Рот і Поліціант, Дружина, Дебеле Тіло, цар Болю, біла сорочка матері...) та цитати з текстів різного стибу як паралелізм (народні пісні: «Ой не буду відчинять, бо ти будеш, серденько, жартувать» (с. 30), «...заграй ми, цигане старий, заграй, якої знаєш...» (с. 44); галицька пісня, яка зустрічається і в «Троянді ритуального болю»), листи Тесленка (на відміну від двох попередніх психобіографій, текстів головного героя майже не зустрічаємо): «А ще сьогодні напів паляниць. Порепались. Буває мені з цими паляницями!» (с. 40), твори українських письменників, зокрема Олександра Олеся: «...лицарів, лицарів шкода до сльоз, тих, що у бою упали» (с. 82), тексти з культовим навантаженням: «...смертю смерть подолав, і тим, хто в гробах, життя дарував...»(с. 168) [2].



Нова книга Степана Процюка «Чорне яблуко» присвячена класикові української літератури Архипу Тесленку. За словами автора, цей твір завершує його психобіографічну трилогію. Перед тим були романи про Василя Стефаника та Володимира Винниченка, які спричинилися до зливи дискусійних рецензій і відгуків.

Недарма критики завше наголошують на психологічному аспекті Процюкової трилогії, називаючи її частини психоісторіями письменницької душі, позаяк це аж ніяк не романізовані біографії, а авторська інтерпретація можливих емоцій і переживань, що виникали в героїв романів під час тих чи інших реальних подій з їхнього життя.[3].

З Архипом Тесленком той же випадок. Процюкові вистачило лише побіжного факту, що Тесленко мав почуття до односельчанки. З цього випливає лейтмотив роману, де головний герой мордується від платонічного кохання. Чи не вперше в українській літературі розкривається саме ця сторона письменника-людини. Адже були спроби в різних авторів у різних формах подавати класиків як авантюристів, забіяк тощо, натомість Степан Процюк пропонує нам сільського аристократа, який опинився над своїм оточенням. Хоч народився він у бідній багатодітній родині, чимало дітей померли маленькими (вражають алегорично-містичні сцени, в яких трупики його братиків та сестричок куштують яблучка із саду).

Звісно, з юних літ в Архипа був потяг до книжки. Крім того, він гостро відчував несправедливість світу і вирізнявся дорослими поглядами у малому віці. Хоч місцями присутня справдешня дитяча безпосередність, як-от в епізоді, де мовиться про те, як малому Архипові подобалося в церкві. Страшно ставало лиш тоді, коли священник починав про страшний суд і пекло. В той час Архип розгублено запитував: «Навіщо пекло? Хіба без нього не можна обійтися?»[1, с.23].

Проте в одному з одкровень Тесленкові ввижається яблуня з чорними яблуками. Це його лякає і він хоче втекти, але «ноги несли його до дерева, всипаного чорними плодами. (...) Між урочистими осінніми яблунями з опалим аж чорним листям раптом промайнула жіноча фігура в білій весільній сукні. (...) Архип підняв очі догори. На яблуні висіло тільки одне яблуко. Воно було чорним. (...) Молодиця у весільній сукні зойкнула від жаху – і зникла назавше. Чийсь (...) голос прошепотів, що яблуко дочекалося свого господаря».

Так чому «Чорне яблуко»? Як воно стосується Тесленка?

Можна розуміти, що символ чорного яблука – це доля Тесленка, яка видалася доволі драматична і лінія якої обірвалася рано. Драматизм розвитку дії викликає почуття зворушення та жалю. Степан Процюк витворює образ невинного лірика з німбом мученика, що, вочевидь, притаманно більшості українських класиків. Але найбільше зворушує якраз молодий вік Тесленка. Хоч не настільки молодий, аби вважати, що в ньому промовляє юнацький максималізм, але й далеко не такий, коли можна закинути «зневіру».

Чорне яблуко ніби когиться землею тривожним, жаским символом, а Тесленко йде слідом. На цьому фоні зображене, без жодних прикрас чи сентиментального замилювання, й тодішнє село, яке опинилося перед вибором: повставати проти існуючої системи і царя – чи лишати все як є. Тесленко закликає до протесту, але народ виявляється надто інертним. Цього вистачає, щоб побувати в ув'язненні. Далі вхід в літературу, знайомство з Грінченками, Сфремовим, Чикаленком. Вони підказують і підтримують.[5].

У сучасній українській літературі художня біографія – рідкісний і чомусь «немодний» жанр. Втім, причини зрозумілі: біографія потребує кропіткої праці й особливого психологічного перевтілення автора в об'єкт свого дослідження. Степанові Процюку це вдалося: новаторський підхід до жанру письменник органічно поєднав із глибоким знанням біографій своїх персонажів. «Чорне яблуко» Процюка не тільки розповідає нам маловідомі сторінки життєпису Архипа Тесленка, а по-новому відкриває його для сучасного читача, повертає їх з літературного іконостасу у живий культурний обіг.

В романі «Чорне яблуко» Архип Тесленко постає живою людиною, зі своїми сумнівами та муками. В своєму творі Степан Процюк позбавив Тесленка насадженого роками соцреалізму нежиттєвого іконостаса класиків. Його сприймали, його не сприймали, говорили добре і погане про його книжки, коли цей письменник був живим. Степан Процюк, звичайно, писав про факти його біографії, але і про його душу, його внутрішній світ, який черпав з їхніх листів, щоденників, спогадів сучасників.[4].

Коли я почала читати «Чорне яблуко», я відкривала Архипа Тесленка по-новому. Тут є така тонесенька грань, яка може обернутися або чимось великим, або чимось страшним. Тобто це роман, в якому закладено дуже багато, – як у «Майстрі і Маргариті» Булгакова. Цей роман надзвичайно сильний. Це рівень, це епоха. Степан Процюк повернув Архипа Тесленка в літературу.

Найголовніше значення цієї книжки у тому, що коли кожне покоління викидає своїх класиків на смітник, то з'являється така людина, яка витягує їх з нього та показує їхнє велике значення, оцей ланцюжок, який йде від минулого до майбутнього. Степан Процюк виконав свою місію, він витягнув із певного забуття ту людину і зробив її живою та цікавою для нас.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Півторадні В. І. Архип Тесленко: Життя і творчість. – К.: Дніпро, 1982.
2. Степан Процюк. Чорне яблуко: роман про Архипа Тесленка. – К.: Академвидав, 2013. – 192 с. – (Серія «Автографи часу»).
3. <http://academia-pc.com.ua/product/333>
4. <http://bukvoid.com.ua/reviews/books/2013/02/19/152449.html>
5. <http://vikna.if.ua/news/category/ua/2012/11/13/10797/view>



Тетяна ЛЮБАНЕНКО

ОБРАЗ ЛЕСІ УКРАЇНКИ В ДРАМІ НЕДИ НЕЖДАНОЇ „І ВСЕ-ТАКИ Я ТЕБЕ ЗРАДЖУ”

(студентка V курсу факультету філології та журналістики)

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

У сучасній українській драматургії збереглася й увиразнилася біографічна лінія, на відміну від європейської драматургії, яка вже давно розчинила особистість у знеособленому постмодерному світі.

За часів незалежності з'явилася ціла низка оригінальних біографічних драм, присвячених видатним постатям української культури: Тарасові Шевченку („Оксана” О. Денисенка), Іванові Франку („Таїна буття” Т. Іващенко), Лесі Українці („Зачароване коло” К. Демчук та „І все-таки я тебе зраджу” Н. Нежданой), цикл „П'єси про великих” В. Герасимчука.

Автори втілюють біографічні сюжети задля вічного пошуку кодів істини – пізнання харизми знакових постатей національної історії, світової спільноти.

Актуальність досліджуваної проблеми зумовлена, з одного боку, презентабельністю сучасної української біографічної драми: митці часто звертаються до знакових постатей в історії людства, чий життєвий шлях ставав орієнтиром для інших, а з іншого, – недостатньою увагою літературознавців до драматургії в цілому й біографічної драми як її жанрового різновиду зокрема.

На сьогодні маємо лише поодинокі студії на цю тему.

О. Бондарева у своїй монографії „Міф і драма у новітньому літературному контексті: поновлення структурного зв'язку через жанрове моделювання” (2006) [1] осмислює специфіку постмодерністської драми, початок якої – у руйнації новітніми ігровими стратегіями офіційного канону біографічної драми (розділ „Митець як міф та антиміф”). Шляхом типологічного зіставлення п'єс двох українських авторів різного покоління про Лесю Українку – твору Ю. Щербака „Сподіватись” із драмою „І все-таки я тебе зраджу” Н. Нежданой літературознавець простежує, як трансформуються закономірності белетристичних міфів попередньої доби, долається ідеалізація і канонічна схематизація характерів, ілюстративна хронікально-епізодична „псевдоархітектоніка”. Науковець висвітлює типологію обробки реального біографічного матеріалу та його „вживлення” у драматичний сюжет на прикладах двох форм художнього мислення – оновленого реалістичного необарокового.

Еволюцію біографічної драми простежує авторка монографії і на матеріалі драматургічного циклу В. Герасимчука „П'єси про великих”, неоднорідного за художньою стилістикою та естетичним і персонажним рівнями, позначеного пошуками в різних стилістичних та формально-змістових площинах. Новаторство Олени Євгенівни Бондаревої в літературознавстві виявилось насамперед „...у намаганні представити не єдину драматургічну стратегію біографічної драми, а найширший діапазон можливих стратегій”, у своєрідній контамінації „трьох відомих на сьогодні взірцевих типів художньої біографії: порівняльної, агіографічної та еміографічної” [1, 226].

Таким чином питання глибинного наукового осмислення художніх концепцій життєпису видатних особистостей сучасними драматургами залишається відкритим, і наша розвідка є спробою зробити посильний внесок у розв'язання цієї проблеми.

Мета нашої розвідки – з'ясувати особливості художнього осягнення образу Лесі Українки в сучасній біографічній драмі.

Об'єкт дослідження – п'єса Неди Нежданой „І все-таки я тебе зраджу”.

Неду Неждану – лауреата різних конкурсів, укладача антологій („У чеканні театру” (1998), „У пошуку театру” (2003), „Наша Драма” (2003), „Страйк ілюзій” (2004), „Потойбіч паузи” (2005), „Сучасна українська драматургія” (2, 3 випуски), працівника Центру експериментальної сучасної драматургії, науковця – вважають найбільш успішним українським драматургом сучасності, п'єси мисткині мають більше як півсотню сценічних втілень не тільки в Україні, а й у США, Росії, Польщі.

Уявлення про творчі орієнтири письменниці дають її наукові статті, рецензії, інтерв'ю. У розмові з О. Гаврошем драматург доволі категорично заявляє: „Мені здається, писати „п'єси для читання” – абсурдне заняття, адже у нас люди зазвичай не читають п'єс. До того ж, бачити, як твої химери оживають і живуть власним життям, – це і є принада драматургії. Інакше навіщо писати драму? Тож для мене драматург – це той, хто зумів написати тексти, які провокують інших людей грати в його ігри, втілювати їх на сцені, які резонують зі своїм часом, змушують плакати, сміятись, думати, змінюватись” [2].

Неда Неждана увиразнює своє розуміння професії драматурга в статті „Драматург має бути провокатором” [3]. І хоча твердження звучать дещо пафосно, вони містять глибокий зміст: „Драматург має уміти спокушати і не давати спокою своїм текстом. І бути таким же мінливим, як і цей герой, і не зупинятися на досягнутому. По-друге, не боятися зазирати в пекло – і власне, і чуже. Не має бути табу крім тих, які ти сам собі поставив. Драматург має бути провокатором – можуть хвалити, а можуть лягти, важливо, аби не були байдужими. Але водночас драматург має бути філософом і жорстоким аналітиком, аби вміти вибудувати чітку конструкцію і без жалю відсікти все зайве. Звісно, важливо багато працювати, зазвичай перший варіант п'єси – це напівфабрикат, а має бути 5-й варіант, і 10-й... У драмі важливо вміти вести діалог з глядачем і триматися певного вектора руху” [3, 15].



Твори Неди Нежданої дають можливість з'ясувати наскільки послідовна письменниця в дотриманні своєї теоретично обґрунтованої позиції.

Один зі способів авторської провокації читача – фокусування уваги драматурга на внутрішньому конфлікті видатної особистості. Так, особисте життя Лесі Українки інтерпретується в „драматичній імпровізації” „І все-таки я тебе зраджу”, яка відкриває збірку „Провокація іншості” (2008).

Автор ділиться секретами своєї творчої лабораторії на сцені Театру ім. Л. Українки після постановки цієї драми 2008 року: „Писала я цю п'єсу на одному диханні – місяці два-три, шістнадцять років тому. Мій чоловік – режисер Олександр Мірошніченко – шукав матеріал про Лесю Українку. Я зрозуміла, як вибудувати п'єсу, коли знайшла теорію перетворення духа Ніцше. Хотіла створити тривимірний світ – реальність снів і творів Лесі Українки, а також потойбіччя. Відкрила для себе іншу Лесю – не таку монументальну й незворушну, якою її описували” [3].

Основні дійові особи, які рухають сюжет драми „І все-таки я тебе зраджу”, – Леся, Нестор Гамбарашвілі, Сергій Мержинський, Климент Квітка. Зрозуміти письменницькі наміри допомагає Драматург – художня маска автора: „Я падаю у безодні людей і дістаю вугілля для зіпсованих машин мандрівних сюжетів... **Сьогоднішній сюжет – про любов і зраду, про болоче щастя найсамотнішої людини – генія** (Тут і далі виокремлення наше. – Т. Л.). Я напишу п'єсу без пера і паперу тут і зараз, п'єсу про солодку принаду талановитої і безталанної жінки. **Я не прагну достовірності. Сприймайте все, як міф, легенду, притчу**” [4, 11].

Драматург інтригує читача наголошуючи, що в п'єсі буде представлено незвичну, невідому іпостась відомої письменниці: „**Наша п'єса про іншу Лесю – земну, живу, лукаву...**” [4, 14].

Боротьбу божественного і диявольського у світі й людині ілюструють Арлекін і П'єро – „Чорний Дух” („Злий Геній”) і „Білий Дух” („Добрий Дух”), які виконують функції коментаторів: апелюють і до читача, і до головної героїні, наприклад, з гіркою чи то злою іронією роз'яснюють Лесі, що її „*вірші, драми, щоденники і листи*” потрібні для „*музіїв, дисертацій, політичних гасел тощо...*” [4, 33].

Письменниця використовує постмодерністський прийом гри: Арлекін і П'єро постійно змінюють маски й ніби граються з читачем (глядачем) – це метафоричне відображення динаміки внутрішніх переживань героїні.

Стрижнем образу Лесі й, відповідно, рушієм зовнішнього сюжету є внутрішній конфлікт „творець – людина”, який має ідеїне підґрунтя: геній приречений бути нещасливим в особистому житті.

Внутрішня драма Лесі Українки полягає у її незреалізованості як жінки в коханні й сім'ї, – це жертва зради мистецтва. Багато земних радощів для мисткині були недоступними, і це сповнювало її душу невимовними стражданнями. Закутий у броню хворого тіла її могутній дух прагнув свободи і міг її досягти тільки у творчості.

Внутрішній конфлікт виникає ще в дитинстві: через хворобу Леся змушена відмовитися від музики, але знаходить себе в іншому виді мистецтва – літературі.

Три спроби жінки бути щасливою (стосунки із трьома чоловіками: Нестором Гамбарашвілі, Сергієм Мержинським, Климентом Квіткою) завершилися болісною поразкою.

Закоханість у студента-квартиранта Косачів – молодого грузина Нестора не була взаємною.

Усвідомлення Лесею власного каліцтва: „*Я радше хвора, ніж щаслива*” викликає внутрішній конфлікт між прагненням любити (Арлекін констатує: „*Кохання аж світиться у ваших очах*”) й усвідомленням можливості приносити нещастя. Внутрішній конфлікт Лесі породжує її поганий настрій: „*Леся (різко). В злому, в злому я гуморі*” [4, 18].

Через це Леся завдає болю Несторові власними „варіаціями на тему з Міцкевича”: „*Я не кохаю тебе і не прагну дружиною стати. / Твої поцілунки, обійми і в мріях не сняться мені, / В мислях ніколи коханим тебе не одважусь назвати; / Я часто питаю себе: чи кохаю? Одказую: ні!*” [4, 19].

Про прагнення вирішити внутрішній конфлікт свідчить Лесин неприродний, істеричний сміх, іронічний тон розмов. Штучну Лесину поведінку („*зупиняється, заносить кинджал над собою, безсило опускає, відкидає геть, переглядає написане, рве, піднімає кинджал, ховає, гасить свічку і йде*” [4, 21]) тлумачить Драматург: „*Тепер, щоб здобути свободу від своєї любові, він (геній – Т. Л.) навіть у цій святині має вбачати божевілля й сваволю...*” [4, 21]. Згармонізувати свій внутрішній світ Лесі так і не вдається: звістка про одруження Гамбарашвілі призвела до істерії.

Причини внутрішнього конфлікту Лесі, яка відчуває себе „*малою й беззахисною*” [4, 23], намагається витлумачити Сергій Мержинський: „*То ви така і є. Не ображайтеся, але ви схожі на дитину, що вдає з себе дорослу і ледь стримується, аби не розсміятися*” [4, 23]. Внутрішня близькість Лесі і Сергія, що переросла у високе почуття любові, могла б стати джерелом душевної рівноваги, за зізнаннями самої героїні: „*Я побачила тебе... я пішла до тебе... як оплакана дитина йде в обійми того, хто її жалує... Тільки з тобою я не сама... тільки ти вмійш рятувати мене від самої себе. Все, що... тьмарить мені душу, ти проженеш променем твоїх блискучих очей – ох, у тривких до життя людей таких очей не буває! Се очі з іншої країни...*” [4, 25].

Але смерть Мержинського лише загострила внутрішній конфлікт Лесі. П'єро наголошує, що однією з найбільших цінностей для жінки стає взаємне (таке недосяжне!) кохання: „*Кохання, хоча б мало, але спокійного, щоб не боялась втратити щомить*” [4, 28].

Шлюб із Климентом Квіткою, якого Леся лише поважає, – ще одна відчайдушна й невдала спроба бути щасливою. Заміжжя не принесло вистражданого щастя, а навпаки, зумовило чергове загострення



внутрішнього конфлікту: „Все як у тумані, як не з нами. Колись я зовсім інакше це собі уявляла. Подружній обов'язок. Як фальшиво звучить” [4, 31].

Драматург акцентує увагу читачів (глядачів) на тому, що п'єса буде позбавлена щасливого фіналу насамперед тому, що невіршеним лишився внутрішній конфлікт головної героїні, адже геній, запрограмований на реалізацію як творець, завжди буде перебувати у стані самодолання, внутрішньої боротьби: „Останні роки Лесі – час родинного щастя і великих злиднів, час найбільших страждань і найсильніших творів... Жадання моє! Ти не уникаєш нових незгод, ти – моя неминучість! Убережи мене від дрібних перемог... для єдиної великої долі! Хай буду я готовий і зрілий у час великого полудня: як розжарена бронза, як повна блискавок хмара, як наповнене молоком вим'я... як зірка, палюча, пронизана, щаслива під нищівними сонячними стрілами...” [4, 32].

Автор користується цитатами з творів мисткині – „Як я умру, на світі запалає / Покинута вогонь моїх пісень...” [4, 30] – для підсилення внутрішньої драми героїні.

Про духовний зв'язок Лесі й Сергія навіть після смерті коханого свідчить поезія у прозі „Твої листи завжди пахнуть зов'язими трояндами...”: „Твої листи завжди пахнуть зов'язими трояндами, ти, мій дівний, зов'язий квіте! Легкі, тонкі пахоці, мов спогад про якусь любов, минулу мрію. І ніщо так не вражає тепер мого серця, як сії пахоці, тонко, легко, але невідмінно, не відборонно нагадують вони мені про те, що моє серце віщує і чому я вірити не хочу, не можу. Мій друже... створений для мене, як можна, щоб я жила сама тепер, коли я знаю інше життя? О, я знала ще інше життя, повне якогось різкого, пройнятого жалем і тугою щастя, що палило мене, і мучило, і заставляло заламувати руки і битись, битись об землю, в дикому бажанні згинуть, зникнути з цього світа, де щастя і горе так божевільно сплелись...” [4, 25].

Увесь цей ліричний монолог читається як ритуальне покладання квітів на могилу коханому, а серед них і „блакитні троянди” – екзотичні, рідкісні квіти, як і кохання до Мерджинського. Зів'язлі троянди, котрі з'язляються в руках Арлекіна і П'єро по дорозі на цвинтар, символізують не реалізоване, але прекрасне кохання, що приносить надзвичайний сердечний біль Лесі, адже вона усвідомлює свою приреченість бути нещасною, не бачачи поряд духовно близької людини.

Біографічні й літературні алюзії актуалізують знання читача (глядача) концептуальні моменти, що увиразнюють внутрішній конфлікт Лесі Українки.

Окремої розмови потребує наскрізне цитування Драматургом Ніцше: „Назву я вам три перетворення духу: як дух стає верблюдом, левом верблюд і, нарешті, дитиною лев...” [4, 30]. Ніцшеанська притчова метафорика надає твору привабливої багатомірності, пропонуючи філософське осмислення життя Лесі Українки.

Твір Неди Нежданої „І все-таки я тебе зраджу” – оригінальний художній варіант біографічної драми із провокативною інтерпретацією образу Лесі Українки через призму її інтимного життя: доводячи приреченість мисткині на духовну незгармонізованість, породжену неподоланим внутрішнім конфліктом „творець – людина”, письменниця наголошує на драматизмі буття геніальної особистості.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бондарева О.С. Міф і драма у новітньому літературному контексті : Поновлення структурного зв'язку через жанрове моделювання : моногр. / О. С. Бондарева. – К.: Четверта хвиля, 2006. – 512 с.
2. Гаврош О. Неда Неждана: „Я вірю в театральну революцію” // [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.teatrmist.org.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=79&Itemid=148.
3. "Драматург має бути провокатором" [Текст]: розмова із драматургом Недою Нежданою / Т. Винник // Літературна Україна : газета письменників України. – 2011. – №48 (15 грудня). – С. 15.
4. Неждана Н. І все-таки я тебе зраджу. Драматична імпровізація // Неждана Н. Провокація іншості: п'єса / Неда Неждана. – К.: Український письменник, 2008. – 277 с.

Ірина ЛЮБОМСЬКА

ДІЄСЛІВНА СИНОНІМІКА В ХУДОЖНІХ ТВОРАХ ВІКТОРА БЛИЗНЕЦЯ

(студентка V курсу факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Ліштаба Т. В.

Проблеми дослідження лексичної синоніміки завжди перебували в полі зору вітчизняних мовознавців. Питання теорії та практики лексичної синонімії в її синхронії й діахронії широко висвітлені в працях Л. А. Булаховського, В. С. Ващенко, Л. А. Лисиченко, В. М. Русанівського, О. О. Тараненка, О. І. Нечитайло та інших. Особливий інтерес викликає вивчення синоніміки художнього твору, бо це не тільки допомагає розкрити закономірності використання синонімічних засобів української мови письменником, але й дає багатий матеріал для поглибленого вивчення природи синонімів, для обґрунтування ще не розв'язаних теоретичних питань синонімії. Отже, питання функціонування лексичних синонімів у творах певного автора – один з важливих моментів у розв'язанні багатоаспектної проблеми синонімії.

Своєрідною синонімічною універсалією української мови є морфологічна вибірковість: з-поміж усіх частин мови дієслова найбільш схильні до утворення системних зв'язків синонімічного типу. Л. А. Булаховський називає дієслово серед лексико-граматичних категорій, які мають найбагатшу синоніміку. Дієслівна синоніміка була предметом досліджень багатьох мовознавців: В. С. Ільїна,



Л. С. Паламарчука, Г. М. Колесника, А. Т. Бевзенко, О. К. Клименко, Д. Г. Гринчишина, С. М. Криворучко, І. Й. Ощипко, Л. М. Полюги, Г. В. Буткової та інших.

Для широкого й повного опису лексико-синонімічної системи української літературної мови необхідно здійснити дослідження синоніміки художніх творів певних авторів. В українському мовознавстві ще не досліджувалися синонімічні одиниці художньої мови творів В. С. Близнеця.

Метою статті є з'ясувати закономірності використання лексичної синоніміки української мови Віктором Близнецем. Досягнення мети здійснюється через розв'язання таких основних завдань: 1) виявити дієслівні синоніми в прозових творах В. С. Близнеця, систематизувати і класифікувати їх; 2) схарактеризувати функціонально-стилістичні особливості виявлених синонімічних одиниць; 3) визначити контекстуальне значення синонімів.

Словник художніх творів Віктора Близнеця характеризується надзвичайним багатством. Але глибина, переконливість і виразність художнього відтворення дійсності й правдивого зображення письменником картин, образів, ситуацій забезпечуються не самим кількісним багатством авторського словника, а ґрунтуються насамперед на вдумливого підході автора до слова, на його вмільому доборі значень та смислових і стилістичних відтінків слова, тобто на майстерному використанні синонімічних засобів і можливостей загальнонародної мови.

Найширше й найрізноманітніше у творах автора представлені дієслівні синоніми.

Наявність багатой синоніміки дає можливість відшукати точне, доречне, образне слово для правильного, яскравого і виразного оформлення висловлюваної думки, для відтворення найтонших нюансів характеристики образів, предметів, явищ.

„Велике значення має синоніміка для надання вислову стилістичної досконалості. Майстри українського художнього слова завжди дбайливо працювали над відбором найточніших, найвиразніших, найсильніших слів. Вони прагнули якнайповніше передати виявлену ознаку, надати мовленню потрібного емоційного забарвлення, стилістичної виразності, прагнули знайти саме те слово, яке б відповідало мовній ситуації, індивідуалізувало б і типізувало мову персонажа” [5, 3].

В. С. Близнець використовує синоніми у своїх творах не тільки для урізноманітнення контексту, вони несуть на собі ще й певне смислове навантаження, точно передають відтінки в значеннях, допомагають глибше, повніше, всебічніше описати явище; використовуються для зосередження уваги на відмінностях, тобто активно функціонують як стилістичний засіб смислового зіставлення, протиставлення; служать з метою створення комічних ситуацій.

У комплексі виражальних засобів художньо-образної конкретизації, характерної для художнього твору, неабияке значення мають дієслівні синоніми.

Велика розгалуженість і багатогранність дієслівних синонімічних рядів зумовлена тим, що на означення близьких понять письменник залучає у свої твори не лише слова з літературної мови, але й з розмовно-народної, із просторіччя і навіть з говірок. Завдяки майстерності письменника, кожний із цих синонімів знаходить у контексті своє місце, бо застосування його підпорядковується ідейно-художньому замислові й майже завжди виправдане відповідними умовами його фразового оточення.

Одним із видів лексико-семантичних зв'язків є синонімічні зв'язки слів на позначення мовного акту. В. С. Близнець використовує синонімічний ряд із домінантою *говорити*. Синоніми *говорити, розмовляти, крякнути, мугикнути, промовити, гомоніти, сказати, базікати, белькотати* об'єднані на основі спільного значення кожного з них – передавати словами думки, почуття тощо, повідомляти про щось.

Синонімічні одиниці, виявлені нами у творах автора, відтворюють найрізноманітніші відтінки здійснення мовленнєвого акту, виражають оцінну характеристику його, ставлення мовця до повідомлюваного чи суб'єкта говоріння.

Наведемо приклади синонімів до дієслова *говорити*: „*Н-да, – крякнув дядько і хмуро сказав до кадилки*” [3, 24]; „*І мати мало не бовкнула, що ото й виконала план*” [3, 27]; „*Умгу, – це похмуріше мугикнув дядько*” [3, 28]; „*Ясно, – мовив Кучугура, повертаючись до світла сірою щокою*” [3, 28]; „*Тпруцьки! – гримнула Єва і штовхнула kota ногою*” [3, 40]; „*Який там район, – хмуро буркнув Лавро*” [3, 49]; „*О! – промовив Сашко*” [3, 69]; „*Це мій, – одказав Сашко*” [3, 75]; „*Це ти Ленд, – прошепотів губами*” [3, 122]; *Тільки Бен одного разу взяв та й бухнув не задумуючись*” [2, 13].

Вони відрізняються своїми відтінками в значенні. Тут є загальномовні, контекстуальні, семантичні, стилістичні синоніми.

Розглянутий мовний матеріал свідчить про те, що синонімічний ряд на позначення слова *говорити* відображає ментальність українців. Письменник враховує те, що ці синоніми є характерними для українського народу.

Простежимо, наприклад, відмінності у відтінках значення дієслова *йти* в прозі В. С. Близнеця: „*Вона попленталась до кушетки, впала на подушку і захлипала*” [3, 43]; „*Він брѳохав ріллею, по калюжах і думав про своє життя*” [3, 96]; „*А цього ж ранку по таких же розгрудлих сільських дорогах брели в школу*” [3, 96]; „*Ні, то вона чалапає!*” [3, 104]; „*Йде, переставляє лапи, суне до мого ліжка*” [3, 104]; „*І тїнь слухняно пішла за мною*” [3, 110]; „*Він ступав, як білий шукач серед джунглів*” [3, 116]; „*Брати весело прямують до броду*” [3, 130]; „*І почовгали додому*” [3, 130]; „*І з димком почимчикував сходами нагору*” [3, 185]; „*Сашко поплівся до скирти*” [3, 67]; „*Вона спускалася вниз по сходах і заклопотано думала: що ж мені робити?*” [2, 19]; „*У парках бродили зачаровані фотографі, на лавочках дрімали бабусі, а в небі снували павутину реактивні літак.*”



[2, 19], „Широкою алеєю, крізь заграву, **попрямувала** до літнього павільйончика, де лунала музика і товпилась молодь.” [2, 173], „Пересилюючи страх і слабкість **побрів** Андрон до сусідів Вадьки Кадухи.” [2, 152], „Дибулько стерла малюнок і набурмосена **почовгала** на своє місце.” [2, 7],

Як бачимо, усі ці синоніми відрізняються від домінанти значеннєвими відтінками, семантичним обсягом, емоційно-експресивним забарвленням, тому їх слід вважати понятійно-стилістичними.

У прозових творах В. С. Близнеця найбільше виявлено синонімічних рядів дієслів на позначення руху, процесу, стану тощо. Такими є й синонімічні одиниці до слів *бігти*, *подивитися*.

Синоніми до дієслова *бігти*: „*Ми летимо з кручі*” [3, 110]; „*Повернувся – і назад біжу, жену скільки сили*” [3, 128]; „*Ну, хто швидше! – і перший пустився городом*” [3, 110].

Синоніми до дієслова *подивитися*: „*Мати гостро зиркнула на нас, і ми заштурхали Катьку під боки*” [3, 125]; „*Ти чого? – раптом блимнув на нього Шавлюга*” [3, 52]; „*А ти вмієш? – вона глянула на мене, і якась гірка усмішка торкнула її вуста*” [3, 147], „*Синько блиснув невдоволено живими зеленими намистинками очей.*” [2, 89].

Для кожного конкретного випадку означення акту мислення В. С. Близнець шукає найбільш точне, виразне й гостре слово. В окремих випадках для уточнення одного синоніма письменник ставить поряд другий, дуже близький до попереднього значення, і цим самим підсилює і виразніше поняття, означуване даними синонімами.

Стилістичні синоніми: „*Одне слово – набігався та набалакався вволю*” [3, 145]; „*А з ким говорити?*” [3, 145]. Вони утворилися внаслідок взаємодії літературної мови та діалектів: „*Без усякого апетиту починає стукати колотушкою*” [3, 36]; „*Починає виторохкувати колотушкою*” [3, 36]; „*Прокалатав третій дзвінок, і Женя прожогом кинулась на свій поверх, стрибаючи вгору через кілька сходинок.*” [2, 69], „*Довго, врочисто звучав дзвінок, оголошуючи велику перерву.*” [2, 89].

У творах В. С. Близнеця часто трапляються фразеологічні вирази замість звичайних дієслів. За допомогою фразеологізмів письменник вдається до доброзичливої іронії. Наприклад, *пускати бісики* – кокетувати, привертати увагу; *строїти міни* – робити гримаси; *сушити голову – ламати голову* – думати; *чкурнув додому* – дременув – утік; *нам'яв вуха* – *накрутити вуха* – покарати: „*Той, як завжди, строїв міни й пускав очима бісики, але, маючи неабиякі здібності до малювання, швидко упорався із завданням.*” [2, 6], „*Вона журиться, сушить собі голову, а в місті он що робиться!*” [2, 19], „*А Женя подумала, що Бен, видно, чкурнув додому, бо після крадіжки батько нам'яв йому вуха.*” [2, 174].

Стилістичні синоніми є важливим засобом оцінної характеристики, вони допомагають виявити ставлення мовця до описаного. Для кожної конкретної ситуації письменник вибирає саме ті синонімічні одиниці, які передали б необхідні відтінки, допомогли авторові реалістично відтворити мову персонажів, дати їм належну характеристику, змалювати різні події, вчинки героїв твору. Це досягається насамперед уживанням розмовних і просторічних синонімів.

Безумовно використання синонімічних засобів допомагає письменнику не лише уникати повторів, а й створювати відповідний настрій, точно передавати думку, почуття враження читачеві, але індивідуальну манеру мовлення автора більше підкреслюють контекстуальні синоніми.

У мові творів В. С. Близнеця наявне використання контекстуальних синонімів – слів, які вступають у синонімічні стосунки лише в певному контексті. У творах спостерігаємо дієслівні синоніми, які є найцікавішими з точки зору емоційності, виразності, самобутності. Наприклад, „*Прокалатав третій дзвінок, і Женя прожогом кинулась на свій поверх, стрибаючи вгору через кілька сходинок.*” [2, 69], „*А в Жені від бігу калатало серце, хотілось не запізнитися.*” [2, 69]

Контекстуальні дієслівні синоніми виникають від впливом смислових зміщень, коли одна структура набирає функцій, характерних для іншої.

Для контекстуальних синонімів характерна певна метафоричність образу.

Контекстуальними є синоніми *мерехтяти*, *зблискувати*, *горіти*, *іскритися*: „*Освітлені сонцем, вони мерехтять, немов зірочки*” [3, 101]; „*Всі вони рожево зблискують на сонці*” [3, 101]; „*А сонце зійде – горить, іскриться весь дуг*” [3, 101].

Контекстуальні синоніми – це перш за все властивість художньої літератури, оскільки творяться вони митцями слова, що шукають і знаходять свіжі та яскраві виразові засоби внаслідок використання можливостей переносного вживання слова.

Виникнення синонімів перш за все безпосередньо пов'язується з процесом пізнання людиною навколишньої об'єктивної дійсності, зокрема з усе глибшим пізнанням нею ознак, властивостей кожного предмета, явища тощо.

Характерним джерелом розширення синонімічних рядів В. С. Близнеця є ампліфікація як близьких за змістом, так і семантично різнорідних слів. „Ампліфікація – це стилістичний засіб, який виявляється в нагромадженні, нагнітанні синонімів із зростаючого експресивністю, з градацією наростання міри ознаки, інтенсивності дії” [1, 94].

В одних рядах ці слова близькозначні, тобто безсумнівно синонімічні, в інших – семантично віддалені, але зі специфічним застосуванням у фразі, цілеспрямовано зближені, отже, уподібнені синонімічним. Наприклад: „*Однак нічне виття затихало, глухло, віддалилось*” [3, 184]; „*Вони хлопотіли, перелопачували воду, співали, виторохкували, хурчали*” [1, 184]; „*Облазьте, обнюхайте, обнишпорте всі кутки!*” [3, 212]; „*І блимає, зирить на нас очима*” [3, 172]; „*Дунко забилося хлоп'яче серце, застукотіло під самим горлом*” [3, 86]; „*А з неба порошило й порошило, засипало*



потоптаний сніг, притрушувало солом у сінях” [3, 49]; „*І скрипів, сіявся, мжичив дощ*” [3, 96]. „*Вона журиється, сушить собі голову, а в місті он що робиться!*” [2, 19].

Таке вживання у фразі поряд кількох синонімічних слів дозволяє авторові підкреслити, виділити названу цими синонімами ознаку й привернути тим самим до неї увагу читача. Інколи постановка поруч двох синонімів зумовлена ще й потребою уточнити, увиразнити значення першого другим чи навпаки.

Таким чином, у творах Віктора Близнеца дієслівні синоніми яскраво відображають картину світу народу. Вони є необхідними елементами текстів письменника, впливають на читача емоційно-експресивною насиченістю й допомагають виявити і зрозуміти картини світу українського народу.

Вивчати синоніми доцільніше на прикладах мови творів окремих письменників. Адже це жива мова, яка пройшла крізь призму світобачення письменника, у художньому творі кожне слово майстерно підібране й залежно від контексту має свій неповторний відтінок значення. Уміле й доречне використання синоніміки – один з найважливіших показників майстерності письменника. Вживання синонімів робить мовлення виразнішим і значеннєво багатшим, вони сприяють чіткішому окресленню висловлюваної думки.

Отже, можна зазначити, що письменник використовує синоніми у своїх творах не тільки для урізноманітнення контексту, вони несуть на собі ще й певне смислове навантаження.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Білодід І. К. Сучасна українська літературна мова / І. К. Білодід – К. : Наукова думка, 1973. – с. 94
2. Близнець В. Жень і Синько / В. Близнець – К. : „Молодь”. – 1974. – 191 с.
3. Близнець В. Хлопчик і тінь / В. Близнець – К. : „Молодь”. – 1989. – 295 с.
4. Нечитайло О. І. Синоніми як засіб розкриття значення слова / О. І. Нечитайло // Мовознавство. – 1980. – № 6. – С. 82–86.
5. Романенко Ю. Стилiстичні можливості синонімів / Ю. Романенко // Дивослово. – 2011. – № 2. – С. 2–4.
6. Тараненко О. О. Синоніми // Українська мова. Енциклопедія / Ред. кол.: В. М. Русанівський, О. О. Тараненко (співголови), М. П. Зяблюк та ін. – К. : Українська енциклопедія, 2000. – С. 539–542.

Ольга МАКАРЕВИЧ

ПРОБЛЕМИ КОМУНІКАЦІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МІЖ РЕДАКТОРОМ ТА ІЛЮСТРАТОРОМ

(студентка V курсу факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат наук із соціальних комунікацій Шевченко А. С.

У роботі над видавничим продуктом редактору важливо, аби те, над чим він працює, мало не тільки гарне смислове і текстове наповнення, а й відповідний зовнішній вигляд.

З метою оригінального, якісного і відповідного змісту зовнішнього оформлення книги / журналу до створення видання залучають ілюстратора, який може не бути професіоналом у видавничій сфері та не завжди знаходиться з редактором «на одній хвилі». Так само, як і редактор не є професіоналом в образотворчому мистецтві, дизайні, візуальній естетиці та композиції. Тому образ продукту народжується тільки під час постійної комунікаційної взаємодії між редактором та ілюстратором, у процесі передачі інформації від комуніката до реципієнта. Як і за будь-якої комунікації, у момент передачі повідомлення виникають певні бар'єри, так звані шуми, які створюють перешкоди у якісній комунікаційній взаємодії. Вважаємо, що дане питання є актуальним, з огляду на те, що видання якісного продукту потребує злагодженої взаємодії редактора та ілюстратора.

Метою публікації є виявлення шумів у професійних комунікаційних процесах, що відбуваються між редактором та ілюстратором, шляхом аналізу способів та каналів передачі інформації.

Завданням роботи є знаходження шляхів мінімізації шумів під час обміну інформацією між редактором та ілюстратором у процесі роботи над спільним продуктом.

Аналіз існуючих моделей соціальної комунікації дозволяє говорити про наявність комунікаційних шумів. Так, джерела шумів присутні в моделі трансмісії сигналу Шеннона-Вівера [3, с.217]. В соціологічних моделях Е. Катца та П. Лазарсфельда [3, с.219] бар'єрами, через які проходить повідомлення, є широкі соціальні структури та їхні первинні групи, що мають свої особливості, думки, поведінку, позиції, світогляд і які посилюють один одному повідомлення.

За нашим переконанням, ілюстратор та редактор належать до різних соціальних структур, що обмінюються повідомленнями задля досягнення спільної мети – створення видання. Спробуємо розробити власну модель комунікації, щоб показати, як виникають перешкоди під час комунікації між ілюстратором та редактором. Умовно назовемо її «модель приломлення повідомлень» (рис. 1).

Під час спілкування комунікатор передає ідеї, виходячи із власного професійного досвіду, бачення продукту тобто думка проходить крізь призму картини світу редактора. Далі повідомлення передається через канал, де «приломлюється» крізь шуми. На наступному етапі передачі інформації, під час сприймання ілюстратором, повідомлення деформується картиною світу та професійним досвідом художника.

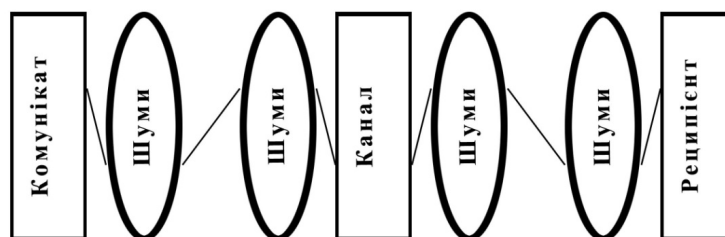


Рис. 1. Модель приломлення повідомлення

Отже, бачимо, що основними проблемами комунікаційної взаємодії редактора та ілюстратора є відмінність у світоглядах, а також відсутність універсального каналу передачі інформації, який би максимально виключав шуми.

Щодо першої зазначеної проблеми, маємо думку про те, що відмінність світоглядів полягає не тільки в різному професійному баченні, а й у «налаштованості» на спільно створюваний продукт. Адже, підбираючи ілюстратора, перш за все потрібно дивитися на зацікавленість художника у виданні, наскільки він відкритий до співпраці. Наступним корком у подоланні комунікаційних бар'єрів є підбір художника за стилем ілюстрацій, що якомога точніше передає настрій та суть видання і буде зрозумілим та привабливим для цільової аудиторії.

Вважаємо, що редактор зазвичай не вирішує повністю проблему комунікації, але може зменшити фактори, які створюють шуми. Дослідниця Е. Огар говорить, що «стосовно ілюстрації книги виникає ряд можливостей, шляхів і кордонів втручання художника в прочитання тексту, в його розуміння та оцінку. Стосовно редагування проблема розв'язується збігом у розумінні тексту редактором і художником, визначенням напрямів інтерпретації тексту в ілюстраціях. Звичайно, редактор не втручається у вибір художніх засобів. Він тільки окреслює можливості спільного підходу до ілюстрування даного твору літератури, спираючись на деякі властивості ілюстрацій і враховуючи якість їх читацького сприйняття» [2, с.138]. Отже, редактор намагається налаштуватися на одну хвилю сприйняття з художником.

Друга проблема, за нашим переконанням, має більше прикладний характер і залежить від каналів передачі інформації та повідомлень, оскільки в результаті утворюється образотворчий продукт. Редактор, пояснюючи художникові концепцію, смисли, стилістику, архітектоніку видання, не може остаточно передати своє візуальне бачення продукту, які б досконалі слова не підбирались, бо вербально передати й описати невербальні категорії, зокрема візуальні, неможливо. Фантазія кожного з учасників комунікації малюватиме різні образи. Хоча, у більшості випадків, редактору доводиться послуговуватись саме каналом вербальної передачі інформації.

Дану проблему може вирішити лише професіоналізм редактора, його вміння знаходити підхід до творчої особистості, володіння азами психології, для якомога повного опису завдання для ілюстратора. Отже, чим більше слів використано для опису зображуваного, тим зрозумілішим стає образ для роботи ілюстратора. В даному випадку редактор повинен чітко знати й уявляти, що він хоче від продукту взагалі та художника зокрема.

Існує ще один спосіб передачі повідомлення ілюстратору – це невербальний канал. Є дві варіації такої комунікації. По-перше, це пошук аналогічного зображення ідеї серед існуючих. Наприклад, коли редактор збирає документи, що ілюструють його ідею (фото реальних предметів чи інших ілюстрацій) і передає дане повідомлення художнику. Інколи в підборі подібних зображень редактор може виступати безпосередньо каналом передачі інформації, а вибірку ілюстрацій може скласти автор, видавець, фокус-група.

І друга варіація зазначеної комунікації – створення оригінальних схематичних ескізів. Вони дають можливість зрозуміти художнику ще глибше та чіткіше, яким має бути видання та ілюстрації до нього. В даній варіації редактор також може виступати комунікатом і каналом передачі інформації водночас. Не слід забувати й про те, що на даному етапі існує зворотній зв'язок, коли ілюстратор у відповідь розробляє власний документ на основі редакторських – ескізів ілюстрації. То ж, під час другого варіанта комунікації ключовим елементом є документ як канал передачі повідомлення. В документальній комунікації між автором та видавцем застосовуються такі схеми:

1. К... ↔ Д(1,2)... ↔ Р

2. К... ↔ Д(1,2)... ↔ КП... ↔ Д(1,2) ... ↔ Р, де

Д – документ; К – комунікат; Р – реципієнт; КП – канал передачі інформації.

Проведений теоретичний аналіз даного питання дозволяє говорити про те, що проблеми комунікації між редактором та ілюстратором виникають постійно й уникнути шумів та бар'єрів неможливо. Водночас, розклавши на окремі деталі процес такої комунікаційної взаємодії, можна виявити шуми та мінімізувати їхній вплив на повідомлення, щоб ефект і мета, які комунікат закладав у повідомлення, досягали бажаного результату й були більш точно сприйняті реципієнтом. Вважаємо, що дане теоретичне дослідження потребує подальшого розгляду з точки зору практичного вивчення проблеми.



БІБЛІОГРАФІЯ

1. "Журналістика та інформація" / В.В. Різун. – К.: Видавничий центр "Просвіта", 2008. – 260 с.
2. Антонова С. Редакторська підготовка изданій : учебник / С. Антонова, В. Васильев, И. Жарков, О. Коланькова, Б. Ленский, Н. Рябинина, В. Соловьев [под общ. ред. С. Антоновой]. – М.: Издательство МГУП, 2002. – 468 с.
3. Огар Е. Дитяча книга : проблеми видавничої підготовки : навч. посіб. для студ. вузів / Е. Огар. – Львів : Аз-Арт, 2002. – 158 с.
4. Різун В. Теорія масової комунікації : підручник / В. Різун. – К.: Просвіта, 2008. – 260 с.
5. Холод О. М. Засоби масової комунікації : формування інформаційного суспільства : монографія / О. М. Холод [кер. авт. кол. С. І. Горевалов ; Безручко О. В., Зикун Н. І., Осипенко В. В. та ін.]. – К.: КнМУ, 2010. – С. 69–154.

Софія МАКОТА

ЛЕКСИЧНІ ДІАЛЕКТИЗМИ У ТВОРАХ В.ВИННИЧЕНКА

(магістрантка факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Т.В.Громко

Актуальним напрямом вітчизняного мовознавства є вивчення ідіолектів письменників, які вплинули на формування української літературної мови. У контексті історії української літературної мови об'єктами досліджень науковців є мова творів письменників XIX – поч. XX ст., зокрема І. П. Когляревського, Г. Ф. Квітки-Основ'яненка, Т. Г. Шевченка, П. О. Куліша, Б. Д. Грінченка, Панаса Мирного, М. М. Коцюбинського, Лесі Українки. У зв'язку з цим постає необхідність дослідження і мовотворчості видатного українського талановитого прозаїка, драматурга, публіциста і політичного діяча початку XX ст. В. Винниченка.

Як зауважував Ю. В. Шевельов, письменникам того часу був притаманний мовний пуризм: літературна мова не повинна відриватися від мови селянства, вона мусить бути їм зрозуміла [5, с.23]. Дослідження ідіолекту Володимира Винниченка залишається актуальним завданням, оскільки у працях про мову творів письменника та її роль в історії українського літературно-писемного процесу глибоко і всебічно не з'ясовано статус мовного доквілля у процесі формування ідіолекту письменника. На думку П. Д. Тимошенка, "вивчення мовних (фонетичних, морфологічних та ін.) особливостей мови письменників-класиків необхідне як у практичному, так і в теоретичному відношеннях. Воно потрібне, зокрема, для в'яснення загальних тенденцій розвитку літературної мови в минулому, становлення її норм, що, у свою чергу, дозволяє визначити надійну основу для нормативних кодексів сучасної української літературної мови"[4, с.56].

Творчість В. Винниченка припадає на час, коли східноукраїнський і західноукраїнський варіанти літературної мови майже повністю злились в єдину загальноукраїнську літературну мову, коли українська літературна мова досягла високого ступеня унормованості.

В. Винниченко належав до когорти українських письменників і всесвітньовідомих драматургів нашого краю, які добре знали і майстерно використовували у своїй мовотворчості багате степове народнорозмовне джерело, підносячи його до всенародного визнання. Він розумів необхідність мовного унормування, бачив зразки української класичної літературної мови.

Мова творів В. Винниченка – це в усьому істотному сучасна українська літературна мова. Винниченко з'явився на світ і зростав на півдні України. В той час це місце було зіткненням двох стихій – молодій індустрії, могутньої цивілізації і гарячого козацького духу, що витав над безмежними просторами. Хлопця оточував строкатий світ, і враження дитинства виявились настільки сильними, що пізніше він так напише: "Ви уявіть собі: я родився в степах. Ви розумієте, добре розумієте, що то значить "в степах?" Там, перш усього, немає хапливості. Там люди, наприклад, їздять волами. Запряжуть у великий, поважний віз пару волів, покладуть надію на Бога і їдуть. Воли собі ступають, земля ходить круг сонця, планети творять свою путь, а чоловік лежить на возі і їде. Трохи засне, трохи підкусить, пройдеться з батіжком наперед, підожде волів, крикне задумливо "гей!" і знов собі поважно піде уперед...

А навкруги теплий степ та могили, усе степ та могили. А над могилами вгорі кругами плавають шуліки; часами, як по дроту, в ярк спуститься чорногуз, м'яко, поважно, не хапаючись. Там нема хапливості. Там кожний знає, що скільки не хапайся буде небо, та степ, та могили. І тому чоловік собі їде, не псуючи крові хапливістю, і нарешті приїжджає туди, куди йому треба.

Отже, я виріс у тих степах, з тими волами, шуліками, задуманими могилами. Вечорами я слухав, як співали журавлі біля криниць у ярах, а удень ширина степів навівала сум безкрайності. В тих теплих степах виробилась кров моя і душа моя». (В. Винниченко, «Зіна» [1]).

У свій час письменникові дорікали за розхристаність письма, грубувату, нечисту мову (М. Вороний), "волохатий і незроблений стиль" (С. Єфремов), за те, що його мова "поплямована великоруськими словами" (І. Нечуй-Левицький). Це І. Дзеверін пояснює тим, що письменникові доводилося працювати в дуже складних умовах, він змушений був поспішати з роботою. Крім того, нерідко Винниченко свідомо вдавався до суржика, зважаючи на його поширення в самому житті справедливим є зауваження Михайла Слабошпицького, що в "оповідання молодого письменника увірвалися різні суспільні верстви і заговорили вони саме так, як говорили в реальному житті, – не зрідка до потворності скаліченою мовою, що і вирізняло суціль безкультурних люмпенів (а їх у творах Винниченка справді чимало). Одне слово, яка доба, така й мова, така й правда про неї".



В останні роки в дослідженні мови Винниченка помітні зміни:

1) монографічно творчість В.Винниченка в мовному аспекті не досліджувалася. Відомими є кандидатські дисертації Г.П. Лукаш "Ономастикон прозових творів В.Винниченка" (1997) та Л.О. Науменко «Мова ранніх творів Володимира Винниченка» (2003). Окремим проблемам його творчості присвячені статті В.М. Русанівського, Н.П. Плющ, Н.Г. Сидяченко, Л.І. Шевченко, Л.П. Дідківської, О.В. Болух та ін.

На мовні особливості ранніх творів письменника першими звернули увагу Іван Франко та Леся Українка. Є також відгуки видатних його сучасників – І.Нечуя-Левцького, М.Коцюбинського, С.Єфремова, М.Вороного, В.Чапленка.

2) окремі спостереження Ю. В. Шевельова, М. Є. Сиваченка, І. Г. Матвіяса, Т. І. Должикової переконують у наявності виразного впливу на мову письменника рис рідного йому степового говору південносхідного наріччя, що особливо актуалізує проблему діалектно-літературної взаємодії.

3) опубліковано низку новітніх праць. Так, в студіях І. Г. Матвіяса звернуто належну увагу на діалектну основу мови творів цього автора. В рамках регіонального дослідження творчості В.Винниченка знаходимо розвідку Т.В.Громко і Р.І.Стецюк «Росіянізми у творчості В.Винниченка» [2].

Визначення особливої ролі В.Винниченка в становленні літературної норми, її свідомому випрацюванні переводить часткове питання про місце діалектизмів у текстах творів цього автора в загальнотеоретичну площину – зіставлення степового говору та художньої мови письменника. Цим і зумовлена актуальність дослідження діалектизмів у творчості В.Винниченка на тлі та у зв'язку зі степовим діалектом.

Художня спадщина Володимира Винниченка величезна. Він почав друкуватися в 1902 р., а в 1919 р. вийшло вже багатотомне видання його творів (7 томів), у 1923, 1929, і 1931 рр. виходили збірки його творів у 23-х томах. Не зважаючи на це, політика тоталітаризму унеможливила повно та об'єктивно поза ідеологічними догмами осягнути постать класика української літератури.

Аналіз функції розмовного лексикону, діалектизмів, жаргонізмів, застарілої та суспільно-політичної лексики, а також росіянізмів, що засвідчують вплив тенденцій літературної мови початку ХХ ст. на мовну особистість письменника має надзвичайно важливе значення. Адже це дало змогу В.Винниченкові виявити особливості соціального та професійного середовища, походження, освіченість, характер персонажів оповідань.

Визначальними ознаками ідіостилю В.Винниченка, тобто мови його творів є розмовність, емоційна насиченість, діалогічність, природність, ясність викладу без усякої штучності й надуманості. Мову творів письменника (майбутнього драматурга) репрезентує розмовна лексика із різним ступенем експресивності, офіційності, зниженості, які відображають мовний колорит епохи [2: 304].

Письменник уникав діалектизмів, і все ж особливості говірок, переважно степових, у мові його творів відбиті. До них можна зарахувати: майже послідовне вживання прийменника і префікса од- – *одбити, одповісти, одмовитись*; *кривавий, одмірати, одбірати, напірати*; *захакатись "захекатись", економія "економія"; ржати "іржати"; сарахан, бухветчик, охвицер; хорий, хоробливий; кохта; здоровля; рямці, границя; згук "звук", гунявий "гугнявий"; некипаж "екіпаж", модиска "модистка"; слабціций, найменьче, инчий; біля його, в йому; осей, ося, осе, осі; бровима "бровами"; чотирі; закусювати, підголосювати, просю, виходю, упустю, казюсь; він вкусе; крадь "кради", будлі-де "будь-де", да "так", голодрабець "голодранець", жалько "жалібно", кудовчитись "куйовдитися", одмовити "відповісти", ослобонятись "звільнятись", отовплений "оточений" тощо.*

Серед лексичних діалектизмів чітко розрізняються соціальні діалектизми: (*панка, бузотьорів, писальний, балабусте*); професійні діалектизми: (*охвицер, сексотка, осназ, лікпом*). Ряд діалектизмів вказують на предмети побуту: (*карафка, спіньжак, шворочка, тареля*); канцелярські засоби: (*аркушик, рурка, бумажки*).

Звертають на себе увагу лексико-граматичні діалектизми на стан дії (дієслівні форми): (*справив, чмокають, брьохав, садітьця, ступнув, підупав, підкусити, отетерів, притовкмачив, мимрить, угризся, витати, шпурляють, шикали, цюкнув, каюк, козиряє, кидає, рьякав, сунули, запинати, запопав, заклав, тлопала, хляснув, хакаючи, тукав, валяй, зацапав, йдьоть, гайда, замішана*).

Нами помічена також присутність семантичних діалектизмів, які відрізняються від нормативно вживаних у літературній мові слів лише своїм значенням, а також синонімами з виразним експресивним забарвленням: (*підожди, зволив, балакаючи, докінчувала, ломакою, ступнів, побіля, почувань, хапливо, затаєна, балачки, запобігливо, банькуватими, вивчився, розчиняє, прохаю, почував, побіч, затруїлася, піддури, перезирались, поміч, потелефонуєш, глушман, сами, смерти, хиба, відомости, красномовности, горішнього, гулко, гарячково, скорше, ввіходить, зістався, зобачивши, скарай, виштагувувати та ін*).

У процесі лінгвообстеження росіянізмів у творчості Володимира Винниченка Т.В.Громко та Р.І.Стецюк визначили 4 їх групи: 1-а – які не зазнали фонетичних змін, оскільки графічне вираження їх зберігається з російської мови в українській: *ета, нікакіх, раз'яснення, спрашиваю, удовольствієм*; 2-а – з частковою адаптацією окремих фонетичних елементів: *йдьоть, обижається, рішаю, сібе, слиш, розтерянй, дейстлітелно*; 3-я – зі змінами вираження граматичних категорій (*судебноі – «судовоі»*); 4-а – кальки: *многоповерхово «багатоповерхово», увільняючи (рос. увольняя)*. Дослідники відзначають, що росіянізми письменник використовує для окреслення мовного колориту епохи, в якій живе



персонаж. Вони вживаються в авторській мові, внутрішніх монологів і передають хід думок, вичленовують потік свідомості персонажів з авторського дискурсу. Для характеристики мови малоосвічених персонажів В.Винниченко вживає квазіросіянізми. Письменник свідомо вдавався до росіянізмів, щоб показати, що вони були поширеними в тогочасному житті. Мовознавчий аналіз росіянізмів дозволяє кваліфікувати їх на окремі групи за способом збереження російської мови та адаптації їх на українському ґрунті [2, с.305].

Без перебільшення можна сказати й про аналогічну функцію вживання лексичних діалектизмів у творчості В.Винниченка.

Отже, для глибшого розуміння проблеми становлення й функціонування мовної особистості видатного українського письменника, недостатнім вивченням особливостей, міри використання ним рідного степового говору, взаємозв'язку з українською літературною мовою його періоду.

В.Винниченко прекрасно володів здобутками сучасної йому української літературної мови, а внаслідок величезного поширення його творів до 30-х рр. ХХ ст. істотно впливав на вироблення її остаточних норм [3, с.81-82].

Використання ж вузьколокальних елементів лексико-семантичного рівня вказує на чітку зорієнтованість письменника на народне мовлення, що стало запорукою словникового багатства мови його художніх творів. Варіативність у використанні мовних одиниць у мові творів В.Винниченка у зв'язку із його питомим діалектним оточенням є передумовою, з одного боку, для поглиблення досліджень його ідіолекту, а з іншого – для подальших діалектних розвідок.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Винниченко В. Краса і сила. Повісті та оповідання / В.Винниченко. – К.: "Дніпро". – 1989. – 746 с.
2. Громко Т.В. Росіянізми у творчості В.Винниченка / Т.В.Громко, Р.І.Стецюк // Наукові записки. – Випуск 92. Серія Філологічні науки (літературознавство, мовознавство). – Кіровоград: РВВ КДПУ ім В. Винниченка, 2010. – С. 299-306.
3. Матвіяс І. Варіанти української літературної мови / І. Матвіяс; НАН України. Ін-т укр. мови. – К., 1998. – 162 с.
4. Тимошенко П.Д. Хрестоматія матеріалів з історії української літературної мови: У 2-х ч. – К., 1959, 1961.
5. Шевельов Ю. Українська мова в першій половині двадцятого століття (1900-1941): Стан і статус. – Чернівці: Рута, 1998. – 208 с.

Ірина МАЛАФІЙ

СТИЛІСТИЧНА СПЕЦИФІКА КОЛЬОРОНАЗВ В ОПОВІДАННЯХ НАДІЙКИ ГЕРБІШ

(магістрантка факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Нестеренко Т.А.

Кількість кольоропозначень у мові необмежена, тому словник кольороназв у процесі історичного розвитку мови постійно поповнюється новими одиницями. У мовознавстві проблема кольоропозначень розглядається в кількох аспектах. Назви кольорів становлять об'єкт наукових студій в галузі порівняльного мовознавства (О. Коваль-Костинська, Н. Пелєвіна), етнолінгвістики (А. Вежбицька, Г. Яворська); психолінгвістики (Т. Ковальова, С. Григорук, Л. Лисиченко, Р. Фрумкіна), перекладознавства (І. Ковальська), історичної та описової лексикології (Н. Бахліліна, В. Мур'янов, М. Чікало), семасіології (Р. Алімпієва, О. Вербицька, О. Дзівак, А. Кириченко).

Підвищена увага мовознавців до кольорів та їхніх назв спровокувала появу численних маргінальних теорій і поглядів, що знаходяться на стику різних галузей науки. Наприклад, Н. Б. Бахліліна в роботі «Історія кольоропозначення в російській мові» розглядає історію позначення білого, чорного, червоного, синього, коричневого, оранжевого, фіолетового кольорів на матеріалі староруської літературної мови та у співвідношенні з деякими фактами інших слов'янських мов, зокрема в зіставленні з сучасною російською літературною мовою й даними російських народних говорів [3].

У психолінгвістиці є розділ, що займається дослідженням співвідношення у мовній свідомості звуку і смислу. Цей розділ називається *фоносемантика*. На проблему співвідношення у мовній свідомості звуку і смислу в лінгвістиці існує два діаметрально протилежних погляди: 1) більшість лінгвістів схиляється до того, що звук сам по собі значення не несе; 2) інший погляд заперечує цю тезу. Суть його полягає в тому, щоб співвідносити звуки з кольорами (а – червоний, е – чорний, і – жовтий, и – білий).

Між музичними звуками (і тональностями) та кольором для багатьох музикантів (і не тільки) також наявний асоціативний зв'язок. Так, композитора й піаніста Олександра Скрябіна вважають винахідником кольорової музики. Він уперше в музичній практиці увів у симфонічну партитуру спеціальну партію світла (поема «Прометей»), що пов'язано зі зверненням до кольорового слуху.

У рамках сучасних лінгвістичних студій викликають активний інтерес властивості сполучуваності назв кольорів і визначуваних ними предметів та явищ; фразеологія, заснована на колірній лексиці; семіотика кольору в контексті художньої літератури, міфології, фольклору, символіка кольору. О. М. Крижанська звертає увагу на необхідність диференційованого підходу до градації колірних ознак: «Усі українські назви кольорів за походженням можна поділити на дві лексико-семантичні групи: первинні і вторинні. До первинних відносяться назви кольорів, які в сучасній українській мові не співвідносяться з іменниками-референтами і означають абстрактні колірні якості. Їхнє походження та зв'язок з певною конкретною назвою розкривається за допомогою



етимологічного аналізу (*червоний, рум'яний, рудий, жовтий, зелений* тощо). Вторинними є українські кольороназви, що передають конкретний колір за колірною подібністю до предметів і явищ навколишнього світу» [5]. Структурний і семантичний аналіз кольоропозначення ґрунтовно досліджує О. Дзівак, визначаючи як синонімічний ряд мікросистему, що має певну внутрішню структуру [3]. Класифікацією кольороназв української мови цікавилися А. Кристенко, А. Кириченко та ін.

Проблема семантики кольоративів та їх естетичної значущості в художньому тексті вивчена надостатньо, тому постійно перебуває в полі зору науковців (І. Бабій, Г. Губарева, В. Дятчук, Т. Ковальова, Л. Пустовіт та ін.). У новітніх дослідженнях функціональної семантики кольоративів ураховуються як позамовна інформація про феномен кольору, так і його місце та роль у формуванні національної мовної картини світу, що дає змогу простежити смислову перспективу розгортання колірних образів. Крім того, естетичні трансформації кольороназв аналізують із застосуванням теорії поля, що забезпечує системність дослідження, а також можливість змодельовати колірний простір у межах індивідуально-мовної картини світу (розвідки А. Кристенка, Т. Панько, В. Дяченка).

Кольороназви, належачи до найбільш яскравих виразників творчої індивідуальності письменника, розкривають особливості його світосприйняття та світобачення. Активно застосовує кольороназви також Надійка Гербіш – сучасна письменниця, творчість якої характеризується наскрізною добротою, філософськими роздумами про життя, які сусідять з позитивними враженнями від навколишнього світу. Оскільки символіка кольороназв у творчості Надійки Гербіш досі не ставала предметом спеціального наукового розгляду, метою нашої статті є дослідити стилістичну роль кольоративів, зокрема назв на позначення ахроматичних кольорів, у творах Надійки Гербіш «Теплі історії до кави» і «Теплі історії до шоколаду».

Колір є найдавнішою реальністю людського буття, складним явищем, пізнання якого було тривалим. В основу більшості наукових досліджень кольороназв покладено класифікацію А. Кристенка [6], згідно з якою назви кольорів в українській мові традиційно поділяють на «основні» та «другорядні». Основними є назви давнього походження, генетично споріднені з кольоропозначеннями в інших слов'янських мовах, вони становлять ядро всієї лексико-семантичної групи кольороназв, навколо якого розташовані назви пізнішого походження. Цими основними є сім семантично незалежних назв, які позначають колір без відтінків (*червоний, жовтий, зелений, синій, білий, чорний*). Як видно, назви основних кольорів є якісними прикметниками, непохідними з погляду синхронії, стилістично та емоційно нейтральними одиницями.

Усі інші є назвами відтінків основного тону, що вказують на міру вияву колірної якості, на інтенсивність колірного тону, змішування кольорів, на колірну ознаку, якої набув предмет у результаті якоїсь дії чи процесу, та на низку інших ознак. Вони семантично об'єднуються навколо ядерних: це практично всі наявні в мові колірні назви (*сіруватий, зелененький, чорнющий, блідий, багристий тощо*).

За відношенням кольору до поняття про нього зазвичай виділяють два типи назв кольорів. По-перше, назви, що позначають конкретну колірну ознаку предмета чи явища об'єктивної дійсності. Це численна група, яка охоплює невмотивовані (*білий, зелений, синій тощо*) та вмотивовані з погляду носіїв сучасної української мови кольоропозначення (*волошковий, срібний, солом'яний тощо*); лексеми з колірною семантикою різних граматичних категорій (*синій, синь, синьо та ін.*); назви, що вказують на ступінь вияву колірної ознаки (*найчорніший, темнющий тощо*). До другого типу належать назви, що характеризують забарвлення предмета, не вказуючи на конкретний характер кольору. Вони посідають окреме місце в семантичній класифікації слів з колірним значенням, оскільки чітко не позначають конкретний колір, але дають певну інформацію про забарвлення предмета чи явища, тому кольороназвами їх можна вважати лише умовно. Серед них виділяються такі групи: а) назви, які визначають ступінь насиченості, інтенсивності кольорів, не називаючи конкретної колірної якості (*ясний, світлий, темний, блідий*); б) назви, що вказують на спосіб поєднання кількох невизначених кольорів у певній формі (*цвітом весен обвито, кольористий, доливати барв у палітру*); в) назви для неозначеного кольору, які вказують на загальне забарвлення реалії, не визначаючи його конкретного характеру (*кольоровий, барвити, рясніти, барвистий, кольорами стати, замурзаний*); г) назви, що виражають відтінки певного забарвлення предметів і явищ природи (*яскравий, чистий*); д) назви, які вказують на загальний характер забарвлення реалії, зумовлений дією сонця, вітру тощо (*смаглявий*). До лексико-семантичної групи назв кольорів належать також загальні назви цієї категорії слів, які позначають опредмечену колірну ознаку (*колір, фарба, барва, краска*) [6].

Аналіз кольористичної лексики у творах Надійки Гербіш виявив, що авторка застосовує одиниці, які умовно можна віднести до трьох категорій кольороназв:

1) ахроматичні кольороназви, які відрізняються один від одного лише світлістю. До ахроматичних кольорів належать *білий, чорний* і всі проміжні між ними *сірі кольори*;

2) хроматичні кольороназви, тобто кольори та їх відтінки, які ми розрізняємо в спектрі (*червоний, жовтогарячий, жовтий, зелений, блакитний, синій, фіолетовий*);

3) умотивовані кольори-новотвори, що мають прозору семантико-морфологічну структуру, утворенні за колірною схожістю до предметів та явищ об'єктивної дійсності і означають колірну якість опосередковано (*рожевий, фіалковий, вишневий, бузковий, шоколадний, сніжний, кавовий, помаранчевий*).



У роботах «Теплі історії до кави» і «Теплі історії до шоколаду» знайшли відображення кольоринотвори: *«шоколадно-апелсинові туфлі»*, *«скрипка кольору твердого шоколаду»*, *«картато-бежева скатертина»*. Значну роль у створенні художніх образів відіграють поняття, які можна вважати кольороназвами умовно, зокрема назви джерел світла (*сонце, місяць, зірки, веселка, блискавка*). Вони використані як зорові образи і є основою для створення складних метафор, порівнянь із предметом, що має відповідний відтінок (*з веселковою пінкою*).

Досить примітним є той факт, що різниця відтінків кольорів не передана формальними засобами, коли до прикметника на позначення кольору можуть приєднуватися прислівники на означення *яскравості (світло-, темно-)* або насиченості (*густо-, блідо-*). Подібні конструкції в текстах відсутні, на наш погляд, передусім тому, що ахроматична група кольорів складає досить високий відсоток вживань порівняно з хроматичною.

Найбільша частотність вживань кольоратива *«білий»*. Порівняно з *«чорним»* і *«сірим»* для *«білого»* характерний ширший семантичний обсяг. Кольоратив вживається на позначення:

- абстрактних явищ: *«білий-білий-білий світ»*;
- предметів побуту: *«білий диван»*, *«білі рукавички»*;
- тварин: *«біла кицька»*, *«біленьке песеня»*.

Кольороназва *«білий»* уживається для передачі атмосфери, у якій відбуваються різні події з життя персонажів оповідань. Палітра значень досить широка – від традиційних кольоропозначень, що стосуються забарвлення, – до ознаки мудрості, простоти дій і намірів, пов'язаних з відчуттям легкості, свіжості. Часто простежується мотив ніжності.

Частотністю вживання характеризується також кольоратив *«чорний»*. Ця кольороназва не пов'язана з традиційною символічною семантикою. Аналіз тексту дає змогу виділити дві тематичні групи уживання кольоратива *«чорний»*:

- конкретні предмети: *«чорний кеб»*, *«чорний чай»*;
- об'єкти природи: *«чорний ліс»*, *«чорні граки»*.

Кольороназві *«чорний»* притаманний широкий спектр символічних значень, закорінених у міфічні уявлення людини про світ, однак Надійка Гербіш надала кольору іншої функціональної ваги. У текстах кольоратив використаний з метою візуалізації різних предметів побуту чи природних явищ. Лише в окремих випадках його можна тлумачити, як *«похмурий»*, *«з ефектом холоду»*. Загалом кольороназва не має негативного забарвлення. Завдяки такому вживанню авторка досягла ефекту теплоти та душевного спокою під час прочитання «Теплих історій...», сама назва яких дає змогу стверджувати, що зазвичай холодний і неприємний для людського ока *«чорний»* колір може викликати різні позитивні емоції та почуття.

Найменш уживаний ахроматичний кольоратив *«сірий»* на позначення:

- природних явищ: *«сірі хмари»*, *«сіре небо»*;
- жіночих аксесуарів: *«сірий шарф»*, *«сірий кардиган»*.

Дві тематичні групи одного кольору полярно різняться значеннями і функцією вживання. У першому разі вживання кольоратив має на меті донести до читача атмосферу задумливості, навіть суму, через опис явищ природи. Зокрема те, як погодні умови можуть впливати на фізичний стан людини, викликаючи ті чи ті емоції. В іншому разі *«сірий»* – колір модних сезонних жіночих аксесуарів. Це свідчить про обізнаність головної героїні в новомодних тенденціях сучасного світу і спонукає нас відзначити, що кольороназва стає виразником особистих уподобань автора.

За допомогою кольороназв авторка створює вишукані метафори, які базуються на віддалених суб'єктивних асоціаціях. Так, у мовотворчості письменниці той самий колір здатний виражати позитивну й негативну семантику (*«чорні синці на ногах»*, *«чорний метелик на сорочці»*). Саме колір допомагає краще відтворити картину, запропоновану автором. Показати діалектику як спосіб світосприйняття і мислення, через що різні явища, предмети, речі розглядаються крізь призму їх зв'язків, взаємодій протилежних властивостей і тенденцій, у процесах змін і розвитку Надійці Гербіш допомагає використання відтінків теплої і холодної палітри.

Традиційний історичний контраст *«чорний-білий»* можемо прослідкувати лише однократно: *«чорно-білий гарячий шоколад»*. На нашу думку, складний кольоратив передусім ужито з метою задіяти смакові рецептори читача. Погодьтеся, що читаючи ці рядки, ви мимоволі пригадуєте смак шоколаду, відчуваєте ніжно-солодкий аромат напою. За рахунок протиставлення кольорів автор досягає мети передати не стільки колір, як смак об'єкта опису.

Відповідно до стилю й тематики творів, Надійка Гербіш наповнює свій світ кольорами. Для глибшого осягнення закономірностей будови художнього світу досліджуваних текстів важливо зробити екскурс у світ мистецьких і наукових ідей, які стосуються зв'язку кольору і звуку, кольору і смаку. За допомогою яскравої палітри авторка досконало розкрила характер, звички та вдачу головних героїв, змалювала побут, зокрема свої улюблені смаколики. В обох творах простежується такий взаємозв'язок між кольором, звуком і смаком, що під час читання задіяними є не тільки зорові, а й смакові та навіть слухові рецептори людини. З цією метою авторка послуговується оригінальними образами на зразок: *«шоколадно-апелсинові туфлі»*, *«зі старою скрипкою кольору твердого шоколаду»*, *«золотисті підсмажені тости»*.

Отже, ахроматична палітра, використана Надійкою Гербіш у «Теплих історіях до кави» і «Теплих історіях до шоколаду», асоціюється зі спокоєм, можливістю дивитися на навколишній світ по-новому.



Традиційна загальна символіка кольору представлена у творчості авторки лише зрідка. Навантажена відомими і новими асоціаціями, вона застосована письменницею в складі «готових» образів: є усталеним втіленням класичного стилю в одязі; запашним десертом тощо.

У творчості Надійки Гербіш відображення світу в зорових і чуттєвих образах відбувається переважно завдяки кольору. Він є виразником певних властивостей об'єкта, опис якого сприяє емоційному впливу на читача. Письменниця досягла мети – читач повністю занурюється у духмяний світ кави та шоколаду, подорожуючи містами України та Європи.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гербіш Надійка. Теплі історії до кави [оповідання] / Надійка Гербіш. – К.: Брайт Стар Паблішинг, 2013. – 168 с.
2. Гербіш Надійка. Теплі історії до шоколаду [оповідання] / Надійка Гербіш. – К.: Брайт Стар Паблішинг, 2012. – 144 с.
3. Дзівак О. М. З історії назв кольорів / О. М. Дзівак // Українська мова і література в школі. – 1973. – № 9. – С. 81–84.
4. Ковальська І. Кольоропозначення як проблема перекладу (на матеріалі української та англійської мов) / І. Ковальська // Наукові записки. – Кіровоград, 2000. – № 22 – С. 7–11.
5. Крижанська О. Колір та способи передачі його в українській мові / О. Крижанська // Актуальні проблеми сучасної філології. – Рівне, 1999. – С. 94–106. – 2001. – № 2 (24). – С. 22 – 24.
6. Криченко А. П. Семантична структура назв кольорів в українській мові / А.П.Криченко // Мовознавство. – 1967. – № 4. – С. 97–112.

Інна МИХАЙЛЕНКО

МІКРОТОПОНІМИ МІСТА ЗНАМ'ЯНКИ

(студентка V курсу факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Волчанська Г. В.

Топоніміка – галузь науки, об'єктом дослідження якої є закономірності виникнення, розвитку і функціонування власних назв географічних об'єктів. Посилений інтерес до дослідження географічних назв – явище не випадкове, а продиктоване насамперед науковими і практичними міркуваннями і тим значенням, яке вони посідають у розв'язанні різних питань суспільних наук. Виникнення географічних назв зумовлене рядом важливих суспільно-пізнавальних факторів, що являють собою діалектичну єдність, а тому їх вивчення повинно ґрунтуватися на комплексному підході, що передбачає залучення результатів досліджень багатьох наук. Топоніміка є інтегральною науковою дисципліною, яка знаходиться на стику трьох областей знань: географії, історії та лінгвістики. На погляд В. Шлімауера, «встановлення історії заселення, наприклад, є історичною частиною програми топоніміки» [цит. за 2, с. 35].

Базовим поняттям топоніміки виступає топонімія – сукупність назв (топонімів) на певній території. Основне значення і головне призначення географічної назви – фіксація місця на поверхні Землі. Правильно пояснити ту чи ту назву, розкрити її смислове значення і походження – означає отримати важливу інформацію про минуле свого краю. Досить часто давні документи, архіви були втрачені або знищені в результаті воєн, пожеж, викрадень тощо. Але за топонімічними назвами можливо дізнатися минуле краю, поселення людей, навіть приблизно визначити звідки були переселені люди, якої національності вони були.

Метою нашої статті є дослідити та осмислити, які чинники впливали на формування, розвиток та закріплення мікротопонімів міста Знам'янки. Реалізація мети передбачає виконання наступних завдань: 1) зібрати мікротопоніми Знам'янки; 2) дослідити історію формування мікротопонімії міста; 3) проаналізувати та класифікувати мікротопоніми.

Мікротопонімія є частиною ономастики. Засновником української ономастики вважають Івана Франка. Він уперше дав визначення ономастики як «науки про власні назви». Праця І.Франка «Причинки до української ономастики» (1906р) – одна з перших у цій галузі. Видатний український вчений, публіцист Мирон Кордуба в своїй праці «Що кажуть нам назви осель?» (1938р) подав першу класифікацію українських топонімів. Мирон Кордуба збирав матеріали до історико-географічного словника Буковини і Галичини.

У 1930-х роках розпочалося гальмування розвитку українського мовознавства, переслідування передової частини української інтелігенції. Топонімічні дослідження було названо «буржуазно-націоналістичним хуторянством».

Великий внесок у розвиток української топоніміки зробив К.К.Цілуйко – автор багатьох праць з проблем ономастики, редактор топономастичної частини в «Історії міст і сіл УРСР». При Інституті мовознавства К.Цілуйко організував велику топономастичну картотеку, за його редакцією укладено «Словник гідронімів України» (1979р).

Вивченням топонімів в різні часи займалися видатні вчені-мовознавці: Д.Бучко, Ю.Карпенко, В.Лобода, І.Железняк, Л.Масенко, В.Німчук, Л.Гумецька та інші.

Велике значення для розвитку української топонімії мають регіональні дослідження. Тому зараз активізувалося вивчення мікротопонімів окремих областей, регіонів. Вивченням мікротопонімів Миколаївської області займався М.П.Тимченко, мікротопоніми Західного Поділля – тема дослідження Н.І.Лісняк. Ю.О.Карпенко вивчав топонімію Одещини та Буковини.

Топонімічні дослідження на Кіровоградщині проводили В.О.Горпинич, В.В.Лучик («Словник мікрогідронімів України» (2002р), співавтор Т.І.Поляруш), Т. І. Поляруш «Лексико-семантичні моделі топонімічної номінації і місцевий ономастичний контекст», «Розвиток методу словотвірного аналізу в



сучасній топоніміці» тощо), Т.В.Громко («Семантичні особливості народної географічної термінології Кіровоградщини»). «Словник народних географічних термінів Кіровоградщини» на сьогоднішній день є найповнішим виданням географічних термінів, що функціонують у розмовному мовленні сучасної Кіровоградщини і містить понад 1700 лексичних одиниць (Т.В.Громко, В.В.Лучика, Т.І.Поляруш). О.І. Крижанівська («Універсальний словник ойконімів України»), мікротопоніми міста Кіровограда вивчав Р.О.Ляшенко, суфіксальний спектр мікротопонімії південно-західного Поділля на матеріалі південно-західних районів Кіровоградської області досліджувала О. Заінчківська.

Мікротопонімія – це сукупність місцевих географічних назв для невеликих об'єктів, відомих тільки місцевим жителям. Мікротопоніми розрізняють за видами об'єктів найменування: назви населених пунктів – ойконіми, водні об'єкти – гідроніми, об'єкти рельєфу – ороніми, назви вулиць – годоніми, назви міських об'єктів – урбаноніми і т.д.

Для топоніміки характерні свої специфічні методи досліджень. Основну роль відіграють польові дослідження, збір первинного матеріалу, виявлення природних, історичних і етнографічних особливостей певного регіону, особливостей, які визначають своєрідність топонімів. Топоніміка використовує методи, які притаманні історичній науці, – роботу з архівними матеріалами, аналіз письмових джерел. Будь-яка географічна назва має своє значення, хоча переважна більшість їх виникла стихійно, проте зовсім не випадково: беззмістовних топонімів немає. Вивчаючи топоніми Знам'янки, ми послуговувалися матеріалами краєзнавчого музею, до яких включаються документи та писемні пам'ятки попереднього століття, підшивками газетних матеріалів (газети «Знам'янські вісті», «Знам'янщина, Вісник Знам'янки» – це одне видання, але воно мало різні назви в різні роки). Також у своєму дослідженні ми використовували усні свідчення старожилів міста, згадки про місто в історичній літературі і навіть в підручниках з історії, краєзнавства, брошури про місто Знам'янку, екскурсійні маршрути, відомості про бальнеологічну міську лікарню.

При дослідженні топоніміки не можна обійтися і без кількісно-статистичного аспекту вивчення місцевих назв. Важливість кількісного фактору надзвичайно велика при виявленні складу топонімів. Кількісні дані дозволяють часто поглиблювати висновки.

Місто Знам'янка засноване в 1869 році, коли відкрився рух поїздів на залізниці Одеса – Харків. Свою назву воно перейняло від селища, розташованого за три кілометри. А от походження самого оніма має кілька варіантів, з-поміж яких найбільш можливими є три версії.

1. Назва походить від особливо шанованої переселенцями-старообрядцями ікони Знамення Богородиці.

2. Можливо, вихідці назвали місто на честь села Знам'янського Орловської губернії, у якому вони жили до виселення.

3. Вірогідно, переселенці принесли з собою якесь знамено, назвавши місто на його честь.

Проаналізувавши краєзнавчу та історичну літературу [3, 5], ми дійшли висновку, що найбільш ймовірною є перша версія, оскільки про жодне знамено ніде немає згадки. Оскільки переселенці були з Орловської губернії російської держави, то ми вважаємо цілком доречно звернутися за довідкою до праці В. Даля, який у своєму словнику лексему «знаменать» подає як церковне слово, що означає «налагодити знак, метити, обозначать, подавати знак, маячить». «Знаменоваться» – подається як «значить себя крестом, креститься». «Знаменскій» позначено у словнику як «той, що відноситься до церкви Знаменія». Ікона Знаменіе Пресвятої Богородиці (Богоматерь Знаменіе) – православна ікона з зображенням, приналежним до іконописного типу Оранта. Одна из наиболее почитаемых в русском православии икон. Церковь в честь иконы Пресвятой Богородицы. «Знаменіе», Церковь Знаменія Божіей Матері, Знаменская церковь православный храм во имя иконы Божіей Матері «Знаменіе». «Знаменный» – «ко знаменью относящийся, знаменованный, меченный» [3].

Походженням назви міста багато років з'ясовували краєзнавці та лінгвісти, що вивчали цю місцевість. Але і сьогодні є певні питання, які так і не мають чіткої та зрозумілої відповіді. Усі знають, що в місті була в давні часи «Знам'янська церква», яка була освячена на честь ікони Знамення Богородиці. Нинішня вулиця Тобілевича раніше була «улиця Знаменская» тому, що на ній і стояла Знаменська церква. Вулиці Знаменської не стало, провулок – лишився, був первісно Знаменский, став Знам'янський.

Виникає питання: звідки ж узялася ця плутанина? Місто, селище, станція Знам'янка. Селище виникло у XVIII столітті. Зрозуміло, що в усіх офіційних джерелах – географічних картах, адміністративно-територіальних довідках, дороговказках в Російській імперії всі назви були російською мовою, тобто в такому випадку скрізь писалося Знаменка (і нині в російських відповідниках друкується – Знаменка). «Я» з'явилося в назві Знаменка, мабуть, тоді, коли Україна стала Українською Радянською Соціалістичною республікою у складі Радянського Союзу, офіційно отримала чітко окреслені кордони, державні структури, початкову, середню школу, вищі навчальні заклади, свої театри, музеї, Академію наук і т.п. Ймовірно, тоді в республіканських, обласних, міських, селищних інстанціях почали (у межах республіки) перекладати українською мовою російські назви.

Очевидно, у 1939 році, коли було утворено Кіровоградську область, клерки переклали з російської Знаменку як українську Знам'янку. А вже спочатку було Знаменка, знову ж таки на честь «знаменія», а не на честь «знамени». Навіть якби і на честь «знамени» – то в українській мові слово «знам'я» взагалі відсутнє. Є прапор – знамено. І в цьому випадку назва перекладалася б як Знаменка. Цитуємо роз'яснення Інституту української мови Національної академії наук України: «Російський



топонім «Знаменское» українською мовою відтворюємо як Знаменське. Оскільки сучасна Знаменка виникла в результаті перенесення російської назви «Знаменское» (укр. відповідник Знаменське) з попереднього місця проживання старовірів на новозасноване поселення (щоправда, з трансформацією структури: суфікс -ськ змінено на -к(а), то закономірно справді очікувати форму Знаменка, а не Знам'янка, тим більше, що відомо про причину найменування російського прототипу – назви ікони Знамення Богородиці.

Отже, фонетично закономірнішою на українському ґрунті треба вважати назву Знаменка, а не Знам'янка».

Найбільшу кількість мікротопонімів міста Знам'янки становлять назви вулиць – годоніми. Вулиця є однією із найважливіших елементів містобудування й локалізації споруд у містах та інших населених пунктах. Вивчивши карту міста та музейні матеріали, можемо стверджувати, що місто найбільше розбудовувалося під час створення населеного пункту, удруге – під час відновлення після Першої та Другої світових воєн та в кінці ХХ століття, тому годоніми не часто змінювали свою назву. Як свідчить аналіз, за превалюючими принципами номінації урбаноніми м. Знам'янки розподілилися на три найбільш численні групи:

1) відантропонімні (антропоніми – власні імена осіб (імена, по батькові, прізвища, прізвиська людей);

2) відтопонімні (топоніми – власні назви географічних об'єктів);

3) відапелятивні (апелятиви – загальні назви) утворення. Незначну кількість складають відергонімні (ергоніми – власні назви підприємств, установ, організацій) та відхрононімні (хрононіми – власні назви історично значущих часових відрізків, подій) найменування. По одному зразку відетнонімної (етноніми – власні назви будь-яких етносів, у т. ч. племен, племенних союзів, народів, народностей) – (Грузинський провулок) .

Проаналізувавши наявні годоніми, виокремимо деякі тематичні групи:

1) назви, пов'язані з певними історичними датами радянської доби, наприклад: вул. 30 років перемоги Жовтня, вул. 30 років ВЛКСМ, вул. 40 років ВЛКСМ;

2) вулиці, що отримали назви після завершення Другої світової війни, наприклад: вул. Матросова, вул. Перемоги;

3) відантропонімні назви, що походять від прізвищ відомих історичних та культурних діячів, наприклад: вул. Єсеніна, вул. Шевченка, вул. Франка;

4) група годонімів, які отримали назву за близькості до певного об'єкта або розташованих на цій місцині, наприклад: пров. Парковий, вул. Санаторна;

5) відапелятивні назви, наприклад: вул. Сонячна, вул. Дачна;

6) група годонімів, що отримала назви від історичних подій, наприклад: вул. Новоселів, вул. Незалежності;

7) годоніми, що походять від назв міст України (відтопонімні), наприклад, вул. Харківська, вул. Херсонська.

Після здобуття Україною незалежності було змінено деякі назви вулиць на нейтральні (вул. Осіння) або відантропонімні, від прізвищ (псевдонімів) відомих українських письменників (вул. Лесі Українки, вул. Коцюбинського). Крім того, на п'ятдесят четвертій сесії Знам'янської міської ради, яка відбулася 28 лютого 2014 року, внесено проект рішення «Про перейменування вул. Жовтнева на вул. Героїв Майдану та вул. Фрунзе на вул. Небесної Сотні та центральної площі міста на Площу Героїв Майдану».

За структурно-граматичною класифікації мікротопонімів виокремлюємо прості й складені найменування (композиції) об'єктів міського простору. У межах простих назв виділяються два типи:

1) ад'єктивний: вул. Молодіжна, вул. Дачна, вул. Сонячна;

2) генітивний: вул. Декабристів, вул. Івана Франка, вул. Рози Люксембург.

Широка палітра складених найменувань представлена:

1) нумералогічно-ад'єктивною моделлю: 1-а Робоча;

2) генітивною нумералогічно-субстантивною моделлю з першим простим або складеним числівником: вул. 8-го березня;

3) нумералогічно-субстантивною моделлю з першим відчислівниковим утворенням і другим компонентом у формі генітива: 40-річчя Перемоги, 30-річчя ВЛКСМ;

4) генітивною ад'єктивно-субстантивною моделлю у формі множини: вул. Радянських інтернаціоналістів;

5) генітивною субстантивно-субстантивною моделлю, де першим компонентом виступає апелятивний ідентифікатор, що вказує військове звання: вул. Лейтенанта Шмідта;

6) генітивною субстантивно-субстантивною моделлю з послідовним підпорядкуванням компонентів: вул. Героїв Сталінграда.

Щодо інших груп мікротопонімів, можемо виділити ще назви зупинок міського автотранспорту. Найпоширенішими є оніми, які походять від назв районів міста, де розташовані суспільно важливі споруди та служби, наприклад: зупинка «Вокзал», «Радянська», «Пожежне депо», «Готель». Місто має два великих ринки «Привокзальний», що розташовані біля міського вокзалу і «Центральний». Міський бальнеологічний санаторій має назву «Лісне» саме через близькість до лісу.



Згідно з проведенням кількісного підрахунку назв мікротопонімів різних тематичних груп, ми можемо визначити, що переважають оніми, що походять від прізвищ видатних історичних, культурних, наукових діячів та назви, пов'язані з певними історичними подіями або датами радянської доби (сюди включено і назви пов'язані з війною).

Отже, можемо зробити висновок, що в місті Знам'янка найбільше мікротопонімів з'явилося в період створення міста та під час відбудови після Першої і Другої світових воєн. На підставі виокремлених структурно-граматичних моделей годонімів можемо зробити висновок, що в межах назв вулиць м. Знам'янки переважають прості ад'єктивні та прості генітивні найменування. Проведене синхронічне дослідження знамянської міської топонімії дало змогу виокремити її типові структурні моделі і виявити пріоритетні принципи мотивованості урбанонімів, що засвідчує лінгвокультурологічну, історичну, соціально-політичну цінність одного з найчисленніших пластів онімної лексики.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Грінченко Б. Д. Словник української мови в 4 х томах / Грінченко Б. Д. – К., 1958–1959. – Т. 1–IV.
2. Масляк П., Шищенко П. Географія України.– Соціальна топоніміка України – К., 2008. О.Ю
3. Даль В. Толковий словарь живого великорусского языка: Т.3. – М., 1990.
4. Демчук М.О. Українські ойконіми-композиції давньоруського відантропонімічного походження. Давньоруська ономастична спадщина в східнослов'янських мовах.// М.О. Демчук. – К.: Наук. думка, 1986.
5. Історія міст і сіл Української РСР. Кіровоградська область. – К.: Головна редакція УРЕ АН УРСР, 1972.
6. Карпенко О.Ю. Проблематика когнітивної ономастики./ О.Ю. Карпенко. – Одеса: Астропринт, 2006. – 325 с
7. Нуждак Л.В. Вплив глобалізації на еколінгвальний стан українського ономастикону посттоталітарної доби / Л.В.Нуждак // Науковий вісник Ужгородського університету. Збірник наукових праць. – 2010. - №22. – С.110 – 112.
8. Українська мова: енциклопедія / [редкол.: В.М.Русанівський, О.О.Тараненко (співголови), М.П.Зяблюк та ін.]. – К.: Українська енциклопедія. – 2007.

Ілона МОЛЧАНОВА

СКЛАДНОСУРЯДНІ РЕЧЕННЯ ІЗ ЗІСТАВНИМИ ВІДНОШЕННЯМИ У ТВОРІ М.КОЦЮБІНСЬКОГО "ТІНІ ЗАБУТИХ ПРЕДКІВ"

(студентка V курсу, факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Огаренко Т.А.

Творчість М.Коцюбинського не одне десятиліття становить інтерес для дослідників. Літератори не перестають захоплюватися стилем і майстерністю класика, лінгвісти знаходять все нові мовні особливості текстів М.Коцюбинського, наприклад, В.М. Русанівський звертав увагу на абстрактну лексику у творах Коцюбинського, психологічний імпресіонізм вивчали В.Агеева, Ю.Кузнецов, Є.Федоренко, О.Черненко. Мову творів М. Коцюбинського привертала увагу І.К.Білодіда, Л. С. Паламарчук (робота «Лексична синоніміка художніх творів М. Коцюбинського»), С. Д. Єрмакова досліджувала «Безособові речення в художніх творах М. Коцюбинського» тощо. Недослідженим залишається синтаксичний рівень у творах майстра, тому у статті звернемо увагу на специфіку використання складносурядних речень у повісті "Тіні забутих предків".

Основною метою статті є аналіз елементарних складносурядних речень із зіставними відношеннями у творі "Тіні забутих предків".

Завдання:

1. Проаналізувати підходи до трактування природи складносурядного речення, узагальнити класифікації складносурядних конструкцій.
2. Вибрати з тексту повісті "Тіні забутих предків" елементарні складносурядні речення.
3. Визначити характер відношень між предикативними частинами за типом сурядного сполучника.
4. Проаналізувати складносурядні речення із зіставними відношеннями, охарактеризувати їх стилістичну роль.
5. Дослідити структурні особливості предикативних частин складносурядних речень із зіставними відношеннями.

Складне речення, утворене з двох або більше предикативних одиниць, об'єднаних між собою за принципом рівнозначності в єдине семантичне, граматичне й інтонаційне ціле сполучниками сурядності та іншими граматичними засобами, називається **складносурядним**.

С. Бевзенко зазначав: «Предикативні частини складносурядного речення є рівнозначними, що виявляється в тому, що вони виконують однакові синтаксичні функції щодо цілого, яке вони утворюють».

Другою характерною ознакою складносурядних речень є те, що їх компоненти – предикативні одиниці – поєднуються між собою сполучниками сурядності, які завжди перебувають між предикативними одиницями, не належачи жодній із них, а тільки всьому складносурядному реченню в цілому» [1, с. 165].

Варто звернути увагу на особливості поєднання предикативних частин у складносурядному реченні. Найважливішими є інтонація та сполучники. Особливо важливу роль інтонація відіграє в



у слову. Саме вона вказує на початок і кінець речення, допомагає в поділі тексту на предикативні одиниці й синтагми, дає змогу зосередити увагу на найважливішому у змісті складного речення.

Інтонція складносурядного речення може бути перелічувальною, протиставно-зіставною, розділовою, причому кожна з них характеризується певною специфікою.

До найважливіших засобів поєднання предикативних одиниць в одне ціле в межах складносурядного речення належать також сполучники сурядності, серед яких, як відомо, виокремлюються єднальні, протиставні й розділові, хоч серед перших розрізняються ще й окремі підрозділи – приєднувальні, пояснювально-приєднувальні. Роль сполучників сурядності в організації складносурядних речень настільки значна, що класифікація цих сполучників зазвичай береться за основу класифікації самих складносурядних речень, адже сполучники сурядності є засобами не тільки поєднання в одне ціле їх предикативних одиниць, а й виявлення взаємовідношень в складносурядному реченні.

І.Р. Вихованець наголошував, що складносурядному реченню притаманний ряд формальних і семантичних ознак. Це дає нам змогу зрозуміти особливості цих речень та їх структуру.

До формальних ознак складносурядних речень належить, зокрема, сполучниковий зв'язок предикативних частин, кількісний їх склад та особливості синтаксичної будови предикативних частин.

Семантичні ознаки складносурядного речення пов'язані передусім із типами семантико-синтаксичних відношень між предикативними частинами. Тип семантико-синтаксичних відношень оформлюють спеціалізовані семантичні сполучники (протиставні, розділові та інші), які впливають водночас і на формально-синтаксичну організацію складносурядного речення.

Особливостями складносурядних речень є також їх поділ на елементарні та неелементарні за кількісним принципом. Елементарні складносурядні речення є вихідними конструкціями, різні об'єднання яких утворюють похідні неелементарні (ускладнені) складносурядні речення. Елементарні і неелементарні конструкції бувають двох різновидів: формально елементарні й неелементарні складносурядні речення і семантично елементарні й неелементарні складносурядні речення.

Формально елементарні складносурядні речення є конструкціями, у яких дві предикативні частини поєднано сурядним зв'язком. Цей зв'язок може бути сполучниковим і безсполучниковим.

Формально неелементарні складносурядні речення складаються з трьох і більше предикативних частин. У таких типах речень предикативні частини можуть поєднуватися за допомогою різних сурядних сполучників – єднальних, зіставних, протиставних, розділових тощо.

У нашій роботі елементарними складносурядними реченнями ми вважаємо конструкції, що складаються з двох предикативних частин, поєднаних сурядним сполучниковим зв'язком.

Сурядні сполучники класифікуються неоднаково. Дослідники відзначають граматичну неоднорідність сурядних сполучників, які по-різному виконують формально-синтаксичну та семантико-синтаксичну функції. За здатністю виконувати функцію вираження семантико-синтаксичних відношень І.Р. Вихованець поділяє сурядні сполучники на декілька груп. До першої групи належать асемантичні сполучники *і (й), та* (у функції *і*), що лише поєднують сурядні частини, характер семантико-синтаксичних відношень між якими визначають інші елементи речення. Другу групу становлять семантичні сполучники, що не тільки виконують функцію вираження сурядного зв'язку, а й «окреслюють семантико-синтаксичну структуру складносурядних речень» [2, с. 302].

Семантичними, за словами І.Р. Вихованця, є зіставні, протиставні, розділові, приєднувальні та градаційні сполучники. Крім того, у мові функціонують частково асемантичні сполучники *ні ... ні, ані ... ані*, що поєднують сурядні частини, посилюючи заперечення в заперечних складносурядних реченнях [2, с. 302].

На думку К.Г.Городенської, до частково асемантичних сурядних сполучників належить також сполучник *а*, що виражає протиставне чи зіставне семантико-синтаксичне відношення відповідно до наповнення сурядних частин, і сполучники *а ще, а ще й, та ще й, ще й* і под., здатні виражати градаційне та приєднувальне семантико-синтаксичне відношення [3, с.19]. Отже, в українській літературній мові «домінують складносурядні речення з частково асемантичними сполучниками» [3, с. 165].

Семантична спеціалізація сурядних сполучників безпосередньо пов'язана з їхньою будовою. Асемантичні сполучники є переважно простими, натомість семантичні та частково асемантичні сполучники є здебільшого похідними, складеними одиницями. К.Г. Городенська відзначає, що складених сполучників значно менше серед сурядних, ніж серед підрядних, причому між шістьма семантичними групами сурядних сполучників вони розподілені неоднаково: їх зовсім не мають протиставні сполучники, по кілька одиниць налічують єднальні (*і... і, й... й, та... та, ні... ні, ані...ані*) і розділові (*або... або, хоч... хоч, чи... чи, чи то... чи то, не то... не то*), зате майже всі приєднувальні (*а також, а навіть, а то й, а ще, а ще й, та навіть, ба навіть, та ще, та ще й, ще й*) та всі градаційні сполучники (*а й, а навіть, а то й, а ще, а ще й, та навіть, ба навіть, та ще, та ще й, не лише... а й, не лише... але й, не лиш... а й, не лиш... але й, не лише... а навіть, не лише... а ще й та ін.*) є аналітичними [3, с. 143].

У статті використовуємо класифікацію сурядних сполучників, запропоновану І.Р. Вихованцем, за якою виокремлюються складносурядні речення зіставні, протиставні, розділові, приєднувальні і градаційні.



У повісті М.Коцюбинського складносурядні речення є досить вживаними, наприклад:
Заголубили знову верхи, а всі долини налились золотом сонця; Молоко вже гусне, але ще йому не пора.

Найчастотнішими є конструкції із з'єднано-протиставними сполучниками, менш вживаними – одиниці із єднальними сполучниками, рідко трапляються одиниці з розділовими сполучниками. Елементарних складносурядних речень із з'єднано-протиставними відношеннями у творі виявлено 50 одиниць, причому переважна частина – це конструкції із з'єднаним значенням (43 речення), меншу частину становлять структури з протиставною семантикою (7). Основним засобом вираження з'єднаного значення виступає сполучник *а*, протиставного – сполучник *але*, напр.:

Турбота зсува йому брови, а він уперто чита.

Він показував іншим, але ті дивувалися.

Особливістю семантики складносурядних речень із з'єднаними сполучниками є те, що йдеться про події, факти, які не виключають одне одного, а співіснують і з'єднуються для контрасту, як-от: *Знизу підіймався до Івана і затоплював гори глухий гомін ріки, а в нього капав од часу до часу прозорий дзвін коло кільця.*

Протиставні відношення оформлюються зазвичай сполучником *але*. У цих конструкціях поєднуються сурядні частини контрастного плану, позначаючи невідповідність між діями, процесами або станами, напр.: *Серце калата в Іванових грудях, але він вагається ще.*

Структурний аналіз елементарних складносурядних речень із з'єднаними відношеннями виявив, що у переважній більшості випадків предикативні частини у межах таких конструкцій є двоскладними, наприклад:

Стелить отарі під ноги полонина свій килим, а вона накриває її рухомим рябим кожухом.

Сонце спочивало на їх яснім волоссі і било в очі, а льодова вода потому ципала тіло.

Використання повних предикативних центрів свідчить про те, що у речення відображено дві картини об'єктивного світу, кожна з яких має свого діяча і свою дію, але ці картини з'єднуються.

З погляду ускладнення приблизно половина предикативних частин елементарних складносурядних речень із з'єднаними відношеннями неускладнені, як-от: *Заголубили знову верхи, а всі долини налились золотом сонця; Турбота зсува йому брови, а він уперто чита.*

З-поміж ускладнювальних компонентів найчастіше використовуються однорідні присудки: *Мряка знизилась і укутала ліс, а він став легкий і сивий як привид; Сонце спочивало на їх яснім волоссі і било в очі, а льодова вода потому ципала тіло; Шумить шваром полонина холодна, а з диких ломів встає на задні даби ведмідь, пробує голос і вже бачить заспалим оком свою поживу. Рідше вводяться вставні слова, напр.: *Все ти, каже, у мене покрав, а сього не дам.**

Отже, аналіз складносурядних речень у повісті М.Коцюбинського "Тіні забутих предків" виявив, що серед елементарних конструкцій переважають одиниці із з'єднаними відношеннями. Основним засобом формування з'єднаної семантики виступає сполучник *а*. Предикативні частини у межах таких складносурядних речень зазвичай двоскладні, у половині випадків ускладнені однорідними присудками.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Білодід І. К. Мова творів М. Коцюбинського/І.К.Білодід. – К.: Рад.шк., 1956.
2. Бевзенко С. П. та ін. Сучасна українська мова. Синтаксис: навч. Посіб. / С. П. Бевзенко, Л. П. Литвин, Г. В. Семеренко. – К.: Вища шк., 2005. – 2007 с.
3. Вихованець І. Р. Граматика української мови. Синтаксис: підручник. – К.: Либідь, 1993. – 368 с.
4. Городенська К.Г. Сполучники української літературної мови / К.Г. Городенська. – К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2010. – 208 с.
5. Русанівський В. М. Історія української літературної мови [Електронний ресурс] / В.М.русанівський. – Режим доступу: <http://litopys.org.ua/rusaniv/ru10.htm>
6. Слинько І.І. Синтаксис сучасної української мови: Пробл. пит.: Навч. посіб. / І.І.Слинько, Н.В.Гуйванюк, М.Ф.Кобилянська. – К.: Вища шк., 1994. – 670 с.

Яна МУХА

ПІДМЕТ ЯК ГРАМАТИЧНЕ ВИРАЖЕННЯ КАТЕГОРІЇ СУБ'ЄКТА У ТВОРІ М. МАТІОС «ЩОДЕННИК СТРАЧЕНОЇ»

(магістрантка факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Озаренко Т. А.

Формально-граматична характеристика двоскладного речення передбачає розгляд граматичної основи речення як синтаксичного об'єднання за допомогою предикативного зв'язку двох рівноправних, взаємопов'язаних синтаксичних компонентів – підмета та присудка. Підмет – це один з головних членів речення. Термін підмет і присудок – це переклади латинських назв *subjectum* – підкладене – рос. подлежащее, укр. підмет; *praedicatum* – сказане – рос. сказуемое, укр. присудок. У представників логістичної граматики підмет визначався широко – як предмет, про який ми судимо [5, с. 69]. Саме підмет і присудок формують структуру і семантику речення, тому вивчення цих головних компонентів у художніх текстах є важливим і цікавим.



Мета статті – проаналізувати використання простих підметів у творі М. Матіос «Щоденник страченої».

Завдання:

1. Вивчити та узагальнити погляди науковців на підмет як один із головних компонентів речення.
1. Виокремити підмети у двоскладних реченнях у творі М. Матіос «Щоденник страченої».
2. Класифікувати виділені підмети за структурно-семантичними критеріями.
3. Проаналізувати морфологічні способи вираження простих підметів у визначеному творі.
4. З'ясувати стилістичні особливості вживання простих підметів, виражених займенниками, у творі М. Матіос "Щоденник страченої".

М. І. Греч розрізняв логічний підмет (*алая роза*) від граматичного (*роза*), пізніше у визначення підмета почали додавати відомості про формальні засоби його вираження. Інші науковці, такі як О. О. Потебня і Д. М. Овсянко-Куликовський, визначали підмет, спираючись на поняття про присудок. Підмет – це речова вказівка на виробника ознаки, яку позначає присудок [5, с. 70]. О. О. Шахматов пов'язав поняття про підмет із вченням про головний і залежний компоненти речення. Підмет – це головний член пануючого складу [5, с. 71].

По відношенню до інших синтаксичних компонентів речення підмет є одним із головних. По відношенню до присудка він може мати різний статус: незалежного члена (І. І. Мещанінов, Л. Блумфільд та ін.), домінуючого над присудком (О. О. Шахматов, О. М. Пешковський, О. І. Смирницький та ін.), залежного від присудка і зумовленого ним (О. О. Потебня тощо).

І. Р. Вихованець трактує підмет як головний член двоскладного речення, який займає одну з центральних позицій у реченні і складає разом із присудком його граматичну основу [2, с. 58].

Підмет виражається називним відмінком і має значення семантичного суб'єкта [5, с. 74]. Підмет може означати не тільки суб'єкт, а й об'єкт – у реченнях володіння та відношення: У мене є зошит (пор.: маю зошит); Мені подобається книга (пор.: Я уподобав книгу) [5, с. 75]. У пасивних зворотах підмет означає нерозчленовану семантичну категорію – суб'єкт стану – об'єкт дії: *Картина написана художником* (пор.: *Художник написав картину*).

Ми дотримуємося думки Н. Л. Іваницької, що підмету властиві такі диференційні ознаки, як взаємозалежний зв'язок з присудком, детермінованість присудком з боку синтаксичного часу, способу, особи, в межах своєї предикативності підмет виражає особу. Саме такі характеристики підмета є статичними, на відміну від інших, які змінюються залежно від речення.

Цікавим є погляд В. В. Виноградова на предикативність, під якою науковець розуміє поєднання модальності, часовості й особовості (персональності). Підмет, на його думку, якраз і є головним засобом вираження особовості (персональності), який перебуває у координаційному зв'язку з другим членом предикативної основи – присудком [5, с. 71]. Досить точно визначення підмета, яке дає О. Б. Сиротиніна: «Підмет – компонент сполучення, що є єдиним або додатковим (займенникове чи лексично конкретизоване вираження відношення до 3 особи) носієм персональності і перебуває в координаційному зв'язку з другим компонентом цього сполучення – присудком» [5, с. 76].

З огляду на структуру підмети класифікують на прості і складені.

Речення української мови за всю писемну її історію вибудовували за номінативним зразком, тому основним засобом вираження підмета був називний відмінок іменних частин мови:

Рідше для вираження підмета послуговувалися кличним відмінком. Такі приклади зафіксовані в давньо- і середньоукраїнських текстах до XVI–XVII ст. Використання кличного відмінка поширене в українському фольклорі. О. О. Потебня зауважив, що його вживання в позиції підмета обумовлене потребами віршового розміру, іноді необхідністю висловити співчуття (своєрідний засіб інтимізації) співця до згаданої особи. Передумовами також були тісні зв'язки кличного та називного відмінків, що призводило до їхньої взаємозаміни. Крім іменних засобів вираження підмета, з часом почали фіксувати й інші [4, с. 166].

Усі однослівні підмети називають простими. Крім них, віддавна функціонували й складені підмети, так само як і в сучасній українській мові.

Ми користуємося класифікацією, яку пропонує науковець К. Ф. Шульжук. **Прості підмети** виражаються переважно одним словом [7, с. 70]. У ролі простого підмета в українській мові виступають:

– іменник у називному відмінку, напр.: *В молодості я готувалася до любові, як галицькі дівчатка готуються до першого причастя* (М. Матіос);

– займенникові іменники, які постають як еквіваленти іменників у постпозиції, напр.: *І щоб він (чоловік) спав так само красиво і незалежно; Раніше я знала, що кінець світу буває тільки раз, а з'ясувалося, що він (кінець світу) може тривати роками* (М. Матіос);

– субстантивовані прикметники, діеприкметники, займенникові прикметники, числівники, прислівники, напр.: *Кожну підсохлу паличку старий валяє в кокосовій стружці або в цукровій пудрі і аж тоді кладе в холодильник; Потерпіла має право не давати відповідей на запитання державного обвинувачувача про мотиви та обставини своєї поведінки; Слідчий уголос розмірковував про кризу жіночого віку* (М. Матіос);

– відносні займенники *хто, що, який, котрий* (здебільшого є підметами в складнопідрядних реченнях, вони приєднують підрядну частину до головної), напр.: *Ця жінка, яку сьогодні наше правосуддя нарешті виведе на чисту воду, заслуговує не те що на найвищу міру громадського осуду,*



який за нинішніх умов і обставин у нашій державі **є найменш дієвим**; *Бабуся з острахом відкривала конверти, позираючи назад себе, ніби хто стояв у неї за плечима – а тоді віддавала їх мені; Як я ненавиджу силувані паперові схлипування – шмаркання – виправдання багатослівних письменників, що плутаються у власних думках, як ноги п'яної людини!* (М. Матіос);

– прийменниково-іменникова словоформа в непрямому відмінку, напр.: *Минуло близько року*. Часткової субстантивізації можуть набувати частки, вигуки, різні форми змінних слів, включаючи особові форми дієслів, а також інфінітив, який переміщується в типову для іменника підметову позицію, напр.: *Оте твоє «хочу» і «можу» повинні узгоджуватися* (В. Козаченко).

Простий підмет може ускладнюватися повторенням тієї самої форми, частками, займенниковими формами в ролі підсилювальних часток, напр.: *Ти вся – жага, ти вся – горіння, Ти лук, стріла і тетива* (М. Рильський).

Складеним підметам властива семантична єдність компонентів, що ґрунтується на обов'язковій лексичній сполучуваності слів (*сорок студентів, багато людей, загін космонавтів*). Такі підмети є синтаксично неподільними словосполученнями, головне слово яких обов'язково вимагає залежної словоформи. До складених підметів належать: кількісно-іменникові сполуки, що становлять поєднання кількісних числівників з іменниками в називному чи родовому відмінках, та збірні і неозначені числівники, іменники з кількісним значенням, що поєднуються з іменниками в родовому відмінку, напр.: *Тридцять років минуло відтоді* (І. Цюпа); підмети, що складаються із займенника або числівника в називному відмінку та родового відмінка з прийменником *з*, вони мають значення вибірності, що обмежується головним компонентом (*перший з нас, один з делегатів, троє з учителів, ніхто з працівників, кожен з відсутніх, будь-хто з кореспондентів*), напр.: *Кожен з нас любов свою беріг від зради, від зневаги і від смерті* (Л. Дмитерко); *Один із школярів підвісяв* (Панас Мирний); соціативний підмет, що будується за моделлю «іменник (займенник, субстантивоване слово) в називному відмінку + іменник (займенник, субстантивоване слово) в орудному відмінку з прийменником *з*»; при цьому ознака, виражена присудком, стосується обох компонентів підмета однаковою мірою, напр.: *Ми з ним поверталися зі школи додому* (М. Матіос). Якщо ж присудок уживається в однині, то частіше підметом є лише слово в називному відмінку (при цьому необхідно зважати на контекст), напр.: *Вона з тіткою своєю жила* (М. Матіос); підмети, в яких синтаксично головне слово має послаблену номінативність, напр.: *В дворі й під двором була сила народу* (Б. Грінченко).

Розглянуті різновиди складених підметів І. І. Слинько, Н. В. Гуйванюк, М. Ф. Кобилянська відносять до двох типів: синтаксично неподільні словосполучення з кількісним значенням, зі значенням вибірності, зі значенням сумісності, а також семантично неподільні словосполучення: сполучення слів *початок, середина, кінець* із родовим відмінком від назв із часовим значенням; сполучення слова з метафоричним значенням займенника; сполучення неозначеного займенника на основі *хто, що* і прикметникової форми.

Складеним буває й інфінітивний підмет за умови інформативної недостатності неозначеної форми дієслова напр.: *Стати переможцем, залишитися ним було його давньою мрією* (В. Собко). М. С. Заборна визначає інфінітивний компонент у підметах такого типу як дієслово-зв'язку [7, с. 70]. Трапляються складені підмети, в яких нема жодного слова в називному відмінку, напр.: *До весни в партизанському загоні нараховувалось біля ста чоловік* (Петро Панч). Функцію підмета може також виконувати речення.

Отже, прості підмети в українській мові можуть виражатися фактично усіма частинами мови, що значно поширює сферу їх використання. Аналіз підметів, які використано у творі М. Матіос «Щоденник страченої», підтверджує думку про поширеність і продуктивність простих підметів. Переважна більшість підметів у синтаксичних конструкціях твору – це прості (семантично і структурно) одиниці, наприклад: *Але чоловік різко випростався і докінчив, очевидно, наперед заготовлену фразу; Я тихенько засміялася, вмила лице росю, розтерла росю по стегнах і повернулася на веранду; Кожну підсохлу паличку старий валяє в кокосовій стружці або в цукровій пудрі і аж тоді кладе в холодильник* (М. Матіос).

Дослідження синтаксичних особливостей «Щоденника...» виявило, що переважна частина простих підметів, використаних у творі, виражені займенниками. Цікаво, що в історичному синтаксисі підмети-займенники не були поширені. Характерна ознака давньоукраїнського синтаксису – непоширене вживання займенників 1-ї та 2-ї особи у функції підмета. Оскільки дієслова-присудки всі були особові, потреби додатково використовувати ще один морфологічний засіб вираження особи – займенник – не існувало. Наприклад, у «Слові про Ігорів похід», за спостереженням С. Обнорського, немає жодного підмета у формі особового займенника. У «Повчанні Володимира Мономаха» вони трапляються зрідка. Займенники 1-ї та 2-ї особи в пам'ятках XI–XII ст. вживали лише під логічним наголосом, коли виникала необхідність навмисного виділення суб'єкта, при протиставленні його іншому, при звертанні та прикладці [4, с. 168].

Уживання особових займенників у позиції підмета значно посилювалося в середньоукраїнський період унаслідок зміни форм присудка, який у минулому часі та умовному способі стали виражати не особовими, а родовими дієслівними формами [4, с. 169].

На відміну від історичних джерел, в аналізованому творі підмети, виражені особовими займенниками, завжди вживаються, не дивлячись на форму дієслова, яка вже здійснює вказівку на



особу. Обов'язкове використання підмета-особового займенника зумовлене, швидше за все, специфічною формою викладу – щоденником.

Щоденник – літературно-побутовий жанр, фіксація побаченої, почутої, внутрішньої пережитої події, яка щойно сталася [1]. Щоденник пишеться для себе і не розрахований на публічне сприймання, у ньому нотуються переважно явища особистого, приватного життя, здебільшого у монологічній формі, хоча може бути й внутрішньо-діалогічна (полеміка із самим собою, з уявним опонентом тощо). Ці ознаки особистого щоденника сприяли його поширенню у художній літературі, особливо наприкінці XVIII ст., коли поглиблювався інтерес до людської душі, що притаманне сентименталізму («Сентиментальні мандрі» Л. Стерна). Певні особливості щоденника використовувались у пригодницькій літературі, скажімо, у Ж. Верна, філософських текстах («Щоденник зрадника» С. К'еркегора) тощо.

Досліджуваний твір формою викладу близький і до мемуарів. Мемуари – це літературний твір у формі записок, написаний від першої особи – учасника або свідка відображених у ньому подій [6, с. 671].

Письменниця сама характеризує свій твір як психологічну розвідку. Героїня пропонує висновки, зроблені нею після дитинства й юності, молодості та зрілості, старості, у ролі коханки, законної дружини.

Автор власне щоденника – Ковальчук Лариса Михайлівна. Вона незалежна, доволі успішна, цілеспрямована жінка. Вона веде «Жіночий літопис» із 17 років і занотовує туди переважно ті речі, що стосуються її особистого життя, це і пояснює таку частотність вживання саме особових займенників. Цікавим є також той момент, що підмети-особові займенники переважно поєднуються з дієсловами мислення, дії, внутрішнього стану дії тощо, наприклад: **Я себе тоді не відчувала; Я уявляла себе птахою, яструбом; Я хочу знайти** бодай одну жінку на світі, яка би потвердила, що кохання – це радість; **Я з жахом починаю усвідомлювати, що все моє скіння – не що інше, як крик про допомогу; Я подивилася в дзеркало; А я сиджу в теплій квартирі – і ніхто не хоче покласти мене на тигрову шкуру; Я шукаю** чоловіка, здатного вибити з пам'яті одну єдину ніч, як скалку з пальця; **Я прокинулася** раптово, не встигнувши склепити як слід повіки, боячись пропустити мить його просинання (М. Матіос). Використання дієслів саме таких семантичних груп також зумовлене специфікою жанру – у щоденнику людина описує свої переживання, стани, розмірковує над фактами.

Можна спостерігати ще одну закономірність, виявлену у тексті «Щоденника...» – підмет, виражений особовим займенником, переважно посідає препозицію, а у більшості випадків стоїть на початку речення: **Я уявляла себе птахою, яструбом; Я заплутався між необхідністю і жагою; Я шукаю** чоловіка, здатного вибити з пам'яті одну-єдину ніч; **Я нічого не бачу** збоку; **Я сиджу в теплій квартирі; Я б не змогла виховувати безбатьченка; Він мене знов уникає; Вона заслуговує найвищої міри покарання; Воно тобі не може збільшити задоволення; Ти не вписуєшся в класичну другу статтю; Він тебе переслідує, як привид; Ти любиш** чудного чоловіка; **Він приклав до дерева драбину; Ми вже знали від своєї класної керівнички про смерть Галиної мами; Вона народила нам з татом братика**. Прямий порядок компонентів свідчить про чіткість, логічність викладу, а також доводить, що героїня зосереджена на собі, своїх роздумах, для неї на першому місці – особи, з якими вона стикалася у житті.

Отже, дослідивши особливості використання підметів у творі Марії Матіос «Щоденник страченої», можна дійти висновку, що авторка віддає перевагу простим підметам, вираженим особовими займенниками. Така синтаксична особливість здебільшого зумовлена формою викладу тексту у вигляді художнього щоденника, який межує з мемуарами.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Електронний ресурс: <http://uk.wikipedia.org/wiki/щоденник>
2. Іваницька Н. Л. Двоскладне речення в українській мові / Н. Л. Іваницька. – Київ : Вища школа, 1986. – 167 с.
3. Іваницька Н. Л. Синтаксис простого речення: Складні випадки аналізу / Н. Л. Іваницька – К., 1989. – 63 с.
4. Крижанівська О. Історія української мови. Історична фонетика. Історична граматики : навч. посіб. / О. Крижанівська – К. : ВЦ «Академія», 2010. – 248 с.
5. Слинко І. І. Синтаксис сучасної української мови: Проблемні питання: навч. посібник. / І. І. Слинко, Н. В. Гуйванюк, М. Ф. Кобилянська. – К.: Вища шк., 1994. – 670 с.
6. Словник української мови: у 11 т. – К.: Наук. думка, 1973. — Т. 4: І-М. – 840 с.
7. Шульжук К. Ф. Синтаксис української мови: підручник / К. Ф. Шульжук. – К.: Видавничий центр «Академія», 2004. – 408 с.

Аліна ОЛЕКСІЄНКО

ПИСЬМЕННИК І РЕВОЛЮЦІЯ ГІДНОСТІ

(магістрантка факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – доктор філологічних наук, професор Ключек Г. Д.

У статті проаналізовано роль митців – письменників та поетів – у вирі революційних подій. Публічні дискусії, перформанси, презентації та літературна творчість як реакція мистецького середовища на Революцію Гідності в Україні.

Не було епохи для поетів, але були поети для епох!

Ліна Костенко

Якщо раніше часто доводилося чути докори стосовно недостатньої громадянської позиції та маргінальності інтелектуалів, тепер же проблемами країни перейняті всі, в тому числі і митці.



Активність мистецького пласту свідчить про певну культурну революцію та формування нової суспільної атмосфери. Євромайдан, як мікрокосм та модель великої вільної країни, дав серйозні імпульси процесу «самоочищення», а українці отримали можливість поглянути у вічі самим собі (як під час акції із дзеркалами для силовиків). Глибокі і цікаві думки щодо революційних подій висловила Маріанна Кіяновська – поетеса, прозаїк, есеїст, перекладач та літературознавець. «Українців призвичаєно до доволі архаїзованих, як на початок ХХІ ст., уявлень про націю та народ. Ще дотепер ми базуємо свої «приватні націоналізми» на проговореному Бандерою та Шухевичем, Липинським та Донцовим. Мені здається, що українські інтелектуали повинні сформулювати нову теорію нації,» – зазначає поетеса [1].

Тут вже згадуються слова Євгена Маланюка, який писав, що як в нації вождя нема, тоді вожді її поети. Як не дивно, саме у цей час народного сум'яття, коли ще навіть не виявилися лідери опозиції, голосом народу заговорили поети і письменники. Численні публікації на сайтах і блогах таких уже насправді культових митців як Тарас Прохасько, Сергій Жадан, Юрій Андрухович та ін. переросли у створення окремих збірників есеїв, таких, наприклад, як «Євромайдан. Хроніка відчуттів». Звичайно, ці есеї цікаві перш за все як тексти-реакції на події. Але саме вони і презентують українську літературу non-fiction нашого часу, і тому навіть через багато років ці збірки будуть користуватися популярністю. Тому що улюбленим письменникам люди довіряють. Тож недарма Василь Карпюк, упорядник збірки, вже охрестив цих письменників «літописцями Майдану».

Неоднозначним є питання щодо ролі митця у революції. Чи повинен поет брати активну участь у політичному житті своєї країни? Чи все ж таки він має залишатися осторонь і виконувати свою основну місію – писати вірші? Напевно, найвичерпнішу відповідь на це питання зміг дати письменник Сергій Жадан у одному зі своїх інтерв'ю: «Мені здається, що тут нема якогось одного рецепту поведінки. Всі ми різні, у нас різний темперамент, бачення світу, його розуміння. І підганяти поетів під певний шаблон поведінки чи якихось творчих моментів – неправильно. Кожен сам вибирає, як він себе позиціонує в цьому світі, суспільстві, як реагує на події, що відбуваються. Мені здається, що більшість наших митців сьогодні так чи інакше знаходяться на барикадах. Не всі вони кидають коктейлі Молотова, але, можливо, це і не потрібно. Тому що у будь-якій ситуації людина має робити ті речі, які їй даються найбільш ефективно. Більшість поетів набагато краще можуть сьогоднішні речі проартикулювати, відкоментувати, прорефлексувати. А це те, що надзвичайно потрібно. Тому що за нами стежить цілий світ. І він скоріше буде довіряти поетам, а не політикам. Та й для самих українців думка інтелектуалів залишається важливою» [2].

На наших очах з'явився феномен "Майданівської літератури". Саме так його визначила чеська перекладачка Рита Кіндлерова після відвідин України: «Про певні тенденції говорити рано, але феномен "майданівської літератури" вже є. Вірші, листи, нотатки людей, які стояли на барикадах. Це своєрідна хроніка, ба навіть дзеркало, в якому відбивається образ суспільства. Усе, що тепер Україна переживає, конче мусить відбитися і в літературі, і в мистецтві» [3].

Українські поети і письменники дійсно стали активними творцями революції. Крім того, саме від них залежало, як події в Україні будуть висвітлюватися у провідних міжнародних виданнях. Розуміючи свою важливу роль у міжкультурному діалозі, відомі українські письменники ще у лютому 2014 року на кілька днів прилетіли до німецького Франкфурта-на-Майні для того, щоб пояснити німцям феномен Майдану і, можливо, зламати певні стереотипи про нього.

"Не захоплюйтесь нами – зрозумійте нас!" – із таким закликком звернувся до німців, які зібрались у залі Франкфуртського університету, український літератор Юрко Прохасько. Разом зі своїми колегами Юрієм Андруховичем, Сергієм Жаданом і Танею Малярчук, твори яких перекладені та відомі в Німеччині, він намагався пояснити німцям феномен українського Майдану. Юрко Прохасько, який приїхав зі Львова, наголосив, що мешканці його міста настільки переконані в правильності своїх дій у протистоянні з владою, що вони ніколи їй не здадуться. "Саме у Львові створюються передумови для того, що відбувається в Києві", – пояснив він антиурядову активність львів'ян.

Водночас Сергій Жадан, який живе у Харкові, розвіяв поширену в Німеччині думку про те, що президентську партію і Віктора Януковича підтримує більшість тих, хто мешкає на сході країни. "Східна Україна – дуже різна. У Донецьку немає традиції виходити на вулиці та відстоювати свої позиції, однак у Полтаві люди не тільки зайняли державні будівлі, але й заборонили Партію регіонів. У Дніпропетровську та Запоріжжі протести були жорстоко подавлені владою", – пояснив Жадан, однак додав, що фанати у Януковича в східних регіонах все ж таки є. На його думку, влада і в східній Україні не певна в своєму електораті, що свідчить про слабкість позицій нинішнього президента. "Я не уявляю собі ситуацію, що "пролетарії" східної України підуть за нього воювати", – наголосив Жадан. Висловилися українські письменники і про роль жінки в протестному русі. "Жінки на Майдані зараз настільки сміливі, що це стає загрозливим", – зауважила Тетяна Малярчук. Жінки не полишають барикади навіть тоді, коли існує реальна небезпека нападу "Беркуту", водночас саме вони тримають Майдан в чистоті, годують протестантів і взагалі "просто підтримують чоловіків".

Літератори наголосили на тому, що революційні події суттєво змінили й багатьох українських чоловіків. "Раніше вони були якісь притуплені, непевні в собі, а зараз показали свою здатність до боротьби та захисту жінок", – пояснила Малярчук. "Український чоловік відроджується, – погодився з нею Андрухович. – Він став хоробрим і мужнім, а жінка на Майдані його чудово доповнює".



"Революція – час ідеалів і бажання їх наслідувати – у тому числі в стосунках між чоловіком та жінкою", – завершив розмову на цю гендерну тему Юрко Прохасько [4].

А вже у березні 2014 року група українських видавців, авторів, перекладачів, організаторів літературних фестивалів та журналістів вирушили до Лейпцига, щоб взяти участь в одному з найважливіших європейських книжкових ярмарків. За кількістю видавців (понад 2 тисячі), країн-учасниць (44), відвідувачів (163 тисячі за 4 дні) Лейпцизький книжковий ярмарок є одним з найбільших в Європі і мало чим поступається ярмаркові №1 у світі – Франкфуртському.

Найбільший інтерес відвідувачів викликала дискусія «Євромайдан і викликані ним зміни в Україні та Європі» за участі Тараса Лютого, Юрія Андруховича, Андрія Куркова, Ірени Карпи, Ірини Славінської. Захід встановив рекорд відвідуваності подій на ярмарку – понад 400 відвідувачів, серед яких журналісти, громадські діячі, історики і політологи. Модерував дискусію куратор програми «Транзит: Польща – Україна – Білорусь» Мартін Поллак, який уважно слідкує за подіями в Україні. Учасники дискусії, котрі були безпосередніми учасниками подій Євромайдану, розказували реальні історії і спростовували тезу про те, що в Україні до влади прийшли радикальні екстремісти.

Тема Євромайдану, ролі літераторів, письменників у ньому було продовжено на українському стенді презентацією альманаху "Майдан. Україна. Європа" за участю Сергія Жадана. Поточна політична ситуація в Україні і тут була основною темою обговорень. Юрій Андрухович, Андрій Курков, Тарас Лютий, Ірена Карпа, Ірина Славінська, Софія Онуфрив і Христина Назаркевич пояснювали німцям, чому події в Україні не є виявом екстремізму, а тільки – прагненням свободи і демократії.

Ірена Карпа, українська письменниця, акцентувала увагу на єдності та витримці українців: "Насправді зміни разючі й перехідний процес ще не закінчився. Що було особливо важливо особисто для мене – безкрайня солідарність, єднання абсолютно різних людей із різних регіонів. Коли люди з ДЦП розносять бутерброди на Майдані, коли жінки у розкішних пальтах доглядають за пораненими – ось від цього мурахи по шкірі. Унікальний випадок: при мінусовій температурі поливають з водомета – і ніхто не розходиться. Що ми бачимо зараз – перед обличчям зовнішньої небезпеки люди з різними політичними поглядами об'єднуються, бо розуміють важливість цього заради перемоги" [5].

Юрій Андрухович підкреслив тезу про важливість присутності на Майдані письменників та літераторів, у словах яких українці шукають поради і підтримки у такі тяжкі хвилини: «Ситуація літератора на Майдані, мені здається, нічим не відрізняється від ситуації інших протестувальників. У нас із самого початку одне з гасел було – «крапля в океані». Дуже важливо стати людською, індивідуальною краплею в океані протесту. Виявилось, що в слові, слові письменника виникає гостра потреба. Є люди, яким це необхідно в такі хвилини" [5].

Вдалою виявилась ідея збирати на стенді побажання Україні від відвідувачів ярмарку. Цей проект спричинив справжній медійний вибух – біля українського стенду повсякчас збирались десятки європейців з фото- і відеокамерами, журналісти і просто бажаючі залишити своє повідомлення для України. І, як бачимо, робота українських інтелектуалів не була марною!

Австрійська письменниця та володарка Нобелівської премії з літератури за 2004 рік Ельфріде Єлінек, підтримала українців у революційні дні Євромайдану. На її думку, поточна ситуація в Україні позначена кривавим безчинством правоохоронних органів щодо мирних протестувальників.

"Ми не можемо передбачити, чи продовжуватиметься насильство і чи загостриться ситуація найближчими днями, але ми ВЖЕ бачимо неймовірну сміливість і завзяття сотень тисяч українців, які попри владне свавілля, арешти і постійну загрозу силового сценарію в цю хвилину відстоюють на нещадному холоді демократичну Україну", – йдеться у повідомленні письменниці.

"Серед протестувальників на Майдані Незалежності в Києві перебуває й наш колега – поет, романіст, есеїст Юрій Андрухович. На запрошення Літературного Будинку Нижньої Австрії він повинен був увесь грудень гостювати за програмою "Writer-in-Residence" в місті Кремс/Штайн, але надав перевагу стоянню на Майдані поруч з усіма тими, хто не має наміру припиняти боротьбу. Ми висловлюємо глибоку повагу Юрію Андруховичу і його вибору, а також усім нашим українським колегам-письменникам, які обрали шлях протистояння. Ми солідарні з вами і бажаємо, не дивлячись на репресії чинної влади, досягнути свої мети", – зазначила письменниця [6].

Крім неї, свою підтримку висловив австрійський письменник і журналіст Мартін Поллак, австрійський поет і прозаїк Роберт Менассе, письменник Крістоф В. Бауер, а також інші відомі австрійські діячі, серед яких: Нільс Єнзен, Роберт Проссер, Гергард Руїс, Міхаель Штіллер, Сильвія Тройдль та Анна Вайденхольцер.

Окрім того, український письменник Юрій Андрухович у грудні 2014 року отримав премію імені Ганни Арендт "за політичну думку". Вручення премії відбулось у німецькому місті Бремен. Як зазначається на сайті Фонду імені Генріха Белля, який видає премію, відзнакою нагороджуються особи, які "у своїй діяльності відкрито та мужньо, незважаючи на небезпеки, відстоюють свою політичну думку". Юрій Андрухович став лауреатом премії, серед іншого, за його участь у протестах, які розгортались в Україні від листопаду 2013 року. Зокрема, цього року український письменник видав збірку творів про український Євромайдан, яка вийшла друком в одному з німецьких видавництв.

Коментуючи українські події річної давнини в інтерв'ю DW, письменник зазначив, що в українському суспільстві "відбувся певний катаклізм". "Ми, письменники, стали свідками "звичайного



дива", і, звичайно, це загострило наше світовідчуття і наші думки. До того ж наші тексти користуються попитом. У нас зараз дуже насичений і важливий час", – сказав він [7].

Європейці митці та інтелектуали неодноразово підтримували Євромайдан. Зокрема німецький письменник та бард Вольфганг Бірманн у відкритому листі на ім'я Віталія Кличка підтримав його боротьбу за демократію в Україні. Лист східнонімецького дисидента, якого в 1976 році позбавили громадянства НДР, підписала ціла низка відомих митців, правозахисників та політиків з Німеччини, Австрії та Франції. Серед тих, хто поставив свої підписи під листом, – німецький письменник та журналіст Ганс Крістоф Бух, французький філософ Андре Глуксманн, німецький правозахисник Роланд Ян, який очолює відомство з дослідження архівів "штазі", австрійська письменниця та володарка Нобелівської премії з літератури Ельфріде Єлінек, німецький актор та драматург Бургхарт Клаусснер, австрійська співачка Єріка Плухар, німецька політик Маріане Біртлер з партії "Союз-90/Зелені".

"Оскільки ми вас знаємо та цінуємо, то надсилаємо вам кілька слів для того, щоб підбадьорити всіх тих людей, котрі зараз в Україні сміливо борються за справжню демократію і проти фальшивої демократії "чистої води" у стилі Путіна та Януковича", – зазначається у листі. Автор листа наголошує, що на багатьох континентах ведеться вічна боротьба за свободу. "Як сусідів по Європі ця боротьба безпосередньо зачіпає і наші власні інтереси, і нашу долю", – підкреслюється в листі [8].

Потужний інформаційний потік української революції був настільки стрімким, що читач топився у ньому, щойно ступивши. Мабуть, саме це інспірувало багатьох видавців увічнити окремі, найбільш важливі (на їхню думку) тексти у паперовому варіанті. Кількість книг, присвячених Майдану, зростає у геометричній прогресії. Переважна більшість з них – недешеві (а швидше навіть подарункові) видання, щедро здобрені численними фотографіями. Проте, тільки деякі викликають справді читацький інтерес, а не просто патріотичний порив «придбати на пам'ять». І цей потік книжок про Майдан, Революцію Гідності фактично не зупиняється і досі. Крім того, тематика робіт змінюється залежно від зміни політичної ситуації у країні. Для осмислення такого глобального явища, яким для нас стала Революція Гідності, потрібен час. Але вже зараз ми можемо говорити про надзвичайну **катарсисність** революції та її продуктивність у художньому плані. Давньогрецький мислитель Арістотель зв'язав катарсис з трагедією як літературним жанром. Трагедія викликає гнів, страх, співчуття, і цим змушує глядача відчувати духовне переживання, тим самим очищує душу людини, виховує його. У сучасній філософії катарсис трактується як особлива, найвища форма трагізму, коли втілення конфлікту та емоція потрясіння, що його супроводжує, не пригнічують своєю безвихідністю, а «очищують» і «просвітлюють» глядача чи читача.

Зазвичай, коли говорять гармати, музи мовчать. В Україні ж події Майдану стали революцією духу, тому музи не мовчали, а оперативно вторили гарматам. Ще за часів подій Майдану українські митці працювали над створенням тематичних літературних творів, аби жодна година важливого періоду в житті України не залишилася забутою.

Найпершими на полі постмайданних антологій з'явилися дві збірки видавництва «Discursus» (с. Брустурів, Івано-Франківська обл.). «Євромайдан. Хроніка відчуттів» та «Євромайдан. Лірична хроніка», які вийшли навесні 2014 року (навіть вжита у назві прикладка «євро» вказує на час, коли це ще було актуально). Укладач колекції есеїв Тараса Прохаська, Івана Ципердюка, Юрія Андрюховича, Сергія Жадана та Юрія Винничука пішов безпрограшним шляхом: Василь Карп'юк не вдавався до пафосних та нудних передмов, не інтерпретував і не тасував – словом, не зіпсував початково якісних текстів від визнаних українських авторів. Книга «Євромайдан. Лірична хроніка» зібрала вірші українською та російською мовами про Євромайдан. Серед авторів – Маріанна Кіяновська, Євгенія Більченко, Катерина Калитко, Павло Коробчук, Мар'яна Савка, Галина Крук та інші. «Коли люди пережили шок від перших кривавих подій, гнів помсти й холоднокривність оборони – почалося глобальне структурне осмислення нової дійсності. Поезія – це перші спроби зрозуміти, що відбулось», – мовиться в передмові до збірки [9].

Загалом протягом 2014 року на книжкових полицях з'явилися понад два десятки книжок, присвячених Майдану, Революції Гідності, Небесній сотні тощо. Книжки-реквієми («Небесна сотня», упорядник – Роман Савчак), книги-свідчення (Олег Виноградов «Слово Майдану», збірник інтерв'ю «Майдан. Жіноча справа»), книги-антології фейсбук-статусів (збірка портретних нарисів Крістини Бердинських «Єлюди», книга «Фантомная боль #maidan» Анастасії Савицької та Андрія Миргородського, «Літопис самовидців: дев'ять місяців українського спротиву» Оксани Забужко), художні альбоми та альманахи (Антін Мухарський «Майдан. (Р)Еволюція духу»), збірки поезій («Небесна сотня», «Материнська молитва. Українки – героям Майдану», поетична добірка «Борітеся – поборете! Поетика революції») і прози («Гамбіт надії» Михайла Слабошпицького, «Я з Небесної Сотні» Марка Рудневича) – усі як одна мають на меті зафіксувати для майбутнього важливий історичний момент. Це, безперечно, важливе завдання: добре, що і видавці, і автори швидко відчули читацький запит та заповнили новоутворену нішу.

IV Міжнародний фестиваль «Книжковий арсенал», який щорічно проходить у Києві, також не обійшовся без майданної літератури. Знаний український письменник Андрій Курков після відкриття фестивалю полетів у Берлін, а звідти у Париж, щоб пропагувати українську літературу. А по дорозі він пише книгу про Майдан, про що неодноразово заявляв на презентаціях та на своїй особистій сторінці у соцмережах. Його колеги по перу, зокрема Лариса Денисенко, Світлана Поваляєва, Любка Дереш та



Анатолій Дністровий, теж обіцяють написати про революції, героїв і героїзм, у якому після закінчення війни розчаровуєшся. Про це вони заявили під час дискусії «Письменник і громадянин».

Куратор української літературної програми Ірина Славінська відзначила, що на фестивалі «яскраво вирізняються дві теми – власне Євромайдан, його досвід, ініціативи контролю влади та відповідальність громадянина-письменника, громадянина-видавця, громадянина-читача». Також, за її словами, «окремим блоком варто згадати низку книжкових новинок, які присвячені подіям на Євромайдані» [10, 10].

Отже, українські письменники та інтелектуали не залишилися осторонь Революції. Їхня творчість цього часу – це уже вияв громадянської позиції. Дуже влучно про зв'язок мистецтва і революції висловився відомий український письменник Юрій Андрухович: «Жодна революція мистецтва не скасує хоча б тому, що підживлюється його ідеями та емоціями. Ну й навпаки – жодне мистецтво не скасує революцію, бо воно завжди балансує десь на межі майбутнього» [10, 147]. Історія захоплює читачів із більшою силою, коли їм навіть не потрібно особливо напружувати увагу: вони просто впізнають у цих подіях себе, своїх друзів (або навіть супротивників), Небесну Сотню... Ця Революція – мов оголений нерв у душі нашого роду, і реалістичність, близькість описуваних подій до кожного українця надзвичайно хвилює і бентежить. Літературні сайти майоріють підбірками, рецензіями і рейтингами книжок, присвячених Євромайдану. Навіть на Вікіпедії з'явилась окрема сторінка зі списком таких книг. Це, звичайно, корисно чисто з практичної точки зору, бо тепер це – окремий та «гарячий» масив літератури. Але, крім цього, книжки будуть піддаватися аналізу та критиці серед пересічних українців та вчених-літературознавців.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Яремчук О. Маріанна КІЯНОВСЬКА: «Інтелектуали мають сформулювати нову теорію нації» / Олеся Яремчук. // "День". – 2014. – №28.
2. Шутяк Л. Сергій Жадан: «Світ скоріше буде довіряти поетам, а не політикам» [Електронний ресурс] / Лілія Шутяк // ЛітАкцент. – 2014. – Режим доступу до ресурсу: <http://litakcent.com/2014/02/26/serhij-zhadan-svit-skorishe-bude-dovirjaty-poetam-a-ne-politykam/>.
3. Шатилов М. Чеська перекладачка: Усе, що відбувається в Україні, має відбитися в літературі [Електронний ресурс] / Микола Шатилов // DW.DE. – 2014. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.dw.de/чеська-перекладачка-усе-що-відбувається-в-україні-має-відбитися-в-літературі/a-18046160>.
4. Перепада О. Український літдесант у Німеччині [Електронний ресурс] / Олена Перепада // DW.DE. – 2014. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.dw.de/український-літдесант-у-німеччині/a-17418195>.
5. Українські письменники у Лейпцизі розповіли про революцію гідності [Електронний ресурс] // Форум Видавців. – 2014. – Режим доступу до ресурсу: <http://bookforumworldwide.org.ua/article/1472/Українські+письменники+розказали+європейцям+про+революцію+гідності.html>
6. Ельфріде Слінек підтримала Євромайдан [Електронний ресурс] // ЛітАкцент. – 2014. – Режим доступу до ресурсу: <http://litakcent.com/2013/12/07/elfride-jelinek-pidtrymala-jevromaidan/>.
7. Білик Д. Юрію Андруховичу та Pussy Riot вручили німецьку премію "за політичну думку" [Електронний ресурс] / Данило Білик // DW.DE. – 2014. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.dw.de/юрію-андруховичу-та-pussy-riot-вручили-німецьку-премію-за-політичну-думку/a-18112074>.
8. Рюттінгер М. Європейські митці та інтелектуали підтримали Євромайдан [Електронний ресурс] / Марія Рюттінгер // DW.DE. – 2014. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.dw.de/європейські-митці-та-інтелектуали-підтримали-євромайдан/a-17414737>.
9. Євромайдан. Лірична хроніка / [М. Кіяновська, С. Більченко, Т. Власова та ін.]. – Брустурів: «Discursus», 2014. – 44 с.
10. Жук О. «Арсенал» із Майданом / Ольга Жук. // Україна молода. – 2014. – №10. – С.10.
11. Мухарський А. Майдан. (R)еволюція духу: мистецько-культурологічний проект / Антін Мухарський. – Київ: Наш Формат, 2014. – 312 с.

Вікторія ПАНІЧЕВА

ОСОБЛИВОСТІ ІДІОСТИЛЮ ПРОЗИ О. ЗАБУЖКО (НА ПРИКЛАДІ РОМАНУ “МУЗЕЙ ПОКИНУТИХ СЕКРЕТІВ”)

(магістрантка факультету філології та журналістики)

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

Для визначення загального стилю сучасної української прози найдоречнішим є термін “полістїлістика” (зумисне поєднання в одному творі несумісних, або надзвичайно відмінних, різнорідних стилістичних елементів). Однією з найхарактерніших рис прози останніх років є використання в художніх текстах жаргонізмів, професіоналізмів, просторіччя або навіть нецензурної лексики.

У віковому зрізі українська проза представлена творчістю митців різних поколінь. Проза класиків української літератури різноматична і різноформатна. Письменники, з одного боку, дотримуються традицій у виборі тем, з іншого – намагаються осмислити реалії сучасного їм буття.

Прозайки молодшого покоління перебувають у невтомному творчому пошуку. Сучасні письменники створили своєрідний “вибух” в новітній українській літературі задля того, аби відобразити живе мовлення: писати так, як говорять в повсякденному житті, а не так, як мають говорити. Свідоме використання таких мовних елементів свідчить про намагання літераторів звільнити сучасну українську прозу від неприродно чистої, “фільтрованої” мови більшості українських творів радянського періоду, а також протистояти цензурі. Письменники створюють романи як своєрідну філософсько-мовну структуру, коли саме через мову розкривається зміст.



Без сумніву, не кожен читач зможе оцінити подібні комбінації мовних засобів, і, побачивши ті “погані слова” на першій же сторінці роману, відкладе таку книгу подалі у стелаж. А можна ці “погані слова” проаналізувати і подивитися, задля чого автор їх вживає і які функції вони виконують у художньому тексті.

Взявши за основу шедевр української письменниці Оксани Забужко “Музей покинутих секретів”, спробуємо проаналізувати особливості ідіостилу автора. Та перш ніж заглибитися у стильову еkleктику роману, слід схарактеризувати поняття ідіостилу як відображення авторської картини світу.

В загальному розумінні термін “ідіостиль” – це сукупність глибинних механізмів створення текстового простору певним автором, які відрізняють його від інших. У більш вузькому значенні ідіостиль пов’язаний з системою мовностилістичних засобів, характерних для творчої манери певної мовної особистості автора. Такої думки дотримуються В.В. Виноградов, Р.О. Якобсон, Ю.Н. Тинянов, М.М. Бахтін, Б.М. Ейхенбаум, В.М. Жирмунський, Ю.Н. Караулов, А.К. Жовківський, В.П. Григор’єв та інші [6, с. 283]. Індивідуальність авторського стилю полягає в наявності специфічної сукупності авторських стилістичних прийомів, характеризується наявністю певного принципу відбору і комбінації різних мовних засобів та їх трансформацій у запропонованій автором концепції. Вивчення індивідуальної авторської стилістики – це дослідження авторського вибору мовних засобів, задуму і його виконання, втілених у текст.

Стиль літературної особистості як автора, або «стиль письменника», за В.В. Виноградовим, це є його «склад» (в оригіналі російською мовою – термін «слог»). Це визначення йде від В.Г. Белінського, який розумів під ним «вміння висловити думки тим словом, тим зворотом, яких вимагає сама сутність думки ... Склад – це сам талант, сама думка... В складі вся людина; склад завжди оригінальний як особистість, як характер... Вивчення складу виражається головним чином у визначенні того, що береться письменником з мови і як, в яких цілях вживається ... чим відрізняється «голос» певного письменника від «голосів» інших» [1, с. 315].

Опираючись на вищезазначені дефініції, пропонуємо зупинитися на розгляді ідіостилу нашої сучасниці Оксани Стефанівни Забужко та її романі “Музей покинутих секретів”.

Письменниця використовує для конструювання власного стилю багато вже давно відомих та вивчених стилів, йдучи дорогою творчого еkleктизму. Її мова соковита, стилістично вироблена, підживлена тонким відчуттям діалектів і жаргонів (“...тільки-но при мені затинявся на цю тему тхось із знайомих (ну не придурки?..), і довший час не могла второпати причин їхнього неприхованого невдоволення у відповідь, – так, ніби я їм щось одбирала, на щось важливе в їхньому житті зазіхала; одночасно з якимось суміжних закапелків стали просочуватися, як цівки води з-під дверей затопленої ванни, паралельні, і ще несусвітніші версії...” [3, с.107]). Крім цього, О. Забужко додає ще й такі мовно-стилістичні „ускладнення”, як використання російськомовних кальок (“Н-не знаю... Не думаю... Та ні, гралась-то я з дівчатками, все в старих добрих традиціях, кукли, їхні “одьожки”, я цілому подвір’ю ляльки обшивала, дуже мені це подобалося...” [3, с.71]; “Потрясаюче! – переможно оголошує брюнетка...” [3, с.80]), українсько-російського суржику (“Так що нема на те ради, мушиш про себе розповідати сама, якщо хочеш, щоб отечество було в курсі...” [3, с.68]), різка лексика (“Перед ким ти вистьобуєшся, ніби на медаль зробиляси, якого хріна? Дівочка-сорокалітка, вічна невиліковна відмінниця, гендлярка фейсом і прочитаними книжками, кукла, кукла, дурена.”[3, с.86]; “І не тому, що мене ледве не на ньому відтрахано без усякого з моєї сторони опору, а швидше навпаки...” [3, с.62]) тощо.

Все це становить світ мовної реальності Оксани Забужко. Революційність її стилю полягала в цілковитому зреченні попередньо канонізованих стилів та кліше, які заповнили літературу в часи радянської влади, її бунт – це бунт емансипованої жінки супроти табуованості тоталітарного типу, супроти соцреалістичної унормованості, де мовна революція – одна з багатьох, нею впроваджених в тексти.

Слід звернути увагу на графічні особливості тексту. “Музей покинутих секретів” оформлений кирилицею, проте в тексті трапляються слова та навіть цілі речення набрані латиною. Так наприклад, вже на самому початку книги бачимо напис німецькою мовою:

“Objekte, die außerhalb ihrer ursprünglich Funktion eine Zeit lang im Erdboden oder in Gewässern lagern, werden zu archäologischen Kulturgut. Sobald sie ausgegraben werden, beginnt ihre «moderne» Historie.

Bei den Bodenlagerung treten <...> häufig unterschiedliche Schäden an der verschiedenen organischen und unorganischen Materialien auf. <...> Die Präventive Konservierung sorgt dafür, dass die unterschiedlichen Materialien die optimalen Lagerungsbedingungen erhalten, damit die Schädigung nicht weiter fortschreitet.

Aus der Ausstellung «KulturGUTerhalten. Restaurierung archäologischer Schätze an den staatlichen Museen zu Berlin». Berlin, Altes Museum, 27.03 – 1.06.2009

Хоч знати, що з нами? Чекай на нас.

Напис 1952 р. На стіні камери у Львівській в'язниці КТБ (з 2009 р. – музейний комплекс «Тюрма на Лонцького»)» [3, с.5]

Також у романі можна натрапити на багато англійських (*non-recyclable, file deleted*), німецьких (*fachkursen, schlagfertig*), французьких (*specialite du jour, Grand rond! Avancez! A trois temps!*) та латинських (*exitus letalis, summa cum laude*) слів та мовних конструкцій.



Однією із найхарактерніших особливостей тексту “Музей покинутих секретів” є відсутність абзацування там, де воно було б доречним для виділення надфразних єдностей:

“А я була перед ними смертна – мені зaledве сповнилося вісімнадцять, і я тоді ще й жінкою, по правді сказавши, не була (от якраз невдовзі по тому й стала!), так що, може, то було прозріння з розряду тих, що класифікуються в богословській літературі як видіння отроковиць абоцо, – в кожному разі, ніколи потім, у жодному з тисячолітніх святилищ, ні на Афінському Парфеноні, ні на оголеній плацизні Єрусалимського Храму, ні в Гетсиманському саду, – ніде більше ті, видимі чи невидимі, хто віками замешкує місце, не приймали мене за свою: все, що я будь-де відчувала, навіть коли вдавалося зостатися з ними сам-на-сам, була їхня з а ч а є н і с т ь – не грізна чи відтихаюча, а десь така, як затамований подих, що словами приблизно віддається як «Чого тобі, жінко?». Мушу признати їм слушність: і справді, що мені до них? Раз прийнявши мужчину, жінка неминуче переходить ув іншу зону притягання – просто впадає в час сама, як у грузький потік, всією ваготою свого земного тіла, з маткою й додатками, цим живим хронометром, включно, – і час починає текти крізь неї вже не в чистому вигляді (бо в чистому вигляді він і взагалі не тече – стоїть нерухомо, як тоді в Софії: одним суцільним озером підсвіченого темно-медового присмерку...), а так само втіленим – у рід, родину, в нескінченну хромосому вервицю вмираючого й воскресючого, пульсуючого смертною плоттю тенотипу, – в те, що в кінцевому підсумку заведено звати, за браком точнішого терміна, людською історією. Як у фізиці – послідовне включення (ні, САМОВключення!) в ланцюг: відскочити, щоб поглянути на нього збоку, вже не вийде. Було б їти в черниці, оттоді будь ласка.” [3, с.20].

Надмірне членування тексту на абзаци зазвичай створює ефект мозаїчності, позитивної строкатості, мовлення при цьому може набувати стилістично вмотивованої динамічності й експресивності. Та Оксана Забужко навпаки уникає поділу тексту на абзаци, що створює відчуття потоку свідомості. В неї речення займають по півсторінки, а іноді й цілу сторінку. Такий прийом імітує передачу хаотичного процесу внутрішнього мовлення людини, що дозволяє побачити світ переживань, роздумів та настроїв безпосередньо “зсередины”. Таким чином, абзац вбирає в себе всі синтаксичні особливості стилю автора.

Родзинкою у романі є назва розділів. Оксана Забужко (в черговий раз), протистоячи канонізованим кліше, поділяє свій шедевр на 8 “залів”! Саме так: не розділів, а залів. Потрапляючи у “Музей”, ми проходимося усіма Залами минулого своїх і сусідніх родин, замішаних на крові, зраді, вірності й пов’язаних з історією, починаючи від середини ХХ століття: УПА, Голодомором, відлигою з обривом напевесні 2004 року. Доволі символічно, що події роману завершуються в помітний історичний момент – напередодні Помаранчевої революції. Адже «Музей покинутих секретів» багато в чому є саме романом про гідність, про вибір, про змагання між цинізмом й ідеалізмом. Якщо пропустити хоча б один Зал – то можна так і не побачити зв’язку поколінь і часів.

Вартим уваги (щодо графічного оформлення тексту) залишаються авторські виділення. Оксана Забужко у своєму романі використовує і курсив (“ – Владиславо, ми знайомі вже так багато років (обидві сміються, тим змовницьким смішком жінок, задоволених своїми роками й пов’язаних між собою чимось неприступним для чоловіків, котрий завжди вселяє в останніх підсвідоме занепокоєння)...” [3, с.68]) – у цьому прикладі речення виділене курсивом слугує вставним, що дозволяє побачити емоційну оцінку автора до висловленого, і це наближає читача до авторських роздумів; і більш масне виділення тексту (“... що саме дев’яності роки чи не вперше дали нам масове покоління самотніх матерів, - коли жінки перестали боятися...” [3, с.72]) – цим Оксана Забужко намагається звернути увагу саме на це слово, виділяючи його товстіше з-поміж інших; і широкі відступи між літерами в слові (“ – Та що там було шукать, у тій вашій машині! Одні картінки ото й були!...” [3, с.687]).

Мова є вирішальним фактором у розкритті творчої індивідуальності письменника. При дослідженні ідіосталію найважливішими є такі властивості мови як творчий характер, функціональна спрямованість, роль у відображенні авторського бачення світу. Художній текст несе на собі відбиток авторських уявлень, концепцій, досвіду, ціннісних орієнтирів та особистісних ознак, які є генетично, культурно та соціально детермінованими. Це зумовлює орієнтацію дослідників індивідуального стилю автора на врахування екстралінгвістичних і культурологічних чинників породження та сприйняття художнього твору [4].

Отже, на прикладі твору Оксани Забужко “Музей покинутих секретів” нам вдалося простежити як саме письменниця втілює власний, такий унікальний, авторський спосіб мовного вираження.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Большой Академический Словарь Русского Языка. Российская академия наук, Институт лингвистических исследований. – М.: СПб.: Наука, 2004. – С. 42, 315.
2. Голобородько Я.Ю. Ментальні “фішки” доби в текстах Оксани Забужко/ Голобородько Я.Ю.// Вивчаємо українську мову та літературу. – 2010. №7. – с.19-22.
3. Забужко О. Музей покинутих секретів: [роман] 2-е, доп./Оксана Забужко. – К.: Факт, 2009. – 832 с.
4. Псурсцев, Д.В. Перевод и дискурс/ Д.В. Псурсцев // Вестник МГЛУ, Выпуск 463.–М.:2002.[Электронный ресурс].– Режим досупа: <http://www.thinkaloud.ru/sciencelr.html>
5. Сорока В. Сленг у творах Оксани Забужко та Юрія Андруховича/ Сорока В.// Українська мова та література. – 1999. 4 січня.
6. Фёдоров А. В. Очерки общей и сопоставительной стилистики/Фёдоров А.В. – М.: Высшая школа, 1971. – С. 283.



Анна ПІДЛУБНА

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПРИНЦИПУ ПОДАННЯ ЖУРНАЛІСТСЬКИХ МАТЕРІАЛІВ У ГАЗЕТАХ ТА ІНТЕРНЕТ-ВИДАННЯХ

(студентка V курсу факультету філології та журналістики)

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

З часом все більшої популярності набувають інтернет-видання. Наразі газети читають переважно люди старшого віку, які звикли дізнаватися новини у друкованому вигляді. Ті ж, хто сформувався як читач у епоху інформаційних технологій, віддають перевагу мережі. Це й зрозуміло, адже інтернет-видання, крім надзвичайної оперативності, має ще перевагу в тому, що може продукувати новини у текстовій, зображальній, аудіо та відео формі. При порівнянні цих каналів передачі інформації треба враховувати їх типологічні відмінності. Також різняться специфіка роботи і подання новин друкованою пресою та електронними виданнями. При цьому в кожного з інформаційних каналів є як свої переваги, так і недоліки.

Інтернет-журналістика – галузь порівняно нова і через це недостатньо вивчена. Цей чинник обумовлює **актуальність** нашого дослідження інформаційного контенту газет та інтернет-видань.

З появою інтернету більшість дослідників галузі пророкували зникнення газети як засобу масової інформації. Інтернет-видання активно розвиваються, набувають усе більшої популярності, збільшують свою аудиторію, але газети залишаються. Газетна журналістика адаптувалася до сучасних умов. Більше того, процес адаптації триває й надалі. Тепер на сторінках газет трапляється все менше коротких заміток із сухим фактажем. Натомість все більше з'являється аналітики, журналістських розслідувань, цікавих інтерв'ю тощо. Хоча ця тенденція стосується далеко не всіх видань, лише тих, які зарекомендували себе як професійні. Газетні видання для того, щоб вижити у сучасних умовах, сформували нову специфіку роботи. **Мета** дослідження полягає у з'ясуванні специфіки подання журналістських матеріалів різними інформаційними каналами шляхом порівняльного аналізу контенту газет та інтернет-видань.

Для досягнення мети потрібно виконати такі **завдання**: скласти план вивчення контенту різних інформаційних каналів; за визначеним планом здійснити порівняльний аналіз подання матеріалів у газетах та інтернет-виданнях.

Об'єктом дослідження виступає інформаційний контент кіровоградських газет та інтернет-видань.

Предметом дослідження – типологічні особливості подання новин у газетах та інтернет-виданнях.

Методологія. Означену тематику у різних аспектах розглядали як вітчизняні, так і закордонні дослідники. Значний внесок у дослідження інтернет-журналістики зробили такі науковці: Джим Гол – його роботи присвячені журналістиці в цілому, а також нормам подання новин [1]; А. Градюшко розглядав інтернет-видання з точки зору сайту: програмне забезпечення, система управління сайтом, його реклама [2]; А. Калмикова досліджує інтернет-журналістику в цілому [4]; Річард Крейд детально ілюструє етапи роботи журналіста в інтернет-виданні [6]; С. Машкова – дослідила інтернет з точки зору порівняно нового каналу передачі інформації, також її роботи були присвячені ще й особливостям роботи в інтернет-виданні [7]; І. Лукіна – дослідження інтернет-видання як окремого напрямку діяльності журналіста, специфіку роботи в ньому [8]. Також є цілий ряд досліджень, присвячених газетній журналістиці. Вагомий внесок у дослідження цієї теми вніс С. Гуревич, зокрема він розглядає принципи роботи у газетному виданні [3]. Дослідники Р. Коппероуд та Р. Нельсон приділили значну увагу особливостям подачі новин: принципам та нормам [5].

Під час нашого дослідження було використано такі **методи**, як контент-моніторинг, контент-аналіз, порівняння тощо.

Для порівняльного аналізу інформаційного контенту ми обрали місцеві видання: для висвітлення специфіки подання новин у газетах було опрацьовано журналістські матеріали «Народного слова» та «України-Центр», при вивченні інформаційного контенту інтернет-видань ми оперували матеріалами інформаційного порталу «Гречка» та медіапорталу «Акула». Було проаналізовано підбірки кожного видання за останні півроку.

Порівняльний аналіз інформаційного контенту обраних видань було проведено за таким планом: визначення жанрів, які переважають у виданні; порівняння обсягів матеріалів. Також ми звернули увагу на хронологічні параметри матеріалів: у якому часі написано, який обсяг подій за часом висвітлюється у тексті. Було звернено увагу на допоміжні засоби, які супроводжують матеріал: фото, відео, їх обсяги, характер.

До того ж принцип подання матеріалів у інтернет-виданні відрізняється від газетного. Кожне з видань – це сукупність певної кількості журналістських матеріалів, які поєднані між собою. Ми проаналізували принцип подання матеріалів. Тобто його зовнішній вигляд, форму, яка досягається шляхом верстки. Адже інтернет-видання – це не окремі статті, а організм, який має свою структуру. У цьому разі структура сайту так само відіграє важливу роль. Наприклад, невдале розташування реклами на ресурсі може заважати сприйняттю матеріалу. А у газеті цьому сприятиме невдала верстка видання.



Одним із критеріїв високого професіоналізму видання є його мовна культура. Тому цей показник нами враховувався при огляді видань. Також ми звернули увагу на помилки, які допущено, їх характер, тенденцію та можливі причини їх наявності. Як відомо, важливою складовою журналістського матеріалу є його заголовок. У деяких редакціях, де зберігся великий розгорнутий редакційний штаб, є окрема людина, яка займається лише написанням заголовків, адже це досить складне завдання. Тому ми порівняли характер і відмінності заголовків у друківаних та електронних виданнях.

Основу дослідження складає аналіз принципу подання новини. Тут ми аналізуємо шляхи увиразнення матеріалу – зацікавлення незвичайною подачею, аналітика, додання художності, думки експертів тощо. У обох каналах передачі інформації трапляються випадки співпадіння матеріалів схожої тематики, було важливо проаналізувати специфіку їх подання. Отже, на основі складеного плану було проведено моніторинг інформаційного контенту зазначених видань.

У газетних виданнях більшість складають великі за обсягами матеріали. Виняток становлять лише рубрики з блоками новин, де переважають замітки. У газеті «Народне слово» наявні такі рубрики: «Події. Факти. Коментарі» – де переважає жанр замітки; «Гість редакції» – інтерв'ю; «Медогляд» – огляд; «Для батьків і дітей» – під цією рубрикою друкують матеріали великого обсягу різних жанрів; «Єлисавет» – матеріали з історії; «Об'єктивні новини» – сухий виклад фактів у жанрі замітки; «З міст і районів» – сторінка цієї рубрики – це огляд головних новин з кожного району; «Читальня НС» – друкують літературні твори, зазвичай з продовженням; «Усяка всячина» – «інтернетний» матеріал; «Культура» – репортажі, замітки, рецензії на культурні події регіону; «Слово з народу» – листи читачів; «Є проблема» – аналітична стаття; «Молодіжна толока» – замітки, інтерв'ю тощо. У газеті переважають такі жанри: звіт, інтерв'ю, розширена замітка, аналітична стаття, репортаж тощо.

У газеті «Україна-Центр» переважають матеріали великого обсягу, починаючи від чверті шпальти і до кількох сторінок. Наприклад, матеріал «Долгая дорога к Славянску» №30 за 17 липня 2014 року займає дві з чвертю шпальти. Основна жанрова палітра газети така: аналітичні статті, журналістські розслідування, рецензії, подорожні нариси тощо. Здебільшого це ґрунтовні аналітичні матеріали на гострі теми сьогодення (війна, політика, економіка).

У інтернет-виданнях переважають незначні за обсягом матеріали, це здебільшого сухий виклад фактів, який доповнено значним за кількістю зображальним та відеорядом. Наприклад, матеріал на «Акулі» «Кіровоградщина: голоси засуджених підраховано, але результати поки що невідомі» за 27 жовтня 2014 року стисло подає факти, які супроводжує велика кількість фото з місця події.

На підставі проведеного аналізу можна зробити висновки, що у друківаних виданнях переважають значні за обсягами матеріали, зокрема аналітичні статті, репортажі, інтерв'ю. Натомість інтернет-видання публікують здебільшого журналістські тексти малих жанрів, зокрема замітки, коментарі.

Певну закономірність вдалося відстежити у хронологічній специфіці матеріалів. У газеті одним матеріалом охоплюються більші часові межі, у інтернет-виданні навпаки. Це пояснюється частотою публікування журналістських творів. Приміром, восени у Кіровограді проходила агропромислова виставка «АгроЕкспо», яка відбувалася протягом трьох днів. У газетах «Народне слово» та «Україна-Центр» цю подію було висвітлено в одному матеріалі, де детально охоплено усі три дні виставки. Кореспонденти інтернет-видань цю подію представили у кількох матеріалах меншого обсягу. Відповідно кожен з цих матеріалів охоплює значно менші часові межі і читачі ресурсів дізнаються про подію поступово. У матеріалах відсутній підсумок, подається лише фактаж, без аналітики. Тобто інтернет-видання працюють в режимі он-лайн, для них головне – оперативність. Газети ж, не маючи можливості конкурувати з оперативністю інтернет-видання, працюють на ґрунтовність та аналітичність матеріалу.

Різними постають і допоміжні елементи, що супроводжують журналістський матеріал. Допоміжними елементами у газеті постає фото, трапляються також шаржі (в «Україна-Центр»). Здебільшого до матеріалу подають від одного до трьох фото. Виняток становлять фоторепортажі, які переважно присвячують особливим подіям (наприклад, день міста). Це пов'язано з браком місця у газеті, порівняно з необмеженими можливостями інтернет-видання. Саме тому в інтернет-виданні до матеріалу додається велика кількість допоміжних елементів. Це фото (здебільшого від 15), відео, у деяких випадках аудіофайли. Також в інтернет-виданнях простежується тенденція до інфографічного формату подання новин. Так, «Акула» матеріали про вибори подала з інфографікою, що значно полегшує сприйняття матеріалу через його унаочнення. Тенденція до діджиталізації в інтернет-виданнях спричинена небажанням аудиторії сприймати великі обсяги матеріалів. Саме тому у цьому каналі передачі інформації подаються замітки із стислим фактажем, матеріали на одну подію розбивають на кілька окремих публікацій, додають велику кількість зображального ряду, а публікації великого обсягу розбиваються на модулі внутрішніми підзаголовками.

У гонитві за оперативністю, а відповідно й через брак часу при підготовці матеріалу, інтернет-видання нехтують мовною культурою. Дослідження виявило, у газетах значно менше допускається помилок порівняно з інтернет-виданнями. Це пояснюється тим, що журналістський текст у газеті проходить кілька етапів підготовки, зокрема коректуру і літературне редагування. Натомість у інтернет-виданнях редакторами матеріалів часто виступають самі журналісти. До того ж, як правило,



матеріали подаються на ресурс нашвидкоруч, коли журналіст ще перебуває на місці події, частково передаючи новини читачам у режимі он-лайн. Саме тому більшість помилок допущені через неувважність, звичайні опіски: пропущені літери, автоматично виправлені слова при комп'ютерному наборі, вжито іншу літеру, зовнішньо схожу на потрібну. Наприклад: «лекої», замість «легкої», «дбжлолиними», замість «дбжоліними», «Гнінпісу» замість «Грінпісу», «ес-регіонали» замість «екс-регіонали». Прикладів таких помилок можна навести безліч, адже трапляються вони дуже часто, навіть в межах одного матеріалу. Як ми бачимо, між оперативністю та мовною культурою інтернет-видання обирають для себе перше. Це не може не впливати на рівень довіри до таких медіа. У газетах ситуація інша: хоч і трапляються помилки, але досить рідко. Здебільшого у межах одного номера може бути дві-три помилки.

Як вже зазначалося раніше, спосіб подачі матеріалу, тобто його верстка, відіграє важливу роль як у сприйнятті конкретної публікації, так і у ставленні до видання в цілому. У кожного з каналів є своя структура, яка формувалася поступово, з часом склалися певні правила, норми. Про зовнішній вигляд видання загалом та його специфіку як цілісного організму трохи згодом, а наразі розглянемо подання одного конкретного матеріалу, його верстку, розташування допоміжних елементів стосовно нього тощо.

У газетах кожен матеріал розташований у кілька колонок. Це стала характеристика цього виду видання, яка спричинена через великий формат видання, що й спонукає до колонкового розміщення тексту, адже так значно легше сприймати матеріал. У інтернет-виданні ж такої специфіки немає, тому матеріали подаються однією колонкою. Важливо проаналізувати як розміщується допоміжний ряд (фото, відео, аудіо, інфографіка тощо) відносно до тексту. Тут є одне головне правило: допоміжні елементи публікації мають бути розміщені за логікою тексту, якого вони стосуються. Цього правила дотримуються лише газетні видання. У інтернет-виданнях це правило часто порушується. Здебільшого, фото або відео подаються у кінці матеріалу.

Важливою складовою журналістського матеріалу, незалежно від каналу передачі, є заголовок. Тому ми не могли оминати його увагою. Як виявив порівняльний аналіз, інтернет-заголовок відрізняється від газетного. У інтернет-виданні існує тенденція до використання розгорнутих заголовків. Також вони несуть більш інформаційний характер. У газетах трапляються образні заголовки, невеликі за обсягом. Тобто, у інтернет-виданні читач, прочитавши заголовок, може скласти точне уявлення, про що саме буде йтись у тексті. Подається головна новина. А от у газеті заголовок не розкриває основного в матеріалі, він несе образний, зацікавлюючий характер. Наприклад, у інтернет-виданні: «День виборів: Кіровоградщина обрала Блок Порошенка та "Народний фронт"», «У Кіровограді завершився командний Чемпіонат України з легкої атлетики». У газеті: «Скрийть нічого не удасться», «Велика сила традицій». Отож, як ми бачимо, з інтернетного заголовку можна чітко уявити, про що йтиметься в матеріалі. Більше того, головне нам уже повідомили. А от з газетного заголовку точно визначити, про що буде матеріал, неможливо. Він зберігає для читача інтригу.

Тепер перейдемо до аналізу контентної специфіки матеріалів різних інформаційних каналів (портал «Гречка» та тижневик «Україна-Центр»). Для вивчення ми взяли одну подію (чемпіонат України з легкої атлетики, який відбувся на кіровоградському стадіоні «Зірка»).

В «Україні-Центр» цю подію підсумували трьома окремими матеріалами, що є досить рідким явищем у газетному виданні. Зазвичай, це один матеріал. Матеріали: «Кіровоградський подарок для королеви спорту», «Удивили, покорили, вдохновили», «Яркие мгновения чемпионата Украины». У інтернет-виданні традиційно для цього каналу передачі інформації подано кілька матеріалів, які публікувались не підсумково після закінчення події, як у газеті, а поетапно. Це матеріали: «У Кіровограді завершився командний Чемпіонат України з легкої атлетики», «У Кіровограді стартував Чемпіонат України з легкої атлетики». Уже навіть з назв матеріалів стає зрозуміло, що у інтернет-виданні публікації несуть характер стислого подання фактажу, а у газеті – це репортаж та аналітичний огляд.

Варто також звернути увагу на обсяги матеріалів: у газеті – це матеріали на цілі шпальти, у інтернет-виданні – коротенька замітка, але із супроводом великої кількості фото, що підтверджує тенденцію до діджиталізації у інтернет-виданнях.

Важливою складовою будь-якого пресового видання постає комунікація у його межах, тобто поєднання матеріалів схожої тематики. У газеті це матеріали з продовженням або ж публікація нових даних журналістського розслідування. Засобами такої внутрішньої комунікації у межах одного видання є такі сталі конструкції: «Як повідомлялося раніше», «Читайте про це в номері», «Далі буде», «Ми будемо й надалі слідкувати за подіями» тощо. У аналізованих виданнях активно простежуються ці конструкції, що підтверджує турботу редакції про свого читача. Щодо інтернет-видання ознакою внутрішньої комунікації в межах одного конкретного видання є гіпертекстуальність, тобто використання в тексті посилань на інші публікації, що стосуються певної теми. У аналізованих виданнях простежуються посилання. Але на досить низькому рівні. Проведений моніторинг довів, що система посилань на означених ресурсах не налагоджена й функціонує на початковому рівні.

Останнім аспектом нашого порівняльного аналізу є цілісність видання як єдиного організму, що містить у собі багато і різних журналістських матеріалів. Адже загальний вигляд видання, якість його верстки (у газеті), наявність потрібних опцій (у інтернет-виданні), ефективно розташування реклами –



все це сприяє покращенню або ж навпаки погіршенню сприйняття матеріалу та видання загалом. Зовнішній вигляд – це одна із складових у формуванні іміджу видання.

Проведений нами моніторинг дозволяє зробити висновок, що і газети, й інтернет-видання активно працюють над своїм «обличчям». Про це свідчать і оригінальні заголовки, і професійна графічна розробка назви видання. У інтернет-виданні плюсом постає активне використання інфографіки, мінусом – неналагоджена система посилань. У газеті позитивним аспектом у цьому напрямку бачиться дотримання основних норм і правил верстки. Недолік становить хіба що неякісне поліграфічне відтворення видання, що переважно залежить від поліграфічного підприємства.

Як загальний висновок підтверджуємо положення про те, що принцип подання журналістських матеріалів у газетах та інтернет-виданнях різний. Передусім це залежить від різних можливостей цих каналів передачі інформації. Через це простежується відмінність у кількості допоміжних елементів, що супроводжують текст, відмінність у обсягах матеріалів, їх змістовому характері, у тенденції до зміни жанрових пріоритетів. Також ця різниця залежить і від специфіки роботи у інтернет-виданні та газеті. Звідси різниця у хронологічному охопленні подій, оперативність, кількість допущених помилок тощо.

Наразі спостерігається тенденція до переходу газетних видань на інтернет-платформу. Так зникли у друкованому вигляді газети «Точка доступу», «Новини Кіровоградщини». Почасти це відбувається через відсутність коштів на друк, почасти через конкуренцію з можливостями електронних видань. Саме тому газети, які залишаються у друкованому вигляді, трансформуються, корегують свою роботу відповідно до нових умов. Адже якщо неможливо виграти у оперативності, потрібно знайти якусь іншу важливу складову для конкуренції з інтернет-виданнями. Тому з часом у друці залишаться лише якісні видання, які будуть компенсувати відсутність оперативності своєю ґрунтовністю та аналітичністю у висвітленні подій. Цього вповні не можуть забезпечити інтернет-видання через посилення тенденції до діджиталізації, а відтак до мінімалізації тексту.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гол Дж. Онлайн-журналістика / Джим Гол ; пер. з англ. К. Булкін. – К. : «К.І.С.», 2005. – 344 с.
2. Градюшко А. А. Основи інтернет-журналістики : учеб.-метод. комплекс для студентів, навчаючихся по спец. 1-23 01 08-03 «Журналістика (веб-журналістик)» / А. А. Градюшко. – Минск : БГУ, 2012. – 152 с.
3. Гуревич С. М. Газета: вчера, сегодня, завтра / С. М. Гуревич. – М. : Аспект-Пресс, 2004. – 288 с.
4. Калмыкова А. А., Коханова Л. А. Интернет-журналістика / А. А. Калмыкова, Л. А. Коханова. – Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 383 с.
5. Коппероуд Р., Нельсон Р. Как преподносить новости / Р. Коппероуд, Р. Нельсон. – М. : Национальный институт прессы, издательство «Виоланта», 1998. – 62 с.
6. Крейг Р. Интернет-журналістика: работа журналиста и редактора у новых ЗМІ / Ричард Крейг ; пер. з англ. А. Іщенко. – К. : Вид. дім «Киево-Могилянська академія», 2007. – 324 с.
7. Машкова С. Г. Интернет-журналістика : учебное пособие / С. Г. Машкова. – Тамбов : Издательство тамб. гос. техн. ун-та, 2006. – 80 с.
8. Лукина И. Д., Фомичева М. М. СМИ в пространстве Интернета : учебное пособие / М. М. Лукина, И. Д. Фомичева. – М. : Факультет журналистики МГУ им. М. В. Ломоносова, 2005. – 87 с.

Дарина ПОРТЕНКО

АФОРИЗМИ У ТВОРЧОСТІ ЛІНИ КОСТЕНКО: СПРОБА КЛАСИФІКАЦІЇ

(магістрантка факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – доктор філологічних наук, професор Клочек Г. Д.

Творчий доробок відомої української поетеси Ліни Костенко складають збірки поезій «Річка Геракліта», «Мадонна перехресть», «Вибране», «Сад нетанучих скульптур», «Гіацинтове сонце», «Над берегами вічної ріки», «Неповторність», «Сад нетанучих скульптур», «Неповторність», «Інкрустації», а також історичні романи «Маруся Чурай», «Берестечко», драматична поема «Сніг у Флоренції». На основі прочитання цих творів та виокремлення з них афоризмів ми розробили класифікацію афористичних висловлювань Ліни Костенко.

Афоризми Ліни Костенко – це згустки мудрості, насичені глибокими думками, інколи парадоксальні, але завжди бездоганно оформлені як з погляду змісту, так і з мовленнєвого боку. Поезія Ліни Костенко не тільки високохудожня, але й високоінтелектуальна. Завдяки глибині та істинності смислів, котрі висловлює поетеса, а також завдяки бездоганному мовному оформленню цього висловлювання, її афоризми набувають особливої властивості глибоко «засідати» у свідомості реципієнта, спонукаючи його до чуттєвої та розумової роботи. В афоризмах письменниці міститься глибокий смисл, який потрібно розгадувати і який з першого разу може не піддатися тлумаченню.

В. Скуратівський у вступній статті до книги «Українська афористика» пише: «Колись один мемуарист, який пройшов через табірне словесцьке пекло, розповідав про свою зустріч там з великим мислителем о. Павлом Флоренським... «Знаєте, о. Павло завжди говорив – ніби афоризмами». Але ж і шекспірівські діалоги – то теж ніби поспіль афоризми. А монологи в шекспірівських комедіях – то такі афористичні водограї. На відміну від монологів у шекспірівських трагедіях – тих страшних афористичних водоспадів...»

Одне слово, XVIII століття, мов о. Павло Флоренський, говорило афоризмами. Цими коштовними філологічними відламками давньої цілісної істини – Пре-мудрості. Того абсолютного змісту, який, за



спостереженнями і переконаннями, скажімо так, до сучасної людини, насичував світобудову у всіх її виявах і напрямках» [7; 14].[] Поетична мова Ліни Костенко насичена афоризмами, до того ж письменницю беззаперечно можна поставити у ряд з іншими великими українськими та світовими письменниками: Т. Шевченком, І. Франком, В. Шекспіром та ін.

Не зважаючи на достатню кількість досліджень стосовно літературознавчої та лінгвістичної природи афоризмів, дослідники не мають єдиного погляду на його визначення як поняття. Більшість вітчизняних та зарубіжних вчених (М. Т. Федоренко [6], С. Г. Гаврін [1], Л. І. Сокольська [6], Н. М. Шарманова [5], Т. І. Манякіна [3], Г. Л. Пермяков та ін.) схилиються до думки, що афоризм – це короткий влучний вислів, що узагальнено передає яку-небудь думку і характеризується сталістю форми (на відміну від фразеологічних виразів типу прислів'я, у яких допускається варіативність). Афоризми завжди мають автора; їм притаманна така важлива риса, як книжність. З лінгвістичного погляду, афоризм – це закінчене речення (у той час як прислів'я, приказки можуть мати форму неповного речення).

Невизначеність поняття «афоризм» може бути спричинена плутаниною жанрових ознак цього поняття. Більшість дослідників ототожнюють афоризми з крилатими висловами та прислів'ями, проте у вітчизняній та зарубіжній афористичі є спроби розрізняти ці поняття з метою визначити сталу дефініцію афоризмів (В. Гудок, І. Круп-ко).

Поетична мова Ліни Костенко надзвичайно багата на афоризми, які можна тематично класифікувати на декілька груп. До першої тематичної групи входять афоризми, що стосуються філософії людського буття:

- «Найвище уміння – почати спочатку життя, розуміння, дорогу, себе» [2; 59].
- «Пишіть листи і надсилайте вчасно» [2; 61].
- «Здається ж, люди, все у них людське, але душа ще й досі з дерева не злізла» [2; 64].
- «Не забувайте незабутнє, воно вже інеєм взялось» [2; 66].
- «Не проміняйте неповторне на сто ерзаців у собі!» [2; 66].
- «Довіра – звір полоханий, втече. Він любить тиху паморозь дистанцій» [2; 82].
- «Сумління – річ тендітна і марка» [2; 87].
- «Сміяйтесь краще все-таки, ніж плакати» [2; 87].
- «Коли душа посоловіє, тоді уже не до краси» [2; 95].
- «А робота не жде. Її треба робити» [2; 107].
- «Життя – страшна корида» [2; 114].
- «Великі вуха нашої епохи нехай хоч мить побудуть без антен» [2; 115].
- «Аби в повторях не згубить одне, своє, неповториме» [2; 125].
- «Не розстрілюй часу робочого кулеметною чергою слів» [2; 129].
- «Висока думка в'юниться не вміє» [2; 142].
- «Мужність не дається напрокат» [2; 145].
- «Смерть – це ще не поразка» [2; 145].
- «Життя – як вокзал. Хтось приїжджає, хтось від'їжджає» [2; 148].
- «Марудна справа – жити без баталій» [2; 150].
- «Дрібнота бути не годна ворогами» [2; 150].
- «Що можеш ти, розгублене дитя, зробити для вселюдського прогресу?» [2; 151].
- «З таким минулим можна і в майбутнє!» [2; 153].
- «Простацтво – ще не простота» [2; 152].
- «...першим скульптором був Бог. А ми вже тільки епігони» [2; 153].
- «Час – він мудрий, фікції скасує» [2; 172].
- «У правди заболіла голова од часнику, політики й гудрону» [2; 173].
- «Настане час – і піде все в архів» [2; 178].
- «Життя – спокута не своїх гріхів» [2; 178].
- «Життя – це оббирання реп'яхів, що пазурами уп'ялися в душу» [2; 178].
- «У драмі людській небагато дій: дитинство, юність, молодість і старість» [2; 178].
- «Кричи, благай – епоха як глуха» [2; 178].
- «Не можна брати істину в аренду і сіяти на ній чортополох» [2; 429].
- «Життя і смерть – на відстані стріли» [2; 428].
- «Віддай людині крихітку себе – за це душа поповнюється світлом» [2; 549].
- «Нема прозрінь в тумані підозрінь» [2; 547].
- «Не бий на сполох в невідлтий дзвін» [2; 545].
- «Лиш храм збудуй, а люди в нього прийдуть» [2; 545].
- «Те, що вчора було прогресом, завтра стане іхтіозавром» [2; 545].
- «Душа, зруйнована, як Троя, своїх убивць переживе» [2; 542].
- «Як втомилась душа у суспільній своїй німоті» [2; 542].
- «Людина знівельована юрбою» [2; 541].
- «Тепер Жар-птиці не буває. Жар-Птицю будень убиває» [2; 541].
- «Бувають душі – наче пні старі, що пишуть стежку почерком гадуки» [2; 538].
- «Тримай від себе хама на версту» [2; 536].
- «Утопленість в морі плебейства то ще не є демократія» [2; 536].



«Обов'язком загнудана свобода не визнає ніяких нарікань» [2; 536].

«Що є життя? Це – проминання тіней» [2; 508].

«Як тісно в пам'яті сторіч!» [2; 503].

У афоризмах, які стосуються філософії людського буття Ліна Костенко торкається проблем життя та смерті, часу, кохання, душі, морального обличчя людини. Ці висловлювання оформлені у вигляді наказів чи дефініцій, якими слід керуватися у повсякденному житті. Кількісно ці афоризми переважають у поезії Ліни Костенко, адже тема людського життя є найбільш близькою для кожного, тому й визначає афористичну тематику поезії.

Велика частина афоризмів належить до теми «Творчість», у якій Ліна Костенко торкається проблеми письменника, його місця у тій часовій площині, коли жив митець, його стосунків із оточуючими і т. д.:

«Поки геній стоїть, витираючи сльози, метушлива бездарність отари свої пасе» [2; 107].

«Як мовчанням душу уяремлю, то який же в біса я поет?!» [2; 164].

«Єдина стеля мистецтва – правда» [2; 143].

«Поезія – це завжди неповторність, якийсь безсмертний дотик до душі» [2; 138].

«Адресовані людям вірші – найщиріший у світі лист» [2; 135].

«Поезія – це свято, як любов. О, то не є розмовка побутова!» [2; 93].

«Поетів ніколи не був мільйон» [2; 91].

«Блаженний сон душі мистецтву не сприяє» [2; 88].

«Але поет природний, як природа. Од фальші в нього слово заболить» [2; 69].

«Поету важко – він шукає істини» [2; 169].

«Поезія згубила камертон» [2; 173].

«Од звичайного погляду скрите відкривається лиш дивакам» [2; 547].

«Де в бронзі треба деспота одлить, там генії зникають, як етруски» [2; 498].

«Хто не має власного таланту, того присутність генія гнітить» [2; 497].

«Важко жить гіганту. Усе хтось ляпне брудом з-під копит» [2; 497].

«Хіба митцеві місце серед зборищ?» [2; 490].

«Мистецтву не страшний ні час, ані тортури» [2; 477].

«Епоха несприятлива – ламає іще в колісці геніям хребти» [2; 207].

«І тільки злість буває геніальна» [2; 209].

«Поети – це біографи народу, а в нього біографія тяжка» [2; 268].

«В Червону книгу запишіть поетів, Поети теж зникають на землі» [2; 264].

«В безсмерті холодно. І холодно в житті. О Боже мій! Де дітися поету?!» [2; 236].

«Поет не буде ширмою для вбивць» [2; 263].

«Чудний народ – художники й поети, усе їм сниться те, чого нема» [2; 326].

«Самозакоханого бевзя шляхетна муза обмина» [2; 534].

«Поет – це медіум історії» [2; 550].

«Не треба все валити на Прокруста, Коли не маєш дару Златоуста» [2; 543].

«Поезія і популярність – у цьому завжди є якась полярність» [2; 543].

«Все, чим образили поета, акумулюється в слова» [2; 542].

«Колись були Орфеї, а тепер корифеї» [2; 539].

«Митцю не треба нагород, його судьба нагородила» [2; 38].

«Поезія згубила камертон» [2; 173].

Афоризми Ліни Костенко про мистецтво та митця відповідають духові тієї епохи, в якій жила поетеса. В цих висловлюваннях порушується питання нелегкої долі художника слова, який є носієм правди, а у своїх творах наближається до істини, протистоїть юрбі та владі. Поети бачать те, що часто виявляється невідладним розуму та почуттям інших людей. Афоризми інформують про якості, якими має володіти митець: правдивістю, неупередженістю, неординарністю, великою духовною силою та мужністю. У баченні Ліни Костенко життєвий і творчий шлях письменника – це нелегка дорога, сповнена перешкод, яку треба пройти так, щоб не втратити духовного обличчя, не зламатися і вистояти попри будь-які труднощі.

Ліна Костенко – велика патріотка, тому в своїй творчості вона не могла оминати тему Батьківщини, якій присвячено афоризми:

«Чого-чого, а вороння над Україною завжди було досить» [2; 154].

«Шматок землі, ти звешся Україною» [2; 162].

З темою «Україна» органічно пов'язуються афоризми, що стосуються мови:

«Колись творилися слова, тепер – абрєвіатури» [2; 549].

«Двомовність – як роздвоєне жало» [2; 549].

«Бо тільки Слово – пам'яті спасенність» [2; 440].

«Нема письмен – є дивне сяйво казки» [2; 438].

«...а слово є без коріння, покотиться, втече» [2; 23].

«Це лиш слова. Зате вони безсмертні» [2; 165].

«І тільки мова чужа у власному домі» [2; 156].

«Страшні слова, коли вони мовчать» [2; 138].

«Були слова палкими й не сучасними» [2; 46].



Ліні Костенко як нікому відома сила слова, адже ним можна і оживити, і вбити. Життя слова, його сутність та здатність впливати на душі людей – ось основні властивості слова, описані в поезії Ліни Костенко.

Проблеми українського народу були близькі Ліні Костенко, тому в її творах можемо знайти афоризми, присвячені цій темі:

«Не говоріть від імені народу, – розперетричі ви йому впеклись!» [2; 169].

«Коли в людини є народ, то вона уже людина» [2; 38].

«Всяк народ на ділі доведе – хоч там нема того, що є деінде, зате є те, чого нема ніде» [2; 441].

«Народ шукає в геніях себе» [2; 551].

Отже, на основі виділених у поезіях Ліни Костенко афоризмів можна зробити висновок, що письменниця торкається різноманітних тем у своїй творчості, серед яких можна визначити афоризми «Філософія людського буття», «Україна», «Творчість», «Мова», «Народ». Ці висловлювання є трансляторами загальнолюдських та національних цінностей, життєвих пріоритетів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гаврин С. Г. Афористическая фразеология как лингвистическая категория / С. Г. Гаврин // Ученые записки Пермского пединститута. – Пермь, 1971. – Т. 81.
2. Костенко Л. В. Вибране / Л. В. Костенко. – Київ : Дніпро, 1989. – 560 с.
3. Манякина Т. И. Логико-семантическая классификация афоризмов / Т. И. Манякина // Вопросы теории романогерманских языков. – Вып. 7. – Днепропетровск, 1975.
4. Пермяков Г. Л. Основы структурной паремииологии / Г. Л. Пермяков. – М. : Наука, 1988. – 213 с.
5. Шарманова Н. М. Афоризм у структурі макротексту / Н. М. Шарманова // Актуальні проблеми філології і методики викладання мов : Збірник наукових праць. – Кривий Ріг : КДПУ, 2004. – С. 128-137.
6. Федоренко Н. Т. Афористика / Н. Т. Федоренко, Л. И. Сокольская. – М. : Наука, 1990. – 416 с.
7. Українська афористика. – К., Просвіта, 2001. – 320 с.

Мирслава СІЛКІНА

ПСИХОБІОГРАФІЧНИЙ СВІТ РОМАНУ СТЕПАНА ПРОЦЮКА «ТРОЯНДА РИТУАЛЬНОГО БОЛЮ»

(магістрантка факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – доктор філологічних наук, професор Михида С. П.

Загадка непересічної особистості, яка досягла значних висот в різноманітних сферах життя, непокоїла ще з античних часів. «Порівняльні життєписи» Плутарха є яскравим зразком прагнення пізнати видатну людину. Використовуючи принцип подачі контрастних характеристик: Тесея і Ромул, Лікурґ і Нума, Солон і Поплікола тощо, – Плутарх давав можливість читачу зримо побачити ті чи ті особистісні характеристики.

З розвитком романтизму зацікавлення внутрішнім світом людини набуло якісно нових форм. «Літературно-критичні портрети» (1836–39) Ш. Сент-Бева стали важливим кроком у становленні біографічного методу в літературознавстві. Французький учений вважав «за потрібне вивчати біографії великих людей, навіть не студіюючи творів письменників. Своєрідно тлумачив він історію літератури, яку розглядав як цікаве і захопливе читання, але це читання потрібне для з'ясування різноманітних фактів, добре написаних біографій великих людей» [5, с. 89]. Біографічний метод серед своїх послідовників мав таких дослідників, як І. Тен, Г. Брандес, в українському літературознавстві – професор Львівського університету О. Огоновський.

Досягнення в психології кінця XIX – початку XX ст., відкриття у сфері підсвідомого, здійсненого Зігмундом Фройдом, а відтак і Альфредом Адлером та Карлом Юнгом створили нову парадигму наближення до внутрішнього світу особистості, і творчої – зокрема. У літературознавстві з'являється психоаналітичний метод. В українському літературознавстві цей метод активно розвивався у 20-х рр. XX ст. і був представлений в дослідженнях І. Хмелєвського, С. Балея, В. Яреми, А. Халецького, В. Підмогильного та інших. Роки тоталітаризму наклали табу на цей метод. За незалежної України психоаналітичний підхід відродився у працях С. Павличко, Л. Плюща, Г. Грабовича, М. Моклиці, М. Ласло-Куцук, Н. Зборовської, О. Забужко.

Паралельно з науковим проникненням у внутрішній світ творчої особистості має місце й **художня** інтерпретація життя в жанрі біографічного, а відтак і психобіографічного роману.

Г. Колесник у статті «Експериментальна біографія: від минулого до сьогодення» докладно висвітила еволюцію цього жанру в літературі. Зокрема, вона вважає, що «XIX ст. – період бурхливого розквіту жанру біографії, але саме тоді експерименти в цій галузі практично припинилися. Основною причиною цієї ситуації став той факт, що історія як наука вийшла на перший план, що сприяло розгляду біографії насамперед як історичної праці з усіма відповідними наслідками» [4].

Початок XX ст. зробив значні зміни в гуманітаристиці, наслідком чого з'явилися такі жанри, як психобіографія, група біографія, контекстуальна біографія. «Автором жанру психобіографії став Зігмунд Фройд із його аналізом життям Леонардо да Вінчі» [4]. Дослідниця зазначає: «Як би там не було, саме пригоди розуму, а не тіла – от що приваблює сучасних письменників до цього жанру» [4]. У цьому висловлюванні під «пригодами розуму» ми вбачаємо внутрішній світ, світ емоцій, почуттів, світогляду, а під «пригодами тіла» – фізичні виміри життя.



Психобіографічний роман відрізняється від біографічного насамперед тим, що він використовує досягнення психології та психоаналізу. Важливими категоріями, що послугуються письменники – є «темперамент», «акцентуація особистості», «комплекс», «емпатія», «невроз», «психоз», «витіснення», «сублімація» тощо. Ці поняття дозволяють проникнути в таємничий світ душі митця. «Будівельним джерелом» психобіографічного роману виступає «**мегатекст** – джерельний дискурс експлікації усіх буттєвих (біографія) та психофізіологічних (психобіографія) характеристик художника слова, які формують притаманні саме йому вияви художності» [6, с. 20].

У сучасній українській літературі одним з яскравих представників психобіографічного жанру – є Степан Процюк. Він є автором трьох романів «Троянда ритуального болю: Роман про Василя Стефаника» (2010) [6], «Маски опадають повільно: Роман про Володимира Винниченка» (2011) [5], «Чорне яблуко: Роман про Архипа Тесленка» (2013) [7].

Об'єктом аналізу пропонованої розвідки є роман «Троянда ритуального болю: Роман про Василя Стефаника». Про цей роман писали Баран Є. (Базилевс: у царстві Стефаника [1]), Карп'юк В. (Про заробітчан і доброзичливців або Короткий огляд критики на нові книги Степана Процюка [3]), Пастух Б. (Психісторія Василя Стефаника від Степана Процюка [7]), Поліщук Г. (Троянда Василя Стефаника як символ життя і смерті [8]), Скорина Л. (Троянда і біль: історія життя на грані [13]), Славінська І. (Книжки травня: порно Ульяненка, околиці Дністрового, біль Процюка), Соловей О. (Штука, яка вбиває [14]), Чопик Р. (Без позерства та фальші. Новий роман Степана Процюка про Василя Стефаника викликав резонанс [16]), але це в основному літературо-критичні статті, рецензії, відгуки на публікацію роману. Тому існує необхідність осмислити поетикальні аспекти психобіографічного світу роману С. Процюка. У цьому ми і вбачаємо **актуальність** пропонованої розвідки.

Художня творчість Степана Процюка розпочалася 1991 року з літературного гурту «Нова дегенерація». Разом з ним творили нову літературу Іван Андрусяк та Іван Ципердюком. Наступного року була надрукована їх перша поетична збірка «На вістрі двох правд» (з передмовою Юрія Андруховича). На думку літературознавців, на початку 90-х рр. ХХ ст. літературному гурту «Нова дегенерація» вдалося стати одним із небагатьох руйнівників літературного застою. Згодом з'явилася збірка віршів «Апологетика на світанку» (Ужгород, 1996) та збірка поем «Завжди і ніколи» (Львів, 1999). Згодом С. Процюк перейшов на прозу й есеїстику.

2010 року у видавництві «Академія» вийшов роман «Троянда ритуального болю».

Первісну назву роману – «Базилевс» – довелося зняти, оскільки у Віктора Неборака є іронічно-сатиричний роман з такою ж назвою. Заголовок «Помазаник» «забракував» видавець. Щодо остаточної назви «Троянда ритуального болю», то вона не тільки символічно красива і цілком у дусі С. Процюка, але й суголосна світоглядним та естетичним принципам самого Василя Стефаника. По-перше, троянда – улюблена квітка письменника. По-друге, весь роман «зітканий» із символічно-алегоричних сцен, образів, наскрізним у яких є образ троянди. По-третє, його творчість є суцільним болем, якими б не були його витоки, про які йдеться у романі, як і про поклоніння героя троянці, що є символом і життя, і смерті. Суперечності стефаниківських «я» ця квітка-символ передає якнайкраще. Життям поборювати смерть, смертю героїв навчати живих. Цей ритуальний біль, гарт стражданям є способом самонаповнення і провітлення. Ця назва має чимало смислових пластів. Як слушно зазначив автор, «Троянда...» є відкритою до різноманітного відчитування її смислів. «Вона не догматична, не авторитарна, не нав'язує читачеві моноконцепції» [8].

Цей роман одна з перших спроб серйозного художньо-психологічного осмислення постаті Василя Стефаника як людини й творця, медитації про психічну біографію видатного експресіоніста, намагання дати версію витоків його трагедійного світогляду, навіть причини його неврозів

Образ автора подано в нестереотипних для українського літературного канону життєвих ситуаціях. У першу чергу письменника цікавили особливості психотипу героя, його загадковий внутрішній світ, трагедія душі. «Я навіть не намагався скрупульозно відтворити всі віхи життя свого героя, – зазначає С. Процюк. – Мене цікавила передовсім його психобіографія, оті таємниці його довгого мовчання, витоки його експресіоністичного трагізму». С. Процюк створює біографію Василя Стефаника, пропустивши сухі історичні відомості крізь призму психоаналізу. Такий підхід дозволяє уникнути створення хрестоматійного образу митця.

Роман психобіографічний, відповідний психологізові новел Стефаника. 85 розділів-картинок різняться манерою оповіді: іноді дізнаємося про героя зі слів автора, іноді стаємо свідками його внутрішніх терзань (розмова Трьох «Я»), у наступній картині вислуховуємо розпачливе зізнання закоханих у Василя Стефаника жінок або споглядаємо драматичні перемовини з Ольгою Кобилянською. Репліки цього діалогу процитовані з листування між Майстрами української літератури. Часто оповідь супроводжують вдало підібрані ритми покутської народної лірики, уривки з творів або ж стилізоване внутрішнє мовлення. Вражають обсяги опрацьованих джерел та художня майстерність, що викликає зацікавленість постаттю вже Степана Процюка. До того ж роман витканий на християнській основі (багато буде покликаних, та мало обраних) з міфічними переплетеннями (символи Троянди ритуального болю, Кулі Тривоги, звіра з червоною пащею, чорно-білого контрасту протилежностей) та вкрапленнями аналітично-підсумкових філософських сентенцій автора роману: «Щасливі і гармонійні, за незначним винятком, не потребують творити. Творчість – завжди двигун для



невдоволених. Причин цієї дисгармонії – тисячі. А все ж письменник пише, щоб словом впливати на людину» [8].

У сюжеті твору Степан Процюк експериментує, подає свій творчий підхід до зображення основних віх життя видатної особистості, її світовідчуття, стосунків з оточенням. У романі щільно переплетені реалістичні й алегорично-символічні картини й образи.

Символічні картини займають чи не найголовнішу роль в романі. Його манила й переслідувала троянда – символ життя і смерті. У «Троянді...» домінують два кольори – білий і чорний. Степан Процюк кілька разів повертається до символіки кольору, намагаючись спроектувати її на внутрішній світ свого героя. Чого більше у романі – білого чи чорного, радісного чи трагічного, щастя чи болю? Степан Процюк належить до того типу письменників, які не схильні до «лакування» дійсності, радше навпаки. У його творах завжди було більше болю, страждань, трагізму... Але в цій книзі такий підхід закономірний, адже автора цікавили передовсім типові для Стефаника настрої туги, смутку, болю – все, що забарвлене чорним.

Степан Процюк в романі увагу читача зосереджує на вельми промовистій деталі – цілування руки. Поцілунок є знаком духовної близькості, прив'язаності, примирення. Цілуючи руку, людина або шукає захисту, або виражає свою покірність. Рука – частина тіла, найбільш наповнена символічним змістом. Цілування руки В. Стефанику є засвідченням пошани, вдячності: «Цілував матірину руку. ...пізніше цілування руки стане одним із символів його життя і творчості. Йому цілував руку жрець штуки Пшибишевський, вважаючи причетним до касти. А як ще засвідчити пошану до жерця? Йому цілувала руку Та, що добровільно зійшла на підмостки жертovníка для мазохісток. Йому цілували руку підпилі друзі, бачачи у цьому жесті пошану до богопомазанника. Він не цілував руки більше нікому, окрім матері... » [9, с. 16]. Страх слави і відчуття меншовартості героя автор передає у такій ситуації: «Якийсь хлоп поцілував його руку: – Ви спасли мою душу, пане Василю... – Не кажи мені пане! – Як ошпарений, виривав руку. Той цілунок пропикав йому серце» [9, с.115].

Важливим аспектом осмислення сутності внутрішнього світу В. Стефаника є прагнення С. Процюка знайти відповідні образи-архетипи, які будуть виражати складність і багатогранність феномена великого експресіоніста.

Степан Процюк назвав Василя Стефаника українською Кассандрою – талант як винагорода і покарання водночас, особистий біль і біль народу – одне і те ж. «Він був українською Кассандрою. Вона не могла бути троянським Стефаником, бо жила значно раніше. Вони – люди подібного, доволі рідкісного психотипу. <...> Доля Кассандри – це символ трагедії неврозу» [9, с. 56]. Письменники не прагнуть співчуття. Але глибше усвідомлення їхньої особистої драми сприяє кращому тлумаченню людської та мистецької істин життя.

Іншим образом-символом, що характеризує постать В. Стефаника є Базилевс: «Базилевс і багрянородна переповнені взаємною вдячністю» [9, с. 9]. Це ймення оприявлюється й у фрагментах, написаних у формі оповіді від першої особи: «Я так само не ангел – і хочу ридати від сього. Але, пишучи, я стаю посудиною і інструментом волі неземного Базилевса. Я творю ті світи – і на хвилю чуюся базилевсом сам, нехай обмежений тілом, тлінним і недосконалим» [9, с. 39]. Базилевс у черкяді з давньогрецької мови – «цар», «володар». Це слово лягло в основу імені Василь. У давнину вважалося, що чоловікам, які носять це ім'я, протегує богиня мудрості та війни – Афіна Паллада. Саме мудрість і війна супроводжувала все життя Василя Стефаника. У цьому контексті С. Процюк називає автора «Камінного хреста» і Богопомазанником: «Йому цілували руку підпилі друзі, бачачи у цьому жесті пошану до богопомазанника» [9, с. 16]. Помазанник, за церковними канонами, – монарх, над яким здійснено обряд помазання на царювання [2, с. 854]. Стефаника вища сила – Бог – «помазав» навхрест при народженні, і цей обряд наперед вирішив долю митця.

Естетична складова художнього таланту В. Стефаника потребувала і такого образу-символу як Слуга краси: «У слуги краси нема рідних місць і рідної мови» [9, с. 50]. Автор підкреслює, що Стефанику вготовано було слугувати красі, працювати в ім'я неї і присвятити своє життя саме їй – літературі. Ця смислова складова міститься й образі – Обраний: «Обраний не розкидається словами» [9, с. 77]. Обраний – той, хто вирізняється з-поміж інших своїм громадським становищем, розумом, талантом і т. ін. [2, с. 648]. Автор вказує, що Стефанік обдарований талантом, непересічним розумом і громадським становищем. Він з-поміж усіх інших став обранцем долі.

Такі образи як «селянський король», «мужицький Бетховен», «оборонець» виражають соціальну спрямованість творчості В. Стефаника. Наприклад, «Зараз він вийде, селянський король у багряній мантії, і порадить їм, як жити і що робити далі» [9, с. 113]. Обидва смисли «селянський» і «король» мають відношення до героя, який став і «правителем» селян, і вирізнявся з-поміж інших. Тобто тут можна говорити і про певну оксюморонність, і про автологічність. «То-смо всі реготали із сего, перепрошую, мужицького Бетховена» [9, с. 114]. У називанні В. Стефаника Бетховеном переслідуються принаймні два аспекти. По-перше, зв'язок з високим мистецтвом, по-друге, знаковість постаті. А ось іронічний модус, можливо, простежується в цитованому фрагменті тому, що високе, патетичне мистецтво німецького композитора зіставляється з низькою, на перший погляд, сільською тематикою. І, зрештою, – оборонець: «...Вони ніколи не питали, як себе почуває їхній Оборонець» [9, с. 134]. «Їхній оборонець соромив найбільш панічних, прищипкував найнетерпеливіших, додавав найтужливішим віри, що їхні діти і чоловіки живі» [9, с. 144]. Неодноразово називаючи героя



оборонцем, Степан Процюк загострює увагу на основній функції В. Стефаніка у громадському житті – бути захисником інших.

Використання фольклорних фрагментів, які С. Процюк виділяє в романі курсивом, теж певний прийом психопоетики. Цей інтертекстуальний компонент передає весь колорит творчості Василя Стефаніка, адже саме через яскраво виражений західно-український діалект Василь Стефанік боявся бути не зрозумілим читачу великої України.

Степан Процюк – письменник, який має сміливість показувати найдальші закутки людської душі, найглибші провалля розпачу, заплутані лабіринти життя... Він дивиться туди, куди ми не часто наважимося зазирнути. І те, що бачить письменник, зовсім не схоже ні на красиві серіали, ні на світ мрій.

Отже, у контексті української біографічної прози роман «Троянда ритуального болю» – твір нетрадиційний, новаторський. Степан Процюк виходить за рамки традиційної моделі біографічного роману, створивши паралельну історію символів у житті митця та дослідивши трагедію індивідуального неврозу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Баран Є. Базилевс: у царстві Стефаніка / Є. Баран. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://bukvoid.com.ua/reviews/books/2010/03/18/075203.html> – Назва з екрану.
2. Золотнюк А. Пізнання гармонії через страждання: розмова з автором / А. Золотнюк – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://vine.org.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=19286:piznannya-garmonii-cherez-strazhdannya&catid=8:almanah&Itemid=5 – Назва з екрану.
3. Карп'юк В. Про заробітчан і доброзичливців або Короткий огляд критики на нові книги Степана Процюка / В. Карп'юк [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.bukvoid.com.ua/reviews/books/2010/07/19/>. – Назва з екрану.
4. Колесник Г. Л. Експериментальна біографія: від минулого до сьогодні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.day.kiev.ua/uk/article/cuspilstvo/skifska-odisseyva-polemika-z-oleksandrom-blokom>. – Назва з екрану.
5. Літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін.. – К.: ВЦ «Академія», 1997. – 752 с. (Nota bene).
6. Михида С. П. Психопоетика українського модерну: Проблема реконструкції особистості письменника / Сергій Михида. – Кіровоград: «Поліграф – Терція», 2012. – 352 с.
7. Пастух Б. Психоісторія Василя Стефаніка від Степана Процюка [Текст] / Б. Пастух // Українська літературна газета. – 2010. – 3 вересня (№ 18). – С. 4.
8. Поліщук Г. Троянда Василя Стефаніка як символ життя і смерті / Г. Поліщук [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://lanas.sumno.com/literature-review/troyanda-vasylya-stefanyka-yak-symvol-zhyttya-i-sm/>. – Назва з екрану.
9. Процюк С. Маски опадають повільно: Роман про Володимира Винниченка: [Текст]. – К.: ВЦ «Академія», 2011. – 304 с. (Серія «Автографи часу»).
10. Процюк С. Троянда ритуального болю: Роман про Василя Стефаніка: [Текст]. – К.: ВЦ «Академія», 2010. – 184 с.
11. Процюк С. Чорне яблуко: Роман про Архипа Тесленка: [Текст]. – К.: ВЦ «Академія», 2013. – 192 с. (Серія «Автографи часу»).
12. Радько Ю. Екзистенційні виміри роману Степана Процюка «Руйнування ляльки» / Ю. Радько [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://lanas.sumno.com/literature-review/ekzystentsijni-vumiry-romanu-stepana-protsyuka-ruj>. – Назва з екрану.
13. Скорина Л. Троянда і біль: історія життя на грані / Л. Скорина // Слово і час. – 2010. – № 9. – С. 107–113.
14. Славінська І. Книжки травня: порно Ульяненка, околиці Дністрового, біль Процюка / І. Славінська [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://life.pravda.com.ua/culture/2010/05/31/49379/>. – Назва з екрану.
15. Соловей О. Штука, яка вбиває / О. Соловей: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://litakcent.com/2010/06/09/dvi-knyhy-pro-vasylja-stefanyka/>. – Назва з екрану.
16. Чопик Р. Без позерства та фальші. Новий роман Степана Процюка про Василя Стефаніка викликав резонанс / Р. Чопик // День. – 2010. – 24 вересня (№ 172–173). – С. 5.

Юлія СЛОБОДЕНЮК

АКТУАЛЬНІСТЬ ЗБИРАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЛЕКСИКИ В ЗОНІ АТО

(студентка III курсу факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Громко Т.В.

Сьогодні феномен українських військових назв як соціальних діалектизмів є актуальною темою для досліджень мовознавців. Адже події, що відбуваються на сході України, спричинили виникнення інтересу до цього роду діяльності, а для лінгвістики є джерелом творення нових слів.

Дослідженням військової лексики займалися Туровська Л. В. „Військові звання та посади в Україні: Історико-генетичний аспект вивчення української військової термінології”, Яременко Я. П. „Формування української військової термінології”, Гломозда К. Ю. „До історії українських військових рангів”, Литовченко І. О. „Джерела та семантика соціальних діалектизмів в українській військовій лексиці”, а також Яценко Н. О. „Формування назв військового одягу в українській мові” та ін. Більшість мовознавців вивчали військову лексику з погляду діахронії, а тому сучасні соціальні діалектизми на позначення військових назв є малодослідженими.

Це спричинило наш інтерес до збирання матеріалів для подальшого їх вивчення мовознавцями у перспективі. Допоки про напрямки філологічного дослідження лексики говорити зарано. Однак ми розробили питальник, який допоможе ґрунтовніше вивчити цю групу лексики. Питальник апробований (внесені як приклади слова) на основі попереднього опитування військових і добровольців, які повернулися із зони бойових дій в місто Кіровоград.

Пропонований питальник містить класифікацію соціальних діалектизмів військових назв, виділених на основі лексичного значення:

1. назви осіб за періодами проходження служби;
2. назви військовослужбовців за посадами;



3. одяг;
4. їжа;
5. побут;
6. техніка;
7. зброя;
8. хвороби.

Питальник для збирання матеріалів Загальні військові назви

1. Перебувати на військовій службі, бути військовим: *служити...?*
2. Військовослужбовець: *військовий, воєнний, боєць...?*

Назви осіб за періодами проходження служби

3. Військовослужбовці, що проходять КМБ до прийняття присяги: *карантини, дрищі...?*
4. Військовослужбовці, які служать до півроку: *духи, слони, салаги, зелень...?*
5. Військовослужбовці, які служать до 1 року: *мамонти, шнурки, моржі...?*
6. Військовослужбовці, які служать від 1 року до півтора: *черпаки, фазани...?*
7. Військовослужбовці строкової служби після виходу наказу про звільнення в запас: *дембеля, дембеля, гражданські, квартиранти...?*

Назви військовослужбовців за посадами

8. Командир відділення: *комод, командір, командир і т.д...?*
 9. Командир групи: *групник, групник, і т.д...?*
 10. Командир роти: *ротний, командир...?*
 11. Командир батальйону: *комбат, камбат...?*
 12. Командир частини: *команч, команча...?*
 13. Заступник командира групи: *замком, замок...?*
 14. Заступник командира з виховної роботи: *замполіт...?*
 15. Заступник командира з технічного забезпечення: *зампотех, зампотех...?*
 16. Начальник медичної служби окремого батальйону: *док, начмед, начмед...?*
 17. Рядовий військовослужбовець: *солдат, салдат, боєць, басц, і т.д...?*
- Одяг**
18. Одягатися, покривати себе одягом: *зодягатися, удягатися, вдіватися, убиратися, рядитися...?*
 19. Загальна назва предметів форменого одягу військовослужбовців: *убрання, форма, обмундирування...?*
 20. Формений одяг для святкових днів: *парадна форма, парадка...?*
 21. Декоративні наплічні шнури у святковій формі: *аксельбант, шнурки...?*
 22. Назви форменого одягу за кольором: *зельонка, пецианка...?*
 23. Назви форменого одягу за кольором та візерунком: *британка, британка, мультікам, мультікам...?*

24. Елемент захисного одягу, що оберігає тулуб від поранення: *бронежилет, броніжилет, бронік...?*
25. Частина захисного обладунку, що оберігає голову від поранення: *каска, шолом, шльом...?*
26. Захисний одяг для рук: *рукавиці, перчатки, перчатки...?*
27. Захисний одяг для ніг: *наколінники, накаленніки...?*
28. Одяг для маскування: *маскхалат, кікімора...?*
29. Головний убір, що закриває голову, лоб і обличчя, залишаючи невеликий проріз для очей, рота або для овалу обличчя: *балаклава, феска...?*
30. Короткий верхній літній одяг: *піджак, кітель, кітель...?*
31. Короткий верхній зимовий одяг: *куртка, бушлат...?*
32. Довгий верхній зимовий одяг з овечої шкіри: *тулуп, куфайка...?*
33. Довгий верхній одяг, що не промокає: *дощовик, плац-палатка...?*
34. Частина верхнього одягу для захисту голови в негоду; коли немає потреби, її відкидають на спину: *капюшон, капішон, каптур...?*
35. Спідня сорочка з білими й синіми смугами: *тільник, тільняшка...?* Коли вперше можна одягати тільник?
36. Натільна сорочка з довгим рукавом: *бойова рубаша, сорочка...?*
37. Комір, частина одягу, що облягає шию: *комір, ворітник, ошийник...?*
38. Манжет на сорочці: *зап'ясник, манжст...?*
39. Штани (загальна назва): *брюки, штани...?*
40. Ширинька, розпірка спереду штанів: *ширинка, ширинка...?*
41. Пояс для підперізування штанів: *ремінник, ремінь, ремєнь, пояс, пасок...?*
42. Пряжка на поясі: *спряжка, застіжка, бряжка...?*
43. Мотузка, якою стягують штани?
44. Кишеня: *карман...?* Чи не розрізняється значення вшитої і нашитої, внутрішньої і зовнішньої, нижньої, верхньої, з накривкою, без накривки, із застіркою і без застіжки кишені?
45. Підкладка, матеріал, пришитий зі споду одягу: *підбивка, підбійка, підбій, підшивка, спідка, підкладка, подстьошка...?*



46. Зн. *підшивка*: 1. „підкладка”; 2. „міцна груба дратва для підшивання підошви на взутті”; 3. „папка підшитих документів, газет”..?

47. Гудзик: *пуговиця, пувиця*..? Чи не розрізняються назви для гудзиків залежно від розміру, матеріалу, форми тощо?

48. Застібати (гудзик): *зацібати, заціпати, застібати*..?

49. Петля, обшитий чи обкиданий нитками проріз на одязі для застібання гудзиків: *петелька, прорізна, вервечка, дірка*..?

50. Зн. *петелька*: 1. „складений кільцем кінець нитки, мотузки і зв'язаний так, що його іншим кінцем можна зашморгнути”; 2. „обшитий або обкиданий нитками проріз на одязі для застібання гудзиків”..?

51. Шапка на зиму: *шапка, гелетейка*..? Чи не розрізняються назви шапки за формою, матеріалом виготовлення тощо?

52. Шапка-вушанка: *вушанка, шапка-вушанка*..?

53. Кашкет із козирком: *кепка, картуз, козирка*..?

54. Зн. *козирок*: 1. „щиток головного вбору, що нависає над лобом”; 2. „кашкет”..?

55. Формений головний убір, колір якого залежить від роду військ? Коли новобранцю можна вдягнути берет?

56. Літній головний убір: *панамка, бандана*..?

57. Розпізнавальні знаки на одязі: *шеврон, нашивка, пагони, погони*..?

58. Металевий значок установленого зразка на форменому головному уборі?

59. Умовне, символічне зображення військової частини, батальйону, що нашивається на рукавах? Чи має значення на якій висоті воно пришивається?

60. Кольорова смужка, що нашивається по зовнішньому шву формених штанів: *кант, облямівка, лампас*..?

61. Взуття: *берци, берци, черевики*..? Чи розрізняють назви взуття залежно від форми, матеріалу тощо?

62. Підошва, нижня тверда частина взуття від носка до закаблука: *підшивня, підошва*..?

63. Устілка, підстилка із шкіри, повсті, тканини, яку кладуть під ступню у взутті: *вустілка, устілка, стелки*..?

Їжа

64. З'їсти чужу порцію: *забакланити, закрисячничати*..?

65. Посудомийне відділення в солдатській їдальні: *діскатека, балтика*..?

66. Порція їжі: *порцайка, пайок*..?

67. Сухий пайок: *сухпай, сухпайок*..?

68. Порція вершкового масла: *болт, шайба*..?

69. Перлова каша: *дріб шістнадцять, дроб шеснацять, перловка*..?

70. Картопля: *картошка, картофан*..?

71. Згущене молоко: *згуцьонка, згуца*..?

Побут

72. Кімната побутового обслуговування: *битовка*..?

73. Кімната для зберігання речей військовослужбовців та всієї роти: *каптьорка*..?

74. Кімната для зберігання зброї: *оружейка*..?

75. Спальне приміщення: *розположеніє, розполага*..?

76. Місце для відпочинку за межами військової частини під час польового виходу?

77. Кімната для сушіння речей: *сушилка, сушильна кімната*..?

78. Місце, де стоїть днювальний: *тумбочка, тумба*..?

79. Центральний прохід у казармі: *взльотка, це-пе*..?

80. Приміщення для варти: *караулка*..?

81. Намот: *палатка, тент*..? Чи розрізняють назви наметів залежно від вмістимості?

82. Спальний мішок? Чи розрізняють назви залежно від матеріалу, форми тощо?

83. Підстилка для спального мішка: *коврик, подстилка, каремат, коримат, пенка*..? Чи розрізняють назви підстилки залежно від товщини, матеріалу тощо?

84. Мішок з тканини що переноситься на спині та має дві лямки для кріплення на плечах: *рюкзак, рюкзаг, вецмішок*..? Чи розрізняють назви залежно від форми, величини тощо?

85. Відпустка: *увал, увольненіє*..?

86. Самовільно піти з території частини: *самосвал, самоход, самоволка, Сочі*..?

87. Парко-господарський день: *пе-хе-де, суботнік*..?

Техніка

88. Вертоліт: *вертушка, вертольот*..?

89. Літак: *пташка, горобець, яструб, самольот*..?

90. Вантажівки: *урал, грузова машина*..?

91. Бронетранспортер: *бе-те-ер, бетер, броня, беха*..?

92. Бойова машина піхоти: *бе-ем-пе*..?

93. Броньована бойова машина на гусеничному шасі, зазвичай з гарматним основним озброєнням: *танк, коробка*..?



94. Санітарний автомобіль: *санавт, таблетка..?*

Зброя

95. Гвинтівка СВД: *весло..?*

96. Автомат Калашникова АК-74: *калаш, калашиник..?*

97. Пістолет Макарова: *пе-ем, макар..?*

98. Куля: *пуля, оса, патрон, горох, сливка, дура..?*

99. Граната: *репанка, груша, утилка, картошка, гостинчик..?*

100. Міна: *лпучка, сюрприз..?*

101. Кулемет: *пулемьот, пе-ке-м..?*

102. Сигнально-бойова міна чи граната, яку приводить до дії дріт: *ростяжка, растяшка..?*

103. Гранатомет: *муха, гранатомьот..?*

104. Гармата: *пушка, пукавка, пловачка..?*

105. Міномет: *міномьот..?*

106. Реактивна система залпового вогню: *град, душогузка, смерч, ураган..?*

107. Багнет-ніж: *штик-ніж, штик-нож, штик..?*

Хвороби

108. Хворіти: *боліти, слабувати.*

109. Вогнепальне поранення: *получити кулю, хапнути свинцю в руку (ногу....)...*

110. Перелом кінцівки: *зломити руку(ногу), поламати...?*

111. Поранений військовослужбовець: *вантаж 300, трьохсотий, ранений..?*

112. Цинковий гріб з убитим: *вантаж 200, двохсотий..?*

113. Шпиталь: *госпіталь, рай, трупарня..?*

Практична цінність подальшого збирання діалектного матеріалу полягає в тому, що він збагатить науковий доробок сучасної військової соціальної лексики. Питальник може бути використаний для проходження діалектологічної практики студентами філологічних факультетів.

Олена ТОСИК

«НЕМАЄ СТРАХУ, ЯКИЙ ПОЗБАВИВ БИ ЖІНКУ ВОЛІ ЧИНИТИ ОПІР...»

(магістрантка факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – доктор філологічних наук, професор Михида С. П.

Немає межі жіночій винахідливості в час смертельної небезпеки.

Немає страху, який позбавив би жінку волі чинити опір.

Немає людини, здатної розгадати жінку, що тримає свою таємницю впродовж життя, як тримає власну честь...

Кожна жінка могла би створити свою галерею подібних істин.

Марія Матіос у повісті «Москалиця» відстоює саме таку філософію!

Література має право торкатися будь-якого табу. Щоправда, ніхто не дасть гарантії, що будь-яка табуйована тема може стати надбанням літератури. У випадку з останньою книжкою Матіос відчувається штучний підхід і не менш штучний пошук табуйованої теми. За автором, москалиця – це погвалтований нащадок, тобто нащадок згвалтованої під час воєнних дій матері. З нього Матіос намагається витесати цілісний, психологічно впізнаваний образ-типаж. Мовляв, душевно травмовані народжують таких же травмованих і нещасних. На одній із прес-конференцій письменниці стверджувала, що такі москалиці в Карпатах є реальною проблемою, на яку закривають очі.

Війна – це завжди гвалт і загроза Божественній суті в людині. Тонесенька плівка культури, яку настарали впродовж століть, тріщить по швах і оголює те звіряче, що дримало на споді. Гвалтовано німецьких жінок радянськими солдатами під час взяття Берліну, гвалтовано боснійок і сербок у котловані війни на Балканах. Існує чимало якісної документалістики, яка висвітлює цю проблему. На минулорічному Київському міжнародному фєсливалі документального фільму, присвяченому правам людини, було представлено вражаючу стрічку про гвалтування жінок солдафонами тимчасової армії в одній з африканських країн. Не можна стверджувати, що з такого «*реаліті-лайф*» [1] не вийде доброї літератури. Однак, тема вимагає неабиякого майстра, і то не тільки, щоб тонко виписати психологічний надлам, незагойні рани й рубці, але й прописати драматичне протистояння жертви і ката. Порушення такої теми в літературі не передбачає змішування жанрів. Тут краще не розбавляти жорстоку правду життя розлогою метафористикою та напівреальністю, як у випадку з «Москалицею».

Відомо, що з тексту можна скласти уявлення про людину, яка його написала. Нема ніякого сумніву, що другий твір, вміщений у цій книжці, писала людина без допомоги вищих сил. Вже саме розміщення твору в книжці догори дригом і задом наперед є підсвідомим протиставленням цих текстів. Богонатхненними там є лише два епіграфи, цитовані зі Старого Заповіту. А решта – дрібномішанський совковий мотлох: сонячна Молдавія, «наш адрес не дом і не уліца» (слава КПРС!), брак масла (привіт Подерев'янському!). Христофор і Одарка (пам'ятаємо Гулака-Артемовського!), агресивність непогамованої чоловічої сексуальності (вітання Фрейду!).



Сучасний літературний процес є явищем різноманітним і неоднозначним, водночас він має чіткі параметри функціонування, низку особливостей, які характеризують у цілому культурно-мистецьку атмосферу доби. Сьогодні в українському літературному просторі зростає престиж письменника, збільшується кількість глибоких, талановитих творів, література відображає людське життя, демонструє різнобарв'я жанрових форм і стилістичних засобів. Марія Матіос є однією з найуспішніших письменниць України, її книжки викликають жваве зацікавлення: своєрідна мова, цікаві події, непередбачуваний сюжет – невід'ємні елементи творчої манери – не залишають байдужими читачів.

Суть послання «Москалиці» дуже проста і вражає гостра – нещасною і безплідною є людина, яка впустила до своєї душі смертельного ворога. Це дуже точно проілюстрував на обкладинці художник Сергій Іванов, зобразивши жінку зі зміями на грудях. Він чітко зрозумів послання.

Стиль Матіос, претендуючи на Стефаникову лаконічність, насправді є багатослівним, солодкавим, з доважком заколисуючої ритміки фольклору... Часто-густо він нерівний (наче цвяк по склу!), коли сильні за емоційною напругою шматки прози межують з відвертою банальністю: «*Та жінці вже байдуже: хай голосять... люди чи скрипка... її то не колише... її зараз колише вода додому...*» [6, 67]. Такі стилістичні «експерименти» тільки збіднюють художню якість тексту, особливо з претензією на високий стиль.

Сучасна Марія Матіос бавиться й діалектом, немов вичаковує міцну дозу ешвану.

Матіос продовжує традицію Шевченка, звертаючись до вічно живої теми тяжкої жіночої долі, переносячи, втім, місце і час дії повісті «Москалиця» на Буковину в період двох війн. Якщо в попередній книзі «Майже ніколи не навпаки» Матіос перевершила буковинських побутописців Стефаника й Черемшину кількістю еротичних сцен, то в «Москалиці» вона перевершила саму себе – головна героїня твору зовсім, ну абсолютно асексуальна...

Утім, це й не дивно з огляду на життєву драму її матері, котра народила дочку від російського солдата, а потім загинула в повені – *«так, ніби й не жила людина ніколи... не раділа й не плакала, а лиш була для того, щоб здобрити землю своїм тілом»* [6, 114]. Свій внутрішній потенціал Северина (а саме таким було насправді ім'я байстрючки, названої на все життя Москалицею) реалізує у знахарстві – якщо читач полюбляє народні забобони в душі «Тіней забутих предків», то знайде їх тут у стандартному наборі. Без житла й засобів існування, поселившись у печерці, Москалиця втілює ідеал самітності – християнським його назвати важко, але під архетип Баби Яги цілком підпадає.

Та й про яке особисте життя може йтися, якщо докола вороги – на свідомих українців чигає Сибір, а партизанів ловить по лісах зловісний майор Воронін. Отож, нехай вас не вводять в оману провокативні фрази на кшталт *«коли нарешті прийшли за нею, вона вже сиділа на лавці під хатою: обтирала яйця»* [6, 92] – ні до славних партизан, ні до майора Вороніна вони не мають жодного стосунку. Москалиця створює собі імідж божевільної в дуже натуралістичний і оригінальний спосіб, купитись на який могли тільки радянські енкаведисти. Зате рятує життя собі і партизанам.

Назва повісті абсолютно немотивована змістом – героїнею її, котра вигадала такий хід проти клятих окупантів, могла бути й законно народжена дівчина, і народжена від солдата якоїсь іншої армії. Але трагічний сюжет покритки, ображеної москалем, так глибоко в'ївся в ментальність українських письменників, що шкода було його не повернути. Тим більше варіант «Москалиця» є більш інтригуючим і краще виглядає на білборді, ніж яка небудь просто Оксана чи Даруся. Хоча Даруся вже була.

Друга повість, що вміщена під однією палітуркою з «Москалицею», – власне і не повість, а оповідання на 40 сторінок під назвою «Мама Маріца – дружина Христофора Колумба». Ясно, що це черговий вдалий піар Матіос – Христофори Колумби в наших краях не водяться. Анотація до повісті не шкодує фарб з метою того ж таки піару: *«більш трагічного сюжету... мабуть, важко буде відшукати і в світовій літературі, «цього разу вона вдалася до однозначно табуованої теми, яка, проте, не викликає й тіні відрази чи несприйняття»* тощо.

Насправді тема інцесту матері з розумово неповносправним сином, котрий асоціюється для неї із загибим чоловіком, викликає і відразу, і несприйняття, але ми всі розуміємо, що саме на це й було розраховано.

Одне можна сказати напевне: вичерпавши можливості доколапатріотичних сексуальних мотивів, Матіос просте вбік і починає описувати збочення, що зайвий раз свідчить про її глибоке розуміння кон'юнктури читачького ринку [2].

Отже, письменниця ідеально втрапила у мелодраматичну «жилу» читача. Маючи під ногами міцне історичне підґрунтя, Матіос зуміла вкласти у свої найкращі речі достатньо енергетики. Достатньо потужної для зваби. На жаль, її забракло в останній книжці. Настільки, що іноді складно провести межу між мелодраматичністю і вульгарністю.

Саме письмо цієї книги повільне, повноводне і пафосне водночас, воно подекуди чимось нагадує Прохаська, а чимось – класику другої половини XIX століття, скажімо, Нечуя-Левицького. Епічна мова Марії Матіос доволі «смачна», сюжети й деталі оздоблення цікаві. Слово «цікаві» навіть можна назвати ключовим – книгу справді цікаво читати [13]. Добре зроблена емоційна складова – холодне відчуження сюжету першого оповідання компенсовано краєвидами, побутовими й діалектними



дрібничками та спалахами страху, в другому ж оповіданні просто тримається на належному рівні природний вогонь емоцій.

Але разом твір не можна назвати пластичними, не надто багато тут і рвучкої енергії, феєричності чи навпаки стабільної вишуканості. Усе трохи надто одноманітне й передбачуване, надто «популярне». Що дозволяє підсумувати: непогана книга, але не для гурманів. Зате класика піару.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гаврилова Ю. Марія Матіос: «Хіба письменник – це не донор для того, хто бере його книжку до рук?» [Електронний ресурс] / Ю. Гаврилова. – Режим доступу: <http://www.simay.com.ua>
2. Джерело: ЛітАкцент Джерело: ЛітАкцент.
3. Лесин В.М. Літературознавчі терміни / В.М. Лесин. – К.: Рад. шк., 1985. – 251 с.
4. «...майже ніколи не навпаки»: коронова Матіос [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://gloss.ua>.
5. Майже ніколи не навпаки / Марія Матіос. – Л.: Піраміда, 2007. – 180 с.
6. Марія Матіос [Електронний ресурс]: авторська сторінка // Поетичні майстерні. – Режим доступу: www.maysterri.com.
7. Марія Матіос. Солодка Даруся: Драма на три життя / Марія Матіос. – Л.: Піраміда, 2005. – 176 с.
8. Марія Матіос. Щоденник страченої / Марія Матіос. – Л.: Піраміда, 2005. – 187 с.
9. Павличко Д. Літературна Україна / Д. Павличко. – 2005, травень № 45. – 10 с.
10. Родик К. Марія Матіос: полювання за часом. Кітч-теорія народжує кітч-критику [Електронний ресурс] / К. Родик. – Режим доступу: <http://www.umoloda.ua>
11. Сипливець С. Історія, яка ніколи не припиняє їхати колесами по людях... / С. Сипливець // Українська література в загальноосвітній школі. – 2007. – №3. – С. 12–14.
12. Ткаченко А. Мистецтво слова. Вступ до літературознавства / А. Ткаченко. – К.: Правда Ярославічів, 1998. – С. 146–149.
13. Трабович І. Марія Матіос: «Від Білого птаха» до «Солодкої Дарусі». [Електронний ресурс] / І. Трабович. – Режим доступу: <http://ukrlit.blog.net.ua/2007/06/02>.

Юлія ТРИГУБЕНКО

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНИЙ СПОСІБ ТВОРЕННЯ КОМАНДОНІМІВ М. КІРОВОГРАДА

(магістрантка факультету філології та журналістики)

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

Назви людських колективів – ергоніми – неодноразово ставали об'єктом уваги вітчизняних учених. Однією з перших ґрунтовних праць, присвячених цьому виду онімів, можна вважати дослідження О. О. Белея „Сучасна українська ергонімія (на матеріалі власних назв підприємств Закарпатської області України)” (2000 р.). Автор розглядає теоретичні питання української ергоніміки, приписує та критерії номінації у сфері сучасної фірмонімії, а також аналізує стан мовної культури досліджуваного фірмонімікону та дає поради щодо шляхів її підвищення [1]. У 2002 році С. О. Шестакова здійснює дослідження лексико-семантичних інновацій у системі сучасної української номінації на ергонімному матеріалі [15]. Огляд основних праць з ергономіки свідчить про те, що регіональний підхід до вивчення особливостей цього підкласу власних назв є одним з визначальних. Зокрема у 2003 році з'являється дисертаційне дослідження Н. В. Кутузи „Структурно-семантичні моделі ергонімів (на матеріалі ергонімікону м. Одеси)” [7], а у 2007 р. – Н. М. Лесовець „Ергонімія м. Луганська: структурно-семантичний і соціально-функціональний аспекти” [8]. У зазначених працях з'ясовано смислову специфіку ергонімних одиниць, семантичні особливості конотованих ергонімів, а також мотиви, покладені в основу називання; обґрунтовано взаємозв'язок інтралінгвальних та екстралінгвальних чинників у процесі номінації ергооб'єктів обраних регіонів. Отже, ергонімні дослідження характеризуються різноаспектністю. До того ж варто зазначити, що в останні роки спостережене позбавлення інтересу до вивчення окремих різновидів ергонімів, оскільки до поняття ергономіки входять назви торгових, банківських установ, навчальних закладів, спортивних команд та ін. Відомий ономаст О. О. Торчинський пропонує відповідну систему термінів на позначення цих об'єднань: магазиніми, банконіми, школоніми, командоніми [12, с. 55]. Однак наразі не засвідчено досліджень, присвячених різноаспектному вивченню саме цих різновидів ергооб'єктів. Зокрема в українському мовознавстві немає ґрунтовних наукових досліджень, які б засвідчили детальний опис семантичних та словотвірних особливостей назв спортивних команд на регіональному матеріалі. Командонімія м. Кіровограда залишається досі не вивченою ні з погляду семантики, ні з погляду словотвору.

Це й зумовило **актуальність** теми обраного дослідження.

Мета статті – дослідити особливості лексико-семантичного способу творення назв спортивних команд м. Кіровограда.

Реалізація мети передбачає виконання таких **завдань**: 1) зібрати, класифікувати, систематизувати матеріал для дослідження; 2) встановити мотиваційні ознаки називання спортивних команд; 3) визначити продуктивність онімізації та трансонімізації як різновидів лексико-семантичного способу творення в сучасній командонімії.

Об'єктом дослідження стали 195 назв спортивних команд м. Кіровограда.

Мотивація командонімів, як і більшості власних назв, залежить від позамовних та мовних чинників. Назви спортивних команд, як і ергоніми в цілому, є елементом рекламного мовлення. Для



них важливо привертати уваги вболівальників з метою впливу на свідомість мовців. Такі назви даються свідомо, заплановано.

Метою будь-якого називання є виділення об'єкта з-поміж інших, з позначенням його специфіки, а також бажанням викликати відповідні емоції, асоціації мовців. З рекламною метою деякі спортивні команди отримують назви відповідно до найменування їхнього засновника, власника, спонсора і т. п. Бажання асоціювати команду з географічним об'єктом спричиняє мотивацію відповідними топонімами.

Аналіз досліджуваного матеріалу дає підстави стверджувати про такі головні напрямки асоціативного називання спортивних команд: 1) найменування, пов'язані із засновником (власником/спонсором); 2) відповідно до місця знаходження; 3) запозичення назв відомих світових брендів; 4) відповідно до професійних особливостей гравців або засновників; 5) традиційні номінації.

Перша група представлена одиницями: „Дортех” (утворена від назви ВАТ „Дортех” (складноскорочене утворення від словосполучення „дорожні технології”); „Гідросила” (від ПАТ „Гідросила”), „УкрАгроКом”, „Обленерго”, „Золотий вік”, АФ „П'ятихатська” та інші, які повністю повторюють назву основної організації, до якої належать. Усього зафіксовано 46 назв, що становить 23% від загальної кількості досліджуваного матеріалу.

Другу групу формують оніми, пов'язані з географічним місцезнаходженням команди: „Кіровоград”, „Ингул” (від назви річки в м. Кіровограді), „Ятрань” (назва річки в Кіровоградській області), онім „Новий” є розмовною формою назви одного з мікрорайонів м. Кіровограда (селище Нове – рос. поселок Новый). Усього зафіксовано 37 онімів (18% від загальної кількості назв).

Третя група репрезентована назвами відомих світових брендів, серед яких трапляються як інші командоніми: „Арсенал”, „Олімпік”, „Атлетік” (асоціація з відомими футбольними клубами), так і найменування торгових марок: „Адідас”. Усього – 25 назв (10% від загальної кількості назв).

Четверта група представлена командонімами, що позначають назви професій, асоціативно пов'язані з фахом засновника команди або з основною професією її учасників (33 – 16%): „Медик” (один із засновників є медиком за освітою), „Десант” (гравцями команди є десантники Кіровоградського 3-го полку спецпризначення), „Земельник” (команда сформована з працівників управління землевпорядкування).

П'яту групу репрезентують назви, що присвоюються за традицією (54 – 27%). Наприклад, командонім „Колос” уже давно став невід'ємною ознакою спортивної царини і має свою історію. У СРСР були сформовані 6 усесоюзних добровільних спортивних товариств: „Буревісник” – об'єднувало представників вищих навчальних закладів, науково-дослідних установ, тобто в основному студентську молодь; „Водник” – морське і річкове господарство; „Зеніт” – машинобудівна промисловість; „Локомотив” – залізнична галузь; „Спартак” – держторгівля, промкооперація, легка та харчова промисловість, цивільна авіація, освіта, культура, охорона здоров'я; „Трудові резерви” – професійно-технічні училища. Крім усесоюзних спортивних товариств, у кожній республіці були сформовані ще по 2 товариства: одне представляло промисловість, інше – сільське господарство. В Україні це „Авангард” і „Колос”. Товариство „Авангард” об'єднувало працівників промисловості й будівництва. У 1991 воно було реорганізоване у фізкультурно-спортивне товариство „Україна”. Назва ж „Колос” була обов'язковою для всіх спортивних товариств, які виконували функції щодо популяризації спорту в сільській місцевості [14]. Закономірно, що сучасна Україна частково зберегла цей традиційний підхід до найменування спортивних команд. Тому онімізовані назви на кшталт „Водник”, „Колос”, „Буревісник” нині представлені в спортивних чемпіонатах Кіровоградської області.

Мотиви номінації часто є визначальними у виборі способу словотворення. Проблеми ергонімної деривації були предметом дослідження Н. М. Лесовець, Н. В. Куцузи, О. О. Белея та ін. Окремі аспекти творення назв спортивних команд України висвітлює Н. В. Григорул [3; 4; 5].

Мовознавча наука фіксує кілька класифікацій способів словотворення. Дослідник В. О. Горпинич виділяє дві основні: а) за лексико-граматичним характером словотвірної бази та словотворчих засобів; б) за видом словотворчих формантів. Першу він визначає як традиційну й виділяє такі чотири способи: 1) морфологічний, 2) морфолого-синтаксичний, 3) лексико-синтаксичний, 4) лексико-семантичний [2, с. 113]. Саме традиційної класифікації доцільно дотримуватися під час вивчення словотвірних особливостей командонімів. До того ж необхідно звертати увагу на ономастичний статус цих назв, враховуючи їх відмінність від апелятивних лексем. Мовознавці О. А. Земська, В. М. Немченко наголошують на тому, що при дослідженні словотвору власних назв „варто розмежовувати словотвір живий, при якому збережені відношення мотивації між твірним і похідним словом, та історичний, коли йдеться про поділ тих чи інших онімів на сегменти, які походять від морфем, що в апелятивному словотворенні трапляються спорадично або взагалі не фіксуються” [12, с. 162]. Таке розмежування ономастичного словотвору, на їх думку, необхідне „не тільки для більш зручної систематизації різних ономастичних та відономастичних утворень, але й для більш глибокого теоретичного осмислення ономастичного матеріалу” [12, с. 163]. За цими ознаками способи словотворення поділяють на діахронні та синхронні. О. А. Земська до синхронних зараховує афіксальні, неафіксальні та субстантивацию, а такі способи, як лексико-семантичний, морфолого-синтаксичний та лексико-синтаксичний – до діахронних [6, с. 311–319]. Однак В. О. Горпинич вважає такий поділ невиправданим, оскільки „всі слова, незалежно від способу їх творення, є результатом



словотвірних процесів, і тому перебувають в однакових відношеннях щодо сучасної словотвірної системи” [2, с. 116].

Нині ономастичні системи в усіх мовах достатньо розвинені, і „живе активне словотворення відбувається в них, як правило, на базі онімів, що вже існують, уточнюючи найменування одних об’єктів і створюючи додаткові найменування для інших” [12, с. 163]. Результати ономастичних досліджень українських мовознавців також засвідчують велику активність словотворення на базі готових номінативних одиниць (лексико-семантичний, рідше морфолого-синтаксичний способи): М. І. Сюсюко визначає продуктивними ці способи при творенні кличок тварин (зоонімів) [11, с. 19], С. Є. Панцьо – прізвиськ [9, с. 75], О. В. Петрова – псевдонімів [10, с. 10], Н. М. Лесовець – ергонімів [8, с. 8].

Як показує здійснене дослідження, найбільш продуктивною в командонімії є лексико-семантична деривація (169 назв – 86% від загальної кількості). Вона полягає у виникненні нового слова шляхом онімізації апелитивної чи трансонімізації пропріальної лексики. Тобто звукова оболонка твірного слова залишається незмінною, але слово набуває нового значення й стає похідним. В. О. Горпинич наголошує, що при цьому не застосовуються ніякі формально-структурні засоби словотворення, а формантом є зміна семантики [2, с. 131]. Таке перенесення готових лексем зі сфери апелитивів (онімізація) або власних назв (трансонімізація) супроводжується наповненням слова новим змістом, однак зі збереженням попередньої семантики. Переосмислення у сфері ономастики здійснюється переважно за ознаками подібності або суміжності до реалії, названої апелитивом. Це може бути подібність характеру (наприклад, прізвиська або зооніми – *Каратель*, *Сатана*), зовнішнього вигляду (феліноніми *Пушок*, *Чорний*) та ін. Однак такі мотивації не є характерними для командонімів. Їм притаманне використання традиційної спортивної лексики або назв, що символізують перемогу, триумф, енергію, силу тощо.

Можна виділити дві групи командонімів, утворених за допомогою лексико-семантичної деривації:

1. Командоніми, утворені шляхом **трансонімізації** власних назв.

Усього зафіксовано 94 лексеми, утворені таким способом, що становить 48% від загальної кількості досліджуваного матеріалу (55% від назв, утворених лексико-семантичним способом).

Трансонімізація полягає в переході власних назв іншого класу чи підкласу онімів у командоніми: а) міфонімів – *Ікар*; б) топонімів – *Кіровоград*, *Україна*; в) гідронімів – *Ігул*, *Тясмин*; г) назв інших футбольних клубів – *„Арсенал”*, *„Олімпік”*. Унаслідок трансонімізації командонімом може стати будь-який, переважно однослівний онім, рідше – складений (*Ігульська шахта*).

Деякі оніми називають головну організацію асоціативно. Наприклад, назва футбольної команди *„Ікар”* Кіровоградської льотної академії Національного авіаційного університету. *Ікар* – герой давньогрецької міфології, який злетів у небо на крилах, скріплених воском. Образ *Ікара*, що прагне піднятися якомога вище, незважаючи на небезпеку, у мистецтві та культурі здавна символізував прагнення людини до опанування нових вершин у пізнанні світу, у розвитку особистості тощо. Зрозуміло, що для навчального закладу, одним з напрямків підготовки якого є „Авіація і космонавтика”, таке найменування є виправданим.

2. Командоніми, утворені шляхом **онімізації** апелитивних лексем.

Онімізація передбачає перехід апелитива до розряду онімів шляхом перенесення, тобто без додаткового афіксального дооформлення (75 назв, що складає 38% від загальної кількості досліджуваного матеріалу і 45% від назв, утворених лексико-семантичним способом). У результаті онімізації статусу командоніма може набути будь-який апелитив, який здатен достойно відобразити командний дух, символізувати прагнення перемоги. Також поширеними є назви, що вказують на професійний склад команди: *„Шахтар”*, *„Аграрій”*, *„Авіатор”* та ін.

Для називання команд також використовують поширену спортивну термінологію на зразок *„Старт”*, *„Юніори”*; а також лексеми, що завжди асоціюються зі спортом або символізують силу, енергію, техніку: *„Техно”*, *„Енерго”*.

Як командоніми функціонують і назви флори. Їхня семантика далека від спорту, але деякі назви стали традиційними для дитячих команд, наприклад: *„Росток”*, *„Барвінок”*. Продуктивним є творення командонімів від апелитивної лексеми *„Мрія”*, яка асоціюється з палким бажанням перемоги. Назви тварин є характерними для спортивних клубів, що спеціалізуються на єдиноборствах: *„Барс”*.

Отже, аналіз зафіксованих у м. Кіровограді командонімів дозволяє констатувати їх належність до одиниць ономастичного простору, яким властиві всі ознаки пропріальних лексем. На вибір назви впливають як мовні чинники, так і низка екстралінгвальних: командоніми акумулюють у собі духовні цінності певного історичного періоду, віддзеркалюють соціально-політичні прагнення соціуму, уподобання мовців тощо. Прагнення номінаторів створити назву, яка б ідеально виконувала рекламну чи культурологічну функції, нерідко є причиною пошуку особливих мотиваційних ознак командоніма. Найбільш поширеними серед них є: належність команди власникові, місце розташування команди, специфічні уподобання номінаторів, професійні особливості гравців, традиційні номінації.

Командоніми також мають власні специфічні дериваційні особливості. Аналіз зібраного матеріалу дає підстави стверджувати, що серед досліджуваної групи слів найпоширенішими є лексеми, які виникають у результаті вторинної номінації. Найпродуктивнішим є лексико-семантичний



спосіб творення, зокрема трансонімізація та онімізація. Першим різновидом утворено 55% командонімів. Другий репрезентують 45% досліджуваних ергооб'єктів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Белей О. О. Сучасна українська ергономія (на матеріалі власних назв підприємств Закарпатської області України) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук / О. О. Белей. – Львів, 2002. – 20 с.
2. Горпинич В. О. Сучасна українська літературна мова. Морфеміка. Словотвір. Морфологія / В. О. Горпинич. – К. : Вища школа, 1999. – 207 с.
3. Григорук Н. В. Власні назви українських гандбольних команд / Н. В. Григорук, М. М. Торчинський // Поділля. Філологічні студії : зб. наук. пр. – Хмельницький : ХмЦНТЕІ, 2013. – Вип. 6, ч. 1. – С. 33–39.
4. Григорук Н. В. Власні назви футбольних команд Білорусі, Росії, України / Н. В. Григорук // Лінгвістичні дослідження : зб. наук. праць ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. – 2013а. – Вип. 36. – С. 8–12.
5. Григорук Н. В. Найменування українських хокейних команд : структура, словотвір, функціонування / Н. В. Григорук // Актуальні проблеми філології та перекладознавства : зб. наук. праць. – Хмельницький : ХмЦНП, 2013б. – Вип. 6, ч. 3. – С. 56–66.
6. Земская Е. А. Словообразование / Е. А. Земская // Современный русский язык / под ред. В. А. Белошапковой. – М. : Высшая школа, 1989. – С. 237–379.
7. Кутуза Н. В. „Структурно-семантичні моделі ергонімів (на матеріалі ергонімікону м. Одеси)“ : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 „Українська мова“ / Н. В. Кутуза. – Одеса, 2003. – 20 с.
8. Лесовець Н. М. Ергономія м. Луганська : структурно-семантичний і соціально-функціональний аспекти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 „Українська мова“ / Н. М. Лесовець. – Луганськ, 2007. – 22 с.
9. Панцьо С. С. Із словотвору лемківських прізвиськ / С. С. Панцьо // Українське мовознавство. – 1987. – Вип. 14. – С. 115–119.
10. Петрова О. В. Особливості номінації в псевдонімі німецької та української мов : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 „Українська мова“ / О. В. Петрова. – Донецьк, 2005. – 20 с.
11. Сюсько М. И. Способы и типы деривации в зоонимии : учебн. пособие / М. И. Сюсько. – К. : УМК ВО, 1989. – 48 с.
12. Теория и методика ономастических исследований / отв. ред. А. П. Непокупный. – М. : Наука, 1986. – 256 с.
13. Торчинський М. М. Українська ономастика : навчальний посібник / М. М. Торчинський. – К. : Міленіум, 2010. – 238 с.
14. Третяк В. Розвиток спортивного руху в СРСР та Києві у передвоєнний період [Електронний ресурс] / В. Третяк. – Режим доступу : <http://history.org.ua/LiberUA/978-966-2464-02-3/50.pdf>
15. Шестакова С. О. Лексико-семантичні інновації у системі сучасної української номінації (на матеріалі ергонімів і прагмонімів) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 „Українська мова“ / С. О. Шестакова. – Харків, 2002. – 24 с.

Юлія ТРОЦЕНКО

ВИВЧЕННЯ МОВИ ТВОРІВ МИКОЛИ СМОЛЕНЧУКА В ШКОЛІ

(магістрантка факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Ліштаба Т. В.

На життєву самореалізацію учнів значною мірою впливає художня література, адже письменники шляхом вираження певного конфлікту дають відповідь на одвічні питання про сенс людського життя, що передусім впливає на формування світогляду учнів-читачів.

Програма з рідної мови [2] особливу увагу приділяє комунікативній лінії, яка визначає зміст роботи над формуванням в учнів сприймати усне й писемне мовлення, відтворювати його, будувати самостійно усні й писемні висловлювання на різні теми, які необхідні учням у процесі навчання, в оволодінні майбутньою професією, у побутовому спілкуванні. Зрозуміло, що ефективність роботи над формуванням в учнів комунікативних умінь пов'язана з умінням добирати мовні засоби відповідно до стилю, типу й жанру мовлення та ситуації спілкування. А для розвитку вмінь використовувати мовні засоби в різних умовах спілкування необхідне не тільки запам'ятовування схем, моделей слів, словосполучень, речень, а й розуміння закономірностей їх функціонування. Тому так важливо опрацьовувати мовні явища (фонетичні, лексичні, граматичні) на основі тексту, тобто в контексті мовлення, де добре видно, як взаємодіють мовні одиниці в процесі комунікації, яка їх роль у вираженні думки.

З найвищим, найяскравішим виявом мовлення учні зустрічаються в художньому тексті, де слово переживається всіма барвами, висвічує всіма гранями, набуває здатності виражати естетичну функцію, виступає в такій ролі, до якої його може спонукати тільки справжній митець, майстер і цінитель його – письменник. Саме в художньому тексті діти зустрічаються зі словом-образом, що вже є сферою мовлення, а не явищем мови.

На жаль, у сучасній школі склалася практика дещо інша: на уроках мови діти засвоюють категорії здебільшого на окремих словах, ізольовано. Аналізують слово за фонетичним, морфемним складом, розбирають як частину мови або член речення, при цьому слово рідко пов'язують з його місцем і роллю в живому мовленні. Звідси, мабуть, бідність словника, примітивність речень, самостійних творчих робіт. Художній текст, який вивчається на уроках літератури, на уроках мови чомусь не згадується, хоча саме в ньому учні можуть простежити активне життя слова, цілеспрямований вияв усіх його граматичних категорій. Таким чином, уроки мови, побудовані на текстовій основі, дають можливість учителю впливати на формування логічного мислення дітей, вироблення умінь і навичок правильно користуватися словом у різних мовленнєвих ситуаціях, чітко усвідомлюючи значення слова в тому чи іншому контексті. Художній текст дає можливість збагатити активний словник учнів, швидше практично оволодіти нормами української літературної мови, підвищити інтерес до слова як естетичної категорії.

Широким матеріалом для вдосконалення комунікативних умінь і навичок учнів на заняттях з української мови та літератури є твори Миколи Смоленчука, адже своїм творчим доробком



письменник збагатив зображувальні засоби художньої літератури. Його світосприймання, засоби розкриття характерів досить часто пов'язані із зоровими деталями, порівняннями, образами. Тому мета цієї розвідки – дослідити мовну специфіку історичних творів М. Смоленчука та здійснити практичне використання даного матеріалу на уроках української мови та літератури. Досягнення мети здійснюється через розв'язання таких основних завдань: 1) проаналізувати історичні тексти автора як різновид дидактичного матеріалу на аспектичних уроках української мови в школі; 2) акцентувати увагу на мовному аналізі художнього твору на уроках української літератури.

Способи використання тексту визначаються видом знань, які учні одержуватимуть на уроці чи вдома. Під час вивчення граматичних понять текст може бути основою для проведення евристичної бесіди, яка забезпечує індуктивний шлях міркувань. Система запитань і завдань при цьому веде дітей від окремих відомих фактів до "відкриття" тої чи іншої граматичної закономірності. Текст використовується і для постановки проблеми, у ході розв'язання якої учні "відкривають" для себе граматичне поняття, або розкриють суть граматичного правила. У процесі початкового ознайомлення з поняттям художній текст неочоно розкриває його суттєві ознаки. Так, вивчаючи в 6 класі тему "Іменники – назви істот і неістот" [2, 27], учитель використовує уривок з повісті М. Смоленчука "Степи полинові": *Другого вечора прислали за нею покоївку з кабриолетом, і хоч як не хмурилася батько, згадуючи чомусь бабусю Дубровинську, мати все ж поїхала. Відтоді так і повелося: ледь вечір – мати в масток. Інколи не повертається і до ранку* [6, 5] і ставить запитання:

1. Що називають слова чи кого називають: *покоївка, кабриолет, батько, бабуся, мати, масток*?
2. Ці слова називають живі чи неживі предмети? Які з них називають істот?

Таким чином, історична проза М. Смоленчука одночасно виконує дві функції: з одного боку – є посібником для вивчення історії рідного краю, має просвітительський характер, а з другого – є матеріалом для вдосконалення вмінь і навичок учнів на уроках української мови.

Величезні можливості для всебічного пізнання слова дає художній текст під час вивчення розділу "Лексикологія" (6 клас) [2, 26] та "Лексикологія. Фразеологія" (5 клас) [2, 19], зокрема твори М. Смоленчука, у яких знайдемо прекрасні зразки синонімів та антонімів, як-от: *В дверях появилось і зникло розгублене бородате обличчя робітника Миколи Горового* [6, 12]; *Чоловіки виходили самі, мовчазні, насуплені* [5, 103].

На уроці, де вивчається тема "Застарілі слова і неологізми" (6 клас) [2, 26], слід організувати роботу на основі історичних текстів письменника-земляка. Читаючи й аналізуючи їх лексику, діти виписують і розглянуть мотивацію, наприклад, таких слів: *драгуни* [6, 4], *карасири* [6, 4], *князі* [6, 4], *ротмістри* [6, 5], *гусари* [6, 5], *економи* [6, 5], *лихварі, барині, повітове начальство, прикажчики, купчики, дячки* [6, 14], *компаньйонки, шинкар* [4, 11], *писарі, чиновники, прикажчики, шляхтичі, пани* [6, 32], *посадники, гридні* [6, 14]. Учитель зверне увагу учнів на те, як природно поєднуються ці слова у творі: *Мати ще спала – лише вдосвіта повернулася у супроводі франтуватих драгунів і кісариків від князів, де цілу ніч весело горіли вогні, лунала музика, підіймались в небо, на втіху слобідській дітвори, розкішні феєрверки* [6, 4]; *Хлопчики і дівчатка навчалися разом, їх було до трьох десятків – діти навколишніх писарів, чиновників та прикажчиків* [6, 32].

Поєднати вивчення мовних одиниць з розв'язанням комунікативних завдань, посилити мотивацію навчальної діяльності на уроці рідної мови допоможе побудова його на текстовій основі. Це може бути один текст або тематичний добір текстів.

Так, наприклад, до теми "Синоніми. Ознайомлення із словником синонімів" (5 клас) [2, 19] обираємо тему "Історія рідного краю". Тексти (чи текст) повинні бути доступними дітям цього віку, образними. Зокрема, пропонуємо текст з повісті М. Смоленчука "Степи полинові":

До книжки тягнувся, хоч багато що довелося переучувати. Особливо досаджав хлопцеві шкільний піп.

З початком занять в школу зачистили інспектори. Учні вже знали – якщо у коридорі пропливав блаженський глобус з величезною діркою на півночі Африки, будуть якісь пани на уроках, метушитимуться вчителі і смотритель, а потім тижнями шмагатимуть лінійками і ставитимуть на пісок нерадивих, що погано знали в цей день уроки.

Лунав останній дзвінок, школярі з веселим гамором розсипалися в різні кінці від училища. Всі поспішали додому – там чекали їх батьки, ситі обіди, а Марко невесело брів понад Інгулом до Бракерів [6, 58].

Стаavimo завдання:

1. Виразно прочитати текст, який знаходиться на кожній парті. У ході виконання його учні тренуються у виразному читанні, правильному інтонуванні.
2. Знайти в тексті синонім до слова *старий*.
3. Доповнити синонімічний ряд іншими словами.
4. Визначити стиль тексту, тип мовлення. Аргументовано довести приналежність тексту до художнього стилю.
5. Відшукати в тексті епітети, метафори.
6. На матеріалі дібраних художніх засобів скласти невеличку розповідь про свій рідний край – Кіровоградщину (у художньому стилі).



Як бачимо, навіть на невеликому художньому тексті можна організувати виконання учнями значної кількості навчальних дій, що сприятиме виробленню відповідних умінь і навичок, засвоєнню теоретичного матеріалу.

Одним з найпоширеніших художніх засобів, що використовуються в художній літературі, зокрема в історичній романістиці, є порівняння – засіб пізнання світу через виявлення зовнішніх і внутрішніх зв'язків між предметами та явищами. Порівняння лежить в основі формування художньо-образної системи тексту. Здатність людського мислення зіставляти, порівнювати явища навколишньої дійсності реалізується в художніх текстах як стилістичний прийом. Порівняння в певному художньому тексті чи тематичній групі творів складає систему зображальних засобів, що відбивають національно-мовну картину світу, ідейно-тематичне спрямування художнього мислення. В історичних романах значна увага приділялась описові зовнішності персонажа, розкриттю рис характеру, дій, вчинків, психічного стану історичних осіб, змалювання процесів і явищ природи, відтворенню культури, побуту, звичаїв козаків, батальних сцен тощо.

Використання речень з даним художнім засобом може бути використане на заняттях української мови в 9 класі під час вивчення теми "Складнопідрядні речення з підрядними порівняльними" [2, 56]. Так, М. Смоленчук порівняння в тексті виражає за допомогою компаративної зв'язки, тобто підрядних сполучників як, мов, немов, наче, неначе, ніби. Наприклад: *Пожежа освітлювала бапти і стіни замку, **наче** хотіла вирватись із тісняви у темне вічне небо* [3, 11]; *Попрощавшись з товаришем, врізався Марко у сутінки міських вулиць і задрами, **мов** той злодій, крався на конюшню до Тимофія* [6, 64].

Трапляються випадки вживання порівняння людей з явищами природи, рослинами чи деревами: *Він глянув на дівчину, вродливу, струнку, налиту, **як зріла вишня**, у тій же легкій сукенці з мережкою* [3, 23]; *Володя, що витягнувся у довгого, **як лозина**, хлопчика, неприємно поглянув на гостя* [6, 74].

Таким чином, навчання рідної мови на основі аналізу тексту допоможе дітям краще засвоїти літературні норми сучасної української мови, збагатити словниковий запас, сформувані точне, виразне, образне власне мовлення, виробити чуйне, уважне ставлення до краси слова.

Пізнавально-виховні можливості шкільного курсу української літератури надзвичайно високі, особливо коли художній твір, зокрема історичний, запропонований для текстуального вивчення, опановується не на суто інформативному рівні, а відповідно до основних параметрів літературного розвитку школярів.

У літературному творі виділяють три взаємопов'язані між собою рівні, їх також називають рівнями аналізу: мовний або мовностилістичний рівень (текстовий) – це словесна тканина ("одяг") твору, образний і жанрово-композиційний рівень, проблемно-тематичний рівень.

Мова є основним матеріалом, першоелементом художнього тексту. Чим вільніше володіє нею митець, чим переконливіше віддзеркалює картини буття, сюжетні події, композицію, вчинки й поведінку героїв, тим вірогідніше й глибше висвітлює власний ідейний задум, досягаючи органічної взаємодії змісту й форми. Відтак ознайомлення учнів з мовою і стилем художнього твору, його образотворчими засобами на уроці літератури не є самоціллю. Формозмістову єдність літературного твору школярі повною мірою зрозуміють лише в тому випадку, коли в процесі його аналізу словесник усебічно з'ясовуватиме питання художньої довершеності тексту. Г. Токмань стверджує: "Найслабшим місцем шкільного вивчення епічного твору залишається дослідження його мови – мовлення персонажа й мовлення автора. На це просто не вистачає часу, та й учням це не так цікаво, як стежити за поворотами сюжету" [7, 16].

Аналіз мовної специфіки історичного твору – один із найскладніших етапів його вивчення. Метою вивчення специфіки художнього твору є показ тих лінгвістичних засобів, через які виражається ідейний і пов'язаний з ним емоційний зміст літературного твору [8, 38].

Шкільний мовний аналіз художнього тексту залежно від ряду чинників – вікових і пізнавальних особливостей дітей, рівня їхньої літературної освіти, обсягу творів, кількості та різноманітності мовних засобів у ньому та ін. – може бути повним (комплексним) і неповним (вибірковим, фрагментарним).

Повний мовний аналіз художнього твору передбачає всебічну характеристику всіх його рівнів: фонетичних, морфологічних, лексичних, синтаксичних і стилістичних. Під час лінгвістичного аналізу історичного тексту насамперед необхідно дослідити лексичний рівень. Адже саме лексика передусім передає зміст твору та надає авторові найбільші можливості для добору засобів, виражає його думки та почуття.

Учитель повинен враховувати, що розгляд специфіки мови художньої літератури здійснюється в кількох аспектах. При цьому потрібно врахувати той факт, що в художній мові органічно поєднується комунікативна й естетична функції. "У мову художньої літератури входять усі структурні рівні літературної мови та... елементи розмовної мови, діалектів. Ця естетично організована мовна система виявляє себе у певних стилях (белетристичному, поетичному тощо) та в сукупності індивідуальних стилів (ідіостилів) кожного з письменників і реалізується в їх художньому мовленні (текстах)" [1, 467].

Спостерігаючи за мовою художньої літератури, насамперед необхідно з'ясувати зі старшокласниками відмінності між авторською мовою (текст, в якому письменник безпосередньо характеризує зображувані події, вчинки і поведінку персонажів) і мовою дійових осіб (передача висловлювань героїв) та звернути увагу на невласне пряму мову. Така робота буде результативною,



коли на уроці приділятиметься належна увага конкретним спостереженням над текстом. Опрацьовуючи певні тексти, слід показувати роль літературних традицій у визначенні вимог до мови автора і персонажів, відповідність авторської мови нормам національної літературної мови, пояснювати окремі відхилення від цих норм.

Наступним аспектом в аналізі мови твору є показ її лексико-синонімічного розмаїття, використання письменником скарбів національної мови й тих лексичних груп, які виходять за межі літературної норми: архаїзми, старослов'янізми, діалектизми, жаргонізми, неологізми, історизми, професіоналізми, варваризми, екзотизми тощо.

Особливу увагу учнів при вивченні мовного оточення історичних творів слід звертати на стилістичні функції історизмів та архаїзмів. Учителю повинен звернути увагу учнів на те, що застарілі слова належать до пасивного складу мови і включають у себе історизми (назви предметів і понять, що вийшли з ужитку: ступа, шеляг, намітка) і архаїзми (слова, що позначають існуючі й нині предмети, явища, процеси, але з якихось причин перестали активно використовуватися в мові чи й зовсім зникли з її словника, були витіснені і замінені їх синонімами: *вия* – *шия*, *ланіти* – *щоки*).

При вивченні лексики історичних творів необхідно виокремити наступні аспекти:

а) відмінності між авторською мовою і мовою дійових осіб; б) лексико-синонімічний рівень; в) роботу над художніми тропами; г) словникова робота з історизмами й архаїзмами тощо.

Важливою умовою успішного засвоєння таких теоретичних знань є апеляція до історичних творів Миколи Смоленчука, відшукування в його художній спадщині історизмів, архаїзмів, синонімічних, антонімічних репрезентантів, художніх тропів, фольклорних, міфологічних елементів та ін.

Таким чином, учитель-філолог має знайти на уроці час, щоб разом зі старшокласниками простежити, як за допомогою слова письменник створює образ, формує структуру твору, щоб якомога колоритніше, виразніше зреалізувати ідейний задум. Послугуючись словом, митець формує образ світу, образи-персонажі, твір загалом. Учителю зазначає, що прикладом художнього втілення таких мовностилістичних фігур є художня проза М. Смоленчука. Приклади з повістей і романів письменника можна наводити на уроках української літератури в 11 класі при вивченні теми “Роль художньої літератури в збагаченні й гармонізації внутрішнього світу”. Саме тут доречно акцентувати увагу учнів на стилістичних функціях порівнянь, метафор, інших тропів у творенні письменником історичної нарації.

Таким чином, через лінгвістичний аналіз в єдності змісту й форми вчитель привчає учнів уважно ставитися до художнього слова, прищеплює їм лінгвістичне й естетичне чуття мови, розвиває образне мовлення, вчить сприймати мудрість життя, що закладена в мистецтві слова, виховує вдумливих читачів, які здатні правильно оцінити мистецьке явище та отримати насолоду від спілкування з мистецтвом слова.

Отже, історичний текст – це потужний матеріал, який дає змогу навчити учнів володіти словом, висловлювати думки, користуючись образною експресивною лексикою, розуміти додаткові семантичні відтінки, що надають слову нового значення і створюють емоційно-експресивне висловлення, уміло використовувати різні синтаксичні конструкції та поєднувати їх у складні синтаксичні цілі. Якщо художні тексти для уроків мови будуть добиратися з творів, що вивчаються на уроках літератури, це забезпечить тісні міжпредметні зв'язки, дасть можливість перетворити ці уроки в інтегрований курс словесності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Літературознавчий словник-довідник / [за ред. Р. Т. Гром'яка, Ю. І. Коваліва, В. І. Теремка]. – К. : ВЦ “Академія”, 1997. – 752 с.
2. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів : Українська мова : 5-12 класи/ [Г. Т. Шелехова, В. І. Тихоша, А. М. Корольчук та ін.]; за ред. Л. В. Скуратівського. – К., 2005. – 112 с.
3. Смоленчук М. К. Білі бланкети : [історичний роман] / Микола Смоленчук. – К. : Рад. письменник, 1985. – 327 с.
4. Смоленчук М. К. Ой лігав орел : [історичний роман] / Микола Смоленчук. – Одеса : Маяк, 1969. – 282 с.
5. Смоленчук М. К. Родня : [історична повість] / Микола Смоленчук. – Одеса : Маяк, 1968. – 126 с.
6. Смоленчук М. К. Степи полинові : [біографічна повість] / Микола Смоленчук. – К. : Радянський письменник, 1961. – 242 с.
7. Токмань Г. Л. Методика викладання літератури в старшій школі : екзистенціально-діалогічна концепція / Г. Л. Токмань. – К. : Міленіум, 2002. – 320 с.
8. Фендик О. Формування в старшокласників навичок лінгвістичного аналізу художнього твору / Оксана Фендик // Українська мова і література в школі. – 2011. – № 7. – С. 38-41.

Яна ХАЛАНСЬКА

ОСОБЛИВОСТІ ДИТЯЧОЇ ЛЕКСИКИ М. КІРОВОГРАДА

(студентка III курсу факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Громко Т. В.

На сучасному етапі розвитку мови учені зацікавлені вивченням живої народної мови, адже загальновідомим фактом є те, що сучасна українська літературна мова склалася на базі діалектів [1–3]. Одним із різновидів соціальних діалектів є дитяче мовлення, що є особливим етапом розвитку мовлення дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Цей пласт лексики вже частково відображено в академічному “Словнику української мови”, у “Словнику західно-поліських говірок” Г. Аркушина, у “Словнику полтавських говірок” В. Ващенко, у



“Словнику українських східнословобожанських говірок” за ред. К. Глуховцевої, у “Словнику говірок Нижньої Наддніпряниці” В. Чабаненка. Проте, слід зазначити, що дитячий лексикон ще недостатньо вивчений в межах окремих говорів. Особливе значення для нашого дослідження має «Словник дитячої лексики української мови» В. К. Чернецького, який свою працю уклав на базі мовного матеріалу зібраного в Кіровоградській області (Бобринецький, Онуфріївський, Новоукраїнський, Новомиргородський, Добровеличківський, Голованівський, Гайворонський, Ульяновський райони).

Тому темою нашого дослідження є дитячий лексикон м. Кіровограда, яке базується на даних анкетування, що зібрані в межах міста. Охоплено лексику дітей від одного до чотирьох років.

Особливістю дитячого лексикону як окремого пласту лексики є те, що він не відповідає жодним мовним нормам: фонетичним, морфологічним, словотворчим, лексичним чи то граматичним. Ця лексична група суто індивідуальна – залежить від віку дитини, рівня розвитку її артикуляційного апарату та мислення (від внутрішніх чинників, які притаманні кожній дитині окремо). Хоча переважна більшість лексем є загальноновживаними, та все ж таки їх відрізняють певні фонетичні особливості. Наприклад, лексема *хліб* – у дитячому лексиконі міста Кіровограда на позначення цього продукту існує декілька варіантів, зокрема:

- *х'єб* (Данило – 2,5 (так надалі скорочуємо ім'я дитини-респондента та її вік, у роках), Єгор – 3, Антон – 4, Іван – 4.), що, ймовірно, утворилося за опрошенням приголосних, що є наслідком вади у вимові приголосного [л];

- *хіб* (Тимур – 3, Юлія – 3,6, Герман – 4), що також є результатом опрошення двох приголосних;

- *іб* (Ярослава – 3,4, Валя – 3,6, Анастасія – 3,5), на нашу думку, утворився внаслідок труднощів у вимові двох приголосних, і саме таким чином для спрощення вимови дитина використовує останні два звука.

Дитячий лексикон, як ми вже зазначали, не відповідає усталеним мовним нормам сучасної української літературної мови, тобто є діалектним, розмовним явищем. Однак ми спробуємо окреслити основні тенденції цього явища.

По-перше, мовлення малюка на перших порах є автономним – мало подібним до мовлення дорослого, оскільки він вживає слова, якими дорослі не користуються. Ці слова (“*ам-ам*”, “*у-у*”, “*а-а*”) дорослі спеціально придумують для дітей, вважаючи, що вони більш доступні для них. Крім того, дитина викривляє у своєму мовленні слова дорослого, адже в неї ще недостатньо розвинені фонематичний слух, звукова артикуляція.

По-друге, у дитини до трьох років визначають здатність до звуконаслідування. Такі слова ще називають ономапопечними – це найбільш ранні вікові новоутворення.

Так, *бе* – наслідування голосу вівці. Подвоєна форма *бе-бе*, *ко-ко* – курка, *ме-ме* – коза, *бе-бе* – вівця, *хрю-хрю* – свиня, *гав-гав* – собака, *няв-няв* – кіт, *му-у* – корова, *кря-кря* – качка, *бз* – комар (слова зафіксовані у всіх дітей-респондентів).

По-третє, у дитячому мовленні існує таке явище, як фонетичне мотивування. Наприклад, маленьких курчат кличуть «*цїп-цїп!*», звідси і *цїпа* – курча. Таким чином, дитина через звук, який видає жива істота, створює асоціацію, пов'язуючи лексичну одиницю з предметом – т.зв. утворення понять від звуконаслідування.

По-четверте, розширення лексичного значення. Наприклад, загальнономовний вигук *фу* вживається для вираження досади, відрази, роздратування. Так, *фу* в дитячому лексиконі може набувати двох значень: 1. «*гіркий*» (Тимур – 3, Артем – 3) і 2. «*бридкий*» (Тимур – 3, Артем – 3), тобто, використовується як засіб вираження негативних емоцій.

Так само лексема *ням* використовується у двох значеннях, зокрема: 1. «голодний»; 2. «хочу їсти; їсти (в загальному значенні)». У подвоєному варіанті також можна зустріти *ням-ням* в тому самому значенні або у зн. «ягода» (Юлія - 3,6).

По-п'яте, дитяче мовлення вирізняється великою кількістю фонетичних модифікацій, що викликані недорозвиненістю артикуляційного апарату, прагненням дитини до спрощення вимови.

Зокрема, спостерігаємо такі фонетичні явища як:

- протетичні приголосні: *вутка* (качка), що з'являються на початку слова перед голосними *а*, *о*, *у*, *і*;

- афереза: *ода* (вода), *утька*, *юка* (рука), *аяці* (гарячий), *дласте* (здрастуйте), *де́м* (йдемо) – випадання першого звука у слові;

- дїре́за: *ябака*, *яба* (яблуко), *мо́ко* (молоко), *сіба* (дякую), *вок* (вовк), *кука* (курка), *го́ти* (колготи) – випадання складу чи звука у слові для зручності вимови;

- субституція: *сйю* (сало), *мойоко*, *мо́воко* (молоко) – заміна одного звука іншим, звичайно схожим за властивостями;

- по-п'яте, метатеза: *девіляний* (дерев'яний), *соночки* (носочки – шкарпетки).

Звичайно, описані нами явища дитячого мовлення не зустрічаються поодинокі – вони існують комплексно і потребують всебічного дослідження, не тільки з погляду лексики чи фонетики, а й з усіх рівнів мовної системи. Відтак запропоновані нами фрагменти курсової роботи, сподіваємось, спонукатимуть філологів, з одного боку, до уваги до слова, а з іншого – до подальших студій дитячого мовлення.



БІБЛІОГРАФІЯ

1. Асаула М. М. Словник дитячого мовлення Центральної Слобожанщини (Харківщини) / Передмова і заг. ред. А. Сагаровського. – Х. : Харківське історико-філологічне товариство, 2011. – 212 с.
2. Сагаровський А. Передмова / А. Сагаровський / Словник дитячого мовлення Центральної Слобожанщини (Харківщини). – Х. : Харківське історико-філологічне товариство, 2011. – С. 3–6
3. Чернецький В. К. Словник дитячого мовлення української мови / В. К. Чернецький. – Кіровоград, 1988. – 37 с.

Ольга ЧАПЛИГІНА

РИСИ „ГОТИЧНОСТІ” В РОМАНІ Д. КОРНІЙ „ГОНИХМАРНИК”

(магістрантка факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Гольник О. О.

Популярною сюжетною колізією літератури є тема любові. Одним із варіантів її реалізації є поєднання мелодраматизму й готизму. Ще донедавна невідома львівська письменниця, а тепер популярний автор Дара Корній надає цим мотивам нового звучання та забарвлення. Оздоблені національним антуражем та інтригою *lovestory* її книги мають глибокий філософський і морально-етичний підтекст. Ключовими питаннями текстів авторки є природа людини, духовне начало в ній та особливості їх вираження у сучасному світі. Роман „Гонихмарник” – перший твір, де реалізовано ці роздуми. За нього Дара Корній отримала третю премію на Всеукраїнському конкурсі романів, кіносценаріїв, п’єс „Коронація слова – 2010”. Ідею для створення твору їй навіяла донька, яка щоденно розповідала мамі про своє захоплення відомим романом американської письменниці Стефані Майєр „Сутінки”. Дара Корній вирішила показати, що українська література також сповнена цікавих сюжетів, нав’язаних епохою язичництва, нашою міфологією та фольклором. Її роман „Гонихмарник” сповнений кохання й таємничості, елементів готичності, що робить його захопливим, читабельним і глибоким.

Твір набув шаленої популярності, а Дару Корній назвали українською Стефані Майєр. Роман не залишив байдужим критиків і літературознавців, отримав багато рецензій (Андрій Гардуз, Наталія Лячинська, Таміла Тарасенко, Петро Домаха та ін.) [6]. Варто зазначити, що відгуки мають більше емоційний контекст ніж літературознавчий. Тому постає нагальна потреба саме наукового осмислення естетичної природи творчості Д. Корній.

Однією із виразних рис особливостей цього твору є готичність. На жаль, готичний жанр мало досліджений в сучасній українській літературі. Тож ми спробуємо поповнити скарбницю таких розвідок, проаналізувавши елементи готизму в романі „Гонихмарник” Дари Корній.

Мета статті – окреслити риси готичної поетики в романі Дари Корній „Гонихмарник”.

Реалізації поставленої мети підпорядковане **завдання**: з’ясувати готичні елементи, проаналізувавши роман Дари Корній „Гонихмарник”.

Готичний жанр, хоч й існує в українській літературі вже давно, але чомусь довго не набував широкого розголосу. Значною мірою це залежить від національного світогляду. Можливо раніше ми просто не були готові сприймати літературу жахів на тому рівні, на якому можемо освоїти її зараз. Часи змінюються, змінюється й наше сприйняття світу.

І. Лімборський стверджує, що національні витоки „літератури жахів” в українській художній свідомості сягають більш ранньої епохи – бароко XVII–XVIII ст., в якому особливої гостроти набули теми смерті, страху перед потойбічним світом, де людина опиняється під владою темних диявольських сил. Ідеологія цього напрямку активно сприяла тому, що докази марності світу, швидкоплинності і нестабільності життя ілюструвалися за допомогою натуралістичних зображень трупів, напівзотлілих кісток, трухлявих скелетів, від яких іде „смерд” тощо. І що важливо наголосити, барокові письменники намагаються не тільки приголомшити своїх читачів подібними картинками, а й дати їм зрозуміти „мізерність” і відсутність будь-якого сенсу їхнього існування. Усіх без винятку чекає „немилостива” смерть та її жахливі наслідки [3; С.158–162].

Загалом актуалізація „готичного” в літературі, за Г. Ф. Лавкрафтом, пояснюється найдавнішим і найсильнішим відчуттям людини – страхом, страхом невідомого.

Письменник розподіляє літературу „страху” на два типи: літературу „космічного жаху”, наповнену атмосферою присутності страшних, невідомих сил; „зовнішньо схожу але з психологічної точки зору іншу літературу, яка пробуджує земний, фізичний страх” [2].

Сьогодні готика має іншу психологічну основу, що пов’язано із постмодерним світоглядом. Тепер, в умовах техногенного суспільства, в умовах перенасичення нашого життя сучасними інноваційними технологіями, ми можемо говорити про готичне як про засіб збереження людського, емоційного начала, того, без чого людина не зможе існувати. Людям потрібно щось таке, щоб надихало їх, пробуджувало цікавість, сповнювало адреналіном, давало нове та невідоме, незвичне для буденного життя. Це все ми можемо знайти в готичному жанрі. Саме тому він і почав ширше використовуватися не тільки європейськими письменниками, а й українськими.

У романі Дари Корній зображується двоякість людського буття, що передається через змалювання полярних світів: людського і демонічного, міського і сільського, а також через взаємини роду демонів-Дводушників та роду жінок-травниць.



Для створення образу Градобура авторка використовувала уявлення про нього, які подаються у поліських легендах. За ними дводушник – це різновид упирів – людина, котра має два серця, одне людське, а друге – вовче [4]. Це істоти, в яких змішалось людське і демонічне [5].

Для української літератури властиве використання подібних образів: здебільшого – це мотиви вовкулацтва, але при цьому в творах такі істоти виступають і в людській, і в демонічній подобі, час від часу змінюючи їх та трансформуючись. Письменниця ж модифікує цей образ. Вона олюднює його. Гонихмарник не втрачає своєї людської подоби протягом усього твору, навіть у моменти проведення своїх ритуалів. Д. Корній наділяє головного героя – Кажана (Сашка) людською історією життя. Не дивно, що вразливими Гонихмарники є саме в людській подобі, коли „темна” душа виходить з нього. Авторка створила не просто перевертня-упири чи демонічну істоту, а складну людську натуру з надприродними силами, зобразила національну модель міфологічного образу Дводушників.

У романі перед нами постає рід, чоловіки якого є Гонихмарниками. Це означає, що в одній істоті міститься дві личини: одна – людська, інша ж – це демон: „Дводушник, унученько, то напівлюдина, напівнечистий. Часто він допомагає, приганяючи під час посухи хмари, як ото тепер, але буває, що принаджує град і грози, навіть смерчі. Та коли його розсердити...”. Знову перед нами постає подвійність. Звернемося до тлумачення числа, „два”: число здавна набрало символічного значення: з одного боку, пов'язане із темним, злим, віщує біду; з іншого – вічний символ чистоти, вірності, Божого духа, який єднає дві душі, щоб очистилися для життя на білому світі [1].

Тому й не дивно, що авторка наділяє Градобура й позитивними якостями – це істота, яка допомагала людям відганяти загрозові стихійні явища (бурі, урагани, грози, зливи): „Гонихмарники, донцю, або Градобури, дуже потрібні насправді створіння... Зла ніби не роблять, бо ж буревії відводять, град чи сильну зливу...”.

Гонихмарник постає як втілення, яке врівноважує терези добра і зла, темну і світлу сторону: „Бо були такі прадавні непевні часини, коли неба й землі боролись між собою. Люди стали між ними грозовідвідниками і старалися в мирі та добрі жити з природою, зі світом видимим та невидимим. Жили, по надіючись тіко на себе. Та то було тежко – безводь вліті, кріпкі морози взимі, прикрі буревії. І осі дехто з людей склав мир між собою і тим другим світом. Як то було на правду, ніхто не знає, хіба сам дводушник. Отако вони зявилося...” Але не варто забувати, що така істота живе в тілі людини, а людині притаманне кохання, яке Дводушнику лише заважає. Градобури використовують лише хтиву, фізичну його сторону, спокушаючи жінок: „... Вони живляці жагою, хіттю – без неї не годні жити. Гонихмарник висмоктує з жінки всю любов, до крихти, а потім, коли вже не залишаїці ні йоти світла, знаходить другу офіру. Ним правує хіть, но не кохане”; „у житті батька періодично з'являлися жінки, але вони так стрімко змінювалися...не кохання і навіть не пристрасть тримають тих жінок біля батька. Це хіть.. ”; „Для Гонихмарника важливою є можливість постійно кохатися з жінками... Щоб поборювати стихії, Гонихмарнику просто необхідна жага пристрасті, вогонь...Хіть, страшина, всепоглинаюча, спопеляюча...”. Чоловіки, в яких вселялася така істота, були гарні ззовні, сильні, міцні, не позбавлені гострого розуму, що зводило жінок з розуму, а часто і зі світу: „дівчата, які ще донедавна не завжди помічали нічим не привітного високого, мов тичка, та худючого, схожого на Чахлика Невмируючого юнака, враз активно почали ним цікавитися. Запрошували на побачення, пропонуючи відверто хлопцеві не тільки дружбу”. Та коли такі чоловіки дійсно закохувалися, а в творі таке подається нам тричі: перший раз – мама Ірини, другий раз – Ірина та Ігор, третій – Аліна та Сашко (Кажан) – то це кохання змінювало їх і в той же час завдавало страждань, адже Гонихмарники в середині них не терпіли цього відчуття.

На прикладі Градобура Дара Корній зображує діалектику душі, яка щоденно стоїть перед вибором. Не секрет, що тим, хто обирає темний бік все дається легше. Але ті, хто думають про душу, обирають світлу сторону. Гонихмарник має вибрати майбутнє для себе: світле або темне. Саме тут важливим є зображення авторкою психології Гонихмарника, його переживань і роздумів, болю розуміння того, що для коханої дівчини він огидний, мук його душі у чистилищі. Проникнення у глибини психічного стану Дводушника є новаторством у готичному жанрі.

Образ Сашка – Гонихмарника не позбавлений рис готичного. По перше – це його загадковість: „Тасмничий і звабливий. Завжди у чорному, глибокі, мов нічне небо, очі. Загадкові розмови, справжній тобі Кажан”; прізвисько – Кажан: „Тоді його всі звали Сашком, це вже згодом прізвисько Кажан приклеїлося до нього через загадковість, незрозумілу любов до всього чорного і смолисті очі. Єдине, що залишилося від матері, – безмежно глибоку очі, кольору глухої горобиної ночі”; сам той факт, що він є Градобуром і в ньому знаходиться дві душі; одяг: „Юнак, одягнений у все чорне... вправно ховав очі за темними скельцями окулярів”.

Переосмислення звичайного образу Гонихмарника Дарою Корній також відбувається і шляхом наділення Сашка іншими надприродними силами, більш звичайними, ніж демонічними, можливо їх швидше можна трактувати як надзвичайні людські таланти, як щось таке, що зближувало Гонихмарників з людьми, полегшувало життя у соціумі: „Зате сила Гонихмарника полягала не лишень у вмінні владарювати стихіями: дощами, снігами, хмарами, деякими вітрами. Він бачив зазвичай, як усі нормальні люди, очима й водночас, якимсь чином, міг бачити вночі, розумів мову птахів, тварин. З часом довідався, що при великому бажанні може читати думки людей, однак не всіх. Були такі, які просто не считувалися”.



Для готики характерно використання образу жінки-обранниці – жертви демонічної істоти. Такою є Аліна, на котру чекав вже багато століть її прадід-козак, щоб поквитатися із Гонихмарником. Хоча говорити про цей персонаж лише як про жертву не варто. Адже вона виступає одночасно і коханою дівчиною, і жертвою. Вона ніби і підпадає під чари Гонихмарника, але закохується саме в його душу, і в той же час використовує свої здібності для боротьби із демонічною личиною.

Аліна замальовується як людина, наділена світлою силою, здатною побороти чорну душу Гонихмарника: „*Та дівчина ніби гойдається в яскравому світлі, яке лине, здається, не тільки з вікна. Світло струменіє з дівчини. То вижається, звичайно, але те видиво таке чарівне*”; Аліна на Смотричі, мов ангел у зеленому вінку з її волосся, а за спиною крила, зіткані з південного вітру. Хто сказав, що ангели мають бути білими?”; „*Вона якась геть інша, ніби зіткана із тих чудних думок, що мешкають у її голові, а потім стають полотнами. Вона вигадує казки і дарує охоче всім, хто бажає чути, найвдячнішим слухачам – навіть місяцеві й горам, квітам і деревам, друзям. Вона вміє любити і прощати...*”. Такий образ ангела здатна бачити людська сторона Гонихмарника, а от демонічна личина бачить цю постать геть по іншому: „*...Бо то зовсім не людина стоїть там, вірніше людина, та не одна. Їх двоє. Вона добре може розгледіти перекошену грізну фізіономію істоти, волохаєи, поорене чорними зморшками, ди́ке, хи́же, лю́те, знавісні́ле обличчя. І поруч ще один, в одному тілі – двоє. Того другого розгледіти несила, бо то, видно, не його клопіт отаке чудернацтво з небом витворяти...Раптом істота озивається. Голосом то не назвеш. Якись гортанні, випльовуючи звуки. Але не стогін і не крики. Це мова, бо має свою, хоч і жахливу, мелодію. Ритм. Але мова чужинська, незнайома. Раптом істота шквіряється. Аліна розуміє – він відчув її. Якось незбагненно, спиною. Почвара обертається до дівчини...*”

Дводушник відчував загрозу у жінках цього роду й зазнавав невдач та фізичного нищівного болю. Для чорної душі Аліна була відьмою: „*Відьма! І то не була проста собі відьма-побрехуха з картами. Прадавня сила живе в отій дівчині. Він це відчуває*”.

Образи персонажів мають готичні характеристики: знахарський талант Аліни, переважання чорно-сірих кольорів, дивакватість Гонихмарників, їх раптова поява і зникнення, надзвичайна сила, ритуальність. При чому зображення демонічного та ліричного знаходяться не в дисонансі, а навпаки, допомагають глибше зрозуміти внутрішні суперечності, переживання героїв.

Кольористика в готичних творах не мало важить. У романі превалюють чорні та сірі кольори, які відображаються в пейзажах, а також елементах опису героїв: „*Одягла сіру безлику блузку і чорні джинси – „ відсутність потоку світла ”. На ноги – сірі кросівки. Звичайна дівчинка, яка „легко” загубиться в барвистій юрбі. Коли б лише не колір волосся – яскраво-зелений. Для цього є бондана. Все, заховалася ”.*

На створення готичної поетики працює також і таємничість пейзажів, які Дара Корній викладає не лише в звичайних описах природи, а й у сні головної героїні, її картинах.

Важливим композиційним елементом готичних творів є подорожі та блукання, чим також насичений твір: переїзд Ірини, подорожування батька Кажана, подорожі молоді до Карпат, блукання Аліни лабіринтами потойбічного, Вищого світу.

Рисою готичного є використання легенд, які формують загадку, таємницю минулого, що впливають на життя героїв та фабульність часу.

Для готичного роману характерне обмеження свободи людини рамками фатуму, зіткнення з ірраціональним та диявольським, психічні розлади, переслідування. Усі ці елементи наявні у творі. Хотіла б того Аліна чи ні, але долею їй було написано виконати ту місію, яку вона гідно витрамала. Навіть попри всі намагання Ірини відгородити дочку від усіх цих подій, Гонихмарника, знань травниці, дівчина все одно зустрілася з ними, бо так було приготовано фатумом для неї. Психічні розлади в різних варіаціях супроводжували усіх жінок, які зустрічали другу личину, личину диявольську („*...Істота з двома личинами. Один вродливий, добрий, схожий на її Ігоря, інший – страшний, зморщений, знавіснілий, огидний, мов вивертень із самого пекла...Ірина бачить, як почвара стоїть, ледве тримаючись на ногах, а все її тіло корчиться й здригається від болю... Огида, страх, нажаханість...Бабуся попереджала – від побаченого можна вмерти. Спотворене обличчя, оскал зубів і знавіснілі очі...*”) і всі жінки зазнавали переслідувань Гонихмарника, намагаючись втекти.

Відмінним є те, що за готичними традиціями інтенсивний час у творі не пов'язаний з реальним, герої втрачають зв'язок із зовнішнім простором. Але Дара Корній трансформувала таку особливість. У романі хоча й переплітаються часові площини, але їх завжди можна розрізнити, а герої контролюють час і не випадають із реальності (крім випадків із часом, коли Аліна малювала свої картини, які навіювалися їй підсвідомістю).

Отже, роман Дари Корній, безсумнівно входить до парадигми готичних творів. Детально придивившись до використаних елементів, стало зрозуміло, що готичний стиль займає тут першочергове місце і відображається в загадковості історії, фатумі персонажів, їхньому змалюванні, переживаннях та емоціях, колористичі, загадковості та містичності подій.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Жайворонко В. В. Знаки української етнокультури: [Словник-довідник] / В. В. Жайворонко. – К.: Довіра, 2006. – 704 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL : <http://ukrlit.org/slovnnyk/%D0%B4%D0%B2%D0%B0>
2. Лавкрафт Г. Надприродний жах в літературі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL : http://ruslib.org/books/lavkraft_govard/sverhestestvenniy_uzhas_v_literature-read.html



3. Лімборський І. Західноєвропейський готичний роман і українська література / І. Лімборський // Всесвіт. – 1998. – № 5–6. – С. 157–162.
4. Упир-двобушник в міфологічних уявленнях Бойків [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL : http://spadok.org.ua/index.php?catid=54&id=172:2014-01-10-18-55-17&Itemid=84&option=com_content&view=article
<http://ukrlit.org/slovnnyk/%D0%B4%D0%B2%D0%B0>.
5. Упирі. Демонологія Закарпаття [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL : <http://www.kolyba.org.ua/unikalne-zakarpattja/demonologija-zakarpattja/582-218>
6. Рецензії роману „Гонимарник ” Д. Корній [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL : <http://avtura.com.ua/book/505/reviews/>

Тетяна ЧОРНА

ЛЕКСИЧНА ІДІОСИСТЕМА В ПОЕЗІЯХ СВІТЛАНИ БАРАБАШ

(студентка V курсу факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Ліштаба Т. В.

Для сучасної лінгвістики характерна посилена увага до проблем лексичної семантики, дослідження яких дає змогу глибше усвідомити такі складні теоретичні питання, як співвідношення мови й позамовного світу, мови й мислення. Особливої уваги дослідників заслуговує вивчення індивідуального стилю Світлани Барабаш – відомої української поетеси й науковця, яка ввійшла в історію сучасної літератури й мови як смілива експериментаторка не лише в галузі розширення ідейно-тематичного спектру творів, а й у царині авторської лексичної номінації. Письменицька творчість пов'язана з постійним пошуком слова: у мові митець має віднайти засоби для репрезентації свого авторського “я”. Поетична творчість С. Барабаш здебільшого вивчалася в літературознавчому аспекті (у працях В. Марка, В. Погрібного, А. Тишко, Л. Куценка, П. Кононенка та ін.). Автори літературно-критичних досліджень поцінують мовну майстерність С. Барабаш, називаючи серед домінант ідіостилу поетеси розкутість форми, поглиблену метафоричність, віддалену асоціативність, схильність до словесного експерименту, контрасту тощо.

У цілому ж поезія С. Барабаш в аспекті лінгвістичної проблематики була об'єктом нечисленних наукових студій. Художнє мовлення мисткині розглядалося принагідно – у загальному контексті дослідження української поетичної мови. Окремі публікації знаходимо в науковій періодиці.

З огляду на брак фахових розвідок, присвячених аналізу словесно-художніх засобів у поезіях С. Барабаш, постає необхідність різноаспектного вивчення мовотворчості цієї авторки. Отже, існує *проблема* виявити й проаналізувати стилетвірні ознаки поетичної мови С. Барабаш.

Об'єктом дослідження є мова поетичних творів С. Барабаш. Фактичний матеріал дібрано з текстів авторської збірки «Золоті причали». Уперше словесно-художня творчість С. Барабаш стала об'єктом комплексного лінгвістичного дослідження.

Предмет статті становлять лексичні одиниці, що в поетичному ідіолекті С. Барабаш є релевантними.

Мета дослідження, необхідність підтвердження заявленої гіпотези диктують розв'язання в статті таких *завдань*: 1) виявити системно-структурну організацію поетичної мови; 2) розглянути стиль С. Барабаш як прояв світобачення поетеси; 3) з'ясувати склад, специфіку авторського вживання синонімів, антонімів; 4) здійснити структурно-функціональний аналіз художньої тропіки, дослідивши вживання авторкою в поетичних текстах порівнянь, метафор, епітетів тощо; 5) простежити стилістичне навантаження сакральної та колірної семантики.

У сучасному світі будь-яка жива мова як відкрита й динамічна система весь час перебуває в процесі розвитку, зазнаючи кількісних і якісних змін. Останні – найбільш характерні для лексичного рівня. Адже, як слушно зазначав свого часу Ю. Жлуктенко, «лексика ніколи не може у своєму наявному складі вичерпно відбити всю безмежність людського досвіду і навколишнього зовнішнього світу, тому більшість лексико-семантичних рядів і мікросистем кожної мови перебуває у "відкритому" стані, тобто в постійній схильності до інновацій» [3, 126].

На нинішньому етапі все ще недостатньо вивчена в східнослов'янській лінгвістиці вербальна структура сучасних поетичних текстів. У науковій літературі, присвяченій розвитку словникового складу української мови, досліджувалися зміни в лексико-семантичній системі таких хронологічних періодів: кінець XVIII – середина XIX ст. (А. Москаленко), друга половина XIX – початок XX ст. (А. Москаленко, О. Муромцева), пореволюційний період (Л. Булаховський, Т. Черторизька), період Великої Вітчизняної війни (І. Тараненко), післявоєнний період (І. Білодід, Г. Їжакевич, В. Коломієць, В. Русанівський), період незалежності України (О. Тараненко, Л. Мацько, Л. Струганець, Д. Мазурик).

У сучасній лінгвістиці велику увагу приділено вивченню мови діаспорних поетів. Так, досліджувалася словотворча практика Яра Славутича (Н. Сологуб), здійснювався порівняльно-зіставний аналіз інноваційних лінгвальних явищ у поезії шістдесятників та членів Нью-Йоркської групи (Г. Сюта), вивчалися лінгвостилістичні особливості української діаспорної поезії 60-80 рр. XX століття (О. Бірюкова) та ін.

Активні процеси трансформації традиційних лінгвопоетичних, зображально-виражальних засобів полягають у нових підходах до їх реалізації, побудованих на принципах дискурсного моделювання. Образна система зазнає якісних змін, що виявляється, з одного боку, у критичному осмисленні надбань



художнього мовлення попередніх періодів, а з другого, – у пошуках ефективніших експресивних засобів впливу.

Мова художньої літератури, зокрема поетичної, входить до загальної, досить розгалуженої мовної системи як надзвичайно важлива її частина. Вона відрізняється від прозової ритмічно-організованим мовленням, що постає на основі конкретно-історичної версифікаційної системи, відзначається особливим образним ладом, тропеїчним насиченням. Семантичне навантаження поезії конкретніше. «Грунтуючись на ірраціональності світосприйняття, поезія відрізняється від логічних структур, потребує недомовленості. Цим вона відрізняється від прози з притаманним їй виразним логічним компонентом, який посилює частку раціональних ознак у наративі, орієнтується на прояснену однозначність вислову. Поезія часто схильна до мальовничості, колористики (...), характеризується динамізмом» [4, 231].

Цікаву концепцію поетичної мови можна знайти в працях М. Бахтіна, який стверджував, що лише в поезії мова розкриває всі свої можливості, оскільки тут для неї існують максимальні вимоги: «...поезія немов віджимає всі соки з мови, і мова перевищує тут саму себе» [2, 35].

Художній (поетичний) текст можна розглядати не тільки з точки зору його внутрішніх закономірностей, але і як матеріал для лінгвістичного й семантико-стилістичного аналізу. Цікавою видається при цьому роль граматичних мовних фактів, специфічні ознаки яких зароджуються автором або як початкові, або виникають завдяки іншим конструктивним ознакам, таким як субстанційність та екзистенційність. Аналіз семантико-стилістичної та комунікативної настанови суб'єктності свідчить, що згадане явище – невід'ємна ознака поетичного твору, тому що вона детермінована самим актом комунікації. Лексичні засоби допомагають поетові надати художній мові твору яскравості, емоційності, поетичності.

Таким чином, поетичне мовлення – це мовлення художньої літератури з виразною естетичною функцією, підвищеною емоційністю та образністю, насичене тропами, стилістичними фігурами, має особливо організовану фоніку. Найбільш притаманне ліриці з її яскравими зображально-виражальними можливостями, витонченою мелодійністю [4, 236].

Світлана Барабаш – відомий науковець, літературознавець, літературний критик, поетеса, активний організатор українознавчої науки. Автор понад 200 наукових праць з історії української літератури, фольклору, питань сучасного літературного процесу та культури; книжок “Чарівні джерела поезії”, “Серце вільне і пісенне”, “Душа прозріє всесвітом очей”, “Поетичний світ Ліни Костенко: Філософія поетичного живопису”, “Лірика кохання Ліни Костенко: спроба осягнення”, “Поетична історіософія Ліни Костенко: Безсмертя духу”, книги літературознавчих досліджень “Пісні з голосу моєї мами”, збірки поезій “Золоті причали”, редактор та автор передмов численних видань. Вона – поет у найповнішому, справжньому розумінні цього слова.

Розгляд лірики С. Барабаш як самобутнього художнього світу в його цілісності видається нам особливо репрезентативним, бо продовжує пошуки продуктивних шляхів аналізу творчості окремого митця як виразника свого часу.

На нашу думку, під ідіостилем письменника слід розуміти мовлення засобами художнього слова та відображення у свідомості людини явищ навколишнього світу крізь призму культурно-національних цінностей. Ідіостиль автора є сукупністю і його індивідуально-авторських картин світу, і універсальних цінностей, і національного менталітету, і місцевого колориту регіону, де відбулося становлення особистості, що і є ґрунтом для створення індивідуального стилю письменника.

Індивідуально-авторський стиль С. Барабаш становить систему мовних засобів, яка сформувалася в результаті прискіпливого відбору й використання явищ мови не тільки для певного смислового навантаження, а й для естетичного впливу на читача.

Одним із найбільш цікавих і продуктивних при лінгвістичному аналізі тексту є лексико-семантичний рівень, оскільки саме він повною мірою відбиває індивідуальні особливості стилю, своєрідність художнього методу письменника.

Функціонування художніх тропів, їхня семантико-стилістична роль регламентуються стильовими нормами, визначаються впливом позамовних чинників. Значна частина тропів у поезії С. Барабаш містить емоційно-оцінний компонент значення.

Поетичні творіння С. Барабаш, накладаючись на координати екстремально-українського контексту, входять у масив національного образотворення врівноважено-медитативними обертонами. Поетичні тексти С. Барабаш розгортають часопростір у напрямку духовного досвіду народу, до котрого належить поетеса. Довкілля для поетеси, будучи суб'єктом і об'єктом одночасно, залишається чи не єдиною константою, у просторі котрої вона має можливість бути самою собою. Поетичний живопис С. Барабаш засвідчив: сокровенно-інтимне спілкування з природою сприяє духовно-моральному одужанню людини. Суть цього процесу не лише в осягненні себе часткою всезагального, а й у досягненні гармонії між внутрішнім, людським, і зовнішнім, природнім.

Жіночий світ в інтимній ліриці С. Барабаш позначений особливою вразливістю, чуттєвою густотою. Простежується динаміка почуттєвої сфери лірики кохання, характер інтимних переживань – темпоритм пристрасного самооприявлення ліричного “Я” (“Моя любове, ти мене знайшла”) і стримана розважливість, за якими вічне жіноче бажання переконатися в тому, що власна беззастережність і відданість викликають абсолютно рівносилу реакцію (“Коли душа стомилася від прози”).



Місткість художніх образів інтимної лірики С. Барабаш дивовижна. Вони одночасно можуть бути емоційним променем із минулого в сучасне й гранично чуттєвим прозиранням у майбутнє. Спостерігаємо особливе відчуття часу й простору як філософськи опанованих історичних сутностей, нестандартний ракурс історичного бачення.

Спроба контекстуального осмислення філософії української чуттєвості ще раз засвідчила, що українська жіноча любовна лірика, здавен сповідуючи традицію чистоти й благородства взаємин, цнотливості й стриманості, вірності й етичного максималізму, зберігає вірність традиції. Естетична експресія національно-духовної ідентифікації в контексті історичної тематики в поезіях Світлани Барабаш стала особистісною формою збереження нації.

Отже, художній світ поезії С. Барабаш – це простір, здатний продукувати унікальний самоцінний мистецький феномен. Його аналіз привів нас до загального висновку про високу художню впорядкованість цілісної художньої системи, котра живе відповідно до внутрішніх законів лірики. Сфера поетичного пейзажного живопису, світ любовних почувань, переживання української історії засвідчили стильову єдність і художню продуктивність поетичного письма Світлани Барабаш.

Мовна естетика С. Барабаш створювалась на максимальному використанні лексичного складу (антонімів, синонімів), художньої тропіки (метафор, порівнянь, епітетів), використанні сакральної та колірної семантики.

У контексті ліричної поезії С. Барабаш наявні численні зразки синонімів. Синонімічний ряд на позначення процесу переміщення в часі об'єднується навколо синоніма-домінанти *минати*, напр.: «*Усе проминуло, усе промайнуло*» [1, 109]. Спорадично представлені в поезіях контекстуальні синонімічні утворення, які, завдяки дієсловам-асоціантам, створюють у поетичному контексті емоційну напругу, сумний настрій, фатальну невідворотність. Наприклад: «*Відбриніло ім'я твоє. Десь відбуло. / Почужіло*» [1, 97]. Лексеми, що об'єднують значення віддалення, позбавлення маніфестуються в оповіді наступними синонімічними рядами адвербіатів: «*Відпливає ім'я твоє. / Душу мою вивільняє*» [1, 97].

У лексичному словнику мисткині спостерігаються займенникові антоніми, за допомогою яких поетеса майстерно передає стан переживань з приводу розлуки, відчуження з коханою людиною, дистанціюючи стосунки вжитими антонімічними парами, напр.: «*Твій рідний погляд – вже тепер нічий*» [1, 97]; «*В чужім житті. / В чужій любові. / В моїй сльозі. / В моєму слові*» [1, 101]. Для антонімії С. Барабаш характерне протиставлення пір року, осінніх-весняних місяців, напр.: «*Вчорашні ще не вимерзли льоди, / А ти із осені запрагла маю*» [1, 107], та: «*Ти чуєш? Вересень бринить весною*» [1, 107]. Переважають у поетичних творах мисткині загальноновживані антоніми, наприклад: *ніч – день, щастя – біда, радість – сльози, тиша – грім* та багато інших. Традиційним є вживання опозиції *пекло – рай* (аналогічно антонімічній парі *темрява – світло*), *прірва – вершина* (*падіння – піднесення*) на позначення контрастних суспільних явищ. Напр.: «*А що там – пекло, а чи рай? / А що там – прірва, чи вершина?*» [1, 108].

Порівняння використовуються поетесою перш за все як засіб пізнання-розкриття описуваних предметів і явищ, доволі часто – для змалювання художнього образу людини, розкриття її внутрішнього світу, напр.: «*Душа ясна й висока, ніби птах*» [1, 72]. Художня палітра поетосфери мисткині збагачується завдяки синтезу оригінальних епітетів та оксюморонних порівняльних зворотів: «*І пелюсткова заметіль, як сніг у літі*» [1, 78]. Деякі порівняльні конструкції схожі на романтичні картини, що легко поєднуються з природними тонами, як от: «*Обійнявши зорю / голубими, як небо, крильми*» [1, 121].

Чи не найчисленнішою в ліричних текстах поетеси з усіх різновидів художніх тропів є метафора. Найчастіше в поезіях С. Барабаш спостерігаємо дієслівні метафоричні перенесення, як от: «*І душа до них рвонулася – / в тузі зазвучала*» [1, 8], «*Душа воскресла*» [1, 33]; «*Хворіє космосом душа*» [1, 10] тощо. Доволі часто авторка персоніфікує неживі предмети: «*А музика і плакала й сміялась, / Пливла в небесне, вірила в земне, / Ридав роаяль. Прадавнє озивалось, / Таємним знаком кликало мене*» [1, 11]. Прикметник з іменником можуть поєднуватись у метафоричну структуру разом із дієсловом: «*І рідний Тясмин берегами / Від спеки літньої отерп*» [1, 19]. Створюючи власні художні картини навколишньої природи в поетичному тексті, авторка використовує метафоричні перенесення, що асоціюються із коштовностями: «*В мереживо із місячних перлин / Прибралися дерева мого саду*» [1, 72], «*І місяця серпик сріблястим веслом / Розтрушує в небі космічні перлини*» [1, 73]. Семантично цілісну групу слів становлять ті, які відбивають протиставлення людини і тварини, напр.: «*Кохання моє теплі крила згорнуло (...)*» [1, 109].

Особливого значення набувають у поезії С. Барабаш епітети, які мають метафоричну основу, бо вони прокладають нові лінії зв'язків між реальністю об'єктивного буття та уявою читачів, напр.: «*велична і бездонна тиша*» (71), «*безмежний простір*» [1, 71]. Семантичного оновлення в поезіях С. Барабаш зазнають нетрадиційні епітети, або, іншими словами, індивідуальні авторські новотвори іменникового та прикметникового походження, напр.: *золоті причали* [1, 8], «*Тепло Зеленої Душі*» [1, 19]. Художнє багатство поетичного мистецтва авторки засвідчують традиційні епітети, напр.: *прадавньої тривоги* [1, 9], «*стежку правічну*» [1, 104], *вічна тайна* [1, 9], *холоднім світі* [1, 15], *таємний знак* [1, 9], *сни пророчі* [1, 11], *стрімке крило* [1, 11].

Лірика С. Барабаш сповнена сакральною семантикою, що репрезентує спілкування авторки з Богом. Найчастіше функцію адресата мовлення виконують лексеми Бог, Господь, напр.: «*І рідний*



народ крізь роки, крізь віки / Шукає дорогу до себе й до Бога» [1, 73]. У ліричному звертанні до коханого, поетеса використовує фрагмент молитви «Отче наш» «Да святиться ім'я твоє», пристосовуючи її до нових семантико-стилістичних асоціацій: «Хай збудеться ім'я твоє» [1, 101]. Часто в поетичних текстах конфесійний семантичний масив поєднується із концептом-образом України, напр.: «Засипає снігом Україну, / Прибирає світлий її Храм / Віє, віє, віє. Сіє віє – / Аби стала рівна небесам / Аби засміялася до Бога / Чистотою поля і Душі» [1, 76].

Кожний колір створює навколо себе певне семантичне поле, певний склад думок поетеси, оскільки, крім смислової та описової функції, кольори реалізують емоційну функцію. Часто художні тропи, що містять значення кольору (кольороназви), побудовані на зорових відчуттях, тому вони легко виділяються семантично. Якісний прикметник червоний поєднується із золотим, брунатно-зеленим, передаючи зорові відчуття, вживається в прямому значенні і об'єднує величезну кількість різноманітних понять, наприклад: [про осінь] «Золотоока пані, пані шляхетно вбрана, / Вбрана в брунатно-зелене, тепле і золоте, / Зачервонілась щиро, зачервонілась славно – / Золотокосим дивом знову весь світ цвіте» [1, 62]. Назви дорогоцінних металів вживаються для характеристики кольору різних предметів, для уточнення художнього образу, напр.: «золоті причали осені» [1, 8]; «ці зорі золоті над долею моєю» [1, 9], «Ця оксамитна ніч – як двері в небуття» [1, 9]. Білий колір в семантичному оточенні творів С. Барабаш часом виступає репрезентантом холоду, сумного настрою: «Ще не час журитися, мій друже, / Ще є мить до білої напасті» [1, 68]. У художньому континуумі поетеси негативно позначений сірий колір. У ліричному тексті він виступає опозицією до позитивного – голубого кольору, напр.: «І посіріло небо голубе» [1, 84]. Різноманітна гама основних кольорів (білий, чорний, жовтий, червоний, зелений), кілька змішаних (сірий, золотий) допомагають поетесі передати власне знання про навколишній світ, узагальнити враження й «кольорові» образи, в яких виявляються авторська зворушлива вразливість, емоційність, ширість і гострота відчужень.

Важливою методологічною засадою мислення С. Барабаш стала контекстуальність. В її художньому світі проблемно-тематичні, жанрологічні, стильові (поетикальні), рецептивно-комунікативні аспекти; тут і філософсько-світоглядні, етико-естетичні, історіософські, культурологічні підходи до рецепції й осмислення цього художнього світу. Саме завдяки філігранно підібраним лексико-стилістичним репрезентантам С. Барабаш витворила свій власний неповторний індивідуальний стиль.

Таким чином, вивчення словника художньої поезії Світлани Барабаш, його тематичної та функціонально-стильової різноманітності збагачує й урізноманітнює контекстуальну наповненість загальнолітературної та стилістичної норми.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Барабаш С. Золоті причали (поезії) / С. Барабаш. – Кіровоград : Видавничий Дім «Слисавет», 1998. – 132 с.
2. Бахтин М. М. К естетике слова / М. М. Бахтин // Контекст. – М. : Наука, 1973. – С. 32–44.
3. Жлуктенко Ю. А. Лингвистические аспекты двуязычия / Ю. А. Жлуктенко. – К., 1974. – С. 126.
4. Літературознавча енциклопедія : У двох томах. Т. 2 / [авт.-уклад. Ю. І. Ковалів]. – К. : ВЦ «Академія», 2007. – 624 с.



ІНОЗЕМНА ЛІНГВІСТИКА

Катерина БІДНА

ОСОБЛИВОСТІ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ У СУЧАСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ ГАЗЕТНО-ПУБЛІЦИСТИЧНОМУ ДИСКУРСІ

(магістрантка факультету іноземних мов)

Науковий керівник – доктор філософії, професор Кучинський Б. В.

З кінця XX століття класичне книжкове, письмове й усне мовлення розвивається під впливом нових технічних засобів мови, що включають рекламу, масову інформацію й інформаційні системи. Преса як один із засобів масової інформації посідає особливе місце у світовому інформаційному просторі, адже активно впливає на формування, зміну та розвиток суспільної думки та свідомості. Тематика публікацій охоплює не тільки внутрішні проблеми країни, а й зовнішні відносини. Саме тому газетно-публіцистичному дискурсу, який визначається як дистантна форма комунікативної діяльності інституціонального та когнітивного характеру, основними учасниками якої є представники засобів масової інформації як соціального інституту та масова аудиторія належить домінуюча роль у сучасному світі [4, с. 279].

Для повного та точного опису суспільно значущої інформації використовуються різні виразно-зображальні засоби, серед яких особливе місце посідають фразеологізми або фразеологічні одиниці [5, с. 67].

Фразеологізм – це стійке словосполучення, що характеризується повним чи частково переносним значенням [1, с. 117]. Фразеологізми є предметом вивчення фразеології як розділу мовознавства, яка досліджує структуру і семантику стійких словосполучень. Вітчизняні мовознавці, такі як О.І. Смирницький, О.В. Кунін, Н.М.Амосова, А.І. Альохіна досліджували фразеологію англійської мови. Серед західних мовознавців у цьому напрямку працювали Л.П. Сміт, Р. Спірс, А. Маккай, а також С.Гловер та Р. Фаулер, які досліджували лексичні особливості газетного дискурсу, особливості вживання фразеологізмів у ньому.

Науковим дослідженням у сфері фразеології присвячено багато праць, проте з певних питань у фразеології думки лінгвістів розходяться, зокрема щодо особливостей фразеологізмів та їх вживання в англійському газетно-публіцистичному дискурсі. Вивчення лінгвістичних проблем, пов'язаних із взаємодією людини і преси, викликає значний інтерес. Крім зазначеного існує необхідність структуризації фразеологізмів та визначення їх ролі у стилістичному забарвленні публіцистичних текстів, що й визначає **актуальність** наукової статті.

Мета статті – з'ясувати особливості функціонування фразеологічних одиниць у сучасній англійській мові шляхом аналізу їх особливостей, зокрема семантичних, у газетно-публіцистичному дискурсі.

Фактичним матеріалом дослідження слугували сімдесят п'ять фразеологічних одиниць, відібраних методом суцільної вибірки з публіцистичних текстів англійських газет, таких як, *The New York Times*, *The Daily News*, *The Washington Post*, *The Guardian*, та статей офіційного сайту *The BBC News* (www.bbc.co.uk). Для фактичного матеріалу додатково були залучені фразеологічні одиниці, відібрані з лексикографічних джерел, зокрема фразеологічних словників (Longman Dictionary of English Idioms, Kunin A. V. English-Russian dictionary of idioms, та ін.) та тлумачних словників (Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English, Webster's Dictionary of the English Language).

В англійській науковій літературі існує недостатня кількість робіт, присвячених теорії фразеології, а у наявних питання науково обґрунтованих критеріїв визначення фразеологізмів, їх співвідношення зі словами, системність фразеології як науки та методи її вивчення не розглядаються. Крім того, зарубіжні мовознавці не виокремлюють фразеологію як окрему лінгвістичну дисципліну. Тому в нашому дослідженні ми ґрунтуємось на теоретичних засадах вітчизняної лінгвістики та розглядаємо фразеологізм як окрему, самостійну одиницю мови, здатну, як і інші мовні одиниці, виражати свою семантику, вступати з іншими одиницями мови в смислові та граматичні зв'язки, а значить, мати граматичну категорію, виконувати в реченні відповідну синтаксичну функцію.

Крім визначення поняття, розгляду потребує й значення фразеологічних одиниць, що є складним явищем, обумовлене специфічним відношенням до означуваних предметів чи явищ дійсності, характером внутрішньої образної основи, надслівністю, залежністю між лексичними компонентами фразеологічної одиниці і повністю чи частково переосмисленим їх значенням. Фразеологічні одиниці належать до суперсинтаксичного рівня, адже відзначаються специфічними властивостями семантики та узагальнено-абстрагуючим характером. Семантика формується у процесі складного перегрупування денотативно-конотативних елементів у семантичній структурі слів-компонентів фразеологізму й остаточно завершується інтеграцією переосмислених лексичних значень із граматичними значеннями відповідних синтаксичних моделей.



Вживання фразеологізмів у різних дискурсах зумовлено прагненням досягти певного ефекту. Публіцистичний дискурс характеризується максимальною інтертекстуальною проникністю й мінливістю [6, с. 14].

Важливість функції впливу текстів газетно-публіцистичного дискурсу обумовлює гостру потребу в оцінних засобах вираження, тому в ньому використовуються практично всі засоби літературної мови, які здатні привернути увагу читача: спеціалізовані політичні та економічні терміни, політичні слова, які не є термінами, неологізми [7, с. 198-200].

Крім вищезазначених засобів у текстах газетно-публіцистичного дискурсу використовується й трансформований матеріал з додаванням оцінного значення, тобто вживається лексика у переносному значенні, образність якої дає право визначати її як фразеологічні одиниці: *pre-election marathon*, *political farce*, *legal tragedy* [2, с. 36].

Особливостями вживання фразеологічних одиниць у газетно-публіцистичному дискурсі є [8, с. 254]:

1. вживання фразеологічних одиниць, які мають характер мовних штампів, тобто фразеологічних сполучень, наприклад: *in reply to*, *to draw the conclusion*;

2. вживання фразеологічної конструкції «дієслово + іменник», наприклад: *to have a success* замість *to succeed*, *to give a definition* замість *to define*;

3. вживання образних елементів мови, які втратили свою образну функцію та сприймаються як газетні усталені вирази, наприклад: *to have clean hands*, *great powers*.

4. заміна простого дієслова стійким поєднанням: *render imperative*, *militate against*, *make contact with*, *take effect*, *serve the purpose of*. У таких поєднаннях, частіше за все, беруть участь дієслова з широкою семантикою, наприклад: *prove*, *render*, *serve*, *form*, *play*, що поєднуються з абстрактними іменниками і прикметниками. Вони використовуються в пасивній формі, наприклад: *greatly to be desired*, *a development to be expected*, *brought to a satisfactory conclusion*.

Лінгвісти досліджували різні аспекти фразеології, але й до сьогодні не запропоновано єдиної класифікації фразеологізмів англійської мови. Аналіз теоретичної літератури показав, що існують різні підходи до класифікації фразеологізмів в залежності від принципу, який покладено в їх основу: семантичний, структурний, структурно-семантичний, граматичний.

Для аналізу фразеологічних одиниць, відібраних з текстів газетно-публіцистичного дискурсу, було обрано семантичну класифікацію Д.І. Квеселевича, в основу якої покладено семантичну злитість компонентів [3, с. 126]:

1. фразеологічні сполучення – «*Phraseological collocations*» – фразеологічні одиниці, один з компонентів якого є зв'язаним, а інший зберігає своє денотативне значення та не викликає труднощів при дешифруванні. Внаслідок обробки даних з'ясовано, що фразеологічні сполучення нараховують 34,7 %, або 26 одиниць, загального масиву досліджуваного матеріалу. Таку особливість можна пояснити тим, що у даних фразеологізмах відсутнє цілісне образне значення, адже для них характерне тяжіння до певних мовних штампів, які визначаються як характерна особливість текстів газетно-публіцистичного дискурсу, наприклад, *to give one's verdict*, *to watch from afar*.

2. Фразеологічні єдності – «*Unities*» – неподільні фразеологічні одиниці, які мають єдине вмотивоване значення. Цей клас налічує 16 одиниць загального масиву досліджуваного матеріалу, що становить 21,3% відібраних фразеологізмів, наприклад, *to scratch the surface*, *to turn a blind eye*.

3. Фразеологічні зрощення – «*Fusions*» – це складні стійкі фразеологічні одиниці, значення яких не залежить від значення окремих його компонентів. Цей клас нараховує лише 3 одиниці, що становить 4% досліджуваного матеріалу фразеологізмів, наприклад, *bells and whistles*, *fight tooth and nail*.

4. Напівзрощення – «*Half-fusions*» – сталі словосполучення, у яких один з компонентів літературний, а інший – ідіоматично зрощений. Вони становлять 16%, або 12 одиниць, усього досліджуваного матеріалу, наприклад, *to bite the bullet*, *to face the music*.

5. Напів'єдності – «*Half-unities*» – двокомпонентні сполучення, у яких один з компонентів літературний, а інший – ідіоматично зв'язаний. Цей клас становить 16%, або 12 одиниць, усього досліджуваного матеріалу, наприклад, *a crash course*, *a bottom line*.

6. Фразеологічні вирази – «*Phraseological expressions*» – нараховують 6 одиниць, що становить 8% досліджуваного матеріалу. Це пояснюється високим рівнем образності лише в повному обсязі, тоді як тексти газетно-публіцистичного дискурсу тяжіють до лаконічності, проте не позбавлені експресивності.

У досліджуваному матеріалі текстів сучасного англомовного газетно-публіцистичного дискурсу, згідно з нашими підрахунками, клас фразеологічних сполучень – «*Phraseological collocations*» – є найчисельнішим. Така кількість цього класу фразеологічних одиниць пояснюється відсутністю в них цілісного значення, що є притаманним для зрощень та єдностей, оскільки вони утворюються не на основі образності, а лише поєднанням компонентів з обмеженою сполучуваною здатністю, наприклад:

1. Many older tech investors, eager **not to miss out**, are **going to great lengths** to shed fuddy-duddy images and ingratiate themselves with the younger generation.

Утворення фразеологічного сполучення «*to miss out*», тобто «втратити можливість; зазнати невдачі у використанні нагоди», зумовлене обмеженою комбінаторною здатністю обох лексем, адже



при зміні прийменника або дієслова значення словосполучення зміниться, тобто семантика всієї фразеологічної одиниці вже буде іншою.

Фразеологічне сполучення у цьому реченні «*to go to great lengths*» означає «робити багато, робити багато для досягнення певної мети». Його утворення зумовлене обмеженою комбінаторною здатністю лексем *great length*, які вимагають дієслова *to go to*.

2. There's money to be made for any retailer who succeeds in making Instagram a shopping site. Michael Kors Holdings is **taking a crack at it**..."

Believe me, I'd like **to take a crack at** this guy and so would a lot of other people here. –Paul Hlynsky, president of a police union in Ohio, talking about a man accused of killing a police officer.

У першому реченні фразеологічне сполучення «*to take a crack at*», яке означає «намагатись, спробувати», створено завдяки сполучуваній здатності слова *a crack*, яке в даному значенні вимагає лише дієслова *to take*. Але слід зазначити, що в деяких інших контекстах, як у другому реченні, це фразеологічне сполучення означає «атакувати, фізично або інтелектуально».

Такі фразеологічні сполучення розмовного стилю використовуються для створення ефекту наближення до читачької аудиторії, єдності з нею.

Особливістю текстів газетно-публіцистичного дискурсу є також вживання таких фразеологічних сполучень, які мають характер мовних штампів, адже поряд із чіткістю поєднують в собі емфатичність. Наприклад:

3. If we won a recognition case, that would certainly **put us in good stead** to win the freedom to marry case..." –James Esseks, an executive of the American Civil Liberties Union, talking about legal action to force states to recognize gay marriages.

Фразеологічне сполучення «*to put somebody in good stead*» означає «бути корисним». Його утворення зумовлене обмеженою комбінаторною здатністю лексеми *good stead*, яка в даному значенні вимагає дієслова *to put in*.

Фразеологічні єдності – «*Unities*» – складають 21,3% нашого досліджуваного матеріалу. Виразність та емоційність висловлювання реалізується завдяки частково збереженій образності цих словосполучень, наприклад:

1. It took Carolyn Fellwock and Charlie Watson only 11 months **to tie the knot** after meeting on Yahoo Personals – and three years more to call it quits.

Завдяки фразеологічній одиниці «*to tie the knot*» у читача виникає асоціація, що люди пов'язали своє життя, об'єднались, що означає, одружились.

2. You want **to climb the corporate ladder**? It helps to be productive and to look good in front of your boss.

Фразеологізм «*to climb the ladder*» викликає у свідомості зображення людини, яка просувається вгору по драбині, тобто крок за кроком людина йде до своєї мети, піднімаючись все вище. Тобто семантика цієї фразеологічної єдності – отримувати посадове підвищення; кар'єрний ріст.

Наступними за чисельністю в матеріалі нашого дослідження є класи фразеологічних напівзрощень – «*Half-fusions*» – та фразеологічних напів'єдностей – «*Half-unities*», які становлять по 16% усього масиву відібраних одиниць. Особливо напівзрощення часто використовуються у заголовках для зацікавлення аудиторії, наголошенні на нагальних проблемах та за необхідності поставити риторичне питання:

1. Why do they **feel it in their guts**?

Напівзрощення «*to feel it in their guts*» означає «не сприймати що-небудь серйозно; не приймати до уваги; бути байдужим». Автор намагається показати, що люди інколи байдужі до деяких речей, які справді важливі і можуть вплинути на їх життя.

Бінарні напів'єдності вживаються для більшої експресивності та економії місця, наприклад:

1. "A **Freudian slip** earlier this year sums up how much the incumbent senator cares about Kansas: 'Every time I get an opponent - I mean, every time I get a chance, I'm home.'"

Напів'єдність «*a Freudian slip*» (завичай пишеться з великої літери F, аби вказати на походження фразеологічної одиниці від імені засновника психоаналізу З. Фрейда) означає «помилку, яка відкриває справжні думки людини». Тобто сенатор мав на увазі сказати одне, а сказав те, що думав, що і стало прямим відображенням його думок. Вжито лише два слова, але вони передають глибоку семантику.

Клас фразеологічних виразів – «*Phraseological expressions*» – представлений у нашому дослідженні 6 одиницями, які становлять 8% всього досліджуваного матеріалу. Особливістю вживання цих фразеологічних одиниць у текстах англійського газетно-публіцистичного дискурсу можна зазначити вибіркову відтворюваність компонентів, тобто вислів не завжди подається повністю, а лише його частина, або найбільш відома частина, наприклад:

1. Assembly member William Colton said he's not going to give up his fight against the city's plan to build a trash processing plant on the Bensonhurst waterfront, despite the fact that the project appears to be **all systems go**.

Вираз «*All systems go*» означає "Все так, як планувалось." Вперше вираз було використано в американській космічній програмі і звучав він так: "Everything has been checked and is going correctly."

Але під час дослідження було також виявлено вирази, які вживаються повністю у текстах газетно-публіцистичного дискурсу, наприклад:



2. When preparing financial statements, accuracy is very important. Be sure **to dot your i's and cross your t's**.

Вираз «*dot your i's and cross your t's*» означає «бути обережним, уважним»; «звертати увагу на деталі, дрібниці».

Найменший за чисельністю клас досліджуваних фразеологічних одиниць «Фразеологічні зрощення» – «*Fusions*» – представлений лише 3 одиницями, що становить 4% досліджуваного матеріалу. На нашу думку, така ситуація спричинена специфікою текстів газетно-публіцистичного дискурсу, які, незважаючи на тяжіння до експресивності і потребу впливу на читача, відзначаються регламентованістю у виборі лексичного матеріалу, який, в основному, складає нейтральна, книжна, спеціальна та, в деяких випадках, розмовна лексика. Але, тим не менш, було знайдено приклади фразеологічних зрощень:

1. Weber, the grill maker founded in Mount Prospect, Ill., in 1952, is refining its most expensive grill, the \$2,200 Summit Platinum D6, in response to buyers who want more **bells and whistles**, said Brooke Jones, a Weber product manager. "They are looking for stainless steel grills and more accessories like rotisseries, warmer drawers, side burners and hand lights," she said.

Фразеологізм «*bells and whistles*» означає «гарні, незвичні риси». У даному контексті це й «особливості товару, які роблять його першокласним або дорожчим, але насправді вони непотрібні, навіть зайві; зайва мішура».

Отже, в нашому дослідженні було розглянуто особливості фразеологізмів сучасного англomовного газетно-публіцистичного дискурсу. Класифікувавши їх за семантичним принципом і розділивши на класи, запропоновані Д.І.Квеселевичем, було визначено, що найчисельнішим класом є фразеологічні сполучення, а найменш чисельним – фразеологічні зрощення.

Перспективою подальшого дослідження ми вбачаємо компаративний аналіз особливостей вживання фразеологічних одиниць у розмовному та газетно-публіцистичному дискурсах.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Виноградов В.В. Лексикология и лексикография. – М., 1977
2. Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: Системный подход к изучению языка СМИ: автореф. дисс. кандидат филологических наук / Т.Г. Добросклонская – М., 2008. – 42 с.
3. Квеселевич Д.І., Сасіна В.П. Практикум з лексикології сучасної англійської мови: Навч. посібник. – Вінниця: Нова книга, 2001. – 251 с.
4. Кривонос А. Д. PR-текст в системе публичных коммуникаций / А. Д. Кривонос. – 2-е изд., доп. – СПб. : Петерб. Востоковедение, 2002. – 279 с.
5. Ревзина О. Г. Дискурс и дискурсивные формации / О. Г. Ревзина // Критика и семиотика. – 2005. – Вып. 8. – С. 66–78.
6. Федоров В.В. Основные языковые и понятийные характеристики английского публицистического стиля и границы его варьирования / В.В. Федоров // Вестник КРАУНЦ, Гуманитарные науки. – 2006. – №1. – С. 3–18.
7. Glover, Stephen The penguin book of journalism: Secrets of the press / Stephen Glover. – London: Penguin, 2000.
8. Fowler, Roger Language in the News: Discourse and ideology in the press / Roger Fowler. – London: Routledge, 2001.

Інеса БОЙКО

ПРОСОДИЧНА ОРГАНІЗАЦІЯ АНГЛОМОВНОГО НОВИННОГО ДИСКУРСУ (ЗА МАТЕРІАЛАМИ BBC ONE-MINUTE NEWS)

(магістрантка факультету іноземних мов)

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Дацька Т.О.

Дослідження реалізації просодичних компонентів – інтонації, ритму та наголосу [6, с. 98], – у британському англomовному новинному дискурсі належить до актуальних проблем сучасної фонології та лінгвістики.

Новини – це процес, навіть декілька процесів, завдяки яким «необроблена інформація» перетворюється на новий продукт. Під час цього перетворення відбуваються процеси добору тієї інформації, яка стане новинами, її редагування, посилення, деформація та викривлення, подекуди й маніпуляція нею. Згодом після завершення усіх процесів, вже оброблена інформація набуває жанрових ознак оповіді і стає *новинним дискурсом або дискурсом новин*. [2, с. 40].

Мета нашої статті полягає в аналізі просодичних компонентів англomовного новинного дискурсу експериментальним шляхом та виявленні особливостей просодичної організації One-Minute BBC World News. Матеріал дослідження складає 12 відео One-Minute BBC World News, загальною тривалістю 12 хвилин. Загальна кількість проаналізованих інтонаційних груп становить 75 одиниць. Матеріал було відібрано з офіційного сайту корпорації BBC [3].

Досліджуваний матеріал підлягав кількісному опрацюванню та акустичному аналізу по кожному фонаційному відрізьку. Для вимірювання просодичних показників використовувалися програми Speech Analyzer та Praat.

Серед просодичних характеристик, які притаманні англomовному дискурсу новин (далі –ДН) у цілому, можна виокремити *гучність, ритм, темп, паузацію, використання термінальних тонів та чергування спадних і висхідних шкал*. Ці характеристики представлені у таблиці [1, с. 135]. Нами було використано дану таблицю як модель для аналізу просодичної організації новин як особливого типу медіа дискурсу.



Наведемо приклад, як саме ми аналізували інтонаційні групи англомовного ДН та визначали особливості їхньої просодичної організації.

Умовні позначення:

|| - дві вертикальні прямі – позначають паузу в кінці речення

| - фразовий наголос

∨ - ядерний тон Low-Fall

E.g. The 'Japanese government has ordered e|mergency inspections of|road tunnels across the \country|

Аналіз даної інтонаційної групи дає нам змогу зробити такі висновки:

- **levels and ranges/рівні і діапазони** – не перевищують норми;
- **rate/темп** – прискорений (що зумовлено типом новин – «однохвилинні новини»);
- **pauses/паузи** – немає;
- **rhythm/ритм** – стабільний;
- **terminal tones/термінальні тони** – Low-Fall, що вираженням категоричності, завершеності;
- **pre-nuclear patterns /до-ядерні шкали** – чергування висхідних і спадних шкал;
- **the contrast between accented and unaccented segments/контраст між наголошеними/ненаголошеними сегментами** – значний. За всю новину найбільш наголошеними

словами виявились *inspections* та *road*. Усі інші сегменти знаходяться в межах однакового ступеня наголошеності (ненаголошеності).

Звернемося до наступного прикладу.

The 'decision came through a|confrontation between Egypt's 'highest |court| and|Islamists supporters of|President Mohammed \Morsi.

Порівнюючи мелодійний контур цієї новини із попередніми, слід сказати, що є певна тенденція до акцентування ключових слів, наприклад, *president, confrontation* тощо. Можна також побачити, що практично у кожній новині так чи інакше акцентуються власні назви (*Islamists, UN, Israeli*).

Звернемося до схеми [1, с. 135], та проаналізуємо, як втілюються просодичні характеристики у цій новині:

levels and ranges/рівні і діапазони – не перевищують норми

rate/темп – прискорений (що зумовлено типом новин – «однохвилинні новини»)

pauses/паузи – одна, коротка (для привернення уваги мовця)

rhythm/ритм – стабільний, проте ближче до кінця — уривчастий.

terminal tones/термінальні тони – Low-Rise-Low-Fall.

pre-nuclear patterns /до-ядерні шкали – чергування висхідних і спадних початків.

the contrast between accented and unaccented segments/контраст між наголошеними/ненаголошеними сегментами – значний. Знову є наголошені слова, які знаходяться по ступеню свого акцентування дещо на вищому рівні, ніж інші (про них згадувалось вище).

Таким чином, ми бачимо, що ДН має певну інтонаційну структуру, що передбачає прискорений темп, стабільний ритм та низхідні тони, які, як відомо, позначають категоричність, завершеність та вживаються в офіційному стилі мовлення.

Проаналізуємо отримані результати:

• **levels and ranges (рівні і діапазони)** — більшості інтонаційних груп притаманний нормальний діапазон;

• **terminal tones (термінальні тони)** – найбільш поширені такі термінальні тони як Low Fall та Low Rise;

• **pre-nuclear patterns (до-ядерні шкали)** – переважає чергування спадних/висхідних шкал;

• **the contrast between accented and unaccented segments (контраст між наголошеними/ненаголошеними сегментами)** – переважає значний контраст між сегментами.

Таким чином, ми можемо визначити такі особливості реалізації просодичних компонентів для One-Minute BBC World News:

- наголошення ключових слів, таких як власні назви, імена, тощо;
- для новин характерне використання спадних тонів, проте іноді для того, щоб акцентувати увагу на певній частині новини диктор може використовувати висхідні тони;
- дуже часто диктор використовує логічний наголос, який має на меті привернути увагу слухача до новини;

Отже, просодична структура англомовного британського новинного дискурсу One-Minute BBC World News включає у себе:

- діапазон, який не перевищує норми;
- прискорений темп;
- короткі паузи між новинами;
- використання термінальних тонів Low-Rise (спокійна незакінченість) та Low-Fall (завершеність та категоричність), які зустрічаються у нейтральному та неемоційному мовленні;
- чергування висхідних та спадних шкал;
- різний контраст між наголошеними та ненаголошеними сегментами;
- логічний наголос, яким мовець прагне звернути увагу слухача на ту чи іншу проблему.



БІБЛІОГРАФІЯ

1. Соколова М.А. Теоретическая фонетика английского языка. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 288 с.
2. Зернецька О.В. Глобальний розвиток систем масової комунікації і міжнародні відносини/ О.В. Зернецька. – К.: Освіта, 1999. – 351 с.
3. BBC World News [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://www.bbc.com/news/>
4. Speech Analyzer [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: http://www-01.sil.org/computing/sa/sa_download.htm
5. Praat [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>
6. Stubbs, M. Discourse Analysis: the sociolinguistic analysis of natural language. – University of Chicago Press, 1983. – 279 p.
7. Jassem, W. The Phonology of Modern English [Text] / Wiktor Jassem. – Warszawa : Panstwowe Wydawnictwo Naukowe, 1983. – 768 p.

Єлизавета БОЛГАРОВА

КОМПОЗИЦІЙНІ ТА СИНТАКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КІНЕМАТОГРАФІЧНИХ ТЕКСТІВ В СУЧАСНІЙ БРИТАНСЬКІЙ ПЕРІОДИЦІ

(магістрантка факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Кочубей В.Ю.

Кінематограф та його подальше розгалуження – телебачення – є найпопулярнішим видом мистецтва 20-21 століть, на основі яких сформувався особливий тип дискурсу – публіцистичний кінематографічний дискурс. Він дав змогу вербалізувати знання про кіно у низку кінематографічних жанрів, які містять аналіз та оцінку творів кіномистецтва з позицій різних учасників кінопроцесу: сценаристів, режисерів, акторів і критиків [2, с.53].

Ці тексти є різновидами аналітичного жанру газетно-публіцистичного підстилю і представлені інтерв'ю, анотаціями, короткими оглядами, стислими й розгорнутими рецензіями. Головна мета цих текстів – поширити інформацію про кінематографічний продукт, сприяти обміну думками, знаннями і творчими здобутками, а також проаналізувати та оцінити фільм як результат спільних дій учасників кінопроцесу [1, с.2]. Проблема дослідження різножанрових текстів привертає увагу багатьох вчених та педагогів: М.А.Сивенкової, Е.А.Усилової (кінорецензії), О.Л.Малиновської (театральні рецензії), М.Ламбро, Г.Лауербаха (інтерв'ю), Л.Ф. Ваховської (комунікативна структура різножанрових текстів з кінематографічної проблематики). Кінематографічні тексти були досліджені І.Б. Гусаровою (вторинна номінація в англійських кінематографічних текстах ХХ ст.) та О.П.Драчовою (поліфонічні засади у структурі кінематографічного тексту).

Тенденція до поглибленого вивчення текстів різних жанрів зумовила **актуальність** вивчення їх синтаксичних особливостей та композиційної структури, причому кінематографічні тексти на базі британської періодики ще не були предметом окремого дослідження. Отже, **мета** нашої статті – з'ясування особливостей кінематографічних текстів сучасної британської періодики в аспекті їх жанрової різноманітності, композиційної будови та своєрідності синтаксичного наповнення. Основним матеріалом дослідження слугує розміщена в мережі Інтернет британська періодика, а саме 25 кінематографічних текстів до п'яти кінострічок: *Revolutionary Road*, *The Great Gatsby*, *Dogville*, *Pride and Prejudice*, *Cloud Atlas*, відібраних з газет *The Guardian*, *The Independent*, *The Observer*, *The Daily Telegraph*.

Відомості про фільми містяться в газетних і журнальних дискурсах, де фіксуються певні структури знання про уявний та реальний світ. Особливості різножанрових англійських газетних і журнальних текстів з кінематографії зумовлені специфікою кінематографічного мистецтва, адже фільм є виразником менталітету, відображає погляди глядача та виступає індикатором уподобань масової свідомості [4, с.4].

Спільність проблематики кінематографічних текстів зумовлює ізоморфізм їхньої будови [1, с.2]. Композиція представлена набором композиційних елементів: заголовок, інтродуктивний блок, основна частина, інферативний блок. Жанрова специфіка зумовлює структурні особливості тексту, впливає на його обсяг і вербальне оформлення, внаслідок чого виникає узагальнена модель типового тексту. Аноморфізм будови англійських текстів з кінематографічної проблематики проявляється у змінах, яких набуває структура інваріантної моделі в текстах конкретних жанрів. Композиція анотації та стислої рецензії містить лише заголовок та основну частину, в той час як розгорнута рецензія, короткий огляд та тексти інтерв'ю включають в себе всі елементи будови: заголовок, інтродуктивний блок, основну частину та інферативний блок.

Розглянемо особливості організації різних жанрів кінематографічних текстів.

Композиційна структура **розгорнутої рецензії (review)** має інтродуктивний блок, основну частину та інферативний композиційний блоки [1, с.7]. Інтродуктивний блок змальовує суспільне середовище і життєві обставини, в яких формувалися риси характеру дійових осіб, історичні умови, що впливають на розвиток подій, пов'язані, як правило, з головним персонажем чи персонажами, їх оточенням, наприклад: *Based on Richard Yates's magnificent first novel, Revolutionary Road opens in the apparent innocence of the mid-1950s, ushering us into a suburbia of large finned automobiles, clapboard houses and lush, manicured lawns.* Складовою інтродуктивного блоку є заголовок *Revolutionary Road, The Great Gatsby, Dogville*, який представляє назву фільму та підзаголовок: *This film tells a terrible*



story of disillusionment. Clever and elegant...Pride and Prejudice, який містить оцінний компонент фільму автором та є спробою привертання уваги читача.

В основній частині розгорнутої рецензії подається сюжетна ситуація (подія, явище, процес), послідовність її розвитку, динаміки, що служить формою розгортання й конкретизації фабули, через яку рецензент розкриває характери персонажів, зображуваних у фільмі: *Nick has taken a cottage next door to Gatsby's mansion while he attempts to establish himself as a stockbroker, and Gatsby uses him as a way of re-engaging with Daisy*. В основній частині подається аналіз, оцінка й узагальнення подій фільму: *“There is a terrific performance from Kidman, Bettany is outstanding as Tom, and there is sterling work from the supporting cast*.

Інферативний або ж заключний блок підбиває підсумки змісту фільму: *Its account of marital failure and of lost illusions is consistently absorbing and occasionally heart-rending*.

Розглянемо особливості композиційної будови анотації.

Анотація (summary), яка є коротким інформативним повідомленням рекламного характеру про твори кіномистецтва [3, с.8], узагальнює сюжет кінофільму, містить інформацію про його авторів, в ній можуть бути також присутні елементи аналізу, оцінні компоненти [6, с.141].

Завдання анотації – привертати читача не тільки змістом, а й формою висловлювання. Домінантною функцією цього жанру текстів з кінематографічної проблематики є інформування. Композиція анотації містить заголовок та основну частину.

Заголовок висвітлює тему та визначає проблематику твору. Він може складатися з двох речень, які містять більш детальну оцінку аналізованого твору та привертують увагу читача: *A “Good” Marriage: The Conflict of ‘Revolutionary Road’ Hatchet for a Honeymoon* та одного речення *Marriage and the Screen*, що лаконічно висвітлює тематику фільму. Основна частина анотації представляє та інформує читача про час та місце основних подій: *Set in a small fictional town in the U.S. during the 1930s, Lars von Trier's Dogville was filmed in a studio with a minimal set and features narration by John Hurt, головних героїв фільму, конфлікт: Young couple hide a growing resentment for one another and a strong distaste for the life they've constructed together*.

Короткий огляд (synopsis) – це стисле інформативне повідомлення про зміст кінофільму з елементами аналізу й оцінки [1, с.12]. Цей жанр кінематографічного тексту не використовується для аналізу фільму і виявлення переваг та недоліків, а оцінка твору характеризується категоричністю та неаргументованістю.

Композиційна будова коротких оглядів складається із заголовку, представлена назвою фільму *Revolutionary Road, Cloud Atlas, Dogville*, інтродуктивного блоку, який вказує головних героїв та місце протікання подій: *Titanic shipmates Kathy Bates, Leonardo DiCaprio, and Kate Winslet step onboard for director Sam Mendes' tale of suburban malaise in 1950s-era Connecticut*. Основна частина включає розвиток сюжету: *They strive to form their relationship around higher ideals, though upon moving into their new home on Revolutionary Road, the defiant couple pledges never to be confined by the social conventions of the era*, а інферативний блок, який виконує головну функцію – зацікавлення читача до перегляду фільму, адже в заключній частині короткого огляду існує деяка незавершеність та замовчування подальшого розвитку сюжетної лінії, і для прояснення якої читач має подивитися фільм, наприклад: *But April's independent spirit hasn't been suffocated just yet, and when she hatches a plan to head for Paris, her need to escape at all costs stands in direct contrast to Frank's desire to hold on to what they already have*.

Стисла рецензія (capsule) є текстом невеликого обсягу (3 - 8 речень), зорієнтованим на короткий аналіз та оцінку художнього фільму. Стисла рецензія складається з одного абзацу і в своїй структурі не містить графічно оформлені композиційні елементи інтродуктивного блоку, основної частини й інферативного блоку.

Заголовком стислої рецензії, як і в попередньо аналізованих різновидах, є назва фільму *Revolutionary Road*, але інформаційно значущою вважається лише основна частина. В ній описується сюжет та виконуються функції оцінки та аналізу: *In fact, most of the time Revolutionary Road is a hate story about a 1950s suburban couple that can barely stand each other*. Інформування використовується для побудови інтродуктивного блоку: *Leonardo DiCaprio and Kate Winslet's first pairing since Titanic made them stars in 1997 is a totally different kind of love story*. Головна відмінність між коротким оглядом і стислою рецензією полягає в сюжетному блоці. Він є обов'язковим для короткого огляду.

Текст **інтерв'ю (interview)** представляє аналіз фільму режисерами, сценаристами, акторами та включає міркування про творчий процес загалом [5, с. 28]. Композиція інтерв'ю складається із заголовка, інтродуктивного блоку, головної частини [1, с. 14].

Заголовок містить назву фільму та учасника інтерв'ю *Revolutionary Road: Leonardo DiCaprio interview*. Інтродуктивний блок складається з розгорнутого речення на початку тексту, зміст якого визначає інтерв'юера, респондента та предмет бесіди:

BBC Film Network spoke to the film's lead actor and all-round Hollywood star, Leonardo DiCaprio about the much-acclaimed film and his rewarding experience of working with co-star Kate Winslet and Brit Director, Sam Mendes. Експозиційний блок представляє стислу інформацію про фільм, режисера, сценариста та акторів:

Revolutionary Road – the film, was eventually developed in the UK, championed by Kate Winslet who took the script to husband Sam Mendes, the Oscar-winning director of American Beauty (1999).

В основній частині відбувається бесіда інтерв'юера та респондента з приводу:



- особливостей творчого процесу: *It was a fairly large script, about 150 pages, but once I have the idea for a story and start writing it down, the words fall over each other and the writing process itself is quickly done;*

- прокату фільму: *And, of course, these days I've got this notion that I can only make films that are set in the US, maybe because I was criticised when *Dancer in the Dark* came out for making a film about a country I've never been to;*

- роботи знімальної групи: *I was running about all day long with that bloody camera on my shoulder. *Dogville* was filmed in about six weeks;*

- взаємодії акторів на сцені: *She was there right from the start, because I wrote the screenplay with her in mind as the female lead.*

Сюжетна лінія фільму в інтерв'ю не висвітлюється.

Особливість діалогічних текстів-інтерв'ю полягає в інформуванні та переконанні читача:

My character is entirely un-heroic. He's unable to break free of his environment.

And that's a testament to Sam Mendes and Sam's great theatre background and his ability to work on an amazing level with actors.

Кожен конкретний текстовий тип містить власні комунікативні властивості, які в тій чи іншій мірі є відображенням індивідуальності автора. Вони вирізняються різноманіттям стильових прийомів, мовних особливостей, синтаксичною організацією, композицією та авторською оцінкою для кожного жанру. Синтаксичний аналіз виявив ізоморфні засоби досягнення комунікативних цілей кінематографічних текстів. Вони включають в себе засоби створення підвищеного емоційного ефекту, задля впливу на читача (риторичні запитання, окличні речення, цитатії з первинного тексту, інверсії, речення, які виражають модальність), засоби передачі інформації (прості, складнопідрядні, складносурядні речення).

Аломорфні риси синтаксичної побудови має композиція текстів інтерв'ю. Її композиційна структура складається із питальних речень, які мають різну комунікативну структуру: загальні питання, спеціальні питання, питання, представлені у вигляді стверджувального речення, спонукальні речення.

Таким чином, аналіз композиційної та лексико-синтаксичної структури показав, що залежно від жанрової своєрідності наявні як аломорфні, так і ізоморфні особливості.

Спільним для текстів є композиційна модель, яка включає заголовок, інтродуктивний блок, основну частину, інферативний блок, при чому композиція анотації, стислої рецензії містить лише заголовок та основну частину, в той час як решта кінематографічних текстів у своїй структурі мають всі елементи композиції.

Синтаксичний аналіз дозволив нам з'ясувати засоби, які сприяли досягненню такої комунікативної мети кінематографічних текстів, як заохочення до перегляду, інформування про сюжет фільму та аналіз і оцінку роботи кіномитців.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ваховська Л.Ф. Лінгвокогнітивний та комунікативний аспекти англомовних текстів з кінематографічної проблематики (на матеріалі сучасної американської періодики): Автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04/ Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – Київ, 2005. – 20 с.
2. Каменская О. Л. Текст и коммуникация : [учеб. пособие для институтов и факультетов иностр. яз.] / Каменская О. Л. – М. : Высшая школа, 1990. – 152 с.
3. Ляшенко Т.С. Структурно-композиційні, лінгвостилістичні та прагматичні особливості тексту мистецтвознавчої рецензії: Автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04. Львівський національний ун-т ім. І.Франка. – Львів, 2004. – 19 с.
4. Никишина И.Ю. Понятие «концепт» в когнитивной лингвистике. – Сборник «Язык, сознание, коммуникация», №21, МГУ, 2002. – 25 с.
5. Словник української мови: в 11 томах. – Том 4, 1973. – 337 с.
6. Стрельцов Б.В. Основы публицистики. Жанры: Учебное пособие. – Минск: Университетское, 1990. – 240 с.

Ольга БОНДАРЕНКО

ЛЕКСИЧНІ ТА СИНТАКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИРАЖЕННЯ ПОРАДИ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ (НА МАТЕРІАЛІ АНГЛІЙСЬКИХ ДРАМАТИЧНИХ ТВОРІВ ХХ СТОЛІТТЯ)

(магістрантка факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Кочубей В.Ю.

Одним з ключових понять сучасної лінгвістики є мовленнєвий жанр. Серед мовленнєвих жанрів, що виражають волевиявлення мовця, особливе місце посідає мовленнєвий акт поради. Оцінка в мовленнєвому акті поради була предметом дослідження багатьох вчених, а саме Н.Д. Арутюнової та Р.В. Нікіфорової, Е. Левінаса, Д. Мея, Г. Мюррея, Дж. Пітерса, П. Рікера, О.В. Сидоренко, S. Richmond, С. Rogers та багатьох інших.

Незважаючи на пильну увагу дослідників до мовленнєвого жанру поради, відсутнім є детальний аналіз мовленнєвого жанру поради й комунікативної ситуації, що зумовлює його появу в англійській мові на матеріалі драматичних текстів, що й визначає **актуальність** теми статті.

Мета статті – визначити лексико-семантичні та синтаксичні засоби вираження поради в англійських драматичних творах. Досягнення мети планується за рахунок розв'язання таких завдань:



узагальнити підходи до вивчення мовленнєвого жанру, висвітлити аспекти дослідження поради; охарактеризувати лексико-семантичне поле слова порада; виявити лексико-семантичні особливості вираження поради; з'ясувати синтаксичні структури на позначення поради.

Для визначення синтаксичних та лексико-семантичних засобів вираження поради в англійських драматичних творах спершу необхідно з'ясувати місце мовленнєвого жанру поради з-поміж інших мовленнєвих жанрів та узагальнити типологію порад.

Питання теорії мовних жанрів першим порушив видатний філософ і філолог ХХ століття М.М. Бахтін, який визначав мовленнєвий жанр як категорію, що дозволяє пов'язати соціальну реальність із мовною реальністю. При цьому мовленнєвий жанр він розумів як універсальну одиницю мовлення та реальну одиницю мовного спілкування [3, с.263]. Іншою особливістю висловлювання М.М. Бахтін називає завершеність (цілісність), яку пов'язує з 1) предметно-сисловою вичерпністю, 2) мовним задумом або мовною волею мовця, 3) типовими композиційно-жанровими формами завершення [3, с.250].

Одним з найбільш розроблених критеріїв типології мовленнєвих жанрів є ілюквативний, який береться за основу в працях Н.Д. Арутюнової [2, с.34], М.Ю. Федосюка [8, с.46], Т.В. Шмельової [9, с.55], які присвячені вивченню мовленнєвих жанрів. Т.В. Шмельова ділить мовленнєві жанри на інформативні, імперативні (прохання, поради), етикетні або перформативні (привітання, поздоровлення) та оціночні [23, с.91–92]. З урахуванням учасників та психологічної установки промови Л.А. Капаназе виділяє малі жанри розмовної мови: сімейний діалог, сімейний полілог, домашня розповідь, промова в умовах візиту, домашні телефонні розмови, мовні супроводи справ, коментування чужих справ, розмови з тваринами [9, с.232–233].

Услід за М.М. Бахтіним, під мовленнєвим жанром ми розуміємо універсальну одиницю мовлення, котра характеризується смисловою вичерпністю, композиційною завершеністю і мовним задумом. В роботах Н.Д. Арутюнової, Т.В. Шмельової, Л.А. Капаназе знаходимо різні класифікації мовних жанрів, однак всі вони базуються на таких принципах, як: а) урахування мети висловлювання; б) урахування кількості учасників висловлювання.

Поглиблене вивчення мовленнєвого жанру поради неможливе без звернення до аспектів його вживання, серед яких найбільш розробленими є когнітивний та комунікативний. Когнітивний простір ситуації поради сучасної англійської мови окреслюється в працях В.В. Красних та О.В. Наумук.

Комунікативний аспект вираження поради досліджували А.Ю. Архипенкова, Л. Виссон, Е.И. Беляєва-Станден.

Когнітивна теорія вживання мови відкриває доступ до процесів, які забезпечують продукування, розуміння, запам'ятовування та інші види когнітивного опрацювання висловлювання, а також пояснює, як проходить планування, відтворення, розуміння мовленнєвих актів [5, с.218]. Надаючи пораду, мовець прагне за допомогою вибору відповідних вербальних і невербальних засобів привернути увагу свого партнера по комунікативній інтеракції, змусити себе слухати, досягти не лише розуміння, але й виконання адресатом спонукваної дії. Адресат, сприймаючи висловлювання, спроможний спрогнозувати подальший зміст та проаналізувати задум адресанта. Для надання поради мовець має сформулювати ментальне уявлення про те, в яку ситуацію потрапив адресат. Когнітивний простір ситуації поради сучасної англійської мови окреслюється когнітивним простором мовця / радника й когнітивним простором адресата [6, с.33].

Типологізація порад не тільки для конкретної особи, але й для соціальних груп, сприяє збагаченню поняття порада й формуванню його образного компонента, що виявляється в тематичній типології порад: а) соціально-побутові; б) суспільно-політичні в) професійні; г) морально-духовні [14, с.116]. Як спонукальний мовленнєвий акт, порада ґрунтується на людському досвіді, передбачає користь особи, якій вона надається, і є, як правило, необов'язковою для виконання. Основними ознаками поради є: а) донесення до співрозмовника нової інформації; б) прескриптивний або імперативний характер; в) наявність оцінки; г) вирішення конкретного питання або проблеми співрозмовника [6, с.125]. Мовний жанр «порада» широко вживається в різних сферах спілкування. Для повсякденного дискурсу характерні такі види порад [7, с.25]: порада-настанова, порада-вимога, порада-співчуття, порада-натяк, порада-докір, порада-погроза, порада-застереження, аутогенна порада. Одним з найпоширеніших видів поради в англійській мові є **порада-настанова**.

Когнітивний і прагматичний аналіз мовних явищ передбачає врахування позамовних факторів, які зумовлюють конкретне висловлювання в певній ситуації.

Мовленнєвий жанр порада в сучасній англійській мові складається з поняттєвого, образного й оцінного компонентів, що впливає на його змістове наповнення й вербалізацію [6, с.56]. На лексичному рівні вербалізація мовленнєвого жанру порада передбачає дієвість лексем *advice*, *advise* та їх синонімів [10, с.234].

В лінгвістичному словнику *The RandomHouse College Dictionary* [13] знаходимо таке визначення слова (*advise*) давати пораду: 1. to give advice to; 2. to recommend (an action policy) in giving advice; 3. to give information to.

The American College Dictionary дає таку дефініцію слову порада: 1. to give counsel to, offer an opinion to as worthy or expedient to be followed; 2. to recommend as wise prudent; 3. to give information or notice; 4. to make counsel; 5. to offer, give advice. Синонімами слова порада є: *admonish*, *caution*, *warn*, *inform*, *notify*, *apprise*, *consult*, *confer* [12].



Проаналізувавши словникові статті, з'ясуємо такі спільні визначення дієслова *advise*: 1) to give advice; 2) to give information to; 3) recommend.

Ядро дієслівного лексичного номінативного поля мовленнєвого жанру порада представлено дієсловом *advise*, приядерна зона – лексемами *recommend, counsel, suggest*, периферія – синонімами: *admonish, advocate, caution, charge, commend, direct, dissuade, encourage, enjoin, exhort, forewarn, give a pointer, give a tip, guide, instruct, kibitz, level with, move, opine, point out, preach, prepare, prescribe, prompt, steer, tout, update, urge, warn* [6, с.33].

Отже, можна зробити висновок, що слово *advise* представлено розгалуженим семантичним полем.

З метою аналізу лексико-семантичних та синтаксичних засобів актуалізації поради нами було обрано драматичний твір Б. Шоу "Mrs. Warren's Profession".

Проаналізувавши фактичний матеріал (125 речень – 100%), ми змогли з'ясувати, як есплікується порада англійською мовою в різних комунікативних та структурних типах речення на основі англійського драматичного твору ХХ сторіччя.

Розглянемо, якими типами речень представлена порада в англійській мові.

В проаналізованому нами матеріалі знаходимо, що більшість речень (40%), в яких вербалізована порада, є розповідними, напр.:

It's not the end of the world if you did buy a few shapes [11, с.39].

My brother said that I ought to resign from my clubs [11, с.41].

Наступними за частотністю типом речення для вираження поради є речення з імперативними конструкціями (24,8%), які традиційно вважають головними засобами вираження команди та наказу, напр.: *Take some of this valerian. Then go for a bed, and send for a doctor.* У даній ситуації порада має прескриптивний характер, що, як правило, виражається за допомогою імперативу, напр.:

Come, sit down and enjoy your holiday [11, с.14].

Take care of your fingers: they're rather dodgy things, those chairs [11, с.101].

Put your hat on, dear: you'll get sunburn [11, с.107].

Якщо в імперативних реченнях порада має форму наказу, запитальні речення виражають пораду опосередковано, нашоухують слухача на вибір кращого варіанта (22,4%), напр.:

But why not get somebody to play to you? [11, с.42].

However, perhaps it's too soon for you try the music cure yet? [11, с.42].

Why not look yourself? That would be more convincing [11, с.46].

Найменш вживаними для вербалізації поняття порада є окличні речення (12,8%), напр.:

Come come! Be a man! [11, с.39].

Come! Sit up, George and take your stick out of your mouth [11, с.108].

Only listen to him, George! [11, с.109].

Таким чином ми бачимо, що поняття порада може бути виражене за допомогою різних комунікативних типів речення.

На основі структури речення в англійській мові можна дослідити особливості вживання поради в різних за структурою простих реченнях. За структурною класифікацією речень поняття порада найчастіше вживається в двоскладових реченнях (56%), напр.: *I'll trouble you to mind your own business, and not try any of your sulks on me.*

Порада менше вживається в односкладових реченнях (44%), напр.: *Come, sit down and enjoy your holiday.*

Проаналізований матеріал дає змогу ідентифікувати модальні засоби вираження поради. Завдяки багатій системі засобів модальності в англійській мові можна передати різні відтінки спонування, дати пораду з більшою чи меншою мірою наполегливості або делікатності.

З проаналізованого матеріалу можна зробити висновок, що для вираження поняття поради найчастіше використовуються такі засоби модальності, як *had better/had rather* 16%, напр.: *I'd better turn my good looks to account by marring somebody with both* [11, с.32] і *ought to/should to* – 8%, напр.: *Well, she ought to go off like that without telling me* [11, с.43], рідше *might/perhaps* – 6,4%: *Perhaps it's too soon for you to try the music cure* [11, с.26] і *I think/I suppose* – 4%: *I think we had better come in* [11, с.34].

Результати дослідження свідчать, що мовленнєвий акт поради має властивість непрямого вираження. Він є емпатійним за природою [7, с.44], завдяки чому мовець може краще есплікувати щирість своїх намірів. Це дає йому змогу досягти адекватного перлокутивного ефекту. Непряма порада в англійській мові виражається за допомогою умовного способу:

I only say, if you know, you might at least set my mind at rest about her [11, с.77].

If you happen to know that certain shares are going to raise you shouldn't buy them [11, с.45].

Варто відмітити, що непрямі спонукальні речення відрізняються від інших непрямих мовленнєвих актів тим, що в останніх співрозмовник має доміслити, що зробити, і формує безліч висновків, щоб розкрити непряме значення, то тут вже виражене конкретне спонування до лише однієї дії, яку й так легко зрозуміти із спонувань:

If you can't make yourself agreeable, you'd better go home [11, с.101].

It's not the end of the world if you did buy a few shares [11, с.93].

If you look to it you'd be a fool [11, с.111].

Результати дослідження свідчать про те, що непряме вираження поради дозволяє мовцеві врахувати небажання та незгоду адресата виконати спонувану дію або ж неспроможність для нього



слідувати наданій пораді. Тому непряма експлікація поради дає адресантові більше можливостей досягнути бажаного ефекту, ніж тоді, коли він вдається до прямих засобів вираження поради.

Отже, аналіз граматичних особливостей жанру порада в англійських драматичних творах свідчить про те, що в англійській мові жанр порада есплікється за допомогою різних типів речення, а саме: розповідних, спонукальних, запитальних, наказових, двоскладових та односкладових.

В проаналізованому нами матеріалі ми виявили, що більшість речень, в яких вербалізована порада, є розповідними. В структурному плані поняття порада вживається як в односкладових так і двоскладових реченнях, але частіше порада зустрічається в двоскладових реченнях. Завдяки багатій системі модальності в англійській мові жанр порада може бути виражений за допомогою певних модальних слів і конструкцій. В проаналізованому нами матеріалі ми виявили, що найбільш вживаним засобом модальності для вираження поради є конструкція *had better/had rather*. Варто відмітити, що мовленнєвий акт порада має властивість непрямого вираження, що виражається за допомогою умовного способу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Анисимова Т.В. Деловое общение: речевой аспект Текст / Т.В. Анисимова. Волгоград: Волгогр. юрид. ин-т МВД России, 2000. – 176 с.
2. Арутюнова Н.Д. Жанры общения Текст / Н.Д. Арутюнова // Человеческий фактор в языке. Коммуникация, модальность, дейксис.– М., 1992. – С.52-56.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества Текст / М.М. Бахтин – М., 1986. –360 с.
4. Верба Г.В. Грамматика сучасної англійської мови // К.: ВП Логос. – М., 2006. – 342 с.
5. Дейк ван Т.А. Язык. Познание. Коммуникация Текст / Т.А. ван Дейк. Пер. с англ. / Сост. В.В. Петров: под. ред. В.И. Герасимова. Вступ. ст. Ю.Н. Караулова и В.В. Петрова. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
6. Наумук О.В. Когнітивні та прагматичні характеристики порад у сучасній англійській мові: Автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / Донецьк. нац. ін-т. ім. О.Гончара. – Д., 2010. – 30 с.
7. Соловьева А.А. Речевой жанр совет в разных типах дискурса: Автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.19 / Волгоград. гос. пед. ин-т. им. А.Серафимовича. – В., 2007. – 201 с.
8. Федосюк М.Ю. Нерешенные вопросы теории речевых жанров Текст / М.Ю. Федосюк / Вопросы языкознания. – 1997. – № 5. – С.102-120.
9. Шаталова Т.И. Англо-русский идеографический словарь Текст / Т.И. Шаталова. - 2-е изд., стереот. – М.: Рус. яз., 1994. – 240 с.
10. A Comprehensive Grammar of the English Language / Quirk R., Greenbaum S., Leech J., Svartvik J. – L., N.Y.: Longman, 1985 p.
11. B. Shaw 1956. MRS WARREN'S PROFESSION. – Foreign Languages Publishing House, M. – 1956. – 225 с.
12. The American College Dictionary. – Random House, 1947. – 1432 p.
13. The Random House College Dictionary . – Revised Edition, 1998. – 1667 p.

Оксана БОЧАРОВА

ПОЛІТИЧНА ФРАЗЕОЛОГІЯ ПРЕЗИДЕНТСЬКОГО ДИСКУРСУ НА МАТЕРІАЛІ ПРОМОВ БАРАКА ОБАМИ

(магістрантка факультету іноземних мов)

Науковий керівник – доктор філософії, професор Кучинський Б.В.

Сучасний етап розвитку суспільства обумовлений зростанням уваги саме до політичної комунікації, оскільки в умовах демократично-соціального устрою питання влади відкрито обговорюються. Вирішення багатьох політичних проблем залежить від того, наскільки адекватно інформація буде проінтерпретована. Це фактор порозуміння, зближення, узгодження інтересів різних суспільних груп всередині кожної конкретної країни на міжнародній арені.

Правильність побудови власної думки, зумовлює не тільки передачу інформації, але й вплив на слухача. Головна мета впливу полягає у переконанні аудиторії в достовірності й істинності викладеного матеріалу, викликати ті емоції або почуття, що змусять слухача у певній мірі стати однодумцем особи, яка говорить. Тобто, метою президентського дискурсу є не опис, а створення ґрунту для переконання адресатів, спонукання до дії, це й визначає ефективність дискурсу. Зрозуміло, що чітко сформульованої промови не достатньо для досягнення поставленої задачі. Задля власного зиску мовець нерідко використовує ті елементи мовного впливу, які дозволяють маніпулювати свідомістю слухача.

Актуальність статті зумовлена необхідністю виявлення та дослідження особливостей політичної фразеології президентського дискурсу, оскільки ще остаточно не сформовані підходи до вивчення президентського дискурсу, його специфічних лексичних одиниць, а також класифікації фразеологічних одиниць англійської мови.

Об'єктом дослідження є фразеологія.

Предметом дослідження виступає політична фразеологія англійської мови на матеріалі промов президента Сполучених Штатів Америки Барака Обами.

Матеріалом дослідження стали сто одиниць фразеологізмів із виступів президента Сполучених Штатів Америки Барака Обами. Із цієї кількості у статті було класифіковано і використано тридцять одиниць.

Проблематика президентського дискурсу привертала увагу багатьох лінгвістів. Зокрема серед авторів які досліджують проблеми дискурсу можна виокремити Ю. Габермаса, Т. ван Дейка, М. Фуко,



М. Гайдегера, П. Кузьміна, М. Ільїна, О. Спиридовський, Є. Шейгал, О. Міхальову, Є. Переверзева, Є. Кожем'якіна, Г. Почепцова, В. Павлуцьку, М. Гаврилову, Дж. Сейдел та М. Гейса.

Незважаючи на збільшення уваги до президентського дискурсу, загальноприйнятого визначення поки що немає. Проте, на різні погляди в питанні визначення зазначеного терміна науковців об'єднує думка, що президентський дискурс - це спосіб комунікації глави держави, заснований на обміні, навіюванні та пропаганді певних ідей, позицій та поглядів учасників політичного життя, задля досягнення певних політичних цілей, а фразеологічні одиниці служать для інтенсифікації повідомлення та підвищення емоційного забарвлення.

Вперше термін "phraseologie" використав Шарль Баллі [1] у значенні «розділ стилістики, що вивчає пов'язані словосполучення», але це визначення не набуло широкого розповсюдження в працях західноєвропейських і американських лінгвістів. Переважно воно вживалось у трьох інших значеннях: 1) вибір слів, форма вираження, формулювання; 2) мова, стиль; 3) вирази, словосполучення. Питанням класифікації фразеологізмів займалися такі лінгвісти як: Л. П. Сміт, Р.З. Гінсбург, В. П. Жуков, В. М. Телія, М. М. Шанський, М.М. Амосова, А. М. Бабкін, А. І. Смирницький, В.В. Виноградов.

Питання фразеології трактується переважно в роботах по семантиці і граматиці, а також у передмові до фразеологічних словників.

Сучасний словник *Merriam Webster dictionary* зазначає наступні визначення поняття фразеологія [3]:

1. *The way that a particular person or group uses words* (те, як мовець або група мовців використовує слова);
2. *A manner of organizing words and phrases into longer elements* (спосіб організації слів і виразів у більш довші елементи);
3. *Choice of words* (вибір слів).

Інший словник *The American Heritage dictionary of the English language* пропонує наступні визначення [4]:

1. *The way in which words and phrases are used in speech or writing; style* (спосіб у який слова і фрази використовуються у мові або на письмі; стиль);
2. *A set of expressions used by a particular person or group* (набір виразів, що використовують окремі люди які належать до певних груп).

Таким чином, спираючись на вище зазначені визначення, фразеологія англійської мови – спосіб організації слів або виразів у мові, які використовуються окремими людьми для засвідчення своєї приналежності до певної групи.

У своєму дослідженні ми керувалися смисловою класифікацією, запропонованою А.В.Кунін за співвіднесеністю фразеологізмів з певними частинами мови. В основі поділу приналежність основного слова, вираза до будь-якої частини мови. Таким чином за вищезгаданою класифікацією фразеологічні одиниці англійської мови поділяються на [2], [5]:

1. *Дієсліві стійкі поєднання* (*to play by the rules* – дотримуватись правил; *to enter the right way* – законно; *to flout the rules* – порушувати правила; *to take offence* – образити; *to question one's authority* – ставити під сумнів; *to sign into a law* - впроваджувати; *to hold in hand* – управляти);
2. *Стійкі поєднання з прикметниками* (*a brief spike* – заноза; *a net plus* – вигода; *a free ride* – незароблений; *a common ground* – взаєморозуміння; *the safe heavens* – притулок);
3. *Стійкі поєднання з іменниками* (*all the back and forth* – за і проти ; *the prison of poverty* – бідність; *the heart of darkness* – суть проблеми; *a central question of global age* – основне питання; *a cycle of conflict* – коло питань; *the cancer of extremism* – серцевина екстремізму; *a language of force* – сила мови; *a universe of information* – багатство інформації);
4. *Стійкі вирази з прийменниками* (*to take on* – приймати; *at the barrel of a gun* – під дулом; *out of control* – без нагляду; *to be torn apart* – розірвати; *to be cut by* – скоротити; *to work with sb. on smth* – працювати з кимось над чимось; *in pursuit of ambition* – прагнення амбіцій; *to cross over* – перетнути; *to deal with* – мати справу з; *to track down* – вистежувати.)

Проте, на нашу думку, нечіткість виділення основного слова залишається недоліком даної систематизації.

У політичній фразеології президентського дискурсу можна виокремити наступні особливості: по-перше, в президентському дискурсі використовуються такі аргументаційні моделі, які впливають як на розум людини так і на почуття [*First, we'll build on our progress at the border with additional resources for our law enforcement personnel so that they can stem the flow of illegal crossings, and speed the return of those who do cross over.*

First, all of us – big nations and small – must meet our responsibility to observe and enforce international norms.

Third, we'll take steps to deal responsibly with the millions of undocumented immigrants who already live in our country.].

По-друге, мова прагматично орієнтована на досягнення результатів перерозподілу сил у процесі боротьби. Вона є основним засобом маніпулювання в політичному середовищі [*All of us take who reaps the rewards of living in America offense to anyone without taking on the responsibilities of living in America.*

And to those members of Congress who question my authority to make our immigration system work better, or question the wisdom of me acting where Congress has failed, I have one answer: Pass a bill.



Meanwhile, I worked with Congress on a comprehensive fix, and last year, 68 Democrats, Republicans, and independents came together to pass a bipartisan bill in the Senate].

Проголошення політичного тексту тягне за собою об'єктивізацію та здійснення влади і призводить до соціальних наслідків у формі відносин домінування-підкорення в суспільстві [*And let's be honest -- tracking down, rounding up, and deporting millions of people isn't realistic.*

Anyone who suggests otherwise isn't being straight with you.

But they are also symptoms of a broader problem – the failure of our international system to keep pace with an interconnected world.

I have made it clear that America will not base our entire foreign policy on reacting to terrorism].

По-третє, комунікативні стратегії президентського дискурсу реалізуються шляхом масовості комунікації, розмитості меж комунікативного простору, фантомності комунікативних елементів та інших прагматичних прийомів здійснення влади [*What I'm describing is accountability – a common-sense, middle-ground approach: If you meet the criteria, you can come out of the shadows and get right with the law.*

First, all of us – big nations and small – must meet our responsibility to observe and enforce international norms.

I often tell young people in the United States that despite the headlines, this is the best time in human history to be born, for you are more likely than ever before to be literate, to be healthy, to be free to pursue your dreams.

When nations find common ground, not simply based on power, but on principle, then we can make enormous progress].

Президентський дискурс спрямований на майбутній контекст, який важко одразу заперечити чи перевірити [*Third, we'll take steps to deal responsibly with the millions of undocumented immigrants who already live in our country.*

We see the future not as something out of our control, but as something we can shape for the better through concerted and collective effort.

But today I'd like to focus on two defining questions at the root of so many of our challenges -- whether the nations here today will be able to renew the purpose of the UN's founding; and whether we will come together to reject the cancer of violent extremism.

America is and will continue to be a Pacific power, promoting peace, stability, and the free flow of commerce among nations].

Ще однією особливістю, президентського дискурсу є його полемічність, яка впливає на відбір лексики [*We come together at a crossroads between war and peace; between disorder and integration; between fear and hope.*

We can reaffirm our collective responsibility to confront global problems, or be swamped by more and more outbreaks of instability.

And as the catch-22 of working parents, we wanted to spend time with our kids, but we also wanted to make sure that we gave them the opportunities that our hard work was providing.

So no matter how many times Republicans threaten to repeal this law, we're going to keep it in place -- because it's working].

Отже, політична фразеологія президентського дискурсу це виступи голови країни, з урахуванням використаних ним всіх можливих засобів комунікації. У президентському дискурсі активно застосовується вплив на свідомість аудиторії у формі вербального спілкування. Аналіз промов Президента США Барака Обами дозволив засвідчити, що кількість стійких фразеологізмів з приємними становлять більшу частку ніж інші. Основна функція проаналізованих промов - функція експресивності й емоційності. Вона полягає, насамперед, у тому, аби при аргументації думки впливати не так на раціональне, логічне, як на емоційно-образне мислення адресата, з тим щоб викликати його довіру задля залучення на свій бік якомога більшої кількості прихильників.

Оскільки засоби та форми мовного впливу на свідомість оточуючих постійно оновлюються, вивчення даного процесу є перспективним для подальшого дослідження зазначеної проблеми.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Балли Ш. Французская стилистика / Ш. Балли ; пер. с фр. К. А. Долинина ; под ред. Е. Г. Эткинда. М. : Изд-во Инostr. лит., 1961. - 394 с.
2. Курс фразеологии современного английского языка: Уч. пос. для ин-тов и фак. иностр. яз.– 3-е изд., стереотип / А.В. Кунин. – Дубна: Феникс+, 2005. – 488 с.
3. Merriam Webster Dictionary: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/phraseology>
4. The American Heritage dictionary of the English language: <https://www.ahdictionary.com/word/search.html?q=phraseology&submit.x=41&submit.y=22>
5. Промови Президента США Барака Обами:
 - 5.1 Barack Obama. Address to the Nation on Redressing U.S. Immigration Policy (delivered 20 November 2014). Режим доступу: <http://www.americanrhetoric.com/speeches/barackobama/barackobamaimmigrationnationalpolicy.htm>
 - 5.2 Barack Obama. Remarks by President Obama in Address to the United Nations General Assembly (delivered 24 September 2014). Режим доступу: <http://www.whitehouse.gov/the-press-office/2014/09/24/remarks-president-obama-address-united-nations-general-assembly>
 - 5.3 Barack Obama. Remarks by the President at National Medals of Science and National Medals of Technology and Innovation Award Ceremony. Режим доступу: <http://www.whitehouse.gov/the-press-office/2014/11/20/remarks-president-national-medals-science-and-national-medals-technology>
 - 5.4 Barack Obama. Remarks by the President on Women and the Economy -- Providence, RI (delivered 31 October 2014). Режим доступу: <http://www.whitehouse.gov/the-press-office/2014/10/31/remarks-president-women-and-economy-providence-ri>



Ольга БРАЙКО

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ МЕТАФОРИ В НІМЕЦЬКОМУ ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ

(магістрантка факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, професор Білоус О.М.

В умовах зростаючої ролі політики і переговорного процесу в світі дедалі міцнішим стає усвідомлення факту, що політичний дискурс – проблема не тільки політична, а й не меншою мірою лінгвістична та культурна, а метафоричні моделі широко використовуються в німецькому мовленні, у тому числі в політичних текстах, де наповнюються все новими і новими значеннями. Підвищується і ефективність їх застосування: вони чутливо реагують на події в країні та на мовну моду. Це необхідно насамперед для забезпечення ефективного ступеня мовного впливу на читача. А як відомо – сила впливу метафори велика. Це й створило, власне, ту сучасну тенденцію, що метафора належить до найбільш популярних прийомів політиків і публіцистів, оскільки вона покликана створити яскравий образ, який надовго закарбується у пам'яті [2, с. 75].

Перевагою метафори для політиків є те, що, уподібнюючи одні явища з іншими, вона дозволяє «висвітлювати» деякі (вигідні для політиків) аспекти цих реалій та «затушовувати» інші – непоказні. Глобальні тенденції сучасної світової політики виявляються у зближенні та взаємодії національних картин політичного світу, що знаходить своє відображення в системі метафор і метафоричних моделей [3, с. 78].

Актуальність даної роботи визначається необхідністю подальшого вивчення закономірностей метафоричного моделювання в сучасному політичному дискурсі. Дослідження політичної метафорики іншої лінгвокультури дає змогу краще зрозуміти специфіку національної картини світу та розвивати міжкультурну толерантність.

Метою є виявлення загальних закономірностей і національних особливостей метафоричних моделей, які використовуються в сучасних ЗМІ Німеччини для створення образу політичної дійсності, а також встановлення особливостей перекладу німецьких політичних метафор і політичних моделей українською мовою.

Об'єкт дослідження – метафори, актуалізовані в німецькому політичному дискурсі та їх українські відповідники.

Предмет дослідження – специфіка перекладу метафор і метафоричних моделей німецького політичного дискурсу українською мовою.

Матеріалом дослідження слугували політичні тексти, опубліковані в сучасних періодичних виданнях Німеччини. Ми надавали перевагу газетам і журналам, які мають високий тираж та адресовані як спеціалістам, так і масовому читачеві («Berliner Morgenpost», «Focus», «Spiegel», «Stern», «Zeit»). Хронологічні рамки дослідження охоплюють період з 2012 по 2014 рік. Корпус вибірки склав 264 метафоричні слововживання.

Політичний дискурс – це опосередкований певною соціокультурною традицією спосіб комунікації, заснований на обміні, навіюванні та пропаганді певних ідей, позицій і поглядів учасників політичного життя. Цей спосіб комунікації залучається для досягнення політичних цілей, які переважно пов'язані з питаннями влади. Аналіз основних функцій дискурсу – інформаційної, інструментальної, прогностичної, нормативної, легітимуючої, переконання та політичної пропаганди – дає змогу стверджувати, що однією з найважливіших функцій політичного дискурсу, яка виокремлює його із загального мовного контексту, вважається функція переконання. У політичному дискурсі навмисно використовуються такі аргументаційні моделі, які в першу чергу впливають не на розум людини, а на її почуття, тому мова політики прагматично орієнтована на досягнення результатів перерозподілу сил у процесі боротьби за владу. Вона є основним засобом маніпулювання в політичному середовищі [1, с. 5].

Концепти, слоти, фрейми, які утворюють мовну картину політичного світу, можуть належати до різних доменів і субсфер політичної сфери. З часом ці уявлення змінюються, а водночас перетворюються мовні одиниці, які відбивають або «схоплюють» концепти як ментальні одиниці. Разом з тим у процесі мовної діяльності відбувається кристалізація нових концептів, для фіксації яких нерідко застосовуються вже готові лексичні одиниці, у тому числі із використанням ресурсів метафоризації [7, с. 95].

Метафоричні моделі мають бути досліджені у дискурсі, у взаємозв'язку з умовами їх виникнення та функціонування, із врахуванням авторських інтенцій та прагматичних характеристик, на широкому соціально-політичному тлі. Система метафоричних моделей – це важлива частина національної мовної картини світу, національної ментальності, вона тісно пов'язана з історією народу та сучасною соціально-політичною ситуацією. При дослідженні концептуальних сфер-джерел метафоричної експансії у політичному дискурсі, присвяченому виборам, виявляється, що боротьба за голоси виборців найчастіше метафорично концептуалізується як спортивне змагання, війна та театральне шоу [4, с. 37].



У сучасному політичному дискурсі політичні відносини метафоризуються найчастіше метафоричними моделями «Політика – це війна», «Політика – це спорт / гра», «Політика – це театральне шоу», «Політика – це будівля (будинок)», «Політика – це механізм».

За часів об'єднання Німеччини та створення Євросоюзу найбільш вживаними можна вважати метафоричні моделі «Політика – це будинок», «Політика – це механізм»:

Die alte europäische Ordnung ist tot; es lebe die neue – aber welche? Überall tasten die Politiker mit langen Stangen im Nebel ihrer eigenen Formulierungen herum. Da fordert der sowjetische Präsident ein «gemeinsames europäische Haus», ohne doch die Fundamente bestimmen zu können. – Старий європейський лад мертвий; нехай процвітає новий – але який? Скрізь політики із довгими палицями шукають новий лад напوماцьки в тумані власних формувань. Оскільки радянський президент вимагає «єдиного європейського будинку» без можливості визначити базові основи.

У сучасному політичному дискурсі політичні відносини метафоризуються найчастіше метафоричними моделями «Політика – це війна», «Політика – це спорт / гра», «Політика – це театральне шоу».

Саме гострота політичної ситуації створює можливість для метафоричного зближення концептуальних сфер політики та війни. Виборча кампанія регулярно метафорично моделюється як ретельно сплановані бойові дії. У політичних штабах розробляють стратегію й тактику мобілізації своїх прихильників для боїв за голоси виборців:

Er hält viel von einer speziellen Wahlkampfstrategie für Ostdeutschland. Mit einem rein westdeutsch aufgezogenen Wahlkampf. – Він підтримує багато в чому спеціальну стратегію передвиборчої кампанії Східної Німеччини. Із абсолютно західнонімецькою підтягнутою виборчою кампанією.

Політичні партії ведуть розвідку, ідуть у наступ або завзято обороняються:

«Beide Ministerinnen haben ausdrücklich Recht mit ihren Feststellungen». Und beide hätten sich doch nur gegen «Angriffe» der Opposition gewehrt. – «Обидва міністри явно мають право установаження». І все ж обоє захищалися б тільки від «атак» опозиції.

Політична ситуація «Вибори» нерідко метафорично представляється і як спортивне одноборство чи гра:

Selbst im Falle einer schwarz-gelben Koalition wäre es offen, ob ihre Rivalen, Christian Wulff und Roland Koch, auf Gelingen oder Misslingen, auf Hausse oder Baisse spielen. – Навіть якби коаліція мала червоно-жовтий колір, все одно було б з'ясовано, грають Крістіан Вульф і Роланд Кох за перемогу чи за програш, за підвищення чи за зниження курсу.

До цієї сфери можна віднести настільні ігри, які далеко не всі фахівці вважають спортивними (карти, доміно та ін.):

Nerventest im Nacht-Poker. – Холоднокровність у нічній грі в покер.

Der durch die anhaltende Regierungskrise schwer angeschlagene Kanzler spielt seine letzte Karte. – Через тривалу урядову кризу призначений канцлер грає останню свою гру в карти.

Вихідною поняттєвою сферою метафори є «Театр. Цирк. Видовищні мистецтва», новою поняттєвою областю – «політичний діяч». Ця метафора має негативно-оцінний потенціал. Метафора зі сфери «Театр. Цирк» має на меті викриття політичного супротивника, його несамостійність:

Es hat mich schon als Kind bei der Augsburger Puppenkiste genervt, wenn man bei einer Marionette die Fäden sehen konnte. – Це нервувало мене ще дитиною в Ляльковому театрі в Аугсбурзі, коли за допомогою нитки можна було смикати ляльку.

Так, лексема *Marionette* означає «лялька, тіло якої хтось рухає за допомогою мотузки; людина, яка робить без власної волі все, що від неї вимагають інші».

Політична ситуація за всіх часів метафорично представляється як видовище різних видів і жанрів. Подібна метафора (на відміну від спортивної або мілітарної) акцентує не жорстке протиборство, а лицемірство учасників політичного життя, наявність таємних режисерів і сценаристів у політичному житті країни:

Aber die ersten Szenarien des Schelterns kursieren schon mal: Angela Merkel, eingemauert zwischen Müntefering und Stoiber. Oder: Sparminister Peer Steinbrück in der Zange der beiden Parteichefs. Ein anderes Negativszenario hat sich zerschlagen. – Але перші сценарії Scheltern уже циркулюють: Ангела Меркель, замурована між Мюнтеферінгом і Штойбером. Чи: міністр фінансів Пеер Штайнбрюк атакує двох партійних лідерів. Інший негативний сценарій не виправдав своїх надій.

Відповідно до розглянутої моделі на політичній сцені за задалегідь розробленими сценаріями і під керівництвом досвідчених режисерів розігрувалися комедії, трагедії та фарси, у яких грали свої ролі актори (іноді за підказкою суфлерів):

Die holländischen Regisseure auch bei diesem letzten Akt ihrer Präsidentschaft in Schwierigkeiten. Sie ließen die Akteure am langen Zügel und gaben ihnen damit am ersten Tag Gelegenheit, das Gipfel-Drehbuch beiseite zu schieben. Die Folge war ein Stimmengewirr – sogar bei der Deutung von Begriffen: Kodezision, Kohäsion, Revision, Irreversibilität, föderal – das ganze zum Ausgleich gedachte Arsenal aus dem Wörschatz der Eurokraten sorgte für Aufregung und Ärger. – Голландські режисери також відчувають труднощі у цьому останньому акті свого президентства. У перший же день вони надали їм волю і можливість діяти не за сценарієм. Результатом стало змішування голосів – навіть у тлумаченні понять: спільне рішення, згуртованість, перегляд, незворотність, феодальний – увесь зазначений



арсенал, представлений як компенсація із словникового запасу єврократів, стали причиною переполоху й роздратованості.

Практичний потенціал метафоричних моделей визначається яскравим концептуальним вектором нещирості, штучності, ненатуральності, імітації реальності: суб'єкти політичної діяльності не живуть справжнім життям, а всупереч своїй волі грають певні ролі

Для адекватної передачі змісту тексту оригіналу, реалій політичного дискурсу слушно застосувати такі перекладацькі прийоми:

- 1) транскодування;
- 2) калькування;
- 3) описовий переклад.

Приємом транскодування включає в себе транслітерацію і транскрипцію. Більшість реалій у політичному дискурсі є загальновідомими, але є і такі, що не мають еквівалентів, адже відносяться до культурних традицій народу і тому не можуть бути зрозумілими іншому народові, потребуючи описового перекладу.

На сьогодні найвичерпнішими практичними методами щодо перекладу метафорики можна вважати такі прийоми перекладу метафор:

- 1) збереження образу у мові перекладу (напр.: ein eiserner Griff – залізна хватка; kalter Blick – холодний погляд);
- 2) заміну образу мови джерела стандартним образом мови перекладу, який не суперечить культурі мови перекладу (напр.: eine weisse Weste haben – мати незаплямовану репутацію);
- 3) відтворення метафори за допомогою образного порівняння зі збереженням образу (але з можливою зміною експресії);
- 4) переклад метафори (або образного порівняння) за допомогою образного порівняння (або інколи метафори) з тлумаченням значення (це сприяє розумінню, але може призвести до втрати експресивності висловлювання);
- 5) відтворення семантики метафори описово (може застосовуватися, якщо метафора нечітка і її збереження є недоречним, хоча певні аспекти настанови висловлювання можуть втратитися);
- 6) збереження метафори з конкретизацією значення з метою підсилити образ.

Вивчення метафори як одного із головних засобів упорядкування знань про соціальну дійсність на матеріалі сучасного політичного дискурсу та їх функціонування у ньому є одним із пріоритетних напрямів сучасних концептуальних досліджень у межах когнітивної лінгвістики. Практичний потенціал метафоричних моделей визначається яскравим концептуальним вектором нещирості, штучності, ненатуральності, імітації реальності: суб'єкти політичної діяльності не живуть справжнім життям, а всупереч своїй волі грають певні ролі. Використання метафор – це один із прийомів мовної виразності, який завжди дає гарантований результат, який полягає у маніпулюванні свідомістю тих, чий інтереси вони мають представляти (своїх виборців), і нав'язують їм потрібне та «правильне» бачення сьогодення, минулого та майбутнього.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс / Н.Д. Арутюнова // Теория метафоры ; общ. ред. Н.Д. Арутюновой и М.А. Журиной. – М. : Прогресс, 1990. – С. 5–21.
2. Баранов А.Н. О типах сочетаемости метафорических моделей / А.Н. Баранов // Вопросы языкознания. – 2003. – № 2. – С. 73–94.
3. Кожемякин Е.А. Политический дискурс : многопараметральная модель / Е.А. Кожемякин, Е.В. Переверзев // Вестник Воронежского государственного университета. Серия : Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2008. – № 2. – С. 74–80.
4. Лабутина В.В. О двух моделях метафорического обозначения причинно-следственных отношений / В.В. Лабутина // Семантическая системность языковых единиц. – Самара : СГУ, 1997. – С. 36–48.
5. Опарина Е.О. Метафора в политическом дискурсе / Е.О. Опарина // Политическая наука. Политический дискурс : История и современные исследования : сб. науч. тр. / отв. ред. и сост. В.И. Герасимов, М.В. Ильин. – М. : РАН ИНИОН, 2002. – С. 24–38.
6. Телия В.Н. Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира / В.Н. Телия // Роль человеческого фактора в языке : Язык и картина мира. – М. : Наука, 1988. – С. 173–204.
7. Чудинов А.П. Теория метафорического моделирования действительности на современном этапе развития / А.П. Чудинов // Лингвистика : Бюллетень Уральского лингвистического общества. – Екатеринбург : УГПУ, 2000. – Т.5. – С. 94–101.
8. Jäkel O. Metaphern in abstrakten Diskurs-Domänen : Eine kognitiv-linguistische Untersuchung anhand der Bereiche Geistestätigkeit, Wirtschaft und Wissenschaft / Olaf Jäkel. – Frankfurt / Main ; Berlin ; Bern ; NY. ; Paris ; Wien : Lang, 1997. – 346 S.

Оксана КАБУЗЕНКО

ШЛЯХИ ПОПОВНЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ ЛЕКСИКИ У ХІ – ХVІ СТОЛІТТІ.

(магістрантка факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Хоменко Т.А.

Вивчення лексики мов – це складне та багатогранне заняття, пов'язане з дослідженнями значень слів і встановленням їхніх зв'язків та походження. Питанням появи нових слів у німецькій мові в ХІ – ХVІ столітті займалось багато мовознавців. Основними шляхами поповнення лексики у вище зазначених століттях були: префіксація, суфіксація, запозичення та поява нових фразеологічних одиниць.



Префіксація була найпоширенішою в дієслові. Розвиток префіксальних утворень ішов шляхом перетворення конструкції з позначувального слова і прийменника чи прислівника на конструкцію з префіксом. В ході нашого дослідження було виявлено наступні префікси, що застосовувались для утворення слів найчастіше: *bi* (*bistandan, bibindan*); *be, bi-* (*bestandan, beseon*); *in-* (*insaian*); *uf-* (*ufgangen*); *upp-* (*uppsehan*); – *ge-, gi-, ga-, go-, gei-, g-, ke-* та інші [11, с.311]. Розвиток префіксального іменникового словотвору за допомогою *ge-* відбувався нерівномірно упродовж середньовісньонімецького періоду і залежив не лише від часового і мовно-географічного чинників, але також (у деяких випадках) – від типу й жанру тексту. Префікс *ab-* – це малопродуктивний афікс, хоча кількість прикладів уживання лексем із ним зростає до кінця середньовісньонімецького періоду [10, с.213]. Дослідження текстів періоду середньовісньонімецької мови підтверджує гіпотезу про відсутність мовної норми. Наявність цілого ряду варіантів *ge-* у складі відповідних іменників – *ge-, gi-, ga-, go-, gei-, g-, ke-* – підтверджує це. Другий за частотою варіант – *gi-* – є залишком давньовісньонімецького часу й ознакою південнонімецьких рукописів. Творці епічного жанру використовують в своїх творах та надають шанс на повернення у використання та появу нових лексем із *ge-* (напр.: *gesiz, getwerc, gewelbe*). Серед сфер найбільш уживаних були наступні: релігійні пам'ятки *Gebeine, gebet, gemuete*; куртуазно-лицарський епос – *geselle, gesindel, gezelt*; історичні грамоти – *gewage*.

У ривн. ряд текстів був досліджений П. О. Мюллером і йому вдалося встановити 23 відіменникових утворення типу *ge-o/(e)* і одне – типу *ge-d(e)*. Для низки текстів, які описує Р. Фріш, було зафіксовано 51 умотивований іменник. Іменники на *-(e)de* вживаються дуже рідко, і існують як відмираючий тип. Лише 4 префіксальні лексеми, до складу яких входить цей суфікс, виявлені в одному рукописі – ранньосередньо-вісньонімецькому (східнофранкському).

Наступний префікс, який був нами досліджений, це – префікс *after-*. В ході дослідження було встановлено, що цей префікс є малопродуктивним, це означає, дуже скоро на зміну цьому префіксу приходять інші – *nâch-*. Дуже скоро між цими двома префіксами виникає синонімія. Але ми не можемо сказати, що цей префікс зник зовсім. Декілька іменників з *after-*, зафіксованих у сучасній німецькій літературній мові, але мовознавці вважають їх історизмами. До низькопродуктивних префіксів ми віднесли також префікс *ur-*. В середньовісньонімецькому та ранньовісньонімецькому періодах зафіксовано лише 25 варіантів уживання цього префіксу.

Одним з найважливіших способів творення нових слів була суфіксація, особливо продуктивна в сфері імені. Висока активність утворення слів за допомогою суфіксів спостерігається в назвах професій, занять, дійових осіб, назвах племен, народностей, мешканців певної місцевості тощо. До таких суфіксів відносяться: *-ing, -ung, -isk, -lik, -ligr, -haft* [3, с.123].

Суфікс *-er* насамперед бере участь у творенні назв осіб. Коріння *-er* слід шукати у давньому латинському варіанті суфіксі *-arius*. Активне творення назв осіб чоловічої статі за допомогою *-er* В. Вільманнс зумовлює тим, що спочатку у німецьку мову були запозичені латинські найменування на *-âri*, які позначали особу чоловічої статі та походили тільки від іменників. Пізніше значну частину новоутворень склали віддієслівні лексеми. Згодом ця модель стає найбільш продуктивною так само у німецькій мові.

Абсолютна більшість іменників позначає чоловіків, пов'язаних з певним видом діяльності. На наступних етапах розвитку висока продуктивність цього суфіксу не втрачається та утворюється велика кількість лексем.

Елементи *-ler, -ner* утворились за допомогою «розширення суфікса» *-er*. *-l* – та *-n* – входять перш за все в зміст іменної форми; срвн. *betel-er* (від *betel* «*das Betteln*»); *-ner* від *wage-er*. Після зникнення не наголошеного *-e* – з середнього складу та зрушення слового кордону елементу *-ler* та *-ner* перетворились в самостійні суфікси; підстав вважати їх варіантом суфікса – *er* немає. Вони означають професії, місце проживання, діяльність або певні риси: *Sportler, Rohkôstler, Pfortner, Bühnenbildner*.

Елементи *-heit/ -keit/ -igkeit* слід вважати комбінованими варіантами від одного суфікса. Застосування кожного залежить від морфологічної структури основи, що виконується [9, с. 125].

Зменшувальними суфіксами вважаються – *chen, –lein*. В літературній мові в наш час – *chen* є більш поширеним. На використання – *chen* та – *lein*, як правило впливає основа, якщо вона закінчується на *-ch, –g, –ng*, тоді використовується – *lein*: *Büchlein, Zweiglein, Ringlein*; якщо на *-sch, -el* з'являється – *chen*: *Fläschchen/-lein, Bröschchen; Mäntelchen – Mäntlein* [9, с. 127].

Суфіксація як спосіб словотвору більш продуктивна, ніж префіксація. Найбільш розвинутими префіксами ранньовісньонімецького періоду були *be-, er-, ver-*, з них пішли іменники *Berühmnis, Errettung, Erweisung, Versicherung*. Найпродуктивнішим афіксом абстрактних іменників ривн. є суфікс *-ung*. Переважна більшість неологізмів на *-ung* – віддієслівні іменники. Серед утворень на *-ung* більше фахових термінів і менше композит та слів з емотивно-оціночним компонентом, ніж серед іменників з іншими продуктивними суфіксами, особливо суфіксом *-heit/keit*. Утворення на *-heit/keit*, як правило, мають прикметникову основу, отже, є назвами опредмечених властивостей та якостей.

Різноманітні процеси словотвору в ранньовісньонімецький період тісно переплітались із семантичними дериваційними процесами. Однією з характерних рис цього періоду було прагнення носіїв мови до свідомого зростання та утворення нових лексичних одиниць. Вони переслідували мету щодо виникнення нових ідеологічних понять та впливу на широку читацьку аудиторію. Саме слова,



що виникли у ранньовіснійнімецькій період справили найзначніший вплив на формування словотвірних моделей сучасної німецької мови.

Розквіт словоскладання у мові-основі можна пояснити декількома причинами, а саме: згортанням суфіксації, щораз більшою потребою в нових лексичних одиницях, а також технікою і системою алітераційного вірша. Надалі, після виокремлення німецької мови з прагерманської, словоскладання стало одним із найактивніших процесів і джерел поповнення її словникового складу. Особливою рисою композиції в німецькій мові є майже необмежена кількість основ, з яких складається складне слово. Перші поодинокі приклади багатоконпонентних композитів можна спостерігати вже у давньовіснійнімецькому періоді [5, с. 379]. Однак про системний характер названих утворень можна говорити, починаючи лише з подальших періодів розвитку мови.

Еволюційні процеси відображаються, у першу чергу, на лексичному рівні, оскільки саме лексика спрямована на об'єктивну дійсність і безпосередньо відображає все, що в тій відбувається.

Серед вказаних еволюційних процесів вагоме місце посідає запозичення. Воно є результатом мовних і культурних контактів. Звісно, що свої відбитки в німецькій мові активно залишили слов'янська, французька і англійська.

Процес запозичення з французької мови мав хвилеподібну природу. Перші запозичення з французької мови в період з 1000 р. по 1400 р. пов'язані з прагненням німецького придворного життя відповідати французьким ідеалам і, перш за все, ідеям лицарства [4, с. 8]. Наприклад: *das Abenteuer – пригодка*, *die Lanze – спис*, *der Tanz – танок*, *das Turnier – турнір*, *der Reim – віри*.

Існує низка причин, що зумовили появу слів французького походження у німецькій мові. Серед них основними є ті, які визначені лінгвістикою. У результаті деяких спостережень на основі французьких запозичень у німецькій мові сьогодні вже відомі причини їх появи. До лінгвістичної причини належить відповідний ступінь розвитку семантичної системи німецької мови [8, с. 149].

Французькі запозичення в німецькій мові мають багату історію, яка тісно пов'язана з історією економічних, політичних та культурних зв'язків, що існували між французьким і німецьким народами протягом багатьох століть.

Вплив на німецьку мову був широким і складним. Він охоплював різні сфери німецької мови, але найбільш значим виявився в галузі лексики, бо лексика дуже чутлива до різних змін, що відбуваються в суспільному житті. Поповнення лексики – історично неминучий процес, необхідний для того, щоб на кожному етапі свого розвитку мова відповідала потребам суспільства у спілкуванні, у закріпленні результатів пізнання дійсності, розвитку і збагачення культури народу.

Незаперечним є німецькоукраїнський мовний контакт. Потік українських запозичень проникав до німецької переважно через письмову мову, при перекладі літературних творів. Тому ці запозичення й мають здебільшого побутовоєтнографічний характер або залишені в перекладі для створення місцевого колориту: *Duma*, *Dumka*, *Hopak*, *Tschaike*, *Kosak*, *Steppe*, *Kobsa*, *Kobsar*, *Baidak*, *Hetman*, *Haluschka*, *Sotnik*, *Starost*, *Tschumak*, *Lulke*, *Borstsich*, *Bandura*, *Kindak* (вид тканини).

У цей період у німецьку мову проникають запозичення зі слов'янських мов, що пов'язано з інтенсивною східною колонізацією. Так, до слов'янських запозичень належать *Grenze – кордон*; *Trappe – дрова*; *Stieglitz – щеглик*; *Zeisig – чижик*; *Schmetten – сметана*; *Gurke – огірок*; *Kummet – хомут*.

У середньовіснійнімецькій період спостерігається значне збільшення кількості творів, авторами яких були представники різних прошарків населення. Це зумовлено низкою факторів, зокрема культурно-історичними: появою й формуванням, а потім поступовим розпадом світської культури лицарства, виникненням міської культури, що формується з ростом середньовісного міста [2, с. 71]. Поряд з релігійною літературою (перекладною, пов'язаною в більшості випадків із латинською мовою) відбувається розвиток оригінальної німецької прози (лірики, епосу, віршованої драми), яка все більш поширюється, обмежує використання латинської мови як у поетичних формах, так особливо під час розгляду питань наукового й практичного характеру [1, с. 108]. Усі ці фактори послужили важливим стимулом, який сприяв розширенню фразеологічного складу німецької мови, а також утворенню нових усталених словосполучень. Поява й розвиток нових жанрів і пов'язане з цим „відновлення” тематики творів могли сприяти більшій стилістичній диференціації корпусу словосполучень. На відновлення й збільшення фразеологічного складу німецької мови звертає увагу і Н.І. Рахманова у зв'язку з розширенням фразеологічної сполучуваності іменників, що були, наприклад, ключовими поняттями етики середньовіччя [7, с. 116].

Народна селянська культура послужила одним із найважливіших джерел прогресу середньовісної культури, який почався в XI ст. і вплинув на становлення міської культури. У XI ст. у Європі відбувається швидке зростання міст. Їх населення складалося з найрішучіших та найбунтівніших елементів суспільства: до міст втікали кріпаки, змінювали стиль життя деякі феодала, які особливо збідніли. Нові види занять – торгівля (*etw. zu pfennig machen*, *etw. umbs gelts willen tun*, *beczalunge tun*), ремесло (*die hutmacher singen*, *aus etw. wird ein fischerschlag*) – вимагали активності, обачності, породжували раціоналістичний підхід до життя. Городяни об'єднувалися в комуни (*ein bruderschaft stiften*, *jmdn. in die bruderschaft nemen*), що мали органи самоврядування. Вони й очолювали боротьбу за звільнення від феодала або монастиря, на землях яких стояло місто. Ця боротьба вимагала героїчних зусиль і тривала досить довго, але увінчалася в результаті успіхом. Міста стали опорою королівської влади внаслідок утворення централізованих національних держав [6].



У період розквіту середньовіччя, з одного боку, із посиленням соціальної диференціації у суспільстві, а також у контексті нових куртуазних відносин у німецькій літературі з'являється інтерес до людини як до особистості, а, отже, до її внутрішнього світу (душа, розум, інтелект тощо) та емоційного життя (радість, горе, страждання, сум, біль, голод тощо). З іншого боку, через зародження і подальший розквіт куртуазних відносин відбувається переосмислення багатьох понять попередньої культурної епохи.

Національно-культурно забарвлені фразеологізми мають значно вищий ступінь сполучуваності компонентів, що характеризує їх цілісність. А наявність національно-культурної фонові інформації у їх семантики формується внаслідок інтелектуально-емоційного засвоєння явищ реальної дійсності під впливом інтра- й екстралінгвальних чинників.

Німецький дослідник А. Бах зауважує, що знаковим для подальшого проникнення запозичень з англійської мови є XIV–XVII ст., яке характеризується розвинутими суспільними відносинами та посиленням розшаруванням суспільства. Учений наголошує на тому, що в цей період значну роль відіграють професійні мови та жаргони різних соціальних груп. Наприклад, у мову німецьких моряків потрапило багато слів італійського, арабського та іспанського походження. Але з часом переважна більшість цих запозичень була витіснена [1, с. 215].

Серед іншого у німецькій мові виявленні наступні слова, що походять з англійської мови: *Aids, High-Tech, Fan, Hobby, Trend, kontrollieren (control)*. Велике значення мали англійські вирази та словосполучення, які мали активний характер в німецькій мові: *Im gleichen Boot sitzen (be in the same boat), das Gesicht wahren (save one's face), das Licht am Ende des Tunnels sehen (see the light at the end of the tunnel), Zeit ist Geld (time is money)*, тощо.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бах А. История немецкого языка: Пер. с нем./Ред., предисл. и прим. М.М. Гухман. Изд. 2-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 344 с.
2. Гухман, М. М. История немецкого литературного языка IX-XV вв. [Текст] / М. М. Гухман, Н. Н. Семенов. – М.: Наука, 1983. – 200 с.
3. Жлуктенко Ю.А. ВВЕДЕНИЕ В ГЕРМАНСКОЕ ЯЗЫКОЗНАНИЕ, Киев, Головное издательство издательского объединения «Выща школа» – 1986 – 229 с.
4. Крысин Л.П. Иноязычные слова в современном русском языке. – М.: Наука, 1968. – 22 с.
5. Левицкий В.В. Основы германистики. – Винница: НОВА КНИГА, 2008. – 528 с.
6. Ле Гофф, Ж. Цивилизация средневекового Запада [Текст] / Жак Ле Гофф. – М.: Прогресс, 1992. – 376 с.
7. Рахманова, Н.И. Фразеология в контексте средневековой этики [Текст] / Н. И. Рахманова // Реализация междисциплинарной парадигмы в различных типах текста. – М., 2002. – Вып. 465. – С. 116–127.
8. Уфимцева А. А. Слово в лексико-семантической системе языка / А. А. Уфимцева. – М., 1968. – 249 с.
9. Филичева Н.И. История немецкого языка – Первая образовательная типография имени А.А. Жданова, Московского городского совета – Москва. 1958 – 316 с.
10. Ягупова Л. М. Про графічну варіативність іменникового префікса *ab-* у середньовісньонімецьких рукописах // Гуманітарний вісник. Сер.: Іноземна філологія: Всеукр. зб. наук. праць. – Черкаси: ЧДТУ, 2003. – Число сьоме. – С. 213–216.
11. Ягупова Л. М. Мовно-географічна варіативність системи середньовісньонімецьких префіксальних іменників: Монографія. – Донецьк: ДонНУ, 2007. – 605 с.

Катерина КАНІВЕЦЬ

ЛОКАЛІЗАЦІЯ ПРОГРАМНИХ ПРОДУКТІВ КОРПОРАЦІЇ «GOOGLE» НА МАТЕРІАЛІ АНГЛО-УКРАЇНСЬКОГО ПЕРЕКЛАДУ СЕРВІСУ «GOOGLE+»

(магістрантка факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент кафедри перекладу та загального мовознавства Бондаренко О.С.

За останні десятиліття відбулася безпрецедентна революція у сфері міжкультурної комунікації. Люди з різних куточків планети можуть в будь-який час спілкуватися через численні засоби комунікації, одним з яких є соціальні мережі.

Актуальність нашого дослідження полягає в тому, що англomовна програмна продукція досить широко поширюється на українському ринку, через що виникає гостра потреба зрозумілого відтворення всіх мовних компонентів іншою мовою, щоб користувачі мали змогу «спілкуватися» з комп'ютером, зокрема з досліджуваним нами сервісом «Google+» своєю рідною мовою.

Метою роботи є визначення стратегії локалізації програмної продукції українською мовою та з'ясування особливостей цієї стратегії у текстах перекладу соціальної мережі «Google+». Вирішення поставленої мети зумовило розв'язання наступних завдань:

- 1) визначити поняття «локалізація» в термінах сучасного мовознавства;
- 2) з'ясувати завдання, які вирішуються у процесі локалізації;
- 3) визначити та описати етапи процесу локалізації;
- 4) перевірити українську версію локалізованого продукту «Google+» на відповідність вимогам до подібних програмних продуктів.

Об'єктом нашого дослідження є текстова частина сервісу «Google+», що є видимою для користувачів і представлена англійською та українською мовами.



Предметом дослідження виступають лексико-семантичні, структурні, граматичні, мовностилістичні та прагматичні особливості локалізації програмної продукції соціальної мережі «Google+».

Передумовою утворення нового лінгвістичного поняття локалізації стала економічна глобалізація, тобто концептуалізація або представлення лінії продукту на міжнародному ринку таким чином, щоб його можна було продати по всьому світу з незначною його переробкою [див. 3, с.7]. Проте порівняно з економічним розвитком цей розділ науки значно відстає від темпів глобалізації, але все ж таки поступово він виокремлюється в новий напрямок лінгвістичної науки.

Локалізація – це пристосування продукту до мови та ринку країни, де його продаватимуть або використовуватимуть. Вона включає розроблення обгортки, переклад документації, меню, повідомлень, файлів онлайнної допомоги, зміну кольорів користувацького інтерфейсу відповідно до культурних традицій населення, зміну алгоритмів абеткового сортування, додання або зміну залежних від регіонального ринку компонентів тощо [див. 2, с.17].

У процесі локалізації доводиться вирішувати ряд лінгвістичних, культурних, технічних питань, щоб продукція адекватно сприймалася на локальному ринку. При цьому, локалізація спрямована не на збереження культурних особливостей країни-виробника продукту, а на країну-споживача, максимально пристосовуючи всі вербальні та невербальні засоби для належного їх сприйняття користувачами.

Локалізація завжди є складним та багатоаспектним процесом, що включає наступні етапи [див. 4, с.27]:

- інтернаціоналізацію;
- переклад;
- гуманізацію;
- тестування продукту.

Розглянемо кожен етап окремо. Під інтернаціоналізацією розуміють процес, що передуює локалізації. Це пристосування продукції до її подальшого перекладу. На цьому етапі складну мову програмування, зрозумілу лише для спеціалістів, адаптують до сприйняття пересічними англійськими користувачами. Крім того розробники додають описи до текстової частини інтерфейсу, котра містить небагато елементів, наприклад назви кнопок для того, щоб перекладачі могли уявити, де з'являтиметься ця інформація й правильно передавали її зміст наприклад:

Message text

Please select a date after 2013/01/01.

Description

Text to be shown when user selects a date before the earliest available date on all cards except views [CHAR LIMIT=NONE]

Translation

Виберіть дату після 01.01.2013.

З прикладу видно, що до тексту оригіналу додається опис того, де саме з'являтиметься повідомлення, щоб його можна було правильно перекласти.

Джон Веткінс [див. 7, с.9] визначає інтернаціоналізацію як процес створення комп'ютерної системи самостійною або близькою до природної мови. Якщо система може підтримувати всі мови, то вона повністю інтернаціоналізована, якщо лише декілька – частково. Можемо констатувати, що соціальна мережа «Google+» локалізована повністю, що видно зі списку мов, котрі можна обирати для відображення інтерфейсу, число яких налічує 148 одиниць.

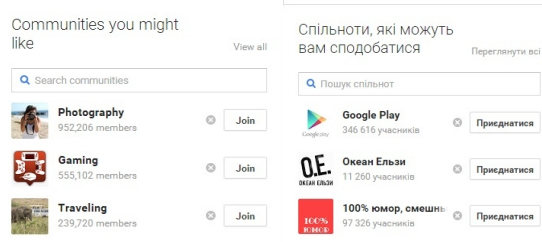
За словами Берта Есселінка, для якісної інтернаціоналізації розробники виконують описані нижче завдання [див. 5, с. 28-30, 33-35].

1. *Видокремлення програмного коду від видимої текстової частини.* Такі перетворення потрібні для зменшення ризику зміни або пошкодження програмної роботи. Так як перекладач не є спеціалістом у галузі програмування при перекладі він може видалити або замінити символи кодування програми.

Enter a default numeric value in the "Conversion value" field, then replace the line "var google_conversion_value = ..." manually with the following: if (<%= totalValue %) {var google_conversion_value = <%= totalValue %>;}. – У полі "Цінність конверсії" введіть цифрове значення за умовчанням, а потім вручну замініть рядок var google_conversion_value = ... таким фрагментом коду: if (<%= totalValue %) {var google_conversion_value = <%= totalValue %>;}

2. *Передбачення залишку місця у назвах елементів інтерфейсу, кнопок та ін.* у випадку, якщо текст перекладу займатиме більше місця, ніж текст оригіналу. Для цього розробники залишають приблизно 30% вільного місця. Наприклад див. Рис. 1:

Рисунок 1. Англійський та український інтерфейс «Google+»



На зображенні видно, що в англomовному варіанті кнопка «Join» менша, ніж «Приєднатися» так само як й інші текстові елементи, але вони вміщуються на діалоговому вікні.

3. *Забезпечення гнучкості та мовної нейтральності користувачького інтерфейсу.* Текстова частина соціальної мережі «Google+» написана літературною мовою без використання жаргонізмів комп'ютерної тематики. Проте є випадки вживання термінів, значення яких важко зрозуміти користувачу-початківцю. На нашу думку, яскравим прикладом є назва служби «Hangouts», котра не перекладається і тим, хто не володіє знаннями англійської мови важко зрозуміти, що відбудеться після натискання подібної кнопки. Хоча докладний опис цієї служби та принцип її роботи можна знайти в «Довідці». Тому можна сказати, що з цим завданням корпорація «Google» у своїй мережі «Google+» впоралась не до кінця.

4. *Перевірка підтримки необхідних наборів символів та необхідних національних стандартів.* У деяких випадках є обмеження для використання символів, наприклад, у створенні електронної адреси не дозволяється використовувати такі знаки: “ ’ « » „ ©, проте такі обмеження щодо назви електронної адреси існують на багатьох, якщо не всіх, веб-ресурсах, а тому можна говорити про те, що сервіс «Google+» виконує завдання щодо набору необхідних символів.

5. *Забезпечення легкості перекладу тексту, що входить до растрового зображення.* Корпорація «Google» взагалі не обтяжує перекладачів вилученням тесту з растрового зображення, надсилаючи його текстові компоненти у формі звичайного тексту для перекладу. Відмітимо, що корпорація «Google» повністю впоралась з цим завданням.

Наступним етапом локалізації є *переклад*. Під перекладом розуміють процес передачі або вираження значення слова, словосполучення чи речення з однієї мови на іншу [див. 1, с.43]. Переклад є складовою частиною локалізації. З одного боку однією з вимог до перекладу є його якомога більша точність і наближеність до тексту оригіналу, через просторову обмеженість вираження і перекладачі часто лише замінюють словникове значення слів відповідно до укладеного глосарію чи термінологічного списку, але в той же час іншою вимогою є адекватність тесту.

To help avoid losing photos in the future, you can automatically back up your photos to your Google Account. – Щоб не загубити фотографії в майбутньому, ввімкніть у своєму обліковому записі Google функцію автозавантаження фотографій.

Як видно з прикладу, переклад є частково компонентний, але адекватний.

Третім етапом у програмній локалізації є процес *гуманізації*. Інтернаціоналізація припускає написання загальнодоступної текстової частини, яку можна буде з легкістю перекладати й розповсюджувати в інших країнах.

Як зазначив Б.А.Есселінк, щоб гуманізувати текст і зробити його культурно нейтральним потрібно слідувати наступним правилам [див. 5, с.46].

1. *Уникати культурно маркованих елементів*, наприклад, назви місцевості, свят, дати, імена відомих одній культурі людей. У текстовій частині сервісу «Google+» не зустрічаються подібні випадки, а тому цього правила у мережі дотримуються.

2. *Не використовувати політичні та релігійні переконання.* Так як продукт «Google+» поширюють по всьому світі його інтерфейс має бути максимально нейтральним. Цього правила корпорація «Google» активно дотримується.

3. *Уникати гендерно-маркованих елементів.* Користувачами соціальної мережі «Google+» є як жінки, так і чоловіки, а тому важко вгадати, хто читатиме те чи інше повідомлення. Тому в соціальній мережі «Google+» до користувачів звертаються на *ви* або по імені.

4. *Не використовувати тропи й стилістичні фігури.* Прикладом недотримання цієї умови є використання стилістично маркованих елементів, наприклад:

Oh no! – Помилка.

Хоча на нашу думку, це не можна вважати грубим порушенням, так як подібні повідомлення вказують на більш «дружнє» спілкування комп'ютера з користувачем і таких прикладів у соціальній мережі «Google+» небагато.

5. *Не використовувати ідіоми, просторіччя, жаргонізми.* Порушенням цього правила є використання жартів, наприклад:

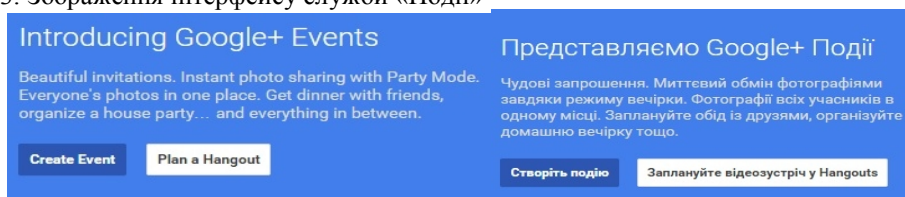
bad, bad server, no donut for you – Помилка сервера.

З прикладу видно, що в тексті перекладу нейтралізовано подібний стилістичний прийом. Хоча в англomовному інтерфейсі «Google+» й зустрічаються подібні випадки, але не часто, тому можна говорити про те, що ця задача майже виконується.



6. Уникати багатозначних слів. В інтерфейсі сервісу «Google+» значною мірою використовуються однозначні слова (див. Рис. 3).

Рисунок 3. Зображення інтерфейсу служби «Події»



У тих випадках, де зустрічаються багатозначні слова, їх значення обмежується термінологічним словником, котрий подає один переклад, а якщо й декілька, то конкретно вказуються місця та випадки, в яких вживається кожне з них. Наприклад, слово «service» у соціальній мережі «Google+» перекладається як «сервіс, продукт, служба»: «сервісом» називають такі додатки як «YouTube», «продуктом» – продукцію корпорації Google (наприклад «Google Chrome»), а «службою» – вміст або внутрішні додатки програми, наприклад «Hangouts».

7. Не використовувати самостійно створені аббревіатури та акроніми. Проте в продукції корпорації «Google», зокрема в сервісі «Google+», можна зустріти чимало аббревіатур, зробивши висновок, що на етапі гуманізації розробники сервісу «Google+» нехтують цим правилом, наприклад:

CPC – CPC

8. Використовувати терміни систематично у всіх випадках перекладу. Цього правила у сервісі «Google+» повністю дотримуються, тому що вся термінологія узгоджена в термінологічний список та глосарій і у всьому тексті вживаються однакові терміни.

9. Використовувати прості речення. Вони легше сприймаються користувачами. Сервіс «Google+» активно послуговується цим правилом, наприклад:

Share what's new... – Поділіться новинками.

10. Уникати складних синтаксичних конструкцій. Подібні речення можуть заплутати користувачів, у них легко втратити головні та другорядні елементи, а також зв'язок між ними, тому синтаксичні структури спрощують і сервіс «Google+» намагається дотримуватися цього правила, хоча й зустрічаються довгі речення, котрі при перекладі розбивають на простіші й коротші.

Data collection for the purposes of web analytics is rapidly evolving, and it is for this reason that we do not endorse the results as a fact; rather, we recommend that you use web analytics data to understand broader trends in user behavior and preferences. – Збирання даних для цілей веб-аналізу швидко розвивається. Саме з цієї причини ми не подаємо результати аналізу як факт, натомість рекомендуємо використовувати їх для досягнення ширших тенденцій і вподобань у поведінці користувача.

11. Укласти термінологічний список. Як вже згадувалося раніше, корпорація «Google» укладає термінологічні списки та глосарії для того, щоб терміни в усіх текстових повідомленнях продукції мали однаковий переклад і повністю дотримується цього правила.

12. Дотримуватися рекомендацій щодо стилістичного та синтаксичного оформлення тексту. При перекладі слід керуватися всіма нормами української мови, дотримуватися одного стилю впродовж всього тексту перекладу. У сервісі «Google+» цього правила повністю дотримуються.

Заключним етапом локалізації є тестування готової продукції, аби впевнитися в правильності її роботи та побачити як виглядає її кінцевий варіант, адже якість продукції впливає на успіх її поширення на ринку. Контроль якості може здійснюватися на трьох рівнях [див. 6, с.301]:

- 1) лінгвістичному (наскільки ефективно текст перекладено іншими мовами);
- 2) нормативному (наскільки документи відповідають рекламі продукції на міжнародному ринку);
- 3) функціональному (правильність технічної роботи програми чи веб-ресурсу).

Для того, щоб якомога менше виправлень було на етапі тестування, на початку слід створити чіткі інструкції для кожного учасника проекту.

Тож з усього вищепереліченого списку вимог до локалізації беззаперечним є той факт, що це складний і відповідальний процес адаптації продукту, в нашому випадку соціальної мережі, до специфічної локації, тобто мови, стандартів, культурних норм, потреб та очікувань цільового ринку. Виділяють такі етапи локалізації: інтернаціоналізація (адаптація комп'ютерної мови до більш природної), переклад (передача текстового матеріалу іноземною мовою), гуманізація (усунення культурно маркованих елементів текстового матеріалу та його нейтралізація для подальшого перекладу) і тестування продукції (перевірка правильності роботи всіх складових елементів продукту).

На етапі інтернаціоналізації розробники мають виконати ряд завдань, щоб підготувати продукцію до перекладу. Сервіс «Google+» успішно впорався з наступними завданнями: забезпечення гнучкості й мовної нейтралізації інтерфейсу, перевірка підтримки необхідних наборів символів та необхідних національних стандартів та забезпечення лгкості перекладу тексту, що входить до растрового зображення. Проте досліджувана нами соціальна мережа не повністю виконує такі завдання: відокремлення програмного коду від текстової частини та передбачення залишку місця у назвах інтерфейсу.



На етапі гуманізації розробники сервісу «Google+» активно дотримуються таких правил: уникати політичних та релігійних переконань, уникати культурно маркованих елементів, не використовувати гендерно-марковані елементи, уникати багатозначних слів, систематично використовувати терміни, прості речення, укладати термінологічний список, дотримуватися рекомендацій щодо стилю та синтаксису оформлення тексту. Деяких правил розробники досліджуваної нами соціальної мережі дотрималися частково, а саме: уникати тропів та стилістичних фігур, не використовувати ідіоми, просторічні слова, жаргонізми. А таке правило як використання акронімів у сервісі «Google+» було порушено.

Підвівши підсумок можна сказати, що хоча при розробці сервісу «Google+» виконані не всі умови та завдання локалізації, проте корпорація «Google» докладає значних зусиль для того, щоб переклад та функціонування програми відповідали міжнародним вимогам до процесу локалізації.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Корунець І.В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад): Підручник. – Вінниця. «Нова Книга», 2001 – 448 с.
2. Англо-український тлумачний словник з обчислювальної техніки, Інтернету і програмування. / За ред. Е.М. Проїдакова, Л.А. Теплицького. – Вид. 1. – К.: Видавничий дім «СофтПрес», 2005. – 552 с.
3. Barbour, R. Strategies of Internationalisation and Localization. A Postmodernist's Perspective / R. Barbour. – 1997. – 20 p.
4. Dohler, P. N. Facets of Software Localization. A Translator's View [Електронний ресурс]: P. N. Dohler / In Translation Journal (On-line Journal). – 1997. – No.1, Vol. 1. – Режим доступу: <http://accurapid.com/journal/softloc.htm>. Цитовано за станом на: 21.11.2004 р.
5. Esselink, B. A Practical Guide to Localization. – Amsterdam and Philadelphia : John Benjamins, 2000. – 490 p.
6. Fry, D. The Localization Primer. Second Edition [Електронний ресурс]: D. Fry / Revised by Arle Lommel. – 2003. – Режим доступу: www.lisa.org/interact/LISAprimer.pdf.
7. Watkins, J. The Guide to Product Translation and Localization / John Watkins. – Computer Society, 2000. – 84 p.

Вадим КОНДРАТЮК

КОНЦЕПТ ЯК ОБ'ЄКТ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

(магістрант факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Скляніченко Г. В.

Вербалізація концептосфери людини через картину світу різних мов є однією із актуальних проблем сучасного мовознавства. У даній статті робиться спроба огляду різних підходів щодо наповнення терміну «концепт».

Різноманітні тлумачення терміну концепт дозволяють зробити висновок про багатомірність і багатогранність даного поняття. Концептологічний підхід досліджень поєднує в собі досягнення когнітології, етнології, психології, соціології, культурології та інших гуманітарних дисциплін, саме тому опис різних концептів є актуальною темою для сучасної лінгвістики.

Зазначимо, що слід розмежувати поняття лінгвокультурного та лінгвістичного концепту. Лінгвокультурні концепти відносяться до числа одиниць ментальності / менталітету – категорій, через які описується національний (етнічний) характер. Чисто лінгвістичні концепти являють собою зміст поняття, смислове значення імені (знаку), і в той же час відрізняються від самого знака і від його предметного значення.

В українській та російській мовах слово «концепт» виникає як транслітерація латинського «conceptus», що означає буквально «поняття, зачаття» (від дієслова «concipere – зачинати») [3, с. 43].

У «Longman Dictionary of Contemporary English» наведено таке визначення концепту – someone's idea of something is, or should be done (уявлення індивіда про щось). [Longman Dictionary of Contemporary English 1995: 279]. Термін «концепт» в даному випадку трактується як «ідея того, що вже зроблено або має бути зроблено».

У сучасній лінгвістиці термін концепт розглядається крізь призму різних лінгвістичних шкіл і напрямів (Д. С. Лихачов. Ю.С. Степанов, Н.Д. Арутюнова, О.С. Кубрякова, С.Х. Ляпін та ін.).

Так, Е.С. Кубрякова пропонує трактувати його як певну цілісну оперативну одиницю нашої свідомості, якою людина оперує як гештальтом (тобто готовим пучком ознак, об'єднаних думкою в одне ціле) в процесі мислення, а також мовної діяльності. О.С. Кубрякова розуміє концепти як різноманітні смисли, що характеризують нашу свідомість і нашу пам'ять, якими оперує людина і які відображають результати людської діяльності у вигляді квантів знання [7, с. 45].

Ю.С. Степанов розглядав різні концепти в рамках культурологічно-семіотичного підходу. Ю.С. Степанов трактував термін «концепт» двояко, вважаючи, що, з одного боку, він є згустком культури у свідомості людини, у вигляді чого культура входить в ментальний світ людини, а, з іншого боку, концепт – це те, за допомогою чого людина сама проникає у культуру, а в деяких випадках і впливає на неї [3, с. 76].

В. Н. Телія визначає концепт як знання, структуроване у фрейм. Таким чином, він відображає не тільки ознаку даного об'єкту, але і сукупність всіх ознак, що містять знання про сутність [5, с. 96].

Відзначимо, що сучасні лінгвісти, даючи визначення концепту, роблять акцент на «сенсі, який існує в людині і для людини». Подібним чином визначає концепт Вежбицька.

А. Вежбицька стверджує, що особливість природної мови полягає в тому, що в мові не існує бар'єрів між психологічною та екстралінгвістичною реальностями, а також соціальним світом носіїв



мови. А.Вежбицька визначає термін «концепт» як об'єкт зі світу «Ідеальне», який має ім'я і відображає певне культурно-обумовлене уявлення людини про світ «Дійсність» [4, с.45]

Вона пропонує розглядати концепти «як інструменти пізнання зовнішньої дійсності, які повинні бути описані засобами мови у вигляді деяких пояснювальних конструкцій». Такий підхід може бути названий логіко-понятійним. Відповідно до теорії А.Вежбицької концепти можуть бути використані для зіставлення культур різних народів з метою вивчення їх своєрідності і спільних рис. Вона висловила оригінальний погляд на поняття концепт-максимум і концепт-мінімум і довела, що дані поняття культурно обумовлені. Причому знання концепту-максимуму – це повне володіння змістом слова, властиве рядовому носію мови; знання концепту-мінімуму – це неповне володіння змістом, яке, однак, не повинно бути нижче деякої межі [4, с.99].

Об'єднавши вищезапропоновані поняття концептів «мінімуму» і «максимуму», Н.К.Рябцева запропонувала наступне визначення концепту:

«Концепт – це цілісне утворення, здатне доповнюватися, змінюватися і відображати людський досвід; концепт має логічно організовану динамічну структуру, що складається з вихідного – базисного елемента і пов'язаних з ним через прототипні значення похідних елементів» [11, с. 77].

С.Г.Воркачов пропонує інший підхід до визначення концепту, кажучи про останній, як про план змісту мовного знака. У своїх роботах С.Г.Воркачов розглядає основну причину виділення концепту як ментального утворення, маркованого лінгвокультурною специфікою в «авторизації безособового, об'єктивістського поняття» [3, с. 67]. Лінгвіст зазначає, що в семантичний простір концепту входить вся прагматична інформація мовного знака, пов'язана з експресивною та іллокутивною функціями. На думку С.Г.Воркачова, одним з важливих компонентів семантики концепту є когнітивна пам'ять слова. Під когнітивною пам'яттю лінгвіст розуміє «сміслові характеристики мовного знака, пов'язані з його споконвічним призначенням і системою духовних цінностей носіїв мови» [10, с.66].

Теорія концепту отримала розвиток також у роботах Н.Д.Арутюнової, на думку якої, базою для утворення концепту слід вважати лише те явище, яке стає об'єктом оцінки. Н.Д.Арутюнова вважає, що для оцінки об'єкта, в першу чергу, людині необхідно «пропустити його через себе». У своїх роботах автор проводить паралель між природою оцінки і природою людини.

Для утворення концепту у свідомості носія культури первинним щаблем є період оцінювання об'єкту і «пропускання» його через себе. На думку Н.Д.Арутюнової, термін «концепт» – вторинне поняття, що стало результатом синтезу життєвого досвіду, традицій, відчуттів, а також різних культурних чинників, таких, як релігія, фольклор, ідеологія, психологія, мистецтво. Н.Д.Арутюнова вважає, що концепти утворюють «свого роду культурний шар, який є посередником між людиною і світом» [2, с. 3].

Представники когнітивного напрямку відносять концепт до явищ ментального плану. Визначення цього терміну дано в «Короткому словнику когнітивних термінів», де концепт трактується як «оперативна змістовна одиниця пам'яті, ментального лексикону, концептуальної системи і мови мозку, всієї картини світу, відображеної в людській психіці. Це відомості про те, що індивід знає, думає, уявляє про об'єкти світу. Поняття «концепт» відповідає уявленню про ті значення, які відображають зміст досвіду і знання, зміст результатів усієї людської діяльності та процесів пізнання світу ...» [7, с. 90].

Детальний опис типів концептів з опорою на мовну семантику зроблено в роботі А.П. Бабушкіна, який пропонує дефініцію цієї особливої структури розумової діяльності як «будь-якої дискретної змістовної одиниці колективної свідомості, що відбиває предмет реального і ідеального світу, який присутній в пам'яті носіїв мови. Концепт вербалізується, позначається словом, інакше його існування неможливо», – і виділяє поняття в якості одного з типів концептів – «логічно конструюється концепт» [9, с.86].

Важливим етапом для представників лінгвістичного напрямку є підхід С.А.Аскольдова до концепту як до певного спільного поняття, змісту свідомості. Пізнавальний концепт – це уявне утворення, яке в процесі думки може замінити будь-яку кількість предметів одного і того ж роду. Художній концепт відрізняється психологічною складністю, різними асоціативними зв'язками. У поетичному мовленні «слова як безпосереднім значенням, так і через різні переносні смисли, тягнуть за собою цілу плеяду асоціативних значень» [3, с.71].

В.І.Карасик і І.А.Стернін у своїх роботах виділяють ряд базових характеристик лінгвокультурних концептів. До основних характеристик, на думку авторів, можна віднести наступні:

1) Комплексність. Концепт – це ментальна проекція елементів культури. Концепти можуть опредмечуватись не тільки в мові, а й в образах музики, скульптури, живопису, театру та кінематографу.

2) Ментальна природа. Концепт – це ментальна одиниця, яка перебуває у свідомості, оскільки саме там здійснюється взаємодія мови і культури, саме тому «будь-яке лінгвокультурознавче дослідження є одночасно і когнітивне дослідження».

3) Цінність. Лінгвокультурний концепт відрізняється від інших ментальних одиниць, таких як – когнітивний концепт, поняття, образ. Центром концепту завжди є цінність, оскільки концепт служить дослідженню культури, а в основі культури лежить саме ціннісний принцип [7, с.11].

4) Умовність і розмитість. Лінгвокультурний концепт не має чітких меж і представляється умовною одиницею в тому сенсі, що «свідомість синкретична і її членування проводиться в



дослідницьких цілях». Найбільш значущі асоціативні вектори складають ядро концепту, найменш значущі – периферію. «Мовна одиниця, в якій актуалізується центральна точка концепту, служить ім'ям концепту».

5) Мінливість. З часом інтенсивність оцінки концептів зазнає змін, також змінюються образна і понятійна складові концепту. Це відбувається через розвиток соціокультурного та соціолінгвістичного середовища.

6) Обмеженість свідомістю носія. Лінгвокультурні концепти знаходяться як у колективній, так і в індивідуальній свідомості. Виділяються кілька видів концептів: загальнолюдські; етнокультурні; групові (соціокультурні); мікрогрупові; індивідуальні.

7) Трьохкомпонентність. Лінгвокультурний концепт, як правило, складається з трьох компонентів: • ціннісний; • образний (образно-перцептивний і образно-метафоричний); • понятійний (фактуальний).

8) Багатомірність. Лінгвокультурний концепт представляється багатовимірним. Традиційні одиниці когнітивістики (фрейм, сценарій, поняття, образ, архетип), маючи більш чітку структуру, ніж концепт, можуть використовуватися дослідниками для моделювання концепту.

9) Методична відкритість. «Лінгвокультурологія – наукова галузь міждисциплінарного характеру, тому в її рамках можливе використання як лінгвістичних, так і нелінгвістичних методів. Протиставлення мови і мовлення в рамках лінгвокультурології не є релевантним. Лінгвокультурні концепти можуть класифікуватися за різними підставами, наприклад, за тематикою, за носіями, за типами дискурсу, за типами трансльованих [8 с.12].

Узагальнюючи різні погляди, можна виділити наступні властивості концепту: ментальний характер; співвіднесеність з когнітивними структурами; наявність імені; замісна функція; потенційність, втілена у різних мовних одиницях; маніфестація у формі поняття, символу, образу; культурно-історична детермінованість; ціннісний характер; концепти мають вербальну і невербальну форми.

Таким чином, концепт не існує у свідомості людини у вигляді певних понять, а виникає як синтез переживань, асоціацій, уявлень, образів, знань. Концепти є результатом синтезу життєвого досвіду, традицій, відчуттів, а також різних культурних чинників, таких, як релігія, фольклор, ідеологія, психологія, мистецтво, в силу чого вони утворюють своєрідний культурний шар, що служить посередником між людиною і світом.

Отже, резюмуємо основні ознаки концепту:

1) концепт є смисловим утворенням, що акумулює знання суспільства або соціальної групи про фрагмент дійсності;

2) концепт – це одиниця ментальності;

3) концепт не має обов'язкового зв'язку зі словом або іншими мовними засобами вербалізації; концепт може бути вербалізованим, а може бути і невербалізованим мовними засобами;

4) у акті мовлення вербалізуються комунікативно-релевантна частина концепту;

5) концепт представляється частиною концептосфери або картини світу для певної спільноти людей, що живуть в певному лінгвокультурному середовищі;

6) концепт має певну структуру, яка не є жорстко фіксованою, але є певною умовою для існування концепту і його входження в концептосферу;

7) концепт являє собою своєрідну сукупність смислів, неоднозначне багатовимірне явище;

8) концепт може бути осмислений по-різному у свідомості представників однієї спільноти;

9) концепти можна віднести до явищ оціночного типу, які включають поведінкову, емоційну, образну і логічну сторони;

10) концепти внутрішньо організовані і включають чуттєвий образ, інформаційний зміст і інтерпретаційне поле; структура концепту утворена когнітивними класифікаторами і поєднаними ними когнітивними ознаками, які розрізняються за ступенем яскравості у свідомості їх носіїв і впорядковуються в структурі концепту за польовою ознакою;

11) концепт представляється культурно-значущим утворенням, має неоднозначну структуру, володіє «ядром» і «периферією»;

12) інформаційний зміст концепту включає декілька шарів або секторів, деякі з них можуть репрезентуватися окремими лексемами або окремими значеннями тих чи інших лексем.

Таким чином, дослідження ознак і зіставлення фрагментів картин світу в різних мовах є однією з основних цілей концептуальних досліджень. Лексичні та фразеологічні одиниці об'єктивують і представляють у мові різноманітні концепти. Сукупність значень лексичних і фразеологічних одиниць утворює семантичний простір мови; когнітивна інтерпретація результатів аналізу семантичного простору мови дозволяє моделювати концептосферу суспільства. Саме тому важливим етапом будь-якого лінгвістичного дослідження вважається використання комплексної методики дослідження, що дозволяє найбільш повно дослідити засоби мовної об'єктивізації концепту.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. – М., Наука, 1974. – 367 с.
2. Арутюнова Н.Д. Введение // Логический анализ языка. Ментальные действия. – М., Наука, 1993. – С. 3–10.
3. Аскольдов С.А. Концепт и слово // Русская словесность. Антология. – М., Academia, 1997. – 269 с.
4. Вежицкая А. Семантические универсалии и описание языков. // Пер. с англ. А.Д. Шмелёва под ред. Т.В. Булыгиной. – М., Языки русской культуры,
5. Вежицкая А. Язык. Культура. Познание. – М., Рус. словари, 1997. – 416 с.



6. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. – М., Рус. язык, 1983. – 269 с.
 7. Карасик В.И. Культурные доминанты в языке // Языковая личность: культурные концепты. – Архангельск, Перемена, 1996. – С. 3–16.
 8. Карасик В.И., Стернин И.А. Антология концептов. – М., Гнозис, 2007. – 512 с.
 9. Щерба Л.В. Опыт общей теории лексикографии // Языковая система и речевая деятельность. – Л., Наука 1974. – С. 265–304.
 10. Маковский М.М. «Картина мира и миры образов» (лингвокультурологические этюды) // Вопросы языкознания. 1996. № 6. – С. 36–53.
 11. Маслов В.А. «Введение в когнитивную лингвистику». – М., Наука. 2004. – 294 с.

Ігор КОРНЄВ

СПЕЦИФІКА ЖАНРУ АНГЛОМОВНОГО ОСВІТНЬОГО БЛОГУ

(магістрант факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Паращук В. Ю.

Стаття виконана в руслі комунікативної лінгвістики та присвячена розв'язанню дослідницького завдання встановлення комунікативно-мовних особливостей англomовного освітнього блогу. **Блог** визначається як веб-сторінка, яка містить особистий онлайн-щоденник з відгуками, коментарями й різними покликаннями [12, с. 201].

Актуальність теми зумовлена тим, що блог як мережевий журнал щоденник подій є одним з найбільш розповсюджених Інтернет-комунікативних жанрів, що активно еволюціонує та зазнає постійних трансформацій, але лінгвістичні особливості освітніх блогів саме в англomовному Інтернет-дискурсі на часі не знайшли вичерпного висвітлення в спеціальній літературі. За нашими даними, англomовний освітній блог тематично спрямованості “English as a Foreign / Second Language (EFL/ESL) / Англійська як іноземна / друга мова” ще не був предметом спеціального дослідження як комплексний комунікативно-мовне явище. **Об'єктом** дослідження є освітній блог як жанровий феномен Інтернет-комунікації, втілений у широкому діапазоні конкретних виявів. **Предметом** дослідження виступають комунікативні та мовні характеристики освітнього блогу як жанру Інтернет-комунікації.

Мета статті полягає у виявленні специфіки жанру англomовного освітнього блогу в системі Інтернет-комунікації шляхом аналізу комунікативних і мовних засобів його об'єктивації.

Поставлена мета визначила вирішення низки таких завдань: визначити місце освітнього блогу в системі жанрових форм Інтернет-комунікації; описати специфіку блогу як Інтернет-комунікативного жанру; з'ясувати структуру, типологію та дизайн англomовних освітніх блогів; виокремити одиниці лексико-семантичного поля “Blogging / Блогінг”; визначити функціональні характеристики англomовних освітніх блогів.

Як **матеріал** дослідження використані тексти освітніх блогів тематичної спрямованості “English as a Foreign / Second Language (EFL/ESL) / Англійська як іноземна / друга мова”, що функціонують у сфері Інтернет-комунікації: 30 освітніх блогів та 75 лексичних одиниць, які є засобами вербалізації ЛСП “Blogging”, відібраних у результаті суцільного обстеження текстів англomовних блогів.

Проблема комунікативно-мовних особливостей блогів різної спрямованості висвітлювалась у працях О. Жигаліної [5], О. Горошко [3], Н. Андріанової [1], А. Атабекової [2], О. Єлькіної [4], М. Рижкова [8], І. Сидорової [9].

Термін «блог» створений скороченням слова «web log», «мережевий бортовий журнал» [5, с. 309]. Блог є веб-сайтом, основне наповнення якого охоплюють записи, зображення або мультимедіа, що регулярно додаються. Для блогів характерні недовгі записи тимчасової значущості. Основним призначенням освітнього блогу є надання користувачам інструменту для побудови мереж взаємодії та обміну професійною інформацією, а також для самопрезентації, пошуку співрозмовників і однодумців [11].

За комунікативною функцією блог відносять до інформативно-оцінювальних жанрів, де головними завданнями є: 1) різні операції з інформацією, її надання або запит, підтвердження або спростування (інформативний тип); 2) зміна концептуальної картини світу учасників дискурсивної спільноти через співвідношення їхніх вчинків, якостей і всіх інших маніфестацій з прийнятою в певному суспільстві шкалою цінностей (оцінювальний тип) [10, с. 27].

З метою встановлення структурних особливостей блогів застосовано метод контент-аналізу. Англomовні освітні блоги корпусу матеріалу спостереження піддані аналізу за такими параметрами: 1) за ідентифікацією автора; 2) за технічною основою; 3) за видом контенту. Узагальнену типологію блогів представлено в таблиці 1, де в першому стовпчику вказано класифікаційні параметри, а в другому – види блогів.

Таблиця 1.

Типологія блогів та вид контенту

№	Класифікаційний параметр	Вид блогу	Частота блогів в матеріалі спостереження	
			Абсол.	Відн.
1	Ідентифікація автора	1.1. Групові	21	70%
		1.2. Індивідуальні	9	30 %
		Усього	30	100%



2	Технічна основа	1.1. На блог-платформі	18	60 %
		1.2. Автономні	12	40 %
Усього			30	100%
3	Вид контенту	1.1. Текстові	18	60%
		1.2. Фотоблог	4	15,5%
		1.3. Відеоблог	4	15,5%
		1.4. Аудіоблог	3	6%
		1.5. Мобільний блог	1	3%
Усього			30	100%

Аналіз блогів за ідентифікацією автора засвідчив, що 21 з них складають корпоративні блоги, які куруються організацією (70 %), 9 є особистими, що ведуться однією людиною (30%). Менша кількість блогерів включають особисту інформацію на першу сторінку своїх блогів, 20 % усіх проаналізованих нами блогів містить повне ім'я його автора, 80% забезпечує деяку іншу особисту інформацію та склад групи авторів блогу.

За видом контенту, результати дослідження свідчать, що корпус блогів матеріалу спостереження охоплює 60% текстових блогів, 15,5 % припадає на відеоблоги, 15,5% на фотоблоги, 6% блогів містять в собі аудіо матеріали і 3% є блогами для мобільних пристроїв (див.табл.2). Це свідчить про відносно низький рівень вмісту мультимедія в освітніх блогах.

Програмне забезпечення блогу (або блог-платформа), як правило, визначає його формат та особливості. Аналіз блогів за технічною основою засвідчив, що 18 блогів існують на блог-платформі (60%), а 12 з них складають автономні блоги (40 %) (див.табл.2). Найпопулярнішою в нашому дослідженні є блог-платформа Blogger. Її популярність зумовлена тим, що ця блог-платформа є безкоштовною, зручною та вимагає елементарних вмінь і навичок від користувача.

Таблиця 2.

Види блог-платформ

№	Блог-платформа	Частота блогів в матеріалі дослідження	
		Абсол.	Відн.
1	Blogger	10	56%
2	WordPress	4	22%
3	Weebly	2	12%
4	Tumblr	1	5%
5	Jux	1	5%
Усього		18	100

Освітні блоги класифікуються за темою змісту (категоріями), за медійністю, за формою, за особливостями комунікативних і рефлексій процесів [12. с. 101].

Тексти блогу представлено двома основними групами:

- 1) текстами постів, підготовленими й відредагованими повідомленнями з єдиною авторською концепцією, які повністю відповідають характеристикам письмової форми мовлення, а також
- 2) текстами коментарів – спонтанними короткими повідомленнями із множинністю авторства, які належать до усно-письмової форми мовлення [4, с. 21].

Блог як жанр віртуального дискурсу має множинне мовне вираження, яке можливо структурувати у вигляді лексико-семантичного поля "Blogging", де у ході дослідження було виокремлено чотири лексико-семантичні групи (ЛСГ): 1) компоненти та функції блогу; 2) обслуговування блогів; 3) програмне забезпечення блогів; 4) звички спілкування у блогах. (див.табл.3)

Таблиця 3.

Лексико-семантичне поле «Blogging»

№	Лексико-семантична група	Частота ЛО в матеріалі дослідження		Приклади лексем-вербалізаторів
		Абсол.	Відн.	
1	Компоненти та функції блогу	42	56%	<i>blogger, blogthis, captcha, categories</i>
2	Обслуговування блогів	16	21%	<i>bloglist, bloglines, cocomment</i>
3	Звички спілкування у блогах	9	12	<i>Admin, AFAIK, IMHO, Sync</i>
4	Програмне забезпечення блогів	8	11%	<i>CSS, PPC, URL</i>
Усього		75	100	



Отже, більше половини дослідженого лексичного матеріалу (56%) відноситься до засобів вербалізації компонентів та функцій блогу, менша кількість одиниць (21%) описує середовище обслуговування блогів, найменша кількість одиниць об'єктивує звички спілкування (12%) та специфіку програмного забезпечення блогів (11%).

Словотвірний аналіз лексичних одиниць, які ввійшли до виокремленого нами ЛСП "Blogging", дає підстави виокремити п'ять основних способів їхнього творення: 1) словоскладання, напр.: *sidebar, update, dashboard*; 2) афіксація, напр.: *blogger, cocomment, repost*; 3) скорочення (усічення та аббревіація), напр.: *CSS, HTML, miniPCIe*; 4) метафоризація, напр.: *Webwaffle, tag cloud* (див. табл.4).

Таблиця 4.

Способи словотвору лексичних одиниць ЛСП "Blogging"

№	Спосіб словотворення	Частота в матеріалі дослідження		Приклади лексем-конституентів ЛСП "Blogging"
		Абсол.	Відн.	
1	Словоскладання	28	37%	<i>infographics, javascript, keyword</i>
2	Афіксація	23	31%	<i>footer, follower</i>
3	Скорочення	18	24%	<i>PPC, Sync, URL</i>
4	Метафоризація	6	8%	<i>webwaffle, tag cloud</i>
	Усього	75	100%	

Лінгвістичне оформлення постів характеризується, в основному, лексичними, граматичними та стилістичними особливостями [5, с. 8].

Тексти освітніх блогів виконують такі функції: 1) інформативна; 2) комунікативна; 3) моніторинг суспільної думки; 4) соціалізація; 5) саморозвиток та рефлексія.

Ключова функція посту освітнього блогу – проінформувати читача, зацікавити його та спонукати до діалогу. Функції англомовних освітніх блогів вербалізуються за допомогою стилістичних лексичних і синтаксичних засобів, які охоплюють:

- 1) метафори, напр.: *An unopened book is your next big adventure, waiting to happen;*
- 2) ідіоми, напр.: *I hit him hard on the nose. That taught him a lesson. It was necessary to be part of an old boy network to this credit;*
- 3) порівняння: *Education is the gateway to success; Your blog post is like a bland dish;*
- 4) риторичні питання: *What is meant by hiding the truth? How could I have missed that mistake?*
- 5) інверсія: *To me alone there came an idea. Not until the seventeenth century did the construction appeared in English;*
- 6) спонукальні форми: *Choose the most suitable theme for discussion. Check out the suggestions of the participants. Link the home page to see the news;*
- 7) повтори: *That's a very very useful post. Our blog is the place where you can find practically everything you ever ever need to know;*
- 8) безособові речення: *It's high time to learn these new rules. It was interesting to see the usage of that design for the blog and its educating effect.*
- 9) пасивні конструкції: *Our language blog is used for business English teaching. The information was posted by Prof. Darney.*

Отже, освітній блог є веб-сайтом, основне наповнення якого охоплюють записи, зображення або мультимедіа навчального характеру, які регулярно додаються авторами блогу. За комунікативною метою освітній блог відносять до інформативно-оцінювальних жанрів Інтернет-комунікації. Структурні особливості освітніх блогів найчастіше залежать від ідентифікації автора (індивідуальні й групові блоги); технічної основи (автономні та на блог-платформі); виду контенту (текстові, фотоблоги, аудіоблоги, відеоблоги, мобблоги). Лексичні засоби об'єктивації блогу можливо структурувати у вигляді ЛСП "Blogging", в якому компоненти та функції блогу, а також його обслуговування представлено найбільшою кількістю вербалізаторів, утворених переважно словоскладанням, афіксацією та скороченням. Тексти освітніх блогів виконують низку функцій, ключовою з яких виступає інформативна.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у вивченні жанротвірної специфіки окремих видів блогінгу, зіставного й типологічного аналізу англомовних та україномовних освітніх блогів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андрианова Н. С. Жанры Интернет-коммуникации:о некоторых подходах [Электронный ресурс] / Н. С. Андрианова. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/Natural/Vdpu/Movozh/2008_14/article/3.pdf
2. Атабекова А. А. Лингвистический дизайн Web-страниц. / А. А. Атабекова. – Монография – Москва, 2002 – С. 56
3. Горошко Е. И. Интернет-коммуникация: проблема жанра [Текст] / Е. И. Горошко / Жанры и типы текста в научном и медийном дискурсе. Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 4. – 2006. – С. 165–175.
4. Елькина О. М. Лингво-социокультурные особенности речевой деятельности в сфере компьютерно-опосредованной коммуникации : автореф. дис. ... канд. филолог. наук / О.М. Елькина – Пятигорск, 2012. – 28 с.
5. Жигалина Е. А. (Землякова Е.А.) Стилистические особенности языкового оформления англоязычного корпоративного блога / Е. А. Жигалина // Наукові записки. - Кіровоград : РВВ КДПУ імені В. Винниченка, 2009. – Вип. 81 (2). – С. 308–312.
6. Жигалина Е. А. Лингвотипизация корпоративных блогов в англоязычном Интернет-дискурсе / Е. А. Жигалина // Наукові записки. - Кіровоград : РВВ КДПУ імені В. Винниченка, 2008. – Вип. 75 (3). – С. 340–344.
7. Лутовинова О. В. Лингвокультурологические характеристики виртуального дискурса / О. В. Лутовинова. – Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2009. – 476 с.



8. Рыжков М. С. Речевые стратегии участников синхронного Интернет-дискурса (на материале русско- и англоязычных чатов): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Воронеж, 2010. – 25 с.
9. Сидорова И. Г. Коммуникативно-прагматические характеристики жанров персонального Интернет-дискурса (сайт, блог, социальная сеть, комментарий) : дис. ... канд. филолог. наук : 10.02.19 – теория языка / Сидорова Ирина Геннадьевна. – Волгоград, 2014. – 249 с.
10. Шмелева Т. В. Модель речевого жанра // Жанры речи: Сб. науч. статей / отв. ред. В. Е. Гольдин. – Саратов: Колледж, 1997. – № 1. – С.88–98.
11. Nardi, Bonnie A. Blogging as Social Activity, or, Would You Let 900 Million People Read Your Diary? /Diane J. Schiano, Michelle Gumbrecht, Bonnie A. Nardi. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://tc.eserver.org/25484.html>.
12. Nowson S. The language of web logs: a study of genre and individual differences. PhD Thesis (Unpublished manuscript) [Text] / S. Nowson. – Edinburgh: University of Edinburgh, 2006. – P. 279.

ДЖЕРЕЛА ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

13. <http://huntingenglish.wordpress.com/>
14. <http://discussenglish.blogspot.com/>
15. <http://www.huntingenglish.com/>
16. <http://www.huffenglish.com/>
17. <http://www.justintarte.com/>
18. <http://www.pinterest.com/cjorge5/secondary-english-education/>
19. <http://blogs.edweek.org/edweek/learning-the-language/>
20. <http://thespellingblog.blogspot.com/>
21. <http://yearsixale.blogspot.com/>
22. <http://www.stgeorges.co.uk/blog/>
23. <http://kalinago.blogspot.com/>
24. <http://burcuakyol.com/> 25. <http://when-tech-met-ed.blogspot.com/>
26. <http://www.londonschool.com/language-talk/blog/>
27. <http://alex-ateachersthoughts.blogspot.com/>
28. <http://www.english-online.org.uk/englishblog/profblog.php>
29. <http://stancarey.wordpress.com/>
30. <http://www.natcorp.ox.ac.uk/>
31. <http://www.eslcafe.com/>
32. <http://www.educause.edu/blogs>
33. <http://www.lingvaroom.ru/>
34. <http://kaplaninternational.com/blog/category/how-to-speak-english/>
35. <http://ispeakyouspeak.blogspot.com/>
36. <http://www.myenglishteacher.eu/blog/how-to-improve-english-speaking-and-writing-skills/>
37. <http://marysenglishblog.com/>
38. <http://www.talktocanada.com/blog/>
39. <http://www.spokenenglishblog.com/>
40. <http://englishteacher margarita.blogspot.com/>
41. <http://learningfrommymistakesenglish.blogspot.com/>
42. <http://www.englishteacherwebsites.com/teacherblogs.html>

Аліна КОРНЄЄВА

ЛІНГВОКУЛЬТУРНИЙ КОНЦЕПТ «ПОРЯДОК» У МЕНТАЛІТЕТІ НІМЕЦЬКОЇ ЛЮДИНИ

(магістрантка факультету іноземних мов)

Науковий керівник – доктор філософії, професор Кучинський Б. В.

У наш час у лінгвістиці активно розглядається питання про національну мовну картину світу (МКС). Картина світу притаманна як кожній окремій особистості, так і поколінню, суспільству взагалі, є однією з умов адекватного, цілісного сприйняття світу. Це питання досліджують в аспекті відображення “людського чинника”, приділяють увагу взаємодії лінгвальних і екстралінгвальних явищ. Дослідження дії “людського чинника” пов’язане з виявленням впливу на мову культури, традицій, вірувань народу. Вивчення національної МКС допомагає виявити специфіку сприйняття дійсності відповідним етносом, тобто особливості концептуальної картини світу (ККС), що характерні для етносу, а також специфіку лексичної системи мови. Різні аспекти окресленої проблеми аналізувались у роботах В. фон Гумбольдта і його послідовників, Гегеля, Шиллера, Г. Баузінгера, Г.Хофстеде, а також ідей Л.С. Виготського, А.А. Потебні, Ю.М. Лотмана, Н.І. Жинкіна.

Для розробки питання про дію “людського чинника” в мові необхідно глибоко дослідити, як відображається світогляд, почуття, емоції, настрої, стосунки між людьми в лексичній системі мови й у конкретних мовленнєвих ситуаціях.

У лінгвістичній науці лінгвісти розглядають різні аспекти проблеми відображення дійсності в мові: поняття МКС, концепту, ролі “людського чинника” та форми його вияву в мові, подано дослідження окремих фрагментів МКС, що фіксують знання носіїв мови про ті чи інші концепти.

Об’єкт дослідження – реалізація концепту “порядок” у німецькій мові та літературі.

Предметом дослідження виступає когнітивна структура та функціональні й лінгвокультурологічні характеристики концепту «порядок» в менталітеті німецької людини.

Основою поняттєво-термінологічного апарату для лінгвокультурології є поняття концепту, який здавна є відомим філософській, психологічній, лінгвістичній і літературознавчій парадигмам. Проте справедливим буде відзначити, що в останні 10–11 років це поняття переживає період актуалізації, повернення з пасивного запасу наукової терміносистеми та – паралельно – проходить процес переосмислення. Це особливо помітно в сучасних лінгвістичних працях.



Термін «концепт» уже досить давно використовується вченими, філософами, логістами та психологами, які працюють в руслі когнітивної лінгвістики (А. Вежбицька, Р. Лангакер, Ю.С. Степанов, І.А. Мельчук). Але до цього часу немає єдиного визначення цього терміну. Термін «концепт» широко використовується у різних галузях лінгвістичної науки. Він увійшов в апарат понять не тільки лінгвокультурології але й когнітивістики, й семантики. Період утвердження терміну в науці пов'язаний з використанням, розмитістю границь, змішанням з близькими за значенням чи за мовною формою термінами. Наприклад, в дослідженнях часто відбувається змішання понять «когнітивний концепт» та «лінгвокультурний концепт».

Окремі питання, в яких розглядаються ті чи інші лінгвокультурні концепти, піднімалися в роботах В.Н. Телії, Н.Д. Арутюнової, А. Вежбицької, Г.Г. Слишкіна, В.І. Карасика. Одним із перших в світовій лінгвістиці звернувся до дослідження концептів російський філолог С.А. Аскольдов. Він вважав, що найбільш суттєвою функцією концептів як пізнавальних засобів є функція заміни. Він рахував концепт «мисленнєвим утворенням, яке замінює нам в процесі думки необмежену кількість предметів одного й того ж роду». Далі він говорить, що не варто думати, що концепт є завжди замінник реальних предметів, але може бути замінником різного роду функцій мислення [22; с. 67-69].

Німецький мовознавець М. Хайдеггер дає декілька визначень концепту [6; с. 549]. Він описує концепт як об'єкт ідеального світу, який має ім'я, що визначається в наслідок набору семантичних примітивів, які відображають специфічні культурно-обумовлені уявлення людини про дійсність.

М.В. Піменова визначає концепт, як «деяке уявлення про фрагменти світу чи частини такого фрагменту який має складну структуру, яка виражена різними групами ознак, які реалізуються різними мовними способами». Концепт відображає категорійні ціннісні характеристики знань по деякі фрагменти світу».[20; с. 8].

Г.Г. Слишкін і В. І. Карасик розуміють концепт культури як «багатомірну ментальну одиницю з домінуючим ціннісним елементом»[12; с. 76-77].

Як лінгвістичне поняття, концепт дає можливість розглянути ідеальні ментальні сутності [27; с. 88], тобто ті одиниці, за допомогою яких ми мислимо про світ, ментальні утворення, що становлять категоріальну основу мови [3; с. 16] і що створюють узагальнений образ слова, об'єктивуючи модель свідомості [25; с. 21]. О.С.Кубрякова пропонує визначення концепту, як «одиниці ментальних чи психологічних ресурсів нашої свідомості і тієї інформаційної структури, яка відображає знання і досвід людини: оперативна змістовна одиниця пам'яті, ментального лексикону, концептуальної системи і мови розуму, всієї картини світу» [12; с. 90-92].

Для німецької культури ключовим концептом є *Ordnung* (ПОРЯДОК): *Ordnung muss sein*. "Час та простір в Німеччині насичені духом суворого порядку (*Ordnung*). Цьому ідеалові в Німеччині підкорені сімейне життя та бізнес, уряд, вільний час, шкільне життя. Жінка хоче утримувати свій дім та виховувати своїх дітей належним чином (*in Ordnung*); робочі місця на заводі мають бути в порядку (*in Ordnung*). Кабінет вчителя, все людське життя мають бути в порядку (*in Ordnung*). Поняття *Ordnung* – невід'ємна складова стереотипу, який створюється іноземцями про Німеччину, це те, що їх вражає в німця. Підкорення часу та простору порядкуві – одне з найвизначніших досягнень германського суспільства" [10, с. 185].

Концепт ПОРЯДОК / ORDNUNG є результатом концептуалізації поняття *die Ordnung*, яке, проходячи крізь призму валоризації, підіймається до рангу концепту – тієї етно-соціо-психо-лінгвокультурної цінності, що стає мірною одиницею німецького менталітету [6, с. 97]. Поняття складова концепту охоплює "фактуальну інформацію про реальний або уявний об'єкт, яка служить основою для формування концепту" [7, с. 13]. Якщо образна складова культурного концепту корелює із перцептивною та когнітивними сторонами концепту як психолінгвістичного феномену, а ціннісний підхід ураховує важливість афективної сторони концепту в психолінгвістичному розумінні цього явища, то поняття складова є виходом на мовне втілення явища (в цьому плані поняття сторону концепту можна було б назвати актуальною) [4, с. 118].

Аналіз лексикографічних джерел сучасної німецької мови дозволяє виявити наступні складові концепту ПОРЯДОК / ORDNUNG:

1) Стан порядку, в якому щось знаходиться (*wie gelectt aussehen, wie jmd. / etw. im Buche steht, wie es im Büchlein / Büchler steht, es ist alles in (bester / schönster) Butter, im Lote sein, in Ordnung sein, alles ist in schönster / bester Ordnung, astrein sein, alles im Lack, alles paletti, alles tutti*).

Тут «порядок» *Ordnung* протиставляється терміну «безпорядок» *Unordnung: hier herrscht Ordnung; eine musterhafte, große, peinliche, pedantische, strenge, genaue Ordnung; Ordnung halten, machen, schaffen; er ist an Ordnung gewöhnt; j-n zur Ordnung rufen (weisen, verweisen); Heilige Ordnung, segensreiche Himmelstochter (F. Schiller, "Das Lied von der Glocke") Святої порядок – благословенний сын небес; Ordnung ist das halbe Leben.*

Порядок – основа життя. Ordnung, Ordnung liebe sie, sie erspart dir Zeit und Müh.;

2) Впорядкований спосіб життя (*mit gutem Beispiel vorangehen, die Chemie stimmt, etw. (ganz) in Ordnung finden; so weit, so gut!; Das wird sich (alles) finden!*). [28; с. 549].

3) Врегульоване державним чином (законами, постановами) суспільне життя (*Backschaft machen, Zucht und Ordnung, etw. / alles liegt im grünen Bereich*); закон (*das Auge des Gesetzes, nach dem Buchstaben des Gesetzes*).

die verfassungsmässige Ordnung gewährleisten, gefährden; ordnungsgemäßes nach Vorschrift.



Відомо, що одним із життєвих принципів німецької етнічної спільноти є шанування правового порядку, його повага, коли закон має неухильний смисл. У етносвідомості німців не існує поняття “суттєвий” і “несуттєвий” закон, закон – є обов’язковим до виконання [16; с. 149].

4) Спосіб регулювання, впорядкування, наведення порядку (*Akzente setzen, auffassen wie ein Schießhund / wie ein Hefelmacher / wie ein Luchs, die Augen offen haben / halten, die Augen aufmachen / aufsperrn / auf tun, Augen und Ohren aufhalten, seine Augen überall / vorn und hinten haben, etwas in die richtige Bahn lenken, ins rechte Gleis bringen, jmdn. am Bündel / Bandel haben, mit eisernen Besen [aus]kehren, über etw. Buch führen, jmdm. Dampf machen, etw. in Lot / Ordnung bringen, jmdn. zur Ordnung rufen, ein großes Reinemachen veranstalten, tabula rasa machen, reinen Tisch machen, Klarschiff machen, nach dem Rechten sehen, etw. ins Reine ringen, etw. geradebiegen, etw. in Form bringen, etw. in Schuss bringen / halten, etw. auf Vordermann bringen, etw. wieder hinbiegen*); Дисципліна, виховання: *hier herrscht eine strenge Ordnung; bei diesem Lehrer ist die Ordnung in der Klasse gut; er achtet auf Ordnung und gute Mitarbeit; jmdn. zur Ordnung rufen (offiziell ermahnen)* [18; с. 167].

5) Стан задоволення або згоди (*nach getaner Arbeit ist gut ruhn, Das ist gebongt!, Da kann man nichts sagen!, mit jmdm. / etw. / sich im Reinen sein*).

Стан, коли хтось чим-небудь задоволений або з чим-небудь погоджується:

etw. in Ordnung finden: findest du es in Ordnung, dass er so frech ist?; “Wir treffen uns im Schwimmbad“ – “(Ist/ geht) in Ordnung!”; salopp der ist in Ordnung (er gefällt uns) [14; с. 54].

6) Дотримання дисципліни, виконання своїх обов’язків (*erst die Arbeit, dann das Vergnügen, zu Befehl!, etw. noch am Bein haben, seines Amtes walten*).

7) Послідовність як принцип, згідно з яким впорядковуються речі:

alphabetische, chronologische, systematische Reihenfolge; nach der Reihe; fortlaufende Nummern; die Reihenfolge einhalten/ nicht einhalten; aus der Reihe tanzen. [15; с. 546].

8) Суспільний устрій, система соціальних відношень:

Staaten mit unterschiedlicher gesellschaftlicher Ordnung; Regime; das alte Regime.

9) Устав, правила, моральні настанови, які регулюють спільне проживання,

розпорядок:

ein nach Branchen geordnetes Adressenverzeichnis; eine medizinische Autorität erster Ordnung; Kurven, Abteilungen erster Ordnung; Straßen dritter Ordnung, er schließt die Erben der zweiten Ordnung. [26; с. 114].

10) Традиції, звичаї:

Ordnung = Wirtschaft = Zustände :Kolonialzustände; ist das aber eine Wirtschaft hier!

11) У біологічній науці – представники тваринного та рослинного світів:

die Ordnung der Raubtiere; Tiere und Pflanzen werden in Klassen und Ordnungen eingeteilt.

Таким чином, аналіз лексикографічних джерел показує, що концепт ПОРЯДОК / ORDNUNG займає особливе місце в німецькій культурі, охоплює всі сфери життя суспільства та розуміється досить широко як впорядкований спосіб життя, дотримання певних правил та установ. Особливо чисельною є група фразеологічних одиниць, яка вербалізує складову “спосіб регулювання, впорядкування”. Наведений аналіз лінгвістичного матеріалу свідчить про значимість концепту ПОРЯДОК / ORDNUNG для німецької культури. [20; с. 345].

Отже, визначивши, що національно-культурний аспект дослідження фразеологічних одиниць дозволяє поглибити та розширити зміст уявлень німецького народу про навколишній світ, а конкретний аналіз окремих національно-маркованих концептів (а саме, ПОРЯДОК / ORDNUNG) представити систему життєвих цінностей даного народу, ми вбачаємо перспективу дослідження у виокремленні інших національно-маркованих концептів німецького суспільства та дослідженні вербальних засобів їхнього втілення, що пропонує досить перспективний ракурс вивчення лінгвокультурної специфіки етносу і своєрідності менталітету німецького народу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арутюнова, Н.Д. Логічний аналіз мови. М., 1993. С. 3–7.
2. Аришштейн, В. М. Етноспецифічні особливості оформлення «публічних директивів» і національний характер мовної спільноти // Мова і соціокультурний контекст (матеріали до спецкурсу). – СПб., 2001. – С. 77–90.
3. Карасик, В. І. Базові характеристики лінгвокультурних концептів / В. І. Карасик, Г. Г. Слишкін // Антологія концептів / під ред. В. І. Карасика, І. А. Стерніна. – М.: Гнозис, 2007. – С. 12–13.
4. Медведєва, Т. С. Репрезентація концепту Ordnung в німецькій мовній картині світу // Вісник Удмуртського університету. – Вип. 5. Філологічні науки. – Ч. 2 – Іжевськ, 2007. – С. 105–114.
5. Точиліна, Ю. Н. Концепт Ordnung в німецькій мовній картині світу: дис. ... Канд. філол. наук. – Кемерово, 2005. – 253 с.
6. Bausinger, H. Typisch deutsch. Wie deutsch sind die Deutschen? – München: Verlag CH Beck, 4. Auflage, 2005. – 176 S.
7. Bedeutungswörterbuch. – Band 10. – Mannheim: Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, 2002. – 1106 S.
8. Craig, G. A. Über die Deutschen. – München: Verlag C. H. Beck, 1982. – 392 S.
9. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache. – Band 6. – Mannheim Leipzig Wien Zürich: Dudenverlag, 1999. – 484 S.
10. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache. – Band 5. – Mannheim: Dudenverlag, 1980. – 534 S.
11. Deutsche Idiomatik – die deutschen Redewendungen im Kontext von H. Schemann. – 1. Aufl. – Stuttgart; Dresden: Klett Verlag für Wissen und Bildung, 1993. – 1037 S.
12. Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache. – Band 4. – Berlin: Akademie Verlag, 1974. – 657 S.
13. Frühwald, W. «Ruhe und Ordnung». Literatursprache – Sprache der politischen Werbung. Texte. Materialien, Kommentar. – München; Wien: Hanser, 1976. – 192 S.



Анастасія КОСТЮЧЕНКО

**ОСОБЛИВОСТІ РЕКЛАМНОГО ПОЛІТИЧНОГО ДИСКУРСУ НА МАТЕРІАЛІ
ПЕРЕДВИБОРЧИХ ПОЛІТИЧНИХ СЛОГАНІВ США**

(магістрантка факультету іноземних мов)

Науковий керівник – доктор філософії, професор Кучинський Б. В.

Політичний дискурс став предметом особливої та навіть прискіпливої уваги лінгвістів саме у той період, коли політична комунікація набула рис засобу маніпулювання свідомістю.

Політичний дискурс засобів масової комунікації (ЗМК), до яких, крім традиційних мас-медіа, наприкінці ХХ ст. залучені відео, факс, нові різновиди телебачення (кабельне, супутникове, інтерактивне), а також електронна пошта, інтернет та чимало мультимедійних послуг до нього [2, с. 146], в інформаційну еру має домінуючий суспільний статус в системі дискурсивної комунікації.

Політичний дискурс розглядається лінгвістами як об'єкт лінгвокультурологічного вивчення, як вторинна мовна підсистема з функціями, словником та комунікативним впливом. У політичному дискурсі репрезентується майже весь комплекс взаємозв'язків між людиною та суспільством, його аналіз передбачає, передусім, дослідження текстів у сукупності з екстралінгвальними чинниками та показує, як у різних мовних колективах моделюються культурні цінності, як пропагується соціальний порядок, які елементи мовної картини світу лишаються поза межами свідомих мовленнєвих стратегій мовців, як формується концептуальна картина світу, властива кожному мовному колективі.

Мова в політиці реалізує кілька взаємопов'язаних між собою функцій, основною з яких є персуазивна - регулювання світогляду і поведінки громадян. Характерною рисою для політичного дискурсу є його направленість на адресата з метою домогтися перлокутивного ефекту, тобто спонукати аудиторію до суспільно-політичної реакції. Як правило, учасники політичної комунікації знаходяться у певних суспільно-політичних позиціях, а обмін інформацією відбувається з чітко вираженими прагматичними цілями, і саме тому, комунікативний процес у політиці завжди має інтенційний характер.

Основна ознака сучасного політичного дискурсу – його розвиток у тісному зв'язку із засобами масової інформації. Американському політичному дискурсові, зокрема, властиві наявність президентської риторики, його ціннісна орієнтація, дотримання принципу політичної коректності, посилена увага до проблеми прав жінок та становища етнічних меншин.

Щодо характеристики учасників політичного дискурсу, то насамперед, слід зауважити, що політичному дискурсу притаманна адресантно-адресатна конфігурація, коли адресатом виступає соціум – народ, партійні прихильники, а адресантом в свою чергу - президент, політик, лідер політичної партії, сили, державний (політичний) діяч.

Незалежно від рівня та статусу, учасники політичних кампаній використовують комунікативні стратегії, які можуть бути досліджені переважно в рамках запропонованих нами двох основних підходів: реляційного і тематичного [3, с. 194-198].

Характеризуючи політичний дискурс, необхідно зазначити, що визначальною та головною його рисою є інтенція боротьби за владу – це специфічна характеристика політичного дискурсу. Вона присутня у всіх його жанрах.

Одним із видів політичного дискурсу – є рекламний політичний слоган. Саме рекламний слоган є одним із основних засобів привернення уваги та інтересу аудиторії. Його безпосередній вплив на споживача полягає в тому, що він імпліцитно спонукає його до дії.

Теперішні реалії не дозволяють говорити, що слоган певного кандидата чи партії можна ставити за приклад. Адаже у більшості випадків передвиборчі слогани не досягають поставленої цілі. Партії використовують старі образи, або ж пропонують виборцям нездійсненні обіцянки. Політичні слогани настільки віддалені від реальності, що не потрібно володіти високим інтелектом для виявлення фальшу.

На сьогодні визначення поняття рекламного слогана є предметом дискусій багатьох дослідників у сфері маркетингу, психології та лінгвістики, однак, безперечним для всіх є той факт, що слоган займає одне з центральних місць у структурі рекламного тексту.

Рекламний слоган – це коротке самостійне рекламне повідомлення, яке може існувати незалежно від інших рекламних продуктів. Слоган являє собою згорнутий зміст рекламної кампанії [6, с. 14]. Саме рекламний слоган є одним із основних засобів привернення уваги та інтересу аудиторії. Його безпосередній вплив на споживача полягає в тому, що він імпліцитно спонукає його до дії.

Перейдемо до розгляду мовно-риторичних засобів, які функціонують в англомовних передвиборчих слоганах. Перш за все, пропонуємо перелік більш уживаних мовно-риторичних засобів, виокремлених на лексичному рівні (Див. таблицю).

№	Мовно-риторичні засоби	Частота вживання		Приклади
		Абсолютна	Відносна	
1.	Епітети	6	8%	<i>Kinder, Gentler Nation; Anderson difference</i>



2.	Метафори	21	28%	<i>New Deal; New Freedom; The torch has been passed to a new generation of Americans; It's Time to Change America</i>
3.	Паралельні конструкції	7	9%	<i>I promise and I deliver; It's easy to promise. It's a lot tougher to deliver; A Chicken in Every Pot. A Car in Every Garage</i>
4.	Повтори	8	11%	<i>Let America be America again; Your Money - Your Vote; Free Soil, Free Labor, Free Speech, Free Men.</i>
5.	Фразеологічні одиниці	4	5%	<i>Keep cool with Coolidge Calvin; Don't Swap Horses in the Middle of the Stream</i>
6.	Відокремленні конструкції	6	8%	<i>A new team, for a new America; A Leader, For a Change</i>
7.	Асиндетон	3	4%	<i>We shall pay any price, bear any burden, meet any hardships, support any friend, oppose any foe to assure the survival and the success of liberty.</i>
8.	Хіазм	6	8%	<i>The true test is not the speeches the president delivers; it's if the president delivers on the speeches; Whether we bring our enemies to justice or bring justice to our enemies, justice will be done.</i>
9.	Антитеза	3	4%	<i>That's one small step for a man, one giant leap for mankind</i>
10.	Анафора	5	7%	<i>Four score and seven years ago; This much we pledge, and more.</i>
11.	Алітерація	6	8%	<i>Let us go forth to lead the land we love; My style is public negotiations for parity, rather than private negotiations for position.</i>

Більша частина, мовно-риторичних засобів, які вживаються в матеріалі дослідження, а саме 80%, припадає на епітети, метафори, алітерацію, хіазми, паралельні та відокремлені конструкції. Таким чином, вони несуть найбільше функціональне навантаження. Периферія становить лише 20%, а тому, антитези, асиндетони та фразеологічні одиниці несуть менше функціональне навантаження.

У сфері політичної реклами маніпулювання особливо актуальне, адже конфлікт між інтересами маніпулятора – політичної сили (нав'язати своє) й народу-споживача (обрати найкраще для свого благополуччя) загострюються внаслідок конкурентної передвиборчої боротьби в умовах демократичного суспільства [5, с. 225-232]. Маніпуляція за своєю природою покликана згладжувати цей конфлікт, створюючи ілюзію самостійності прийняття рішення реципієнтом [4].

На основі аналізу 75 слоганів англomовного політичного дискурсу політичних партій США, можна презентувати для більш точного аналізу та визначення домінуючого типу тактики, отримані дані у вигляді діаграми (Див. Діаграма).



На основі отриманих даних, можна стверджувати, що тактика «Акцентування позитивної інформації», 23 із проаналізованих 75 слоганів, а це становить 31%, вона будується на логічному доведенні відповідності тієї чи іншої проблеми, питання потребам адресата і формує осмислене



ставлення, найбільш вживана серед тактик у американському політичному дискурсі. Для її реалізації використовують тактики посилення на факти, контрактивного аналізу, обґрунтування оцінок, повтору, цитування, ілюстрації. Найменш вживаною, 6 із 75 проаналізованих слоганів англомовного політичного дискурсу політичних партій США та 8% з відносною частотою вживання, є тактика «Дистанціювання». Семіотичний принцип даної тактики, а саме членування світу на "свій" і "чужий" найбільш яскраво відбивається в категорії чужості саме як комунікативної одиниці "[1, с 59].

Отже, обумовлений комунікативною метою адресанта прагматичний зміст політичних слоганів реалізується через стратегії і тактики спілкування. Стратегія – це процес розробки та реалізації комунікативного завдання, яке ставиться з метою ефективного впливу на адресата. Тактика, з одного боку – спосіб мовленнєвого впливу, сукупність мовленнєвих засобів, з іншого боку – шлях реалізації стратегії. Конкретним засобом досягнення комунікативного ефекту, заданого в тактичній установці, є комунікативний хід.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Захарова Т.В. «Якутская городская публичная библиотека / Т. В. Захарова (1886–1920 гг.)» (Сб. науч. тр.: Книжная культура Якутии в XVIII–XX веках). – Новосибирск, 1998. – С. 89–112.
2. Зернецька О. В. Глобальний розвиток систем масової комунікації і міжнародні відносини. – К.: Освіта, 1999.
3. Зернецький П. В. Коммуникационные стратегии: классификационный аспект // Методология исследований политического дискурса: актуальные проблемы содержательного анализа общественно-политических текстов. – Минск, БГУ: 2000.
4. Имшинская И. Речевые манипулятивные техники в рекламе. – Online: <http://advertology.ru/article734.htm>.
5. Михалёва О.Л. Языковые способы манипулирования сознанием в политическом дискурсе // Актуальные проблемы русистики: Материалы Международной научной конференции / Отв. Редактор Т.А. Демешкина. – Томск: изд-во Томского ун-та, 2003. – №2 (Ч.2). – С. 225–232.
6. Романова Т. Н. Слоганы в языке современной рекламы / Т. Н. Романова // Лингвистика, 2001. – № 3 – С. 32–38.
7. R. Fowler – Linguistic Criticism.
8. Gunther Kress Hodge, B. and Kress, G. (1993) Language as Ideology.
9. Van Dijk, (1985). A Handbook of Discourse Analysis London Academic Press Limited. Volume 4.

Яна КУЧЕРЕНКО

ВИЯВИ ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТІ В ЗАГОЛОВКАХ РЕДАКТОРСЬКИХ КОЛОНОК СУЧАСНОЇ АМЕРИКАНСЬКОЇ ПРЕСИ

(магістрантка факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Кібальнікова Т. В.

Проблема інтертекстуальності постійно перебуває в центрі уваги дослідників. Витоки теорії інтертекстуальності філологи вбачають у трьох основних джерелах – діалогічній концепції М.М. Бахтіна, теорії анаграм Ф. де Соссюра та теоретичних поглядах Ю. Тинянова.

Такі науковці як А. Єщенко [4], К.О. Костигіна [8], Н.О. Фатєєва [16], та О.В.Пономарьова [11] приділяють значну увагу дослідженню інтертекстуальності газетного дискурсу. Зокрема, Т.А. Єщенко ґрунтує свої дослідження на сприйнятті інтертекстуальності газетного дискурсу як текстової категорії [4, 182]; В.О. Пономарьова розглядає інтертекстуальність як спосіб вираження діалогічності газетної статті [11]; К.О. Костигіна досліджує інтертекстуальність газетного тексту в рамках рецептивної теорії [8, 26]. На сучасному етапі розвитку лінгвістичної думки, інтертекстуальність розглядається не лише як міжтекстові співвідношення художніх творів, а і як засіб впливу на читача, тобто маніпуляція. Мовні засоби такого впливу є характерними рисами редакторської колонки, основне призначення якої не лише інформувати, а й уплинути на погляди та переконання читачів.

Основною метою редакторської колонки є відобразити ставлення групи авторів до певних проблем, які є цінними за своїм індивідуальним змістом, зацікавити та вплинути на мислення та свідомість читача. Для редакторської колонки характерне переплетіння жанрових форм, афористичність, повчальний характер, парадоксальна оцінка фактів і різноманіття виявів інтертекстуальності [6]. Інтертекстуальні зв'язки, які характеризують заголовок редакторської колонки, дають можливість виражати оцінку автора колонки, встановлювати контакт із читачем, привертати увагу адресата, передавати певну інформацію про події. Утім, проблема інтертекстуальності на матеріалі редакторських колонок ще недостатньо вивчена. Найбільш важливим аспектом дослідження є заголовок редакторської колонки, оскільки він несе в собі особливе емоційне та когнітивне навантаження, що й обумовлює **актуальність** нашого дослідження.

Об'єктом дослідження є вияви інтертекстуальності в заголовках редакторських колонок сучасної американської преси.

Предметом дослідження є структурні та семантичні особливості алюзії, цитування та ремінісценції в заголовках редакторських колонок сучасного американського газетного дискурсу.

Термін «інтертекстуальність» був уперше запропонований у 1969 році Ю. Крістевою для позначення «текстової інтеракції» у межах самого тексту» [9, 45]. У центрі теорії Ю. Крістевої розглядається не особистість з її свідомістю, а тексти і дискурси, які перебувають у процесі «взаємообміну», «перетину» і «перерозподілу» [9, 167].

М.М. Бахтін зазначає, що окрім даної художнику дійсності він також має справу з попередньою і сучасною йому літературою, з якою він перебуває в постійному «діалозі», що доцільно розуміти як



боротьбу письма з сучасними літературними формами. Головною думкою М.М. Бахтіна є те, що «слово за своєю природою діалогічне», і саме «діалогічне спілкування є справжньою сферою життя мови» [2, 212]. Автор цієї теорії приходять до висновку, що в результаті розуміння діалогу в літературі як протистояння людини людині з'являється поліфонічний роман, або «різноголосся», яке він називає «інтерсуб'єктивністю» [2, 294-295].

У свою чергу Ю. Крістева називає таке поняття «інтертекстуальність» [9, 167]. Науковець стверджує, що текст – це не результат творчості одного письменника, а трансформація створених раніше текстів, які можуть слугувати явними або частіше прихованими, завуальованими джерелами [9, 169]. Така позиція поставила під сумнів традиційні уявлення про авторство.

На сучасному етапі розвитку теорії інтертекстуальності ще й досі не існує універсального тлумачення цього терміну. На думку І.П. Смирнова, інтертекстуальність – це спосіб тексту повністю або частково формувати свій зміст шляхом відсилань до інших текстів [13, 33]. Н.О. Фатеева вважає, що інтертекстуальність – «механізм метатекстової рефлексії», котра дозволяє автору простежити генезис свого тексту, а читачеві – досягти глибинних рівнів інтерпретації за рахунок виявлення зв'язків з іншими текстами [16, 46]. В.П.Руднев трактує інтертекстуальність як особливий літературний прийом, «вид побудови художнього тексту, коли текст будується з цитат і ремінісценцій до інших текстів» [12, 41].

Усі вище наведені визначення є по-своєму правильними, оскільки позначають доведені літературознавцями явища. Наукова проблема полягає в тому, що на позначення цих різних явищ застосовується один термін. Доведено, що явище інтертекстуальності характерне для текстів різних стилів і жанрів, а отже, й для газетного дискурсу.

Газетний дискурс – це лінгвістичне утворення, що представляє різновид інституційного масмедійного дискурсу, який функціонує в мові газетних текстів як з індивідуальними, так і з колективними учасниками в певній культурно-історичній епосі [1, 12].

На думку І.В. Арнольд, «Газета – це засіб інформації і засіб переконання. Вона розрахована на масову і до того ж дуже неоднорідну аудиторію, яку вона повинна утримати, змусити себе читати» [1, 132]. Одну з основних функцій газети, таку як маніпулювання думкою читача, бере на себе редакторська колонка.

В.Н. Галич, окреслюючи специфічні ознаки редакторської колонки, зазначає, що авторська колонка виділяється серед інших складним переплетінням жанрових форм, афористичністю, повчальним характером, іронічним змістом, парадоксальною оцінкою фактів та інтертекстуальністю. Найбільший вплив на реципієнта інтертекстуалізму здійснюють у сильних позиціях тексту – заголовку, підзаголовку, на початку і в кінці [3, 119]. Таким чином, удала побудова заголовку редакторської колонки – це запорука її успішності серед читачів.

Заголовок – повноправний компонент газетного тексту, що входить до нього і пов'язаний з його іншими компонентами. Випереджаючи текст, заголовок несе певну інформацію про зміст газетного твору. Заголовки мають емоційне забарвлення, збуджують читацький інтерес, привертають увагу [3, 120].

Досліджуючи вияви інтертекстуальності в заголовках американських редакторських колонках слід узяти до уваги той факт, що феномен інтертекстуальності неподільно пов'язаний з теорією прецедентності, яка була введена в лінгвістичну науку Ю.М. Карауловим. Під прецедентними текстами науковець розуміє тексти, «значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, имеющие сверхличностный характер, т.е. хорошо известные и широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников, и, наконец, такие, обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [7, 57]. Саме тому одиниці теорії прецедентності (прецедентні феномени) доцільно розглядати як матеріалізовані знаки інтертекстуальності.

Аналіз заголовків сучасних американських редакторських колонок дозволив окреслити найбільш поширені в сфері газетного тексту вияви інтертекстуальності: *алюзія, цитування та ремінісценція*. Розглянемо кожен з них детальніше.

Алюзію як один із виявів інтертекстуальності, трактують як «використання в мові чи в художньому творі загальновідомого вислову як натяк на добре відомий факт, історичний чи побутовий» [5, 20]. Популярним підходом до класифікації алюзій є за джерелом їх виникнення. Вважаючи алюзію «особливою метафорою», А.Г. Кирилов виокремлює такі види алюзій: 1) історичні алюзії (історичні постаті, місця, події); 2) літературні (персонажі, композиція); 3) біблійні (алюзії на тексти Старого та Нового Заповіту); 4) алюзії на реалії масової культури (пов'язані з сучасними постатями, місцями, подіями, літературними творами); 5) алюзії на твори мистецтва (музика, живопис, театр, кінематограф) [8].

Беручи до уваги вище зазначену класифікацію, за джерелом походження можна виділити такі алюзії:

1. Алюзії на реалії масової культури (пов'язані з сучасними постатями, місцями, подіями, літературними творами);
2. Міфічні алюзії;
3. Кінематографічні та пісенні алюзії.



Аналіз фактичного матеріалу засвідчує, що досить поширеними серед заголовків редакторських колонок сучасної американської преси є **алюзії на реалії масової культури**. До того ж, найбільш продуктивними з-поміж них є ті, в яких згадуються сучасні постаті американського суспільства. Варто зазначити, що в групі цих алюзій досить вагомою є постать чинного президента Сполучених Штатів Америки – Барака Обами. Прикладами таких заголовків є: *“Presidential impact”*, *“Obama’s wry sense of humor an asset”*, *“Iraq divides Clinton and Obama in Electability War”*, *“Obama must right the wrongs”*, *“Obama’s SoCal gig”*, *“Mr. Obama’s Pacific monument”*, *“President Obama’s Policies Have Had A Negative Impact On America’s Middle Class”*. З-поміж заголовків, котрі містять алюзії на реалії масової культури, є такі, які вказують на визначні події. Так, заголовок *“Remembering 9/11 can help end ISIS threat”* – алюзія на події 11 вересня 2001 року, коли загинуло близько трьох тисяч людей під час нападу терористичної організації ISIS.

Особливе місце серед заголовків редакторських колонок сучасної американської преси посідають алюзії на позначення понять, які притаманні лише американській культурі: *“Punished for saving water: A drought Catch-22”*, *“Dear Santa”*, *“Uncle Sam should help LI with immigrant kids”*, *“Keep White House the People’s House”*, *“In Ray Rice case, where were the prosecutors?”*, *“California’s smart on phone ‘kill switch’”*, *“A case of public safety before Miranda rights”*. Наприклад, заголовок редакторської колонки під назвою *“Uncle Sam regains wisdom?”* має високий ступінь прецедентності, оскільки поняття *“Uncle Sam”* є суто американською реалією, що позначає власне Сполучені Штати Америки.

У заголовках редакторських колонок сучасної американської преси неодноразово трапляються **міфічні алюзії**, такі як *Pandora’s box*, *Achilles heel*, *Trojan horse*, *Cupid* та інші. Алюзії такого типу простежуємо в таких заголовках американських редакторських колонок: *“Cupid’s color blindness”*, *“Cutting the Gordian Knots”*, *“Supreme Court ruling opens Pandora’s box”*, *“Putin’s Achilles Heel”*.

До третього типу алюзій за джерелом виникнення відносимо **кінематографічні та пісенні алюзії**, адже сюжети визначних фільмів, життя відомих акторів і пісенна культура також відображають певні проблеми, на які може алюзивно посилатися читач: *“Renee Zellweger’s face is her brand – a new look will change her career beyond recognition”*, *“Holy smokes! Possible 5m fine for Batman extra who leaked female Robin”*, *“Avengers: Age of Ultron film trailer released by Marvel after leak”*, *“Britney Spears marks 16 years since ‘Baby One More Time’ was released”*, *“Justin Timberlake’s ‘20-20 Experience 2 of 2’: album review”*. Таким чином, алюзії кінематографічної та пісенної спрямованості свідчать про зацікавленість представників американської нації у своїй культурі.

Одним із ателонних виявів інтертекстуальності є **цитування**. Традиційно, тобто у вузькому значенні, цитата – це дослівне відтворення фрагменту будь-якого тексту з обов’язковим посиланням на джерело запозичення [10, 161]. Статус цитати може отримати будь-який інтекст, який реципієнт сприймає як маркер цілого. Цитатну функцію запозиченого елемента визначають як його здатність бути репрезентантом культурних смислів різного ступеня узагальнення або конкретизації в інтертексті [10, 163].

Аналіз фактичного матеріалу дослідження засвідчує, що в заголовках редакторських колонок сучасної американської преси цитати зазвичай представлені як у своїй канонічній формі: *“‘Open collaboration’ underpins our editorial and technology strategy, says the Guardian”*, *“Stephen Harper: ‘West must maintain Russia sanctions’”*, *“U.S. Must Remain Involved Militarily in Iraq, Experts Say”*, так і в трансформованому вигляді. Під час аналізу видів структурних трансформацій цитат у заголовках редакторських колонок, виявлено, що найчастіше трапляється скорочення їх компонентного складу: *“Joe Maddon: The Cubs’ new ‘Organization Man’”*, *“China president says risks to economy ‘not that scary’”*, *“Breastfeeding is ‘creepy’, says parenting magazine”*, *“It can’t be back to ‘business as usual’”*. Такі цитати називаються фрагментарними.

Під час аналізу заголовків редакторських колонок сучасної американської преси можливо виокремити такі, що містять **ремінісценцію**. Ремінісценція – це усвідомлено/ не усвідомлено виражені, точні чи трансформовані цитати або свого роду посилання на більш-менш відомі тексти, які були створені раніше [15, с. 19].

Серед ремінісценцій, які представлені в заголовках редакторських колонок сучасних американських газет, доцільно виділити такі:

1) ремінісценції висловів відомих політичних і громадських діячів: *“Listening to ‘I Have a Dream’”* (ремінісценція відомої промови М. Л. Кінга), *“In What Light There Is: All that I am”* (ремінісценція цитати *“All that I am, or ever hope to be, I owe to my angel mother”* президента Сполучених Штатів Америки А. Лінкольна).

2) ремінісценції літературного та кінематографічного походження: *“To be or not to be Registered?”* (ремінісценція відомого монологу із трагедії «Гамлет» В. Шекспіра), *“Here’s looking at you, kids”* (ремінісценція вислову головного героя фільму «Касабланка» Р.Блейна).

3) ремінісценції, джерелом виникнення яких є паремії англійської мови: *“No bird in hand: city must shake another bush”* (ремінісценція приказки *“A bird in the hand is worth two in the bush”*), *“For the U.S., it’s no port in a storm”* (ремінісценція приказки *“Any port in the storm”*), *“Two wrongs don’t make a right in torture allegations”* (ремінісценція *“Two wrongs don’t make a right”*). Ремінісценції в заголовку націлені на нестандартне висловлення оцінки подій, які описуються в статті.

Отже, аналіз фактичного матеріалу дає підстави стверджувати, що найпродуктивнішими виявами інтертекстуальності в заголовках редакторських колонок сучасної американської преси є алюзія,



цитата та ремінісценція. Такі заголовки марковані високим ступенем прецедентності, завдяки чому розкриваються нові приховані значення сильної позиції тексту. Проблема інтертекстуальності в заголовках редакторських колонок сучасних американських газет не повністю вичерпується в статті. Подальшою ключовою перспективою дослідження проблеми може бути більш продуктивне та багатоаспектне дослідження виявів інтертекстуальності в заголовках редакторських колонок сучасної американської преси.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка / Ирина Владимировна Арнольд. – М.: Флинт, 2002. – 384 с.
2. Бахтин М.М. Собрание сочинений в 5 т. / Михаил Михайлович Бахтин. – М.: Наука, 1996. – Т. 5.: Речевые жанры. – 510 с.
3. Галич В.Н. Колонка на страницах украинской периодики: традиции и новаторство // Тезисы IV Всероссийской научно-практической конференции. – Самара: Издательство «Порто-принт», 2010. – С. 118–124.
4. Єщенко Т.А. Лінгвістичний аналіз тексту: навч. посіб. / Тетяна Анатоліївна Єщенко. – К.: ВЦ «Академія», 2009. – 325 с.
5. Літературознавчий словник-довідник / [укл. Гром'як Роман Теодорович, Ковалів Юрій Йосипович]. – К.: ВЦ «Академія», 1997. – 752 с.
6. Калинюк Х. Авторська колонка: проблеми жанрової ідентифікації / Христина Калинюк // Інформація, комунікація, суспільство : матеріали I Міжнародної наукової конференції ІКС-2012. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/14469/1/13_38-39_maket-enantb
7. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Юрий Николаевич Караулов. – М., 1987. – 263 с.
8. Kirillov A. Allusions as a means of political imaging in modern media / Андрей Геннадьевич Кириллов // Вестник факультета иностранных языков СПбГУ. – №4. – 2003. – С. 102–111. – Режим доступу: <http://samaraaltlinguo.narod.ru/works/kirillov004.htm>
9. Костыгина К.А. Интертекстуальность в прессе (на материале немецкого языка): дис. на соиск. учен. степени канд. филол. наук: спец. 10.02.04 «Германские языки» / Ксения Александровна Костыгина. – 2003. – 308 с.
10. Кристева Ю. Текст Романа. Избранные труды / Юлия Кристева. – М.: РОССПЭН. 2004. – 410 с.
11. Кузьмина Н.А. Интертекст и его роль в процессах эволюции поэтического языка / Наталья Арнольдовна Кузьмина. – М.: Эдиториал УРСС, 2004. – 272 с.
12. Пономарьова О.В. Интертекстуальні включення як спосіб вираження діалогічності газетного тексту. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://book.net/index.php?p=achapter&bid=18128&chapter=1>
13. Руднев В.П. Интертекст / Вадим Петрович Руднев // Словарь культуры XX века. – М.: Аграф, 1997. – 510 с.
14. Смирнов И.П. Порождение интертекста (Элементы интертекстуального анализа с примерами из творчества Б.Л. Пастернака) / Игорь Павлович Смирнов. – СПб., 1997. – 410 с.
15. Соколова Г.В. Интертекстуальность как аспект активации эффективности и действенности текста / Галина Викторовна Соколова // Вестник Адыгейского государственного университета, Сер.: Филология и искусствоведение. – 2009. – Вып. 3. – С. 62–65. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://elibrary.ru/item.asp?id=12881830>
16. Супрун А. Е. Текстовые реминисценции как языковое явление / Адам Евгеньевич Супрун // Вопросы языкознания. – 1995. – №6. – С. 17–29.
17. Фатеева Н.А. Интертекст в мире текстов: Контрапункт интертекстуальности / Наталья Александровна Фатеева. – М.: Ком. книга, 2006. – 230 с.
18. Фоменко И.В. Цитата /Игорь Владимирович Фоменко // Введение в литературоведение: Основные понятия и термины. – М.: Высшая школа, 1997. – 620 с.

Лілія ЛИСЕНКО

АНТОНІМІЯ В СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

(магістрантка факультету іноземних мов)

Науковий керівник – доктор філософії, професор Кучинський Б. В.

Сучасна лінгвістика виходить з положення про те, що мова являє собою певним чином організовану систему, тобто таке органічне ціле, елементи якого закономірно пов'язані один з одним і знаходяться у певних відносинах. Одним із важливих проявів системних відносин у мові є відносна протилежність його елементів. Антонімічні відносини буквально пронизують мову.

Антонімія є, насамперед, лексичним явищем. Принципова важливість класифікації слів за протилежністю їх значень для усвідомлення системності лексики відзначалася в лінгвістиці неодноразово.

Антонімічні слова не тільки утворюють «власні» мікросистеми, але й включаються, як одна із основних координат, у загальну схему тематичної (понятійної) класифікації лексики, вступаючи у тісний органічний зв'язок із синонімами та іншими словами тієї ж тематичної групи.

При вивченні і описі антонімії німецької мови необхідно поставити насамперед два взаємопов'язані завдання: 1) дослідження антонімії як системного явища; 2) визначення місця і ролі антонімії в лексичній системі мови в цілому.

Протилежність, як логічна категорія, характеризується діалектичним взаємозв'язком протилежних понять. Протилежності мають властивість урівноважувати один одного, виявляючи симетричність. Вони взаємно знімають свої ознаки таким чином, що результат дорівнює нулю.

Антонімічність по-різному виражається в мові. Деякі мовознавці (Л.А. Булахівська, Ст. Шмідт) вважають антонімами лише слова з різною основою (наприклад, *stark-schwach*). Інші лінгвісти (А. А. Реформацький, К. А. Левковська, Т. Шиппан, В. Фляйшер, М. Д. Степанова, І. В. Чернишева, В. М. Зав'ялова) відносять до них, і лексичні одиниці, у яких значення протилежності реалізується за допомогою словотворчих засобів, як наприклад: *klar-unklar*, *Dank-Undank*, *Erfolg-Mißerfolg*, *vitaminreich – vitaminarm*, *gedankenarm – gedankenreich*, *geschmackvoll-geschmacklos*, *inhaltsvoll-inhaltsleer* і т. д.



Явище антонімії є не достатньо розробленими в сучасній німецькій мові. Саме тому ця тема є актуальною для подальших досліджень. Метою даної роботи є представити систему засобів вираження антонімії в сучасній німецькій мові.

При написанні даної статті опиралися на праці сучасних лінгвістів у галузі антонімії і теорії словотворення: Р. Міллера, К. Зоммерфельда, Т. Пауля, В.Н.Комісарова, Л.О. Новікова, М.Р. Львова, Л.А. Введенської, В.М. Зав'ялової, Н.Л. Степанової та ін.

Практичне значення полягає у можливості використання матеріалу на курсах теорії і практики лексикології і перекладу.

Наукова новизна роботи виражається в поєднанні лінгвістичного, літературознавчого та перекладацького підходів до вивчення проблеми.

При написанні роботи використовувалися такі методи наукового дослідження: аналіз теоретичних робіт з даної теми, синтез матеріалу, пояснення інтерпретація, порівняння.

Сучасна філософія визначає протилежність як категорію, що виражає одну зі ступенів розвитку протиріччя. Протилежність, як логічна категорія, характеризується діалектичною взаємодією протилежних понять. Протилежності мають властивість врівноважувати один одного, виявляючи симетричність. Вони взаємно знімають свої ознаки таким чином, що результат дорівнює нулю [6, с. 64].

Одним з яскравих проявів системних відношень у лексиці є співвідносне протиставлення двох і більше слів, протилежних за загальною й найбільш істотною для їхнього значення семантичною ознакою. Такі слова називаються лексичними антонімами (гр. *antū* – проти + *onyma* – ім'я).

Співвідносним протиставлення називається тому, що в подібні відносини вступають лише слова, що знаходяться в одній і тій же лексичній і граматичній (за ознакою віднесеності до однієї і тієї ж частини мови) парадигмі, що позначають логічно сумісні поняття. В основу їх зіставлення покладено число – одина і та ж загальна, і істотна для них ознака. Так, семантично (і, природно, логічно) співвідносними є слова, що характеризують різного роду якісні ознаки, наприклад: красу, колір, смак і ін. (*schön - hässlich, hell - dunkel, bitter - süß*); емоції (*die Liebe - der Hass, die Heiterkeit - die Traurigkeit, die Liebkosung - die Grobheit*); поняття простору і часу (*oben - unten, den Norden - der Süden, heute - morgen, der Winter - der Sommer*); дія і стан (*schließen - öffnen, erröten - erblassen*) та інше [7, 123].

Обов'язковість ознаки логіко-семантичної співвідносності понять при визначенні антонімічності слів, які називають ці поняття, вперше чітко сформулювали К. Зоммерфельд, Е. Шендельс та Н. М. Шанський [5, 64]. Однак на одночасну наявність схожості в якомусь відношенні у подібних словах вказував і Л. А. Булахівський [1, 44].

Що ж розуміється під антонімами в мовознавстві? Незважаючи на уявну простоту і відсутність принципів протиріч у визначенні антоніма між лінгвістами, поняття антоніма може тлумачитися по різному і критерії виділення антонімів їх ознаки також можуть різнитися.

Лексична антонімія визначається - як тип семантичних відносин, що встановлюються, перш за все, в парадигматичному плані між лексичними одиницями, що мають протилежні значення.

Ні в самому визначенні антонімії, ні у виділенні типових рис антонімів не існує повного розуміння між лінгвістами. Проте основні ознаки антонімів відзначаються практично усіма. У властивостях антонімів знаходять відображення об'єктивних властивостей протилежностей. Це проявляється в тому, що значення антонімів мають загальні риси, характеризуються взаємодоповненням і взаємовиключенням. Суперечність, що лежить в основі антонімії, є розходження усередині однієї і тієї ж суті (якості, властивості, відносини руху, стану, тощо)

Таким чином, антонімами називаються слова, протилежні за значенням. Здатністю утворити антонімічні пари мають слова, які позначають поняття співвідносні в просторі, в часі або за якістю, наприклад: *oben - unten, früh - spät, gut - schlecht*. Необхідно лише частково (але не абсолютно) розрізняти антоніми, тобто слова, які в семантичному аспекті є антиподами, від слів корелятивних, що протиставляються одне одному. Так, наприклад, слова: *Freund* (друг) і *Feind* (ворог), *Liebe* (любов) та *Haß* (ненависть), *gut* (хороший) і *schlecht* (поганий), *kurz* (короткий) та *lang* (довгий) – це дійсно антоніми, оскільки вони позначають діаметрально протилежні поняття. Але, наприклад, *Sommer* (літо) та *Winter* (зима), *Süden* (південь) та *Norden* (північ) за своєю природою не антоніми (але корелятивні слова, що протиставляються один одному, можуть інколи функціонувати як антоніми), оскільки, крім слів *Sommer* (літо) та *Winter* (зима), є ще й слова *Frühling* (весна) та *Herbst* (осінь), а крім слів *Süden* (південь) та *Norden* (північ), є слова *Osten* (схід) та *Westen* (захід). Таким чином, *Sommer* і *Winter*, з одного боку, *Süden* і *Norden* – з іншого, не є такими абсолютними антиподами, як, наприклад, *Freund* та *Feind* або *gut* і *schlecht*.

Проте, зустрічаються і складніші антонімічні відносини. Так, прикметнику *alt* (старий) є протилежним не лише *neu* (новий), а і *jung* (молодий), які між собою не пов'язані; такі самі відносини ми спостерігаємо між антонімами *süß* (солодкий) – *sauer* (кислий), *süß* – *bitter* (гіркий), *süß* – *salzig* (солоний). Але у прикметниках *kalt* (холодний) – *warm* (теплий) – *heiß* (гарячий), *trocken* (сухий) – *feucht* (вологий) – *naß* (сирий), так само як і в дієсловах *stehen* (стояти) – *gehen* (йти) – *sitzen* (сидіти) – *liegen* (лежати), *schweigen* (мовчати) – *schreien* (кричати) – *sprechen* (говорити) всі антоніми пов'язані між собою. Антонімія характеризується парадигматичними та синтагматичними властивостями. Синтагматичні властивості слова можуть виступати критерієм для виділення антонімів [4, 10–12].



У результаті аналізу ряду теоретичних робіт з загального та німецького мовознавства в якості основного визначення антонімії нами приймається визначення антоніма - як взаємопротилежних за значенням номінативної одиниць мови, які служать для позначення взаємопротилежних одностатевих явищ об'єктивної реальності. Фактичним матеріалом для написання роботи послуговували 250 антонімів відібраних з художньої літератури та засобів масової інформації.

На основі проаналізованого матеріалу можна виділити наступні ознаки антонімів: [3, 7];

- наявність антонімічного заперечення (в опозиції антонімів - граничного);
- здатність викликати асоціації за тотожності і (розвиненій до межі) відмінності значень;
- відобразити в опозиції протилежності природи і суспільства;
- виконувати текстоформуючу функцію;
- утворювати малу (базову), серединну (перманентно-хвильову), велику (концептуально завершену) антонімію;

- створювати системність і цілісність мовлення (тексту).

Також це дає нам змогу визначити класифікацію видів антонімів. Вони поділяються на:

1. Абсолютні антоніми. Вони представляють логічне заперечення протилежного поняття: *Liebe – Haß, jeder – keiner, Möglichkeit – Unmöglichkeit*

2. Проміжні антоніми. Коли між двома антонімами розташовуються одне чи більше понять із менш вираженою інтенсивністю: *trocken* (сухий) – *feucht* (вологий) – *naß* (сирий).

За своєю типологією антоніми неоднорідні. Одні є різнокореневими: *munter – ermüdet, den Reichtum – das Elend, schnell – langsam, schädlich – nützlich, das Leben – der Tod, geräumig – eng*. Такі антоніми називають власне лексичними.

Інші – однокореневими: *Einfahrt – Ausfahrt, Abbau – Aufbau, Abflug – Anflug* і т. д. Такі антоніми називають граматичними, а точніше, лексико-граматичними.

Граматична антонімія може бути виражена формально допомогою особливих морфем – префіксів або суфіксів.

Широко розповсюджений в цій функції префікс *un-* в іменах іменників, прикметників, дієприкметників і прислівників, наприклад: *Ruhe – Unruhe, Schuld – Unschuld*. Аналогічну функцію з *un-* має префікс *miß-*, зустрічається в іменах іменників і в дієсловах, наприклад: *Erfolg – Mißerfolg, Kredit – Mißkredit*. Префікс *ent-* служить для утворення антонімічних пар дієслів та похідних від цих дієслів іменників; іноді йому протиставляються префікси *be-* і *ver-*, наприклад: *fallen – entfalten, färben – entfärben, vergiften – entgiften*. Антонімічні пари дієслів та похідних від них іменників утворюються також за допомогою префіксів *ein-*, *zu-* і *aus-*, *ab-*, які їм протиставляються наприклад: *einatmen – ausatmen, einfließen – ausfließen, eingehen – ausgehen, einkleiden – auskleiden*; Ряд антонімів прикметників і прислівників, які з ними співпадають утворюється за допомогою напівсуфікса *-los*, яким іноді протиставляються слова з напівсуфіксом *-voll*, наприклад: *ehrlich – ehrlos, ruhig – ruhelos, taktvoll – taktlos*. У ряді випадків один член антонімічної пари має напівсуфікс *-reich* або *-haltig*, а протиставлений йому член відповідно *-arm* або *-frei*, наприклад: *wasserreich – wasserarm, stickstoffhaltig – stickstofffrei*.

Велика кількість антонімів не має ніяких спеціальних морфем. Найбільш чітко антоніми відчувуються у прикметників: *gut – schlecht, groß – klein, hart – weich, roh – reif*. В якості прикладів формально непозначених антонімів імен іменників можуть також служити: *Nutzen – Schaden, Reichtum – Armut*. Поширені антоніми і в прислівниках; крім прислівників, які співпадають по основі з прикметниками, можна навести ще такі приклади: *oben – unten, vorn – hinten*. З формально непозначених, але очевидних антонімів-дієслів можна привести: *heben – senken, nehmen – geben* [4, 356].

Серед однокореневих антонімів виділяються ще дві групи: антоніми - енантіосеми і антоніми - евфемізми. У енантіосемів (гр. *enantios* - протилежний *sema* - знак) значення протилежності виражається одним і тим же словом. Таку антонімію називають антонімія в середині слова. Антоніми - евфемізми - слова, що виражають семантику протилежності стримано, м'яко. Порівняйте, наприклад: *schön – hässlich u schön – unschön, gut – böse u gut – nicht gut*.

Наявність у мові такого явища, як антонімія, призвело до розвитку спеціальних словотворчих засобів для утворення антонімів. До них відносяться: префіксація, суфіксація, словотворення, а також використання напівсуфіксів.

Для вираження антонімічності іменників у німецькій мові використовуються тільки префікси і напівпрефікси. У лінгвістичній літературі традиційно виділяють чотири іменних префікса німецького походження: *Un-, Ur-, Miß-, Erz-*, з них *Un-* та *Miß-* беруть участь в утворенні антонімів. Для утворення антонімів-іменників використовується також словотворчий елемент *Nicht-*.

Як відзначається багатьма лінгвістами, префіксація грає незначну роль в системі словотвору німецького іменника. У німецькій мові існують також і інші іменні префікси німецького походження: *Ein-- Aus-(Einfahrt-Ausfahrt), Ab - Auf-(Abbau - Aufbau), Ab-- An-(Abflug - Anflug)* та ін.

На відміну від іменникового словотвору в прикметниковому можна відзначити продуктивність не тільки префіксації, але і напівсуфіксації. Склад препозитивних елементів, які використовуються для утворення прикметників – антонімів фактично збігається з корпусом іменникових препозитивних морфем: [8, 19-20];



- Споконвічно німецькі префікси *un-*, *miß-* (*klar – unklar, treu – untreu, glücklich – mißglücklich, günstig – mißgünstig*);
- Полупрефікс *nicht-* (*richtig – nichtrichtig, verheiratet – nichtverheiratet*);
- Пари антонімічних префіксів: *ent - be-*, *ent - ver-*, *vorder - hinter-* та інші (*bewaffnend – entwaffnend, vergiftig – entgiftig, vorderlich - hinterlich*);
- Запозичені препозитивні елементи: *a-(an-, ab-)*, *in-(il-, im-, ir-)*, *anti-(ant)*, *de-(des-)*, *dis-(dys-)*, *non – (praktikabel – impraktikabel, real – unreal, legal – illegal, moral – amoral,)*;
- Запозичені префікси і полупрефікси, що утворюють антонімічні пари між собою: преміум – *post-* й деякі інші.

Отже, антоніми це взаємопротилежні за значенням номінативні одиниці мови, які служать для позначення взаємопротилежних односутнісних явищ об'єктивної реальності. Антонімія пов'язує мовні одиниці з протилежним значенням і властива всім природним мовам. Функціональне розуміння антонімії аж ніяк не заперечує інвентаризації слів з протилежними значеннями, а, навпаки, передбачає її як деяку вихідну схему.

Виходячи з формальної і змістовної сторони слів-антонімів, можна класифікувати їх з точки зору структури (приналежність до різнокорених і різного роду однокорених антонімів), семантики (розподіл за семантичними полями) і типів самої протилежності. Ці основні типи класифікації допускають різні модифікації, перехідні ступені і часткове об'єднання.

Наявність у мові такого явища, як антонімія, призвело до розвитку спеціальних словотворчих засобів для утворення антонімів. До них відносяться: префіксація, суфіксація, словотворення, а також використання напівафіксів. Для утворення антонімічності в іменниковому словотворенні німецької мови використовуються тільки префікси і напівпрефікси. У лінгвістичній літературі традиційно виділяють чотири іменних префікса німецького походження: *Un-*, *Ur-*, *Miß-*, *Erz-*, з них *Un-* та *Miß-* беруть участь в утворенні антонімів. Для утворення антонімів-іменників використовується також словотворчий елемент *Nicht-*.

На відміну від іменникового словотвору в прикметниковому можна відзначити продуктивність не тільки префіксації, але і напівсуфіксації.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Булаховский Л. А. Введение в языкознание. М., 1953. – 234 с.
2. Зиндер Л.Р., Строева Т. В. Современный немецкий язык. – М.: Изд. лит. на ин. яз., 1957.
3. Чурносова Т.Ф. Антонимия в именном словообразовании немецкого языка // Исследования по лингвистике, методике, страноведению: Сборник статей молодых ученых факультета иностранных языков. – Самара: СамГПУ, 2000. – 395.
4. Чурносова Т. Ф. Антонимия в именном словообразовании немецкого языка. – Самара, 2004. – 23 с.
5. Шанский Н. М. Лексикология современного русского языка. – М, 1995. – 355 с.
6. Schippan Th. Einführung in die Semasiologia. - Leipzig, 1972. – 209 S.
7. Schendels E. Deutsche Grammatik. – М., 1979. – 312 S.
8. Sommerfeldt K. Entwicklungstendenzen in der deutschen Gegenwartssprache. – Leipzig, 1988. – 242 S.

Альона ЛЮБЧЕНКО

КОЛІРНІ ПОЗНАЧЕННЯ У РОМАНІ Ф.С.ФІЦДЖЕРАЛЬДА «НІЧ ЛАГІДНА»: СЕМАНТИКО-СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ

(магістрантка факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Долгушева О. В.

Ключові слова: кольоропозначення, мікрополе кольору, кольоративна семантика, лексико-семантичне поле кольору, колірний образ.

Вступна частина. Феномен кольору є предметом вивчення багатьох фундаментальних наук і складовою суміжних видів мистецтв, хоча і досі немає загальної концепції в межах певної науки. Багатство колірної лексики в мові пояснюється важливістю зорових вражень як одного з джерел пізнання навколишнього світу. Колірні ознаки матеріальних об'єктів абстрагуються свідомістю людини й набувають «самостійного існування у сфері ідеального, у різноманітних пластах духовного досвіду людства» [6, 101]. Колір виступає однією із складових людської культури, є засобом вираження її понять і реалій, а колірне забарвлення притаманне майже всім сферам людської діяльності. Адже у будь-якого носія мови існує поняття про наївну картину світу кольорів, зафіксовану засобами мови і представлену у вигляді континууму, який людина повинна розділити на окремі частини згідно з наявною в культурі традицією та індивідуальним асоціативним мікрополем кольору [3, 43].

Актуальність представленої роботи обумовлена недостатнім вивченням лексем та стилістичних засобів на позначення кольору в художніх текстах, зокрема в романі Ф.С. Фіцджеральда «Ніч лагідна» та необхідністю проведення багатоаспектного аналізу кольористичної лексики художніх текстів.

Мета роботи полягає у висвітленні семантико-стилістичних та функціональних особливостей колірної лексики у романі Ф.С. Фіцджеральда «Ніч лагідна».

Матеріалом дослідження виступають кольоропозначення у творі американського письменника.

Основна частина. Світ кольору представлений у мові широким спектром лексичних одиниць, що інтерпретують інформацію, яка надходить по зоровому каналу зв'язку, – від елементарних колірних відчуттів до складних багатогранних понять кольору [5, 7]. Хоча судження про колір мають значною



мірою індивідуальний, суб'єктивний характер, ставлення індивіда до кольору визначається, як правило, всім обсягом інформації про певний колірний зв'язок, котра накопичується як досвід цілого суспільства і неначе "нав'язується" індивідові у вигляді готового пакету інформації, що автоматично входить до системи сформованих у його мисленні понять [ibid, 8]. Колір стає засобом вираження емоційної оцінки, передає "суб'єктивно забарвлений" індивідуальний образ предмета, явища, думок, почуттів [4, 95].

У художньому тексті поряд з образами персонажів, природи і матеріальних об'єктів важливу роль відіграє колірний образ. Під колірним образом розуміємо зображення в художньому тексті спільного колірного досвіду, колірних відчуттів за допомогою конкретних мовних одиниць – кольоропозначень (лексем, вільних словосполучень, фразеологізмів). Колірний образ створюється за допомогою стилістичних прийомів, які містять у своїй структурі кольоропозначення [8, 83].

Як зазначає І. Бабій, у художніх текстах активно використовуються позначення кольору, що характеризуються багатством семантичної наповненості і виконуваних ними функцій [2, 5]. Досліджуваним лексемам властиві великі естетичні можливості, здатність відображати експресивний стан героїв, їх переживання. Колірні епітети виконують в художньому творі різні функції, як от, значеннєву, описову, емоційну тощо.

У художній літературі кольороназви реалізують суб'єктивне сприйняття кольору, тобто власне не кольору як такого, а ставлення автора до нього. Вони можуть відображати сприйняття не тільки конкретних предметів й абстрактних понять.

Продемонструємо деякі особливості функціонування кольороназв у романі «Ніч лагідна» Ф.С. Фіцджеральда. Аналіз семантичних особливостей та стилістичного призначення в тексті уможливають виявлення характерних ознак стилю письменника.

Роман "Ніч лагідна" має трагічний характер і тому сенсорна лексика (*black, white, gray, blue* тощо) наділена негативною оцінкою, що відображає фатальність подій, жорстокість та несправедливість світу, внутрішній конфлікт буття героїв. Зміст та події твору сприймаються читачем крізь призму різноманітних відчуттів головних героїв – Діка, Ніколь та Розмарі. Домінуючим мікрополем лексико-семантичного поля сенсоризмів є мікрополе слів, які позначають зір.

На основі аналізу тексту роману "Ніч лагідна", зробленого методом суцільної вибірки, було проаналізовано 250 одиниць позначення кольору та було виокремлено найбільш вживані кольори, до яких автор вдається в романі. Найуживанішими кольорами у творі є такі: *white* (68), *black* (35), *blue* (39), *gray* (21), *green* (20), *red* (18), *yellow* (13), *brown* (13), *pink* (12), *gold* (9) тощо.

Серед індивідуально-авторських прикметників на позначення кольору виділяються дві групи: 1) назви власне кольоративної семантики; 2) назви, в яких ознака кольору поєднується з іншою, некольоративною. З урахуванням семантичних і структурних ознак інновацій кожна група членується на кілька підгруп. Серед прикметників власне кольоративної семантики виділяються такі підгрупи: а) суфіксальні відіменникові прикметники, які позначають колірну ознаку за подібністю до кольору предметів та явищ об'єктивної дійсності: *grayish, pinkish, brownly*; б) складні прикметники, в яких поєднуються основи двох назв кольорів: *violet-gray, orange-brown, cerulean-blue*; в) складні назви, які характеризують предмет, вказуючи на колір певної складової частини: *fire-red, gas-blue ghost-green, ivory-gold, iron-gray, agate-green, powder-blue*; г) прикметники, які утворені за допомогою слів-модифікаторів, які слугують вираженню яскравості і насиченості кольору: *pale blue, bright red, light brown, hard blue, dim orange, dark gold*.

За допомогою кольорів відображено експресивний стан героїв роману, художні та психологічні переживання. Тому в описах природи чи внутрішнього стану персонажів присутні образи світлатемряви: *these dead, he knew them all, their weather-beaten faces with blue flashing eyes, the spare violent bodies, the souls made of new earth in the forest-heavy darkness of the seventeenth century; certain thoughts about Nicole, that she should die, sink into mental darkness, love another man, made him physically sick; then he went into an appeased sleep, belching now and then contentedly into the soft warm darkness; looked beyond him out into the darkness of the night, the darkness of the world; his face was repulsive in the quickening light; then the lights went out, there was the sudden click and a flickering noise and she was alone with Dick at last*.

Відомо, що світло і тінь є невід'ємними частинами сприйняття форми предмета в навколишньому світі. Вони формують зовнішні контури предмета. Їх єдність та внутрішня боротьба допомагають письменнику відтворити внутрішній психологічний стан героїв, красу оточуючого світу, як і заплуганість та непередбачуваність людських доль. Очима головних героїв читач спостерігає за красою природи. Слова автора спонукають читача відчувати те саме, що й головний герой, та перебувати у різних емоційних станах.

Приміром, у творі американського митця слова у більшості випадків підмічена така тенденція: все, що сприймається очима Розмарі, наївної, не спокушеної дівчини, має світле або яскраве забарвлення: *<...> the pink and cream of old fortifications, the purple Alp that bounded Italy <...>; It was a bright day, with glittering on the grass beach below and the white courts of the Kursaal <...>; Her eyes were bright, big, clear, wet and shining<...>*.

Позначення яскраво-теплого світла і відповідного кольору використовується і при описах пейзажів, що відіграє важливу роль у зображенні емоційного стану героїв у романі «Ніч лагідна»: *<...> where the trees made a green twilight over the tables and an orchestra wooed an imaginary public of*



cosmopolites with the Nice Carnival Song and last year's American tune; it was pleasant to drive back to the hotel in the late afternoon, above a sea as mysteriously colored as the agates and cornelians of childhood, green as green milk, blue as laundry water, wine dark; the exterior walls were untouched so that from the road far below it was indistinguishable from the violet gray mass of the town. У такий спосіб глибоко розкриваються теми як романтичності і закоханості, так і ненависті та страху, невизначеності і рішучості героїв.

Загалом лексико-семантичне поле *light* представлено 148 одиницями на позначення кольору, зокрема такими іменниками: *light* (34), *color* (14), *sunshine* (9), *twilight* (8), *sunlight* (5), *moonlight* (7), *flush* (7), *sparkle* (2), *beam* (3), *blaze* (1); прикметниками: *bright* (26), *vivid* (5), *florid* (1); дієсловами: *shine* (9), *light* (5), *burn* (4), *flash* (3), *glean* (2), *illuminate* (2).

Асоціація світла у романі пов'язана з сонцем: *it was a bright day, with sun, glittering on a glass beach below*; з жіночою вродою: *her face lighting up like an angel's*; з емоціями героїв: *fierce lustre of his brown eyes*.

Настрій персонажів та події, що відбуваються, тісно пов'язані зі станом природи. Все оточення, що передається через сприйняття Ніколь та Діка, набуває темного та похмурого забарвлення. Особливої уваги автор надає кольору *grey*, який є повсюди: *Now the professor sat bade and laughed, saying on the last syllable of his laughter, with his sharp little grey eyes shining through*.

Лексико-семантичне поле *darkness* представлено іменниками: *night* (26), *darkness* (20), *shadow* (16) та ін.; прикметниками: *dark* (39), *black* (35), *gray* (21), *dull* (1); дієсловами: *blur* (10), *darken* (7), *obscure* (2).

У романі Ф.С. Фіцджеральда кожен із персонажів наділений своєю гамою кольорів (колір обличчя, волосся, брів, очей, одягу, предметів інтер'єру), яка в результаті відображає специфічний характер людини, її соціальний статус, настрій та смаки. Яскраві кольори використовуються при описі позитивних героїв: *then a man with a long face and a golden, leonine head, with blue tights and no hat, talking very seriously to an unmistakably Latin young man in black tights, both of them picking at little pieces of seaweed in the sand; but the girl talking to her, in the starched blue shirt with the bright blue eyes and the red cheeks and the very gray suit, a poster of a girl, had begun to play up*. Бліді барви символізують хворобливість або внутрішню невизначеність персонажа: *Her cream-colored dress, alternately blue or gray as they walked, and her very blonde hair <...>; she was smiling a little, her face lighting up like an angel's when they came into range of a roadside area*.

Образні номінанти кольору часто слугують матеріалом для аналогічних стилістичних засобів мови письменника (епітетів, метафор, порівнянь тощо), використання яких сприяє збільшенню експресивності тексту.

На наш погляд, з точки зору лінгвістики емоцій, найбільш цікавими для дослідження є нові метафори. Тут ми погоджуємося з Ф. Уілрайтом в тому, що ці метафори викликають емоційне напруження [7, 108]. Мертві метафори (*dead metaphors*) також виражають емоції, але рівень їхньої емоційності буде набагато нижчим, ніж у новоутворених метафор, оскільки вони найбільш передбачувані в текстовому континуумі і менш інформативні з точки зору новизни.

Наприклад, розглянемо кольоропозначення *blue* «синій, блакитний». Даний прикметник часто використовується в значенні «сумний; похмурий; пригнічений» («low in spirits; sad; depressed»). Це значення слова дуже часто використовується в сполученні з дієсловом 'to feel' для опису емоційного стану персонажів: *They were so sorry, dear; they went down to meet each other in a taxi; honey; they had preferences in smiles and had met in Hindustan, and shortly afterward they must have quarreled, for nobody knew and nobody seemed to care – yet finally one of them had gone and left the other crying, only to feel blue*.

Розглянемо також кольоропозначення *yellow* «жовтий». Відповідно до **Merriam-Webster's Dictionary**, одне з переносних значень прикметника *yellow* – «боягузливий; нищий; підлий» («mean; cowardly») [1]. Реалізацію даного значення, зокрема, знаходимо в контексті роману Ф.С. Фіцджеральда: *And I did it pretty well, didn't I? I wasn't yellow*.

Епітети допомагають краще зобразити зовнішність героїв твору: *a handsome iron-gray Spaniard; a man with a long face and a golden, leonine head, with blue tights and no hat; the latter was a lively ball of black eyes and hair; he looked at her and for a moment she lived in the bright blue worlds of his eyes, eagerly and confidently; Dick Diver looked at her with cold blue eyes*.

Крім того, епітети створюють ефект емпатії і допомагають відчути те, що відчувають персонажі:

- гнів/нервування (*he was burning visibly – a grayish flush had spread over his face, dissolving all his expressions into a vast ineffectuality; his eyes burning disturbingly like an uncharted light*);
- закоханість/щастя (*he looked at her and for a moment she lived in the bright blue worlds of his eyes, eagerly and confidently*).

Також у творі можна простежити чимало порівнянь, які використовуються для опису героїв твору. Перший компонент порівняння є кольоронайменуванням, другий – колірний еталон: *she walked into an area so green and cool that the leaves and petals were curled with tender damp; the peasant girl near Savona with a face as green and rose as the color of an illuminated missal; whose hair was dashed with white like a piano keyboard; white as a sheet; gray as rats; green as green milk, blue as laundry water, wine dark*.

Отже, отримані дані засвідчили, що кольоративи у зазначеному творі надають великі експресивні можливості письменнику у зображенні подій та описі емоційного стану головних героїв, та відіграють важливу роль у формуванні художньої образності твору. Ми дійшли до висновку, що серед



індивідуально-авторських прикметників на позначення кольору виділяються дві групи: 1) назви власне кольоративної семантики; 2) назви, в яких ознака кольору поєднується з іншою, некольоративною. З урахуванням семантичних і структурних ознак інновацій кожна група членується на кілька підгруп. На додачу, було підмічено, що образні номінанти кольору часто слугують матеріалом для стилістичних прийомів у самому творі (метафор, епітетів, порівнянь), використання яких сприяє збільшенню експресивності тексту. Використання кольороназв у мові літературного твору супроводжується розширенням їх семантики, адже художній твір не лише дає можливість простежити ті значення, які вкладають у кольори носії мови, а й з'ясувати, яким чином відбувається надбудова контекстуальної символіки над узуальним значенням слова.

Дослідження кольоративної лексики художнього твору може бути спрямоване на визначення актуалізації додаткового значення, що є важливими при вивченні символіки кольору у художньому творі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. The Merriam-Webster Online Dictionary, 2009 – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.merriam-webster.com/>
2. Бабій І. М. Семантика, структура та стилістичні функції назв кольорів у сучасній українській мові (на матеріалі малої прози В. Стефаніка, М. Коцюбинського, М. Хвильового): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.01 / Ірина Миколаївна Бабій; НАН України. Інститут укр. мови. – К., 1997. – 21 с.
3. Губарева Г. А. Семантика та стилістичні функції кольоративів у поетичній мові Ліни Костенко: дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.01. / Галина Анатоліївна Губарева; Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Х., 2002. – 174 с.
4. Дятчук В. В. Семантична структура і функціонування лексики української літературної мови / Валентина Володимирівна Дятчук. – К.: Наукова думка, 1983. – 156 с.
5. Пастушенко Т. В. Колірна номінація як елемент вторинної мовної картини світу (на матеріалі сучасної англійської мови): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.04 / Тетяна Володимирівна Пастушенко; Київський державний лінгвістичний університет. – К., 1998. – 16 с.
6. Пастушенко Т. В. Яскравість та насиченість кольору як компонент семантичної структури колірних номінацій / Тетяна Володимирівна Пастушенко // *Studia metodologica*: зб. наук. праць. – Тернопіль: ТДПУ, 1998. – С. 101-105.
7. Уилрайт Ф. Метафора и реальность / Филипп Уилрайт // *Теория метафоры*: сб. научн. статей / ред. Нина Давыдовна Арутюнова, Марина Андреевна Журинская. – М.: Прогресс, 1990. – С. 82-119.
8. Шелепова Н.В. Контекстуальная эмотивность единиц лексико-фразеологического поля «цвет» (на материале англоязычной художественной прозы XX века): дис. на соиск. учен. степени канд. филол. наук: спец. 10.02.04 «Германские языки» / Наталья Владимировна Шелепова. – Астрахань, 2007. – 217 с.

ДЖЕРЕЛО ФАКТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ

Fitzgerald F.S. *Tender is the Night* / Francis Scott Fitzgerald. – K: Dnipro, 1983. – 300 p.

Ольга НОВОЖИЛОВА

ОСНОВНІ МОДЕЛІ МЕТАФОРИЗАЦІЇ І ПЕРЕДАЧА МЕТАФОРИЧНИХ ЗНАЧЕНЬ ЗАСОБАМИ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

(магістрантка факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Токарева Т. С.

Традиції дослідження метафори налічують більше двох тисяч років, беручи свій початок від Платона і Аристотеля. Найбільш ґрунтовно починають займатися дослідженнями метафор під час античності, де вона вивчається в рамках риторики та поезики. Незважаючи на те, що вивчення метафори сходить до античності, до цих пір не можна стверджувати, що існує остаточно сформована система поглядів на це явище. Більше того, відбувається посилення інтересу до метафори як поняття, яке існує впродовж більше двох тисяч років. До її вивчення звертаються лінгвісти, філософи та психологи. Це свідчить про те, що фундаментальна наука виходить на новий етап.

Огляд літератури в даному напрямку показує, наскільки багато є теоретичних праць про сутність метафори. Слід зазначити, що існують відмінності в підходах розуміння суті цього питання. Безумовно, в позиціях багатьох дослідників є спірні положення, але головне, що визначає принципові розходження в думках – це складність предмета дослідження. Перш за все, це пов'язано з поступовим переключенням основної уваги дослідників з вивчення мови як стабільної системи з стійкими мовними значеннями на положення мови як творчого процесу породження сенсу в процесі комунікації.

Процесу метафоризації присвячено чимало праць лінгвістів, літературознавців, філософів, психологів. Серед них, зокрема, Н. Д. Арутюнова, Г. Д. Виноградов, М. Лакофф, М. Джонсон. Проте проблема дослідження цього явища залишається надзвичайно складною, адже йдеться про процеси мислення, в яких породжується знання про світ.

Метафори належать до одного з видів троп. Слово *τροπος* (гр. *tropos*) запозичене з грецької мови, де воно означає «спосіб, прийом, манера, засіб, характер, лад, склад». При запозиченні багатозначні слова, як правило, семантично звужуються, тому в мові це «слово, вжите в переносному значенні для створення образності». У стилістиці термін «образність» означає передачу загального поняття через конкретний словесний образ. Під *словесним образом* розуміємо використання слів у таких сполученнях, які дають можливість посилити лексичне значення додатковими емоційно-експресивними та оцінними відтінками. Елементами створення образності, крім переносних значень



слів, є також граматичні засоби (зокрема різноманітні префікси, суфікси згрубілості та пестливості), алітерація, мелодико-ритмічні особливості тощо [6, с. 129].

Ми часто використовуємо слова й словосполучення, абстрагуючись від їхньої метафоричності. Наприклад, *ein bescheidenes Geschäft, das einkehrende Glück, in tiefer Einsamkeit* (основа, найважливіша частина чогось), *перша ластівка* (ознака появи чогось). Це так звані стерті метафори, які вже є не засобом створення образності, вони виступають джерелом виникнення нових лексичних значень, тобто одним із чинників розвитку багатозначності. Процес метафоризації – явище загальномовне. Метафори не втрачають своєї образності, емоційності, наприклад: *ein rührendes Familiengefühl, ein geruhiges Schläfchen, eine künstliche Nachhilfe, die lieblichen Blumen*. Вони є надбанням народно-поетичного мовлення. Але власне образні засоби – випадки нової, оригінальної метафоризації, так звані індивідуальні авторські метафори. Вони часто використовуються в публіцистиці, ще частіше – в літературознавстві. Наприклад: «*Der Mann lebt in dürftigen Verhältnissen*». Особливо виразними стають стилістичні можливості метафори, коли вона виступає в поєднанні з іншими тропами, зокрема з порівняннями [2, с. 27].

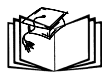
Грамматична та стилістична цінність метафор полягає в спільному баченні двох речей, явищ або значень, які пов'язані одне з одним спільною ознакою. Будучи зображувально-виражальними засобами, метафори є двосторонніми: вони висловлюють денотативний зміст і формують його оцінку, а тим самим і суб'єктивне ставлення, крім того вони надають змісту чуттєвих рис. Специфічна особливість метафор полягає у функції вираження пластичності та образності. Вони володіють складною структурою: в них суто мовні елементи – тільки одна сторона, друга – елементи знакової побудови виразного сенсу, що виникли на основі операцій трансформації, тотожності, суміжності і контрасту, що з'єднують елементи в образній структурі, в результаті чого відбувається поєднання виразного сенсу, додавання образного субелементу. Ці засоби розраховані на створення ефекту переконання, емоційної реакції та особливої доказовості [8, с. 46].

Метафора – троп або механізм мови, який представляє певний клас предметів, явищ і т.д. для характеристики або найменування об'єкта, що входить в інший клас, або найменування іншого класу об'єктів, аналогічного даному в будь-якому відношенні. Метафора представляє собою засіб вторинної номінації, що виникає на основі зовнішньої схожості оригіналу й об'єкта номінації. Метафора є поліфункціональною, вона слугує для конкретизації уявлення, риторичної мети (підкреслення, виокремлення, висування) і естетичної виразності. У стилістичних трансформаціях важливою є не реальність співвіднесених елементів, а процес актуалізації третього значення, що виникає на перетині двох яскраво виражених в прийомі значень, наприклад: *Ich sähe so zerbrechlich aus: von außen nichts als Knochen – dazu Rehaugen, eingerahmt von kurzen dunkelbraunen Locken. Da erwarte doch jeder ein Reh und keinen Terrier. Lilly findet, ich sei eine Mogelpackung* [5, с. 235]. Зіставлені два об'єкти в метафорі втрачають своє індивідуальне значення і стають елементами третього – нової цілісності. Перетин конкретного і абстрактного створює семантичну фактуру, придатну не лише для риторичної, а й естетичної виразності. Метафора є одним із найпоширеніших тропів, при цьому вона володіє величезним зображувально-виразним потенціалом: *Im Moment ist es eher noch so eine Art Versuchsballon, und den würdest du mir mit ein paar gezielten Pfeilen abschließen. Ich hatte sie mit keinem Wort erwähnt, aber meine Mutter verfügt über unerklärliche Antennen* [5, с. 236].

Існують різні види метафор – як структурні, так і змістовні. Так персоніфікація (*die Personifizierung, Verlebendigung*) є одним із різновидів метафори. Суть персоніфікації полягає у вираженні перенесення рис і характеристики живої істоти (передусім людини) на неживий предмет. Персоніфікація є яскравим образним засобом: *Der Wind küsste mein Gesicht, ich öffnete meine Augen und sah in den Himmel über mir*. Синестезія (*die Synästhesie*) є іншим різновидом метафори, який полягає у поєднанні в одному слові чи словосполученні позначення двох різних почуттів, в якому одне з найменувань набуває абстрактного значення: *Mein Ton war so kalt wie der Rest von mir*. У загальному арсеналі стильових засобів персоніфікація і синестезія виконують в художній літературі функцію словесного живопису – намагаються зробити висловлення яскравим і наочним. Також серед підвидів метафори виділяють символ (*das Symbol*). За конкретним змістом символу виражається загальний зміст висловлювання: *Ein Eldorado für jeden Botaniker, dachte ich voller Bewunderung und wünschte mir gleichzeitig, die gewaltige, uralten Bäumen benennen zu können*.

Метафора виступає у лінгвістиці як ефективний засіб мовної/мовленнєвої економії. Утворення метафори – явище процесуальне, яке супроводжується зсувом значення та метафоризацією компонентів порівняльної структури [7, с. 72]. Суттєва відмінність між метафорою та порівнянням полягає у способі їх реалізації. Категоріальною ознакою порівняння є експліцитне вираження його основних компонентів, що не обмежує реалізацію тропу на різних мовних рівнях. Перенесення найменування в метафорі можливе завдяки імплікації одного з категоріальних імен порівняння. Це означає, що метафора та порівняння – тропи різноструктурні: перший – структура асиметрична, другий – симетрична. Метафоричні утворення є також ексцентричними (об'єкт найменування перебуває поза межами конструції). Слід зауважити, що вони можуть поєднувати у собі метафоричні та метонімічні елементи: *Langbein* – не довга нога, а людина з довгими ногами (метонімія), *Kaktuskopf* – не голова, як кактус, а дуже дурна людина (метафора + метонімія) [5, с. 328].

Загальновідомо, що порівняння та метафора перебувають у стані постійної взаємодії. Перехід від порівняння до метафори зумовлює зміну синтаксичної конструції, часто з тенденцією до її



спрощення, тобто з метою економії. Семантична структура, а також логічна основа порівняння та метафори можуть збігатися, проте ідентичність їх формальної організації виключається. Деякі лінгвісти чітко розмежовують порівняння та метафори, тому що порівняння ґрунтується на прямому значенні слів, а метафора – на переносному. Порівняння займають проміжне положення: зображально-виразний образ виникає на основі перенесення прямого значення слова з однієї предметно-сислової сфери на слово, що означає предмет або особу з іншої предметно-сислової сфери. Прямі значення слів зіставляються, а в місці їх перетину виникає образ. Зв'язок двох слів у порівняннях здійснюється на базі «третього члена» (*tertium comparationis*), в якому міститься загальна властивість двох величин, які зіставляються і є формально пов'язаними в нову цілісність за допомогою порівняльних сполучників *wie, als, als ob*: *Du könntest sozusagen als unbemanntes Raumschiff meinen Begleitschutz übernehmen. Der Wagen hatte in der prallen Sonne gestanden und war aufgeheizt wie ein Backofen* [5, с. 235].

Серед тропів слід виділити фігури кількості: гіпербола, мейозис литота. Гіпербола (*die Hyperbel*) – стилістичний прийом вираження навмисного збільшення властивостей предмета чи явища, нерідко в такій мірі, в якій вони реально ними не володіють. Таке перебільшення підвищує емоційність висловлювання, наприклад: *Nach Sekunden, die mir wie eine Ewigkeit erscheinen, gab sie mir ihre Hand und nickte mir zu. Da ich es immer noch nicht geschafft hatte, eine Klimaanlage einbauen zu lassen, klebten mir im Nu meine Sachen am Körper*. Мейозис (*die Meiose*) – стилістичний прийом для вираження навмисно-надмірного применшення властивостей предмета чи явища. Литота (*die Litotes*) – це троп, різновид метонімії (протилежний за значенням гіперболі), в якому міститься художнє зменшування величини, сили, значення зображуваного предмета чи явища. Виразні можливості цього прийому: іронія, зневага, стриманість судження, обережність висловлювання [3, с. 27].

Процеси метафоризації часто протікають в протилежних напрямках: від людини до природи, від природи до людини, від неживого до живого і від живого до неживого. Перенесення від предметних категорій до абстрактних відбувається рідко. Метафора є знаряддям виділення, пізнання властивостей матеріальних тіл і абстрактних категорій, і її можна назвати когнітивною. Важливий результат когнітивної метафори – створення вторинних предикатів, тобто предикатів, що відносяться до нефізичних об'єктів (*folgen, vorangehen, daraus geht hervor, herausführen, einen Aufschwung nehmen, hellleuchtend, tiefeschürfend*). Розширюючи коло сполучуваності слова, когнітивна метафора часто призводить до створення дуже загальних значень. Природне для себе місце метафора знаходить в поетичній (у широкому сенсі) мові, в якій вона виконує естетичну функцію [9, с. 207].

Більшість джерел визначають це явище як приховане порівняння, здійснюване шляхом застосування назви одного предмета до іншого і виявляє таким чином яку-небудь важливу рису другого. Метафора змушує звернути увагу на деяку схожість – часто нове і несподіване – між двома і більше предметами. Вона породжує певний погляд на предмет, а не виражає його відкрито.

Стилістичний троп відкидає приналежність об'єкта до того класу, в який він насправді входить, і стверджує включеність його у категорію, до якої він не може бути віднесений на раціональній підставі. Метафоричне значення може бути порівнянням. Вона спочатку стверджує повну тотожність, а потім заперечує її, зберігаючи поняття лише певної частини об'єкта. На дуже ранніх стадіях розвитку мислення словесне вираження метафори демонструвало цю двояку операцію. Філософи використовують метафору, щоб донести до читача свої думки, за допомогою метафори спрощуючи їх і пов'язуючи з дійсністю, з повсякденністю. Письменники та поети використовують метафору з метою створення підтексту. Це надає твору завершеності, незалежності від конкретної епохи і дозволяє знайомитися й осмислювати його багатьом поколінням читачів [1, с. 29].

Сучасна німецька література характеризується високим ступенем метафоричності художньої мови. Якщо класична німецька поезія має метафори переважно атрибутивні і дієслівні, то сучасна німецька література тяжіє до розгорнутих багаточленних комбінованих метафоричних структур, у яких поєднуються атрибутивні й субстантивні, субстантивні і дієслівні, атрибутивні, субстантивні й дієслівні: *Der Mitarbeiter ist stur, wie ein Esel. Er wird sein blaues Wunder erlebt. Der Kundor ist der König der Lüfte. Der Redner hat den Nagel auf den Kopf getroffen*. Метафоричні структури можуть розростатися на все речення, створюючи блок висловів чи уривок тексту. Метафора може виражатися цілим підрядним реченням. Метафорична структура може розгортатися ланцюжком від дієприкметника. У синтаксичній структурі речення частіше метафоризуються підмети, додатки, присудки, означення, рідше – обставини. Дієслівна метафора конкретизується на фоні обставин. Проте метафора зумовлюється не синтаксичною структурою речення, а потребою конкретно-чуттєвої точності у мовному вираженні художнього образу.

Метафора виникає при зіставленні об'єктів різних класів. Її логічна сутність визначається як категоріальна помилка. Вона відкидає приналежність об'єкта до того класу, до якого він належить, і включає його в категорію, до якої він не може бути віднесений на раціональній основі. Порівнюючи об'єкти, метафора протиставляє, скорочуючи не тільки порівняння, але і протиставлення, виключаючи з нього таким чином заперечення.

Семантична структура метафори завжди є складною, тому що вона асоціює щонайменше два об'єкти – основний (референт) і допоміжний (корелят). В метафорі актуалізуються не всі семи, тому залишається можливість різного сприймання і тлумачення, і саме цим метафора цікава і цінна в



художній мові. Вона може ускладнюватись на основі кількох асоціацій між предметами. Таку метафору називають розгорнутою [4, с. 156].

Лінгвістичний статус метафори визначає її основні мовностилістичні функції. Поряд з номінативними можливостями цього тропа слід особливо відзначити його прагматичну значущість. Метафора виступає знаком знака й виконує цілий ряд важливих функцій. До них відносять: 1) архітектурну; 2) когнітивну; 3) прагматичну; 4) мовноекономічну. Особливу увагу читача/слухача привертає ефект відчуження, який створюється за рахунок семантичної неузгодженості понять, що порівнюються. Часто згадані функції виступають не поодинокі, а в складній взаємодії, що значно збагачує стилістичні засоби мови.

Метафора як акт закріплення процесу метафоризації має певну семантичну структуру, яка може знаходити своє вираження на тому чи іншому мовному рівні. Домовимося вважати семантичну структуру метафори внутрішньою, а форми її репрезентації – зовнішньою організацією цього тропа. Зауважимо лише: для внутрішньої організації метафори властиві єдність та універсальність, тому що вона передбачає наявність двох семантичних компонентів: метафоризатора та елемента, що підлягає метафоризації.

У ролі метафоризатора можуть виступати окремі слова: *der hustende Wagen*; *Anngret badet sich in den Bittworten* або більш розлогий контекст: *"Fährst du? Oder ist dein Hirsch nicht fit?"*. На рівні словоскладання реалізація метафори здійснюється в рамках мікроконтексту. Метафоризації зазнає, як правило, основне слово, а означальне функціонує як метафоризатор: *Wasseradern*.

Традиційно метафора розглядається як скорочене порівняння. З неї виключені предикати подібності (*ähnlich, derartig*) і компаративного союзу (*wie, nach Art von, genau, bestimmt*). Разом з ними елімінуються підстави порівняння, мотивування, ситуативні обставини, модифікатори.

У сучасних працях про метафору І. В. Толочин виділяє 3 основних погляди на її лінгвістичну природу [9, с. 206]: 1) метафора як спосіб існування значення слова; 2) метафора як явище синтаксичної семантики; 3) метафора як спосіб передачі сенсу в комунікативному акті.

Метафора є дуже складним науковим явищем. Незважаючи на тривалі дослідження, якими займалися ще з Античності, питання про метафору має низку недосліджених аспектів. Метафора належить до тропів і має власну структуру та класифікацію. Метафоричні поняття зустрічаються не лише у літературній або науковій мові, але й у повсякденному спілкуванні. Процес метафоризації не зменшується з часом, а навпаки набуває все більших обертів. В лінгвістиці метафори використовують для мовної економії. Потрібно пам'ятати, що сам процес метафоризації завжди є суб'єктивним. Під час безпосереднього творення процесу метафоризації відбувається тісний взаємозв'язок між людиною і світом.

Аналізуючи лінгвостилістичні параметри метафори, можна стверджувати, що це один з найбільш уживаних, популярних і важливих тропів. У метафоричному висловлюванні завжди відчувається присутність алегорії, порівняння, епітета або метонімії.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Агєєв, С. В. Метафора як головний чинник прагматики мовного спілкування / С. В. Агєєв. – Автореферат дисертації на здобуття ученого ступеня кандидата філологічних наук. – Спб., 2002.
2. Арутюнова Н. Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры. – М.: Прогресс, 1990. – С. 22–40.
3. Вольф, О. М. Метафора та оцінка. Метафора у мові і тексті / О. М. Вольф. – М.: Просвітництво, 1988. – 65 с.
4. Джонсон М., Лакофф Д. Метафори, якими живемо / М. Джонсон, Д. Лакофф // Теория метафоры. – М., 1990. – 213 с.
5. Мойсейчук А. М. Сучасна німецька мова / А. М. Мойсейчук. – Мінськ: Виш. шк., 1997. – 383 с.
6. Рагойша В. П. Метафоризація сучасного літературної мови / В. П. Рагойша. – Мн.: Вища школа, 1984. – 138 с.
7. Рікер П. Метафоричний процес / П. Рікер // Теория метафоры. – М., 1990. – 73 с.
8. Степанова М. Д., Чернишова І. І. Лексикологія сучасної німецької мови. – М.: Академія, 2003. – 256
9. Уилрайт Ф. Метафора і реальність / Ф. Уилрайт // Теория метафоры: Збірник статей. – М.: Прогрес, 1990. – 211 с.

Наталія ОЛІЙНИК

МОВНІ ОСОБЛИВОСТІ ТЕКСТІВ АНГЛОМОВНИХ ПОЛІТИЧНИХ БЛОГІВ

(магістрантка факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Снісаренко І.Є.

У статті висвітлено синтаксичні особливості в текстах англomовних політичних блогів. Окреслено ознаки формального стилю та розмовної лексики у записах блогерів. З'ясовано роль різних типів речень у повідомленнях англomовних політичних блогів.

Ключові слова: політичні блоги, мова блогів, лексико-граматичні особливості, синтаксис.

На сьогодні існує безліч способів самовираження та можливостей комунікації у мережі. Враховуючи специфіку сучасного суспільства, яке прагне не просто отримати інформацію про навколишній світ, а й певним чином вплинути на важливі сфери життя, такі як – політика, освіта, наука, одним із провідних видів суспільних відносин стає політичний блог.

Політичні блоги – це форми веб-блогів, присвячені політиці [7]. Зазвичай їх ведуть політичні лідери, представники політичних партій та об'єднань, політологи та журналісти. Розглядаються різні проблеми, які визначають вживання специфічних мовних одиниць, пов'язаних із особливою природою блога як жанру.



Мета статті полягає у виокремленні та дослідженні функціональних синтаксичних особливостей текстів англомовних політичних блогів. **Завданням** статті є визначення та аналіз граматичних конструкцій та функцій різних типів речень у вибраних блогах.

Термін «блог» був створений шляхом скорочення слова «веблог» (Англ. *weblog* – «мережевий бортовий журнал»). Пітер Мерхольдз у квітні 1999 розмістив у своєму блозі Peterme фразу «we blog» (що можна перекласти як «ми ведемо блог»). Термін «веблог» був створений Йорн Баргер 17 грудня 1997 для опису списку посилань на його сайті RobotWisdom. Ці посилання були свого роду записами в бортовому журналі (англ. *log*) віртуального мандрівника – за аналогією з бортовими журналами на кораблях. Вважається, що першим сайтом такого роду був розділ новин на створеному Дейвом Уїнером сайті 24 Hours of Democracy [15].

Дослідження блогів логічно почати з визначення самого поняття. Словник Вебстера [17] дає таке визначення блогу: «Мережевий щоденник; персональний хронологічний журнал думок, що публікується на веб-сторінці; також називається веблогів». Словник «Мерріам-Уебстер» [18] визначає блог як «веб-сайт, що містить мережевий приватний щоденник з роздумами, коментарями і часто гіперпосиланнями, наданими автором». С. Херрінг визначає блоги як «часто оновлювані веб-сторінки, в яких датовані записи розташовуються у зворотному хронологічному порядку» [12].

У вітчизняній лінгвістиці основне число робіт присвячено чатам (див. наприклад (Літневская, Бакланова 2005; Самойленко 2005)). Блоги залишаються практично недослідженою областю, про що свідчить брак робіт із цієї теми у вітчизняній лінгвістиці, що частково і визначає актуальність нашої розвідки.

Що стосується західних досліджень, то спочатку аналізом блогів займалися власне перші блогери. Найбільш помітною фігурою є Р. Блад [8]. На її думку, основними конститутивними характеристиками блогів є часта оновлюваність, велика кількість посилань на зовнішні сайти або інші блоги і високий рівень соціальної інтерактивності, під яким вона має на увазі те, що блоги часто посилаються один на одного і що в багатьох блогах читачі можуть залишати коментарі до записів. Р. Блад виділяє три типи блогів: фільтри, приватні щоденники та записні книги. Фільтри зосереджені на зовнішній по відношенню до блогера інформації і становлять колекції посилань, супроводжувані коментарями. Приватні щоденники зосереджені на внутрішній по відношенню до блогера інформації, тобто його роздумах, звітах, відгуках. Записні книги відрізняються більшим розміром записів і зазвичай – сфокусовані, розгорнуті есе [8].

У змістовному плані блог – найчастіше літопис приватного життя автора, що включає елементи абстрактних міркувань на цікаві теми, обрані блогером. Існують і щоденники, автори яких не ведуть особистих записів, а, створюючи свій маленький «культурний рай», публікують уподобані мальовничі, фотографічні, літературні та музичні твори або плоди власної творчості, що можна інтерпретувати як створення мозаїчного портрета власного Я – ідеалу шляхом акумуляції в блозі тих культурних феноменів, з якими блогеру хотілося б вибудувати ідентифікаційних зв'язок [1].

Блогосфера (від англ. *blogosphere*) – термін, побудований аналогічно терміну «ноосфера» і йому подібним, що означає сукупність всіх блогів як спільноту або ж соціальну мережу [18]. Комунікація в блогосфері характеризується такими рисами [2]:

- спілкування в блогах об'єднує в собі велику кількість різних типів дискурсу і мовних практик;
- можливість гіперсилочного апарату дозволяє читачеві не тільки слідувати авторському розгортанню тексту, а й здійснювати власну навігацію;
- істотними факторами, що впливають на спілкування в Інтернеті, є його анонімність і дистанційність.

Політичний блог є однією з форм інтернет-блогу (від англ. терміна «веб-журнал»), що висвітлює політичну сферу. З появою перших політичних блогів у кінці 1990-х навколишнє середовище було пов'язане з особами, які найчастіше діють за рамками формальної політичної та інформаційної установи. У багатьох країнах, однак, найбільш видатні блогери стали тепер загальноприйнятими механізмами в політичному середовищі. Політичні блоги, безперечно сформували політичне лідерство і поведінку виборців, особливо в Сполучених Штатах [10, с. 232].

Політичні блоги зазвичай приймають характерну форму окремих «постів», які відображаються у зворотному хронологічному порядку. Читачі можуть надати інформацію чи висловити думку, що до повідомлення, залишаючи свої коментарі, що дозволяє читачам сформулювати і створити сюжет [12, с. 150]. Саме інтерактивність відрізняє блоги від інших статичних сайтів [13].

Вважається, що більшість політичних блогів мають чітко висловлену або приховану політичну прихильність. Але згідно з дослідженнями професора Річарда Девіса [10], більшість людей, які постійно читають політичні блоги та отримують інформацію за допомогою традиційних масмедіа, як правило, вважають, що інформація в блогах є точнішою. Дослідження також установило, що читачі блогів ще досі отримують більше інформації з регулярних джерел повідомлення, але вони підозрюють суб'єктивний виклад подій. Люди також мають тенденцію слідувати політичним блогам, які збігаються з їх особистими думками [10].

Як було відзначено вченими, мова, що використовується для комунікації в Інтернеті, має свої власні характеристики і тенденції, особливо через те, що це є поєднанням писемного та усного мовлення. Таке мовлення називається Інтернет-сленгом, *Webslang*, *Chattisch*, у той час як професор Д. Крістал використав термін *Netspeak*, що широко використовується у наш час [5, с. 419]. *Netspeak*



тлумачиться як тип мови, що відображає типові для Інтернету риси [9, с. 239]. Дослідник також розрізняє синхронні (електронний чат, обмін миттєвими повідомленнями) та асинхронні (списки розсилок, групи новин) моделі цифрової комунікації. Синхронна модель має змінні (the variables), аналогічні традиційному дискурсу (вираження відмінностей віку, статі, соціального класу, раси учасника); однак такі особливості Інтернет-комунікації як емотикони (смайлики), нетрадиційні варіанти написання, використання рис розмовної мови [5, с. 424-425]. Лінгвіст Б. Уордо [16, с. 293], наприклад, розрізняє наступні риси дискурсу: повтори, прості речення, які адресант і реципієнт комбінують для побудови пропозиції, поєднуючи частини речення за допомогою сполучників *and* або *but*, або використовуючи безсполучниковий зв'язок, а також дейктичні елементи (e.g., *this*, *that*, *there*). Однак, як зазначає дослідник Н. Барон, незважаючи на те, що Netspeak нагадує розмовний дискурс, він є більш неформальним, ніж мовлення "face-to-face", тому що повідомлення можуть бути роздруковані, відредатовані та, як правило, на них неможливо швидко відреагувати [6, с. 87].

Блогам притаманні деякі спільні риси веб-текстів і Netspeak; проте, на думку S. Nowson, записи у блогах, як правило, тексти написані у стислому стилі згідно з нормами та правилами, з меншою кількістю граматичних помилок [14, с. 64]. Це можливо через те, що деякі типи блогів, зокрема політичні, подібні до публіцистичного стилю; таким чином, лінгвістичних норм дотримуються частіше.

Окремі дослідники вказують (Волохонський В.Л. [1], Горошко О.І. [2], Зайцева Ю. [3]) на існування додаткової форми мови, поряд з усною та письмовою – мови блогерів. Виникнення мови блогерів пояснюється такими чинниками:

1) сферою функціонування цієї підмови чітко відмежована від інших сфер комунікації, адже вона здійснюється за допомогою технічних електронних засобів і є завжди опосередкована ними.

2) підмовою (стиль мови) служить задоволенню специфічних комунікативних цілей (фактичної мети – спілкування заради спілкування).

3) мовними засоби цього функціонального різновиду мови характеризуються певним набором унікальних (або практично унікальних) лексичних та граматичних характеристик, які можуть бути легко виділені, формалізуються і утворюють єдиний прагматичний комплекс.

Різновид мови блогерів стилістично незамкнений і не може бути зведений ні до одного з функціональних стилів та інших функціональних різновидів мови. Мову блогерів не можна пов'язати ні з однією спеціальною сферою комунікації або типом дискурсу (наукового, релігійного, освітнього). Мова блогерів, поряд зі специфічними зонами і функціями обслуговує буденне людське спілкування [12].

Досліджуючи особливості мови блогерів, було також встановлено, що при створенні коментарів авторам блогів потрібна максимальна мобілізація мовних засобів, наявних у нього в запасі, для постійного створення, підтримки й утримання контакту [12]. Інтереси блогерів виражаються коротко та змістовно.

У книзі *Language and the Internet* професор Девід Крістал виокремлює деякі відмінності між письмовою та усною мовою; дослідник Нільсон (quoted in Nowson, с. 64-66) використав список відмінностей Д. Крістала для дослідження блогів, які подаються далі у такий спосіб:

1. **Обмеження і динамічність.** Блоги, як і письмова форма мови, мають просторові кордони; динамічність виражається природою блогів – окремі записи заносяться до архіву, в той час як головна сторінка постійно змінюється;

2. **Синхронність.** Часовий проміжок між створенням та прочитанням записів у блогах може бути великим; однак, блогінг за своєю природою передбачає безпосередність, і записи, як правило, тують до швидко записаних повідомлень;

3. **Паралінгвістичні репліки.** Блоги все частіше стають мультимедійними засобами, оскільки поєднують зображення або усні журнальні записи. Крім того, мовленнєві нюанси виражаються за допомогою емотиконів;

4. **Конструкції.** Повідомлення у блогах поєднують конструкції як усного (наприклад, неформальний сленг) так і писемного мовлення (наприклад, складні політичні терміни або хімічні назви). Неформальний стиль дозволяє використовувати скорочення, сленгові слова, аббревіатури;

5. **Комунікативні функції.** Блоги висвітлюють соціальні відносини, а також використовуються для висловлення думок і позицій адресанта та реципієнта;

6. **Можливість виправлення.** Записи в блогах можуть бути переглянуті та виправлені безліч разів, але цього варто уникати.

7. **Унікальні комунікативні особливості.** Блоги можуть утворювати соціальні мережі.

Таким чином, блоги посідають місце між писемною та розмовною мовою; однак, їх лінгвістичні особливості багато в чому залежать від теми блогів, а також від особистісних якостей блогерів (наприклад, жінки або підлітки, як правило, частіше використовують емотикони).

Тексти англійських політичних блогів відзначаються частим використанням формальної лексики, зокрема спеціальної лексики, такої як назви політичних партій, угод, деректив, комітетів, наприклад, *European Commission*, *Foreign Office*, *Tories*, *Democrats*. Крім того, використовуються політичні терміни, наприклад, *trade commissioner*, *elections*, *the Chairman*, *member states*, etc. Також характерною рисою текстів у блогах є використання аббревіатур, таких як *BAA*, *NFU*, *EU-ACP*, *UKIP*,



SNP. У такому випадку, блогери орієнтуються на освічених читачів та дотримуються спеціальної лексики.

Ще одна особливість формального стилю – використання безособових конструкцій, навіть якщо блогери повідомляють про свої дослідження та діяльність. Особливо це помітно в британських блогах, наприклад: 1) *Guido is told this has just gone up to target; Then came the committees; Meet Nigel Farage.* (<http://order-order.com>)

Інші англомовні політичні блоги також зберігають подібну тенденцію у написанні повідомлень, однак у більшості записів поєднуються безособовий та особовий стилі написання. Блогери надають як загальну інформацію, так і висловлюють власну точку зору, що помітно завдяки вживанню займенників першої особи (I) однини або другої особи множини (we). Порівняймо:

2) *I have never laughed so bitterly as I did while reading Thursday's lead editorial by the great pretender-defenders of free speech at The New York Times.* (<http://michellemalkin.com>)

3) *We need to look at the devolutionary needs of connected urban systems rather than perpetuate north-south caricatures* (<http://leftfootforward.org>).

У прикладі (2) автор наголошує на власній участі; в іншому прикладі (3) адресант ідентифікує себе із громадянами своєї країни, вживаючи займенник we.

Розмовний тон повідомлень в англомовних політичних блогах досягається за допомогою фразових дієслів (*to kick in, to take up with, to play out, to rig in*), повсякденної лексики (*gall, Tough luck, secret teeny bopper, completely idiotic notion*). У деяких випадках використання розмовного стилю є досить доречним та допомагає адресанту висловити власну думку, а також здійснити сильний вплив на реципієнта. Наприклад:

4) *It's a shame, but it is what it is, and if you take the creepy sermonizing out of Rick Santorum you're left with Reince Priebus in a sweater vest* (<http://www.dailykos.com>).

У вище вказаному прикладі (4) вживання повсякденної лексики роблять текст більш яскравим і менш офіційним, а також підвищують рівень суб'єктивності блогу.

Емоційність та суб'єктивність досягаються також за допомогою прикметників, вжитих у повідомленнях авторів. Наприклад:

5) *If real estate mogul and deep-pocketed White House donor Terry Bean were a Republican, he'd be a household name by now.*

Таким чином, у прикладі (5) блогери не тільки інформують читачів, а й висловлюють власне ставлення до політичних подій та діячів, що, у свою чергу, є негативним та іронічним.

Оскільки повідомлення у блогах створюються та існують лише у письмовій формі, синтаксис слугує формуванню його змісту. Саме синтаксис виявляє нерозривний зв'язок між мовою та мисленням.

Досліджено, що тексти у британських блогах мають тенденцію до поєднання довгих складних речень типових для формального дискурсу та коротких питальних та окличних речень, у яких увага фокусується на поданій інформації. Наприклад:

6) *Nor has it been a happy experience for either partner, with the Lib Dems losing the vast majority of their 2010 support because they sold out their principles for five years in ministerial limos, and the Tories losing a chunk of their voters, members and even MPs to UKIP because they were unable to deliver a government even remotely as right wing as their core support had been led to believe they would get from their previous rhetoric* (<http://labourlist.org>).

У наведеному прикладі довгі та структурно складні речення утворюються через перелік подій, які містять додаткові пояснення виражені підрядними реченнями причини, що слідує після сполучника *because*.

Також риторичні питання наявні у текстах блогів, що підсилюють емоційність записів та сприяють поєднанню формального та розмовного стилів:

7) *What did the imam think about jihad? What about the situation in Palestine? Why wasn't halal meat served in the prison?* (<http://liberalconspiracy.org>).

На відміну від текстів американських політичних блогів, де наявна велика кількість простих окличних речень, у записах британських блогерів поширені прості короткі речення. Наприклад:

8) *But we've chosen it. And so are stuck with it* (<http://www.conservativehome.com>).

У такому випадку ефект використання коротких розповідних речень відрізняється від окличних простих речень. У зазначеному вище прикладі тон залишається нейтральним, а також не виражається особисте ставлення та думка адресанта.

Синтаксичний рівень у текстах американських політичних блогів переважно представлений використанням простих, двоскладних, поширених речень:

9) *Shayne Healea, a recently re-elected Republican prosecutor in Moniteau County, Missouri was indicted on five counts last Friday for backing into a glass-block window at a downtown Columbia restaurant Oct. 25. The wreck sent debris flying that injured four people, according to the Columbia Tribune. Healea, a former police officer, was named as "Republican of the Year" in 2012 by Moniteau County Republicans at their annual Lincoln Day Dinner. He has been in office since 2010* (<http://crooksandliars.com>).

Широке використання таких типів речень пояснюється тим, що читаючи повідомлення, користувач краще та швидше розуміє зміст тексту, тобто читач зразу охоплює основну ідею



інформації. Однак, існують виключення, коли у повідомленнях блогів використовуються прості, односкладові речення. Наприклад:

10) *Cheating. Bullying. Cybersexting. Hazing. Molestation. Suicide. Drug abuse. Murder. Scanning the headlines of the latest scandals in America's schools, it's quite clear that the problem is not that there's too much God in students' lives* (<http://michellemalkin.com>).

Зазвичай такі типи речень використовують на початку повідомлення (при цьому ці речення, називають головною проблематику тексту), з метою привернення уваги читача до певної інформації.

У досліджуваних повідомленнях американських політичних блогів наявні різні типи речень: прості та складні (складносурядні й складнопідрядні), двоскладні й односкладні (іменні та дієслівні), розповідні, окличні, питальні, стверджені та заперечні, що свідчить про широкий спектр синтаксичних явищ у досліджуваному матеріалі:

11) *When it rains, it pours.* (<http://michellemalkin.com>)

12) *Julia Azari suspects "strong executive action enjoys more legitimacy when it's taken by a Republican president than a Democratic one"* (<http://dish.andrewsullivan.com>).

13) *The numbers above, are, quite frankly, amazing. Latino voters are a diverse group, and like any diverse group, it's hard to get nearly uniform opinion on anything* (<http://www.dailykos.com>).

14) *Did Prosecutor Robert McCulloch Uphold Justice In Ferguson?* (<http://crooksandliars.com>).

15) *Free at last! I'm silent no more. Now, the story can be told* (<http://michellemalkin.com>).

Підсумовуючи вище сказане, можна зробити висновок, що тексти блогів характеризуються використанням як формальної, так і розмовної лексики. Показником формального лексикону є вживання грецьких та латинських запозичень, а також політичної лексики та термінів; неформальний стиль мови відзначається наявністю розмовних та емоційно-забарвлених слів, що виражаються прикметниками, окличними та питальними конструкціями. Характерною синтаксичною рисою повідомлень у політичних блогах можна вважати превалювання простих двоскладних речень разом із використанням довгих та складних конструкцій.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Волохонський В.Л. Психологічні механізми і підстави класифікації блогів // Особистість і міжособистісну взаємодію в мережі Internet. Блоги: нова реальність / Под ред. Волохонський В.Л., Зайцевої Ю.Є., Соколова М.М. – СПб.: Видавництво СПбДУ. – 2006.
2. Горошко Е.И. Лингвистика Интернета: формирование дисциплинарной парадигмы / Е.И. Горошко [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.textology.ru/article.aspx?id=76>
3. Зайцева М.А. Роль синтаксических стилистических средств в текстах политического дискурса / Зайцева М.А. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://nauka.hnpu.edu.ua/sites/default/files/fahovi%20vudannia/2010/literaturoznavstvo/19.html>
4. Мехта А. Содержательно-композиционные и стилистические особенности русской политической торжественной речи: (на материале выступлений Президентом РФ в 2000-2010 гг.): автореферат дис... на соискание ученой степени канд. филол. наук: специальность 10.02.01 «Русский язык» / Мехта Аджу; [Государственный институт русского языка им. А.С.Пушкина]. – Москва, 2012. – 24 с.
5. Androutsopoulos J. Introduction: Sociolinguistics and Computer-mediated Androutsopoulos / Communication J. // Journal of Sociolinguistics – 2006. – №4 (10). – P. 423–431.
6. Baron N. S. Why Email Looks Like Speech / N. S. Baron. – New Media Language. London: Routledge, 2003. – P. 83–89.
7. Baumer E.P.S. Bloggers and Readers Blogging Together: Collaborative co-creation of political blogs / E.P.S. Baumer, M. Sueyoshi, B. Tomlinson. – Computer Supported Cooperative Work. – 2010. – P. 1-36.
8. Blood R. Weblogs: A History and Perspective / Rebecca Blood. – 2000 [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.rebeccablood.net/essays/weblog_history
9. Crystal D. Language and the Internet / Crystal D. – Cambridge: Cambridge University Press. – 2001 [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.politika.lt/index>
10. Ekdale, B. Why blog? (then and now): exploring the motivations for blogging by popular American bloggers / K. Mamkoong, T.K.F Fung, D.D. Perlmutter. – New Media and Society. – 2010. – №12 (2). – P. 217-234.
11. Herring S.C., Scheidt L.A., Bonus S., Wright E. Bridging the Gap: A Genre Analysis of Weblogs / S.C. Herring // Proceedings of the 37th Hawaii International Conference on System Sciences. – 2004.
12. Marshall, J. The Rise of the Political Blog. In Rosenberg, S. (Ed.), Say Everything: How Blogging Began, What it's Becoming and Why it Matters. United States: Crown Publishers – 2009. – P.131-164.
13. Mutum D. Wang, Qing. Consumer Generated Advertising in Blogs / D. Mutum. – 2010.
14. Nowson S. The Language of Weblogs: A Study of Genre and Individual Differences. Ph. D. dissertation. / S. Nowson. Edinburgh: University of Edinburgh. – 2006 [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.ics.mq.edu.au/~snowson/papers/thesis>
15. Seidel G. Political discourse analysis // Handbook of discourse analysis / G. Seidel. – L. etc., 1985. – Vol. 4. – P. 43-60.
16. Wardhaugh R. An Introduction to Sociolinguistics / R. Wardhaugh. – Massachusetts: Blackwell Publishers. – 1998.
17. Блог [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Блог>
18. Merriam-Webster Online [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.learnersdictionary.com>

Аліна ОНЦЕВА

СТИЛІСТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ СТРУКТУРНИХ ТА КОМУНІКАТИВНИХ ТИПІВ РЕЧЕНЬ У СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

(магістрантка факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Токарева Т.С.

На сучасному етапі розвитку німецької мови постало питання: яким чином синтаксичні одиниці німецької мови можуть мати стилістичні особливості вираження. Вивчення стилістичних особливостей різних типів речень у німецькій мові, зокрема її комунікативних особливостей, є важливим для оволодіння сучасною німецькою мовою. Питання стилістики різних типів речень



залишається актуальним на сьогоднішній день, оскільки структурні та комунікативні типи речень дуже часто використовуються в діловому листуванні, текстах указів, інструкцій і т.д.

Проблема дослідження стилістичних особливостей німецького речення не втратила своєї актуальності й тепер. Експресивними можливостями речень цікавилися О.А.Кострова, М.П. Брандес та ін. Оскільки речення займає важливе місце в синтаксисі німецької мови, його слід розглядати в різних аспектах як багатовимірну синтаксичну одиницю. Усі рівні мовної структури беруть участь у стилітворенні, однак синтаксичний рівень вважається найпомітнішим, оскільки синтаксис сприяє об'єднанню в єдину систему елементів усіх мовних рівнів.

Відповідно до своєї структури речення у німецькій мові поділяються на монопредикативні і поліпредикативні, за першими традиційно закріпився термін «прості речення», за другими «складні речення». Якщо для простого речення визначальним є предикативний зв'язок – зв'язок підмета і присудка, то для складного речення домінуючими є кількість реалізованих предикативних зв'язків, сурядний і підрядний зв'язки. Периферію складного речення становлять речення з недиференційованим синтаксичним зв'язком, який широко репрезентований у більшості різновидів безполучникових складних речень. Для будови німецького речення характерні такі основні ознаки: 1) наявність обох головних членів речення (двоскладність); для української мови це не обов'язково: *Was machst du? – Ich lese. Що ти робиши? – Читаю.* 2) наявність дієслова в особовій формі у складі присудка, що для українського речення також не обов'язково: *Er ist Student. Він студент.* У німецькій мові суворо регламентується місце підмета і присудка, місце розташування другорядних членів речення більш вільно [1, с. 35-38]. У німецькій мові найбільш вживаними є розповідні, питальні та спонукальні речення.

Комунікативність не властива членам речення, словосполученням і сполученням слів. Комунікативність речення полягає у тому, що воно виступає засобом спілкування носіїв мови, засобом формування, вираження думки, почуттів, емоцій. Повнішому розумінню комунікативної сутності речення, на думку О. Есперсена, може сприяти таке міркування-оцінка: «Речення не виникає в свідомості мовця одразу, а створюється поступово в процесі мовлення» [7, с. 22]. В процесі творення речення він може змінити початковий план повідомлення своїх думок; може запнутися, перервати виклад і, зрештою, побудувати речення інакше, ніж це було задумано раніше. Можна впевнено стверджувати, що речення виступає найголовнішою, але не єдиною можливою формою спілкування, бо, крім речення, з комунікативною метою можуть також вживатися еквіваленти речень (слова-речення). Мінімальна синтаксична будова речення – це речення з одного формально вираженого члена речення, вираженого навіть службовим словом, яке в контексті репрезентує собою зміст і структуру однослівного чи багатослівного речення, наприклад: *Sind sie ohne Erlaubnis gekommen? – Doch* (неповне речення з кількома домислюваними членами речення). Саме по собі службове слово, хоча і може використовуватись комунікативно (*Denn (хіба)?*) – у функції запитання як реакції мовця на щонебудь почуте, побачене), усе ж не є реченням: це також комунікативна мовна одиниця, однак не речення; це тільки синтаксично нечленований вислів, питальне слово-речення [1, с. 44]. Жодне речення не має тільки йому властивої індивідуальної будови. Кожне речення формується за зразками, за моделями, за синтаксичною формою, яка властива і певному окремому реченню і багатьом іншим реченням, з однотипною модальністю, зі схожими логічно-граматичними ознаками [1, с. 45].

Речення німецької мови характеризуються також функціонально-стильовою закріпленістю: одні використовуються в книжних стилях, інші – в розмовному [2, с. 117]. Функціональні стилі характеризуються вибірковістю вживання простих і складних, односкладних і двоскладних речень. Для наукового стилю, наприклад, характерне переважання двоскладних особових речень (їх частота вживання – 88,3% від числа всіх простих речень), серед односкладних переважають узагальнено- і неозначено-особові (5,7%), безособові вживаються рідше (4,7%). Для розмовної мови характерні надмірність синтаксичної побудови, перерозподіл кордонів речення, еліптичні речення, зміщені речення, в яких кінець речення поданий в іншому синтаксичному ладі, ніж початок, і, нарешті, відокремлені один від одного елементи одного і того ж висловлювання. Особові речення завжди містять елемент активності, прояву волі діючої особи, впевненості в вчиненні дії, тоді як безособовим зворотам властивий відтінок пасивності, інертності [2, с. 119]. При стилістичному аналізі різних типів речень важливо також показати їх експресивні можливості, від яких залежить звернення до тієї або іншої конструкції в певній мовленнєвій ситуації. Німецький синтаксис надає безліч варіантів для вираження однієї і тієї ж думки. Наприклад, при відповідній інтонації стилістичний прийом тавтологічних сполучень надає виразність вислову – «*Der Lehrer muss lehren*». Однак її можна підсилити, обравши більш емоційні синтаксичні конструкції: 1. *Die Pflicht des Lehrers – lehren.* 2. *Du bist Lehrer – sei den Lehrer!* 3. *Du bist Lehrer – lehre!* 4. *Wer wird lehren, wenn nicht Lehrer?* Ступінь інтенсивності від першого речення до подальших наростає, що впливає на їх використання в мові. Приклади 1-2 можуть бути вжиті в книжних стилях (перша конструкція тяжіє до офіційно-діловому стилю). У 3-4-х пропозиціях – виділяється яскрава експресія, що додає їм підкреслено розмовний і побутовий характер [3, с. 405].

Що стосується односкладних речень, то вони є нейтральними в стилістичному відношенні і можуть бути використані в будь-якому стилі. Наприклад, речення з науково-популярної книги: «*Rhein war mehrmals durch Industrieabfällen vergiftet*». Для вживання неозначено-особових речень не існує функціонально-стильових обмежень [3, с. 405].



Неозначено-особові речення цікаві в стилістичному плані тим, що в них підкреслюється дія, наприклад: *«Nach ihnen wurde geschickt»*. Вживання таких речень дозволяє акцентувати увагу на дієслові-присудкові, в той час як суб'єкт дії відходить на задній план незалежно від того, відомий він мовцям чи ні. Особливо виразні в семантико-стилістичному відношенні такі неозначено-особові речення, в яких носій дії представлений як особа невизначена, наприклад: *«Ich wurde ins Kino eingeladen»*. Підкреслена дієслівність неозначено-особових речень надає їм динамізму, створює сприятливі умови для їх використання в публіцистичному стилі, наприклад: *«Aus dem Kiew teilt man mit...»*.

У науковому стилі використання неозначено особових речень обумовлюється прагненням автора звернути увагу на характер дії, наприклад: *«Die bekommende Mischung wird abgekühlt»*. Прагненням до інформаційної насиченості обумовлюється відбір найбільш емних і компактних синтаксичних конструкцій. У науковому стилі переважають прості поширені і складнопідрядні речення. У науковому стилі роль останніх полягає у виявленні логічних зв'язків між фактами та закономірностями. Емоційно-експресивне забарвлення не властиве для наукового стилю, але це не означає, що воно відсутнє в ньому взагалі. Використання емоційних елементів у науковому тексті визначається значною мірою сферою знань, мовленнєвим жанром, а також особливостями індивідуального стилю автора. Для ілюстрації цього твердження наведено приклад промови А.Ейнштейна: *„Ein vielgestaltiger Bau ist er, der Tempel der Wissenschaft. Gar verschieden sind die darin wandelnden Menschen und die seelischen Kräfte, welche sie dem Tempel zugeführt haben. Gar mancher befaßt sich mit der Wissenschaft im freudigen Gefühl seiner überlegen Gesiteskraft; ihm ist die Wissenschaft der ihm gemäße Sport, der kraftvolles Leben und Befriedigung des Ehrgeizes bringen soll [5, с. 186-187].“*

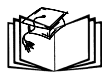
У текстах офіційно-ділового стилю неозначено-особові речення використовуються поряд з безособовими: *«Hier ist Rauchen verboten»*, а також з інфінітивними: *«Rauchen verboten!»*. Узагальнено-особові речення виділяються з усіх односкладних особових своєю експресією: *«Dem Herzen kann man nicht befehlen»*. Яскрава експресивність узагальнено-особових речень обмежує їх функціонування, тому такі конструкції найбільш характерні для розмовної і художньої мови. Є речення, які використовуються в публіцистичному мовленні: *«Die Bauarbeitern müssen eine neue Wohnlage bauen»*. Окремі типи безособових речень постійно використовуються в науковому стилі: *«Es ist bekannt, dass...»*, *«Man muss erkennen, das...»*. Інфінітивні речення надають значні можливості для емоційного та афористичного виразу думки та використовуються в прислів'ях, наприклад: *«Das Schicksal kann man nicht entlaufen»*.

Стилістичні можливості німецького синтаксису розширюються і завдяки тому, що з повними реченнями можуть успішно конкурувати речення неповні, які мають чітку функціонально-стильову закріпленість і яскраве експресивне забарвлення. У розмовній мові ми використовуємо в основному прості речення, причому дуже часто – неповні, складні речення вживаються рідше. Це переважно безсполучникові речення. Відсутність сполучних слів компенсується інтонацією, що набуває в усному мовленні вирішального значення для вираження різних відтінків смислових і синтаксичних відносин. При письмовому відображенні розмовної мови в художніх текстах, перш за все в драматургії, також використовуються безсполучникові складні речення. Сполучникові складні речення здаються неприродними в умовах невимушеної бесіди. Складнопідрядні речення в художньому мовленні відображають розмовний стиль, зустрічаються рідко, їх репертуар не багатий.

Зважаючи на це, загальна характеристика офіційно-ділового стилю обумовлює мовне оформлення когнітивної і комунікативної функцій у сфері виключно офіційних людських взаємовідносин, а саме в сфері правових відносин та управління [5, с. 112]. Офіційно-діловий стиль обслуговує правову та адміністративну діяльність при спілкуванні в державних установах, у суді, під час ділових та дипломатичних переговорів: ділова мова забезпечує сферу офіційно-ділових відносин і функціонує в сфері політики та права. Офіційно-діловий стиль реалізується в текстах законів, указів, наказів, інструкцій, договорів, угод, розпоряджень, актів. Його синтаксичні особливості тісно пов'язані з лексичними і морфологічними. Офіційно-діловій сфері спілкування притаманна така функціональна особливість, як не емоційний характер спілкування. Це стосується як адресанта, так і адресата [5, с. 113].

Публіцистичний стиль, у порівнянні з офіційно-діловим стилем, пов'язаний із суспільно-політичною сферою комунікації. Цей стиль реалізується в газетних і журнальних статтях на політичні та інші суспільно значущі теми, в ораторських виступах по радіо, телебаченню: *Kollision an der Ostsee: „Kiel. Beim Zusammenstoß zwischen einem BRD-Küstentanker und einem polnischen Frachter wurden in der westlichen Ostsee zwei Besatzungsmitglieder des BRD-Schiffes schwer verletzt. Es entstand erheblicher Sachschaden [5, с. 154].“*

Художній стиль, на відміну від інших функціональних стилів, мотивує вибір та комбінування мовних засобів у сфері естетичної діяльності в конкретному різновиді – сфері словесного мистецтва. Мовно-стильова самобутність художнього стилю простежується в художніх текстах, наприклад: *„Die Sonne ging auf. Die Nebel flohen, wie Gespenster beim dritten Hahnenschrei. Ich stieg wieder bergauf und bergab, und vor mir schwebte die schöne Sonne, immer neue Schönheiten beleuchtend.“* Цей уривок засвідчує, що найхарактернішими ознаками художнього стилю є вживання метафор, епітетів, інших тропів, неоднотипних синтаксичних конструкцій. Для мистецтва цікавим є не космічний простір, а відношення людини до нього і переживання, а також формування людської особистості: *„Gibt es*



andere Welte? Oder sind wir allein im Weltall? – diese ewige Fragen quälten meine wissendürstige Seele seit der Kindheit an [8, с. 157].“

Недопустимою як у художньому, так і в кожному іншому стилі є нестилістичність, тобто функціональна невмотивованість заміни одних слів чи граматичних форм іншими. У творах кожного з жанрів відчутні інтуїція, індивідуальна проникність письменника у підборі найбільш вдалих мовних засобів, варіантних форм художньої оповіді, а найчастіше в знаходженні таких мовних одиниць, які несуть у собі не тільки словесну значущість, а й не менш потрібну для художнього мислення емоційність, експресивність, виразність [8, с. 159].

На емпіричному рівні аналізу виявляється характерна особливість розповідних речень в ситуації невимушеного спілкування – еліптичність. Еліптичні речення мають особливий синтаксис та вимагають особливої інтонації при вимові. В.Клейн демонструє їх синтаксичність рядом прикладів, які не допускають або гальмують зміни в порядку послідовності елементів або в зміні синтаксичних відношень [6, с. 118-119]. Наприклад, на запитання (1) можливий лише один синтаксичний варіант відповіді (1'), а на запитання (2) два варіанта (2'): (1) *Wer besorgte das?* (1') *Ich den Wein*; (2) *Wie mag Otto seine Eier zum Frühstück?* (2') *Weich glaubt Hans / Hans glaubt weich*. Еліптичні репліки-відповіді відновлюються з синтаксичної проєкції стимулюючої репліки та контролюються нею. Наприклад типовий випадок контролю являє собою таке запитання, при відповіді на яке не потрібно повторювати його повну структуру: *MUTTER: Wann kommt Bill aus dem Büro?* *TOCHTER: Ungefähr um fünf* [9, с. 764]. Експресивність розповідних речень можна побачити в тому, що в них втілюється зацікавленість мовця у повідомленні, що в свою чергу, проявляється у вживанні модальних дієслів: *TOCHTER: Das ist das Wohnzimmer. Hier ist es am schönsten.* *MUTTER: Dieser herrliche Blick! Der Fluss mit den Dampfern, der Park drüben, die Hochhäuser, – mein Gott, ist das schön.*

Розповідні речення можуть використовуватися як приховані мотиви до дії. У наступному прикладі експресивне твердження, яке виражає незадоволеність мовця, втілює наказ про слухняність: *Laiper: Was dir mein Sohn sagt, Fuhrmann, ist nicht verbindlich. Der Geschäftsinhaber bin ich. Ist das klar. (Zu Sorm – dem Sohn): Ist dir das auch klar.* Стверджувальні речення у функції спонукання не справляють враження ввічливих висловлювань. Пом'якшувальну роль беруть на себе в таких висловлюваннях модальні дієслова в кон'юнктиві II: „*Sie sollten mal dort reinschauen; Du könntest doch auch mit der Bahn fahren; Ihr müsstet es erst mal lesen* [10, с. 47].“

Непряме спонукання може бути виражене вмілим керуванням уваги реципієнта, наприклад, зверненням уваги на бажаний об'єкт дії; на бажаний мовця придбати певний предмет; на засіб, за допомогою якого може бути виконана дія. В наступному прикладі прихованим спонуканням до зміни виду діяльності слугує повідомлення про час та появу очікуваного персонажу: *SEKRETÄR: Herr Doktor, es ist zehn, Fräulein Graf ist eingetroffen. (Faust hängt die Schürze in den Schrank).* В стилістиці німецької мови відмічають особливу роль окличних речень. Наступні окличні речення виражають здивування, яке охоплює Галілео в той момент, коли він вперше дивиться на Всесвіт за допомогою телескопу: „*Da ist keine Stütze im Himmel, da ist kein Halt im Weltall! Da ist eine andere Sonne!*“. Наведемо в якості прикладу оціночне судження з п'єси Б.Брехта з приводу політики зайнятості у 3-му рейху: *DIE NACHBARIN kleinlaut: Ich sage doch nicht, dass sie verhungern sollen. Natürlich sollen sie die Arbeit nehmen. Ich rede doch nur über diese Verbrecher. Eine schöne Arbeitsbeschaffung war das* [11]!

У німецькій мові розрізняють також окличні речення-ехо, які повторюють попереднє висловлювання або певний його компонент. Як правило, вони виражають заперечення. За рахунок інтонації такі речення сприймаються як такі, після яких не виникає повторів. Для прикладу ще один уривок з п'єси Б.Брехта: „*SAGREDO: Lieber Herr Priuli, ich kann den Wert dieses Instruments für den Handel vielleicht nicht beurteilen, aber sein Wert für die Philosophie ist so unermesslich, dass... DER KURATOR: Für die Philosophie! Was hat Herr Galilei, der Mathematiker ist, mit der Philosophie zu schaffen* [12]?“. Порівнюючи окличні репліки-стимули та репліки-реакції, можна зробити висновок, що репліки-стимули є експресивними твердженнями, а репліки-реакції, навпаки, в більшій мірі втілюють емоційне заперечення.

Проблема дослідження стилістичних особливостей німецького речення дуже важлива і по своєму складна. Німецький синтаксис надає безліч варіантів для вираження однієї і тієї ж думки. Означено-особові речення з присудком, вираженим формою 1-ї особи множини, широко використовуються в науковому стилі. Односкладні речення є нейтральними в стилістичному відношенні і можуть бути використані в будь-якому стилі. Для вживання неозначено-особових речень немає функціонально-стильових обмежень. Яскрава експресивність узагальнено-особових речень обмежує їх функціонування. Такі конструкції найбільш характерні для розмовної і художньої мови. Інфінітивні речення надають значні можливості для емоційного та афористичного виразу думки, але експресивне забарвлення перешкоджає використанню інфінітивних конструкцій в книжних стилях. Стилістичні можливості німецького синтаксису розширюються і завдяки тому, що з повними реченнями можуть успішно конкурувати речення неповні, вони мають чітку функціонально-стильову закріпленість і яскраве експресивне забарвлення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Микал Т. А. Німецька мова. Граматика та вправи для початківців. – М., 2003. – С. 35–48.
2. Голуб І.Б. Стилістика російської мови. – М.: Айріс Прес, 1999. – С. 117–119.
3. Пешковський А.М. Німецький синтаксис у науковому освітленні. – М., 1956. – С. 405.
4. Розенталь Д.Е. Практична стилістика німецької мови. – М., 1987. – С. 387.



5. Брандес М.П. Стилистика німецької мови (для інститутів та факультетів іноземних мов): Посібн. – 2-е вид., випр. та доп. – М.: Вища школа., 1990. – С. 320.
6. Кострова О.А. Експресивний синтаксис сучасної німецької мови: [навч.посібник] / Ольга Андріївна Кострова. – М.: Видавництво «Флінта». – 2004. – С. 244.
7. Есперсен О. Language, its nature, development and origin / Отто Гари Есперсен. – Л., 1922. – С. 22–23.
8. Göttert K., Jungen O. Einführung in die Stilistik / Karl-Heinz Göttert, Oliver Jungen. – М.: Wilhelm Fink Verlag. – С. 289.
9. Klein W. Ellipse // Syntax: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. / Hb. 1 – Berlin. New York: W. de Gruyter. – 1993.
10. Engel U. Deutsche Grammatik 3 / [korrigierte Auflage]. – Heidelberg: Groos. – 1996.
11. Brecht B. Furcht und Elend des Dritten Reiches 11 Stücke. – Berlin und Weimar: Aufbau- Verl., 1968.
12. Brecht B. Leben des Galilei // Ebd.

Каріна ПОТАПОВА

НІМЕЦЬКО-УКРАЇНСЬКІ МОВНІ КОНТАКТИ ТА ЇХНІЙ ВПЛИВ НА УКРАЇНСЬКУ МОВУ

(магістрантка факультету іноземних мов)

Науковий керівник – доктор філософії, професор Кучинський Б. В.

Темою дослідження є німецько-українські мовні контакти і їхній вплив на українську мову. Відповідно до теми **мета** дослідження – дослідити німецько-українські мовні контакти в різні історичні періоди та відслідкувати їхній вплив на живу сучасну українську мову.

Об'єктом дослідження є німецько-українські мовні контакти, а **предметом** – німецькі лексичні одиниці, що були запозичені в українську мову.

Вивченням цієї проблеми в цілому, а також окремих її аспектів займалися як вітчизняні так і закордонні мовознавці. Германо-слов'янські мовні контакти у зарубіжному мовознавстві досліджували Г. Гольцер, К. Уленбек, А. Стендер-Петерсен, укладаючи списки германських запозичень у слов'янських мовах до IX ст. Окремі сторони цієї проблематики вивчали також Г. Бідер, Е.Вінтер, Х.-В. Хегельмайер, Ю. Бестерс-Дільгер та ряд інших. Серед праць українських мовознавців, які провели перші ґрунтовні дослідження у сфері німецько-українських лінгво-культурних відносин варто відзначити праці О. С. Мельничука, В.М. Лопушанського Т. Б. Пица, О.Г. Муромцевої, М.Й. Онишкевича, Є.П. Тимченко, Д.Н. Шелудько та ін.

Взаємопроникнення слів із однієї мови в іншу – це закономірний процес. Перебіг мовних взаємовпливів і взаємозбагачень є об'єктивним і природним процесом розвитку кожної національної мови, яка бере участь у процесах комунікації. До лексичного складу української мови входить чимало унормованих запозичень з німецької мови. За оцінками вищезазначених лінгвістів, до складу української мови входить близько трьох тисяч слів німецького походження, проте питанню щодо запозичення та побутування німецьких лексем у лексико-семантичній системі сучасної української мови останнім часом приділяється мовознавцями все більше уваги. З цим і пов'язаний наш неабиякий інтерес до цієї теми і саме в цьому ми вбачаємо актуальність даної мовознавчої проблеми.

Незважаючи на все лексично-семантичне багатство будь-якої мови, процеси запозичень нових слів зумовлені активною природною міжмовною взаємодією. Проаналізувавши причини і чинники проникнення німецьких лексем в українську мову, які детальніше розглядатимуться нижче, ми прийшли до висновку, що чим інтенсивніші і тісніші мовні контакти між мовами, тим більший взаємний мовний вплив і відповідно більша кількість лексичних одиниць іншомовного походження активного вжитку у мові.

Відібравши і проаналізувавши близько 500 прикладів з різних джерел (словників, художньої та церковно-слов'янської літератури), в ході проведеного дослідження нами були виділені основні сфери вжитку лексем німецької мови в українській від початку XVII ст. до наших днів. Дані лексичні одиниці важко віднести до однієї конкретної сфери застосування в сучасній українській мові, тому що майже в будь-якій сфері (наука, техніка, мистецтво, військова справа, спорт, економіка, побут, друкарська справа, торгівля та ін.) наявні лексичні одиниці німецького походження, що були запозичені і адаптовані до сучасної активної лексики української мови у процесі німецько-українських лінгвокультурних взаємин в різні часи, різними способами та з різних причин.

Хронологія запозичень з німецької мови в українську (вони відбуваються на різних мовних рівнях, але найвиразніше в лексиці), їх тематичний склад демонструє зв'язок з певними історичними подіями, фактами в житті народу. Адже, як відомо з історичних джерел, предки українців, східні слов'яни, ще до утворення Київської держави вступали у мовні та культурні контакти з германо-норманськими племенами. Це були переважно торгівельні або воєнні стосунки. У діалектах цього часу, а пізніше і в писемних пам'ятках фіксуються давньоверхньонімецькі та готські запозичення [3, с.682].

Історія й шляхи проникнення таких лексем у церковнослов'янські тексти давньоруської редакції потрібно ще вивчати. Проте лексичні свідчення в оригінальних творах безсумнівно вказують на знайомство мешканців України-Русі з мовою та культурою німецькомовних земель. Після спустошення Києва монголо-татарами у 1240 р. особливого значення набуло Галицько-Волинське князівство, яке за своїм територіальним положенням не могло не мати зв'язків із Західною Європою. У Галицько-Волинському літописі описується зустріч князя Данила (1252 р.) з німецькими послами [5, с.99].



Після переходу Галичини та Буковини до складу Австро-Угорщини відчувалася велика нестача робочої сили для обробітки землі. Органи державного управління намагалися залучити у край німецьких колоністів. Розширення німецьких колоній, поступове зміцнення Магдебурзького права в містах, були тими чинниками, які зумовили проникнення німецьких лексем в українську мову [6, с.133].

Причинами запозичення лексичних одиниць німецького походження виступають не тільки позамовні чинники, але й внутрішньомовні, зокрема, інтернаціоналізація, обмеженість питомих ресурсів на позначення певних реалій через їх відсутність тощо. До того ж, «інтернаціональна термінологія є запорукою пришвидшення інтелектуальної інтеграції українських науковців у світовий інформаційний простір [2, с. 11].

Наслідком активної політики переселення німецьких ремісників на західноукраїнські землі стало значне поповнення ремісничого словника німецькими лексичними одиницями [2, с.14].

Із 500 проаналізованих нами лексичних одиниць 35 лексем (5%) стосуються ремісничої справи. З німецької мови до галузі ремісництва активно запозичувалися дієслова: нім. *hobeln* – згимблювати – “зістругувати рубанком” нім. *spreizen* – шпрайцувати, шпраювати – “ставити опори” нім. *schmiegen* – шмигувати – “вимірювати величину кута”, а також іменники на позначення предметів обладнання: нім. *Nut* – нют – “рівчик, паз”, нім. *Hartmeißel* – гартмайзіль – “зубило”, нім. *Zange* – цонглі – “обценьки”, нім. *Schraubstock* – шрубстак, шрупштак – “лещата” та інші.

Не залишилась без впливу і промислова сфера. Близько 200 німецьких термінів, що у відсотковому відношенні становить (25%) із 500 проаналізованих проникли у кожен галузь тодішньої промисловості. Більша частина передалась через мову німецьких ремісничих організацій, які вже у XIV ст. існували у Галичині. До цієї ж групи належать близько 100 лексичних одиниць із галузі торгівлі. Основна кількість вказаних одиниць досі використовується у сучасній українській мові на позначення грошових одиниць, мір ваги, назви деяких товарів, що раніше не були у активному вжитку населення, тощо: нім. *Pud* – укр. пуд, нім. *Pfund* – фунт, нім. *Teil* – талер, нім. *Reste* – решта, нім. *Schlag* – шеляг. Інші 100 лексичних одиниць позначають предмети побуту, але більшість з них притаманні буковинському діалекту. Можна навести такі приклади: *der Hocker* – «гокерло» – табурет, *die Zieche* – «ціха» – напірник, *die Strümpfe* – «штрімплі» – панчохи, *das Oberfleck* – «оберфлек» – нашивка, *die Kotze* – «коц» – ковдра, *die Halbe* – «гальба» – кухоль.

Значна частина лексичних одиниць німецького походження, а саме 50 одиниць, або 10% – це предмети облаштування помешкання, посуд і одяг. З даної групи лексичних одиниць можна навести такі приклади: нім. *Halstuch* – галстук (розм.), нім. *Kittel* – кітель, нім. *Jackett* – жакет, нім. *Mundstuck* – муштук та інші.

У ході проведення лінгвістичного дослідження нами було встановлено що перші роки радянської влади в Україні відзначалися слабкістю німецько-українських мовних контактів. Друга світова війна зумовила значний приплив німецьких лексем в українську мову [4, с. 21-27]. Саме в цей період увійшла найбільша кількість термінів до галузі військової справи. Ми вважаємо таке явище не випадковим, тому що у ті роки, військова повинність, яку відбувала чоловіча частина населення Галичини, Буковини та частково Закарпаття стала одним із шляхів проникнення германізмів у західноукраїнські говори.

З 500 проаналізованих слів 180 лексичних одиниць віднесено нами до термінів військової справи. Це наказово-комондні слова (нім. *Feuer!* – Файр! – Вогонь!, *Zurück!* – Назад! *Habt Acht!* – Еб-тех! – Струнок! нім. *Vorwärts!* – Форвиц! – Вперед! –), назви предметів солдатського обладнання (*Patronentasche* – патронташ; *Waffenrock* – вафенрок – мундир; *Handgranate* – анграната – ручна граната; від нім. *Kolben* – кольба – приклад гвинтівки –; від нім. *Übung* – ібунк – військова вправа), ступенів військової ієрархії (від нім. *Trompeter* – тромпетер – трубач; від нім. *Putzer* – пуцер – денщик; від нім. *Feldwebel* – фельдфебель, *firfebel* – фельдфебель; від нім. *Gefreite* – фрайтер – єфрейтор; від нім. *Fähnrich* – фенріх, фендрік – прапорщик; від нім. *Oberst* – обершт – полковник), назви військових вправ і дій (від нім. *Richteteuch!* – рихтай – військова дисципліна, Направо!; від нім. *Auf!* – Ауф – підйом, тощо).

Порівняно невеликий відсоток проаналізованих слів становлять лексичні одиниці з галузі музики і мистецтва. Ця група представлена 30 словами, а це менше 1%. З цієї групи можна навести такі приклади: *der Maler* – маляр- «художник», *die Musik* – музика, *der Trompeter* – тромпетер «трубач», *Spiel* «шпіль», як прийом акторської гри, та інші.

Трохи більше слів з галузі друкарської справи (близько 70 слів, що становить приблизно 3%). Наприклад: *Druck* – друк, *Drucker* – друкар, *Schrift* – шриффт, *Strich* – штрих, *Stempel* – штемпель та інші.

Таким чином, проаналізувавши 500 лексичних одиниць нами було визначено, що найменша кількість одиниць була запозичена до галузі мистецтва, а найбільша група німецьких запозичень, що функціонують у сучасній українській мові представлена термінами військової справи.

Вартим уваги ми вважаємо також питання про фонетичні, морфологічні й семантичні зміни, яких зазнають лексичні одиниці німецького походження в процесі освоєння їх українською мовою. Як аспект лексико-семантичної адаптації запозиченого терміна можна розглядати його здатність утворювати терміни-словосполуки з питомими термінами або загальноновживаними словами мови-реципієнта. Наприклад: від нім. *Wechsel*: авальований вексель, авансовий вексель, акцептований



вексель, антиінфляційний вексель, безумовний вексель, бланковий вексель,; від нім. der Meister: майстер спорту, майстер-штамп; від нім. Schacht: вентиляційна шахта, вугільна шахта.

Також спостерігаємо здатність тієї самої твірної основи німецькомовної лексики поєднуватися з питомими основами та словотворчими формантами й утворювати слова-синоніми на позначення назв осіб за видом діяльності (наприклад: векселетримач і векселедержатель – від нім. Wechsel, ландшафтознавець і ландшафтник – від die Landschaft) або поєднуватися з власне українськими суфіксами і виражати різне семантичне значення, наприклад: крейдовий – зроблений із крейди (суфікс -ов/-ев спеціалізується на вираженні словотвірного значення «належний тому чи виготовлений з того, на що вказує твірна іменникова основа»: крейдова порода, гіпсовий бюст, грушевий сік, вишневе варення); крейдяний - який має колір крейди; білий (суфікс -яняк і -н виявляє тенденцію вживатися як якісний, пор.: лимонний колір, трояндна краса; крейдяний папір – блискучий папір)

Германізми також характеризуються однозначністю. Запозичення «позбавлені внутрішньої форми, виключають або роблять мінімальною можливість асоціації термінів зі словами нейтрального словникового складу» [5, 157]. Наприклад: абзац (від нім. der Absatz) – відступ, штраф (від нім. Strafen – карати) – покарання, штатив (від нім. das Stativ) – підставка, лозунг (від нім. Die Lösung) – заклик, від нім. der Schläger шлягер – пісня, (від нім. der Kurort) – курорт, відпочинок, (від нім. der Stutz) – штуцер – рушниця.

Дослідивши німецько-українські мовні контакти та простеживши фонетичні, морфологічні й семантичні зміни, яких зазнають лексичні одиниці німецького походження в процесі освоєння їх українською мовою, ми дійшли до висновку, що серед запозичених із німецької мови слів є чимало складних без сполучного голосного: гофмейстер – der Hofmeister (Hof – двір, Meister – майстер), едельвейс – das Edelweiß (edel – благородний, weiß – білий), бутерброд – das Butterbrot (Butter – масло, Brot – хліб)[1, с.66-80].

Досліджуючи відібрані нами лексичні одиниці з точки зору ситанксісу нами було встановлено, що серед них наявні деякі синтаксичні та фразеологічні звороти типу «шлях би (кого) трафив» («der Schlag hat ihn getroffen»), фраземи, афоризми: «Drang nach Osten» («натиск на Схід»), «Sturm und Drang» («Буря і натиск» – літературний рух 70-х - поч. 80-х рр. XVIII ст. у Німеччині) тощо (можливі й в українській транслітерації)

Так, германізми можуть виявляти дериваційну продуктивність. Наприклад, німецьке слово Stab (1. Орган керування військами в частинах, з'єднаннях та об'єднаннях усіх видів збройних сил; особи, що входять у цей орган. Приміщення, в якому перебуває такий орган. 2. Взагалі керівний орган чого-небудь) має в сучасній українській мові чимало похідних: штаб-квартира, штаб-лікар, штаб-офіцерський, штабник, штабіст, штабовий, штабний. Більше того, як твірна основа, поєднуючись із питомими та запозиченими словотворчими формантами, іменник штаб формує цілу низку слів – синонімів на позначення особи, яка працює в штабі: штаб+ник, штаб+н+ий, штаб+ов+ий, штаб+іст тощо[7, с. 55].

У відібраних запозичених лексичних одиницях спостерігаємо певні відмінності у значенні, наприклад: аншлаг – der Anschlag (у німецькій мові це слово має шість значень, натомість в українській усталилося з двома значеннями: 1. Стан, коли всі квитки на виставу, концерт і т. ін. продано, а також оголошення про це в касі театру, цирку тощо. 2. Природоохоронний знак, на якому зазначено відтворювальну ділянку, заказник, мисливське господарство, написані заклики до коректної поведінки в природі (заборону полювання, збирання яєць птахів, грибів)

Морфологічне освоєння нових запозичень передбачає «іхне входження до певного лексико-граматичного класу слів (частин мови) мови-реципієнта й набуття у зв'язку з цим відповідних морфологічних і синтаксичних ознак» [4; 400]. Так, запозичені з німецької мови терміни: штраф (від нім. strafen, die Straf) у мові-джерелі має форму жіночого роду, українською мовою засвоєне у формі чоловічого роду; циркуляр(від нім. das Zirkular), уживане у формі середнього роду, в українській - у формі чоловічого роду.

Важливим показником адаптації запозичених термінів в українській мові є також семантичне освоєння запозичень - «включення їх у лексико-семантичну систему мови-реципієнта, встановлення різноманітних зв'язків із питомими елементами словника, включення в різноманітні ряди й ланцюги залежностей, що в різних напрямках перетинають словниковий склад мови, про віднесення (належність) нового слова до синонімічного ряду слів із подібним значенням і розмежування його з іншими елементами цього ряду; поява в ньому антонімічних опозицій на ґрунті нової мови [3, с. 50].

На основі проведеного нами дослідження 500 лексичних одиниць німецького походження, які проникли у сучасну літературну українську мову, а також західноукраїнські діалекти в різні періоди, можемо дійти висновку, що запозичення лексичних одиниць німецької мови – це закономірне явище, зумовлене як мовними, так і позамовними чинниками. Це явище має давнє історичне підґрунтя, пов'язане з історичними подіями. До внутрішньомовних чинників, що зумовили запозичення німецьких лексем в українську мову варто віднести: соціальне становище України в певні історичні періоди, нестачу робочої сили в окремих регіонах, імміграцію, німецьку колонізацію певних територій на заході України, що сприяли міжмовній взаємодії. Після дослідження достатньої кількості адаптованих до української мови лексичних одиниць німецького походження було визначено, що запозиченим лексемам притаманні такі характерні ознаки, як конкретність та однозначність, при цьому вони виявляють високу словотвірну активність у сполученні з афіксами української мови.



Підсумовуючи усі вище викладені факти можна зробити висновок, що запозичення лексичних одиниць з німецької мови в українську – це важливий засіб поповнення лексичної системи української мови. Найбільшу кількість таких запозичень становлять терміни військової справи, а найменше серед проаналізованих лексичних одиниць, слів з галузі мистецтва. Лексичні одиниці з галузі сільського господарства залишилися поза увагою.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Етимологічний словник української мови : у 7 т. / за ред. О. С. Мельничука. – К. : Наук. думка, 1982 – 2012. – Т. 1.
2. Лопушанський В. М. Німецькомовні лексичні запозичення в говорах Західної України : навч. посіб. для студ. III–IV курсів ф-тів романо-герм. філол. / В. М. Лопушанський, Т. Б. Пиц. – Дрогобич : Відродження, 2000. – 68 с.
3. Муромцева О. Г. Українсько-німецькі мовні контакти / О. Г. Муромцева, В. В. Скачкова // Українська мова : енцикл. – К. : Вид-во "Українська енциклопедія" ім. М. П. Бажана, 2004. – С. 682–683.
4. Онишкевич М. Й. Словник бойківських говірок : у 2 ч. / М. Й. Онишкевич. – К. : Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні. – 1984. – Ч. 1 – 2.
5. Словник буковинських говірок / за заг. ред. Н. В. Гуйванюк. – Чернівці : Рута, 2005. – 688 с.
6. Тимченко Є. П. Германізми в українській мові: дослідження від професора Шаровольського до сьогодення / Є. П. Тимченко // Мовні і концептуальні картини світу : зб. наук. пр. КНУ / відп. ред. О. І. Чередниченко. – Вип. 22. – Ч. II. – К., 2007. – С. 133–137.
7. Шелудько Д. Н. Німецькі елементи в українській мові Зб. комісії для дослідження історії української мови; т. I. – К., 1931. – С. 1–60.
8. Besters-Dilger J. Deutsche lexikalische Entlehnungen im Ukrainischen Crossroads of Cultures: Central Europe. – Brno, 2002. – S. 25–49.
9. Zimmer D.E. Deutsch und anders : Die Sprache in Modernisierungsfieber. – Hamburg: Rowohlt, 1997. – 383 s.

Альона ПРОТАСОВА

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТЕРМІНІВ-КОМПОЗИТІВ У МЕДИЧНОМУ ДИСКУРСІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

(магістрантка факультету іноземних мов)

Науковий керівник – доктор філологічних наук Материнська О. В.

Медичний дискурс є одним із типів інституційного дискурсу і характеризується певними специфічними ознаками. Л.С. Бейлінсон медичний дискурс розглядає як різновид функціонального стилю та досліджує його реалізацію в різних сферах спілкування [1, 18]. Соматична лексика – одна з найбільш стародавніх універсальних лексичних груп і один з найбільш актуальних об'єктів дослідження в порівняльно-історичних, зіставних студіях, присвячених вивченню структурно-семантичних особливостей лексичних одиниць і в лінгвокультурологічних працях вітчизняних і закордонних лінгвістів, що виділяють цей пласт лексики зазвичай першим в лексичній системі будь-якої мови [2, 344].

Причиною постійної уваги до соматизмів є той факт, що процес усвідомлення себе в межах навколишньої дійсності, визначення себе як особи людина почала з відчуттів, що виникають безпосередньо завдяки частинам власного тіла. Людське тіло виявилось одним з найдоступніших для спостереження і вивчення об'єктів дійсності. Слова, що позначають частини тіла людини, так само давні, як і сама людська свідомість.

Актуальність дослідження зумовлюється значущістю еквівалентного перекладу термінів із соматичним компонентом у медичному дискурсі. Метою спілкування в межах медичного дискурсу є здійснення допомоги хворому, тобто визначення хвороби, проведення лікування й рекомендації пацієнтові щодо збереження здоров'я. Цю мету здійснюють за допомогою комунікативних стратегій, які визначаються певними інтенціями. Головними концептами медичного дискурсу є здоров'я (die Gesundheit) та хвороба (die Krankheit).

Об'єктом дослідження виступають медичні терміни із соматичним компонентом.

Предмет дослідження становить встановлення особливостей перекладу термінів із соматичним компонентом, визначення їхніх структурних та семантичних особливостей, їхнього функціонального навантаження та використання у медичному дискурсі.

Метою цієї статті є висвітлення способів утворення термінів із соматичним компонентом та шляхів передачі німецьких медичних термінів українською мовою.

Проаналізовані під час дослідження тексти належать до науково-публіцистичних текстів медичного дискурсу. Поняття "дискурс" було вперше введено основоположником трансформаційного та дистрибутивного аналізу Зеллігом Харрісом у 1952 році як надфразова одиниця в контексті інших одиниць та пов'язаної з ними ситуації [3, 1–2]. Лінгвісти фокусують увагу на проблемах дискурсивної активності, мовленнєвих дій носіїв мови. При цьому цікаво, що увага до дискурсу як мовленнєвої діяльності та тексту як його результату, "інформаційного сліду" не обмежилася, власне, лінгвістикою. До цих питань звернулися психологи, філософи, соціологи. Нарешті, становлення когнітивної лінгвістики стало закономірним результатом синтезу як внутрішньолінгвістичних, так і міждисциплінарних тенденцій у вивченні функціонування мовлення [4, 9–14].

В медичному дискурсі виділяють різні усні і письмові види текстів та повідомлень: 1) діагностуюча консультація, 2) скарга пацієнта, 3) карта анамнезу, 4) довідки об'єктивної медичної експертизи (розшифровка кардіограми, аналіз крові, рентгенограма тощо.), 5) медичний консиліум,



6) вербальне лікування, 7) медична рекомендація, 8) рецепт, 9) медична довідка (лікарняний лист), 10) епікриз, 11) монографія, 12) наукова стаття, 13) огляд, 14) підручник, тощо. Ці види розрізняють, виходячи з наступних критеріїв: 1) усний або письмовий спосіб спілкування, 2) документальна фіксація, 3) ситуативна ініціатива учасників спілкування, 4) кількість агентів дискурсу, 5) тимчасова спрямованість. Встановлені критерії мають різну природу та зводяться до трьох груп: форма дискурсу, документальність, ситуативно-рольові характеристики комунікантів [5, 103-117].

Терміни «соматизм», «соматичний» мають різні тлумачення. Згідно широкого тлумачення, соматизми, соматичний [від грецького soma (somas) – тіло], – це засоби позначення явищ, що відносяться до сфери тілесності. У вузькому сенсі, соматизм – це будь-яка значуща ознака, положення або рух особи і всього тіла людини (Е.М. Верещагін, В.Г. Костомаров), тобто термін, що охоплює всі форми однієї з невербальних мов – соматичної мови, що включає жести, міміку, пози, вирази осіб і різноманітні симптоми душевних рухів і станів.

Термін «соматичний» використовується в біології і медицині в значенні «пов'язаний з тілом людини, тілесний» і протиставляється поняттю «психічний». У мовознавстві він починає активно застосовуватися з другої половини 20-го століття в дослідженнях, що відображають в своїй семантиці все те, що відноситься до сфери тілесності. Автори робіт по культурології і соціолінгвістиці (М. М. Бахтін, І. З. Кон, М. Фуко і ін.) відзначають ті історичні зміни, які відбувалися в свідомості людей і в суспільстві по відношенню до ціннісної сторони сфери тілесності: від відкритого визнання культу краси людського тіла в античну епоху, через табування тілесності в період раннього середньовіччя, вироблення нового суперечливого канону тілесності в епоху Відродження, посилення тілесної дисципліни в період зародження капіталізму, що досяг піку у вікторіанську епоху, до реабілітації людського тіла і зняття існуючих заборон на прояви тілесності в сучасній культурі. Дискурсивні практики, що знайшли віддзеркалення в створених в різні історичні епохи текстах, красномовно свідчать про еволюцію поглядів на тілесність.

Назви частин тіла – найдавніший пласт лексики, що безпосередньо пов'язаний з функціонально-плотськими сторонами людського буття і відображає культурно-антропологічні особливості індивідів, що належать до тих або інших мовних співтовариств. Така лексика називається соматичною, тобто позначає частини тіла людини і прояву його організму, і є однією з давніх за походженням лексико-семантичних груп. Ця лексика належить до основного словарного фонду, який складався протягом багатьох тисячоліть і який відображає не тільки знання носіїв мови про навколишній світ, але і їх уявлення про себе і про свій організм.

В дисертаційному дослідженні А.М. Кочеваткіна [6], яке присвячене лінгво-географічному аналізу соматичної лексики у діалектах ерзянської мови, вся соматична лексика, залежно від характеру об'єкту номінації, розподілена по наступних групах та розрядах.

I. Сомонімічна лексика. Сомонімія є найкрупнішим розділом соматичної лексики багатьох мов. Вона служить для позначення частин і областей людського тіла. Вся сукупність сомонімічної лексики залежно від приналежності до відповідної сфери об'єктів, що позначаються, розподіляється таким чином:

1. Назви, що є загальносистемними позначеннями: лексеми, що позначають тіло людини.
2. Назви голови і її частин.
3. Назви шиї і тулуба людини.
4. Назви верхніх кінцівок.
5. Назви нижніх кінцівок.

II. Остеонімічна лексика. Остеонімічна лексика служить для номінації кісток людського тіла і їх з'єднань. Залежно від приналежності до відповідної сфери об'єктів, що позначаються, її можна розподілити таким чином:

1. Назви кісткової системи людського організму в цілому.
2. Назви кісток голови.
3. Назви кісток тулуба.
4. Назви кісток верхніх кінцівок.
5. Назви кісток нижніх кінцівок.

III. Спланхнонімічна. Спланхнонімічна лексика служить для найменування внутрішніх органів людського організму. Вся сукупність спланхнонімічної лексики залежно від приналежності до відповідної сфери об'єктів, що позначаються, розподіляється так:

1. Назви внутрішніх органів в цілому.
2. Назви травних органів.
3. Назви дихальних органів.
4. Назви сечостатевих органів.

IV. Ангіонімічна лексика. Ангіонімічна лексика служить для найменування кровеносної системи людського організму. Дана лексико-тематична група складає саму нечисленну частину в системі соматичної лексики багатьох мов.

V. Сенсонімічна лексика. Сенсонімічна лексика служить для позначення органів чуття людського організму. Разом з ангіонімічною сенсонімічною лексикою складає одну з нечислених груп в системі мов і залежно від приналежності до відповідної денотативної сфери об'єктів, що позначаються, розподіляється таким чином:



1. Назви органів зору.
2. Назви органів слуху.
3. Назви органів нюху і органів смаку.
4. Назви органів дотику.

VI. Лексика, що позначає хвороби, недуги і прояви людського організму.

1. Назви хвороб і недуг людини.
2. Назви проявів людського організму.

Таким чином, соматична лексика є цілісною системою, яка має постійну кількість об'єктів номінацій і призначений для їх позначення конкретний склад лексичних одиниць.

Під час цього дослідження було оброблено тексти медичного дискурсу, а саме медичні статті (опис оригінальних та експериментальних досліджень). Матеріал нашого дослідження охоплює 200 сторінок вибірки з текстів, які містять німецькі терміни-композиції із соматичним компонентом. Як показують дослідження, приблизно половина термінів (55 %) в опрацьованих джерелах містить у собі соматичний компонент.

В опрацьованих матеріалах німецькою мовою переважає вид детермінативних композицій (наприклад, нім. Magengrund – дно шлунку, Nierenstein – камені в нирках). Детермінативні композиції розглядаються в науковій літературі як одиниці, в яких значення другого компонента уточнюється значенням першого компонента.

Г. Пауль ділить композиції за принципом логічного відношення між компонентами на: 1) копулятивні; 2) такі, в яких другий компонент визначається через перший і 3) так звані посесивні [7, 33].

Буквальний переклад таких термінів неможливий, виходячи із структурних особливостей та полісемічної природи соматизмів. Найбільшим рівнем полісемічності в слензі характеризуються найменування частин тіла російської та німецької мов, найменшим – НЧТ в українській мові [8].

Не у всіх наукових сферах висувуються однакові вимоги до номенклатури, бо кожна ділянка науки має властиві їй потреби. Вимоги конкретних наук, що мають справу з реальними речами, відрізняються, скажімо, від вимог суспільних наук. Для однієї галузі науки досить родо-видової класифікації; в інших потрібно розрізняти причини, процеси, процедури, ефекти, деталі. Вимогами до перекладу термінів є чіткість, лаконічність; термін повинен бути однозначним у межах окремої галузевої термінології і не мати синонімів, а також не мати емоційно-експресивного забарвлення [9, 55]. Основними структурними моделями термінів є: іменник+іменник, іменник+дієприкметник, прикметник+дієприкметник, числівник+прикметник.

Найпоширенішою структурною моделлю при утворенні медичних термінів-композицій виявилася двокомпонентна модель, а саме іменник+іменник (наприклад, Nierenkelch – ниркова чашечка, Magenmund – кардія, вхід до шлунку, Herzkammern – шлуночки). Важливу роль також грають випадки перекладу композицій у німецькій мові словосполученнями з іменником в атрибутивній функції. Атрибутивними словосполученнями виступають такі, у яких головне слово позначає предмет, а залежне окреслює його ознаку. З-поміж словосполучень з атрибутивними відношеннями домінують словосполучення із залежним компонентом, який виражає певну ознаку (прикметник, займенник, дієприкметник). У цьому випадку в термінах, таких як Lungenspitze, що у перекладі – верхівка легенів, Bauchwand – черевна стінка (перетинка), Nierenlappen – ниркова доля (частка), перший компонент виражає партитивну ознаку.

Таким чином, під час перекладу науково-публіцистичної літератури медичного спрямування важливе значення має взаємодія терміну з контекстом, завдяки чому виявляється значення слова. У процесі перекладу терміну визначають 2 етапи:

1. З'ясування значення терміну у контексті.
2. Переклад значення рідною мовою.

Головним прийомом перекладу термінів є переклад за допомогою лексичного еквіваленту.

Еквівалент – постійна лексична відповідність, яка точно співпадає із значенням слова. Терміни, які мають еквіваленти у рідній мові, відіграють важливу роль під час перекладу. Вони служать опорними пунктами у тексті, від них залежить розкриття значення інших слів, вони дають можливість з'ясувати характер тексту. Тому слід вміти знаходити відповідний еквівалент у рідній мові і розширювати знання медичних термінів-еквівалентів. Також важливо звертати увагу на структурну модель утворення медичних термінів-композицій та на особливості перекладу композицій у німецькій мові словосполученнями з іменником в атрибутивній функції. У кожній мові функціонує декілька тисяч медичних термінів, які постійно оновлюються та поповнюються новими найменуваннями. Медична термінологія взагалі поділяється на низку більш вузьких відгалужень, серед яких виокремлюють підсистеми термінів настільки вузьких, що для адекватного перекладу необхідно або мати відповідні знання, або залучати до роботи фахівців медичної галузі. Терміни-композиції із соматичним компонентом також належать до досить вузької ланки медичної термінології. Через семантичні та структурні розбіжності в німецькій та українській мовах, при перекладі термінів медичної галузі широко використовуються лексичні та граматичні трансформації, серед яких виділяють генералізацію, конкретизацію, прийом лексичних додавань, перестановку членів речення, членування речення та заміну частин мови.



БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бейлинсон Л. С. Характеристики медико-педагогического дискурса: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / ВГПУ. – Волгоград, 2001.
2. Бацевич Ф. С. Основы коммуникативной лингвистики: підруч. (Альма-матер.)/Ф. С. Бацевич. – К.: Академія, 2004.
3. Z.S.Harris. Discourse analysis. Language. 28 (1952)
4. П. Сусов. Введение в языкознание. М.: Восток – Запад, 2006.
5. Медичний дискурс // Мовна особистість: інституціональний і персональний дискурс. Волгоград: Зміна, 2000.
6. Кочеваткин А. М. Соматическая лексика эзянского языка. Учебное пособие. Саманск, 2001.
7. Paul H. Das Wesen der Wortzusammensetzung // Wortbildung /Hrsg. Von L. Lipka u. H. Gunter. – Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1981.
8. Материнська О. В. Семантика найменувань частин тіла в англійській, німецькій, українській та російській мовах. Донецьк, 2005.
9. Барцель А. В. Значение технологической культуры и технологической культуры и техноэтики // Вестник высшей школы / Барцель А. В.– Ж.: 1991., №12.

Олександр РИЖИК

**ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ УКРАЇНСЬКИХ СУБТИТРІВ НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ
(НА МАТЕРІАЛІ ФІЛЬМУ «МАЙДАН»)**

(магістрант факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, професор Білоус О. М.

У статті подається характеристика підходів до перекладу документальних кінофільмів. Здійснюється аналіз уривку власного перекладу субтитрів і труднощів, які виникли у процесі перекладу.

Ключові слова: переклад, субтитри, документальний фільм, труднощі перекладу

Актуальність дослідження зумовлена нагальною потребою сучасного українського перекладознавства у комплексному вирішенні низки проблем, що стосуються особливостей перекладу документальних фільмів з української мови німецькою (у зв'язку з підвищенням інтересом світової спільноти до кризи в Україні, державною політикою у сфері захисту інформаційного простору й інформаційними викликами 21-го століття), а також відсутністю професійного викладання кіноперекладу на філологічних факультетах вищих навчальних закладів країни.

Мета роботи полягає у створенні важливого соціального продукту (німецьких субтитрів до документального фільму про Майдан), а також виокремленні основних жанрово-стилістичних, лінгвістичних, технічних і перекладацьких труднощів, які постають перед перекладачем.

Об'єктом дослідження є процес перекладу субтитрів німецькою мовою, а **предметом** – труднощі, які при цьому виникають, і шляхи їх подолання.

Завдання:

- 1) виконати переклад уривку субтитрів до документального фільму;
- 2) коротко оглянути види перекладу кінофільмів;
- 3) визначити основні особливості тексту та труднощі, які виникають під час перекладу субтитрів;
- 4) запропонувати шляхи подолання таких труднощів.

Матеріалом обрано уривок субтитрів із україномовного документального фільму «Майдан» режисера Сергія Лозниці та їх переклад німецькою (виконаний автором статті). Теоретичним підґрунтям нашої статті є наукові розвідки Т. Г. Лукьянкової, Ю. М. Лотмана, Н. В. Скоромислової тощо.

Кінофільм, як об'єкт лінгвістичного дослідження, завжди викликає труднощі, оскільки, окрім тексту, містить також багато екстралінгвістичних факторів, особливо важливих для розуміння й адекватного відтворення оригіналу. Кінопереклад схожий на переклад творів художньої літератури. Потрібно не лише адекватно передати лексику та сюжет, але й зберегти індивідуальний стиль автора, загальну атмосферу фільму. Однією з головних рис художнього перекладу є використання різноманітних тропів – засобів, які дають змогу максимально розкрити інтенцію автора й емоційний фон.

Професійний перекладач кінофільмів, за словами В. Девкіна, повинен знати розмовну лексику для розуміння побутової мови, володіти значним обсягом лінгвокраїнознавчої екстралінгвістичної інформації, уміти розкодувати підтекст, жарти, асоціативний план висловлювань [1].

У кіноіндустрії розрізняють 3 основні види перекладу фільмів:

- 1) дублювання або дубляж (повна заміна оригінальної звукової доріжки на доріжку, створену мовою перекладу; використовується ліпсинг);
- 2) закадровий переклад (репліки мовою перекладу накладаються на оригінальну звукову доріжку);
- 3) субтитрування (переклад субтитрів зі збереженням оригінальної звукової доріжки).

Вибір виду перекладу може ґрунтуватися на економічних причинах (дублювання найдорожчий, субтитрування – найдешевший), а також культурних, політичних, дидактичних (субтитрування іноді використовується для викладання іноземної мови) або через особисті вади реципієнтів (наприклад, слухові) чи звукозапису (наприклад, погана якість).



У цій статті розглядається третій вид перекладу – субтитрування. У цьому конкретному випадку вибір продиктовано специфікою документального фільму «Майдан». Фільм змонтовано з окремих роликів, відзнятих під час подій листопада 2013 – грудня 2014 рр. без жодних закадрових, авторських коментарів. З точки зору авторського задуму переклад аудіоряду буде недоречним, оскільки тоді втрадиться автентичність і атмосферність фільму. Іноземний глядач має відчувати себе ніби в центрі подій, розуміючи при цьому зміст того, що відбувається на екрані. Єдиний вибір, що залишається – це переклад субтитрів. Звісно, цей вид перекладу має як переваги, так і недоліки.

Основні переваги:

1) залишається оригінальна звукова доріжка, тому зберігаються усі оригінальні шуми та звуковий фон;

2) субтитрування швидко й дешево робити (наприклад, порівняно з дубляжем).

Основні недоліки:

1) субтитри можуть заважати під час перегляду фільму (особливо з високою динамікою зміни кадрів);

2) значна частина змісту втрачається через обмежений простір на екрані та обмежені можливості сприймання людиною інформації;

3) реципієнт усвідомлює, що фільм знято за кордоном (іноді може бути перевагою) [6].

Субтитри поділяють на *зовнішні* (окремо від відеофайлу подається один або декілька файлів із розширеннями .sub, .srt, .txt тощо) і *внутрішні* (програмно закодовані у відеофайл).

Відповідно, існує багато різних програмних продуктів, за допомогою яких можна перекладати субтитри. Найвідоміші безкоштовні програми: Subtitle Workshop, VisualSubSync, DivXLand Media Subtitler тощо, а комерційні: Softni Subtitler Suite, FAB Subtitler, Spot, TranStation, EZ-Titles.

Оскільки відеофайл, над яким ми працюємо, містить лише внутрішні субтитри, а зовнішніх субтитрів у нас в розпорядженні немає, ми вибрали онлайн-сервіс Amara [3]. Цей редактор дає змогу створювати власні субтитри з тайм-кодами на основі відео. Крім того, у ньому зручно спільно працювати над одним проектом, оскільки всі процеси відбуваються у хмарі.

Для перекладу ми використовували такі технічні засоби: комп'ютер із доступом до швидкісного Інтернету, навушники.

Процес перекладу субтитрів можна поділити на декілька послідовних етапів:

1) перегляд документального фільму з оригінальними субтитрами;

2) підбір технічних і програмних засобів перекладу;

3) укладання глосарію (необов'язково);

4) переклад субтитрів;

5) синхронізація субтитрів (залежно від вибраного програмного засобу);

6) контроль якості (перегляд і доопрацювання готового продукту).

Переклад за допомогою субтитрів (die Untertitelung) визначають як скорочений переклад кінодіалогу, що відбиває його основний зміст і супроводжує у вигляді друкованого тексту – відеоряд фільму в його оригінальній версії. Він розташовується, як правило, у нижній частині екрану. У субтитрах відображене мовлення людей у кадрі [2].

Труднощі, які виникають під час перекладу субтитрів, можна умовно поділити на дві категорії: *жанрово-стилістичні* та *лінгвокультурні*.

Через жанрові особливості мовлення людей у кадрі спрощується й часто перефразовується, адже довжина субтитру обмежена простором у нижній частині екрану. Рекомендується розмішувати субтитри на екрані не більше, ніж у 2 рядки (по 35-40 знаків на рядок). При цьому верхній рядок має бути коротшим за нижній (приблизно, на третину). Якою б протяжною й швидко промовленою не була репліка, суть її необхідно вмістити на невеликій екранній площі, давши глядачам час встигнути прочитати її до зміни наступним субтитром. Тривалість відображення субтитру має складати від 1,5 до 7 секунд (у розрахунку 15-20 знаків на секунду) [6]. Наприклад:

Тайм-код	Оригінал	Переклад
0:13 – 0:15	У цей час великого свята	Zur Zeit des großen Festes
0:16 – 0:18	і великої мобілізації	und der grandiosen Mobilisierung
0:19 – 0:21	все чесної української громади по всій Україні	des ukrainischen Volkes durch das ganze Land,
0:22 – 0:24	ми починаємо наше віче	beginnen wir unsere Witsche (Volksversammlung)
0:25 – 0:28	з державного гімну України.	mit der ukrainischen Nationalhymne.

Якщо в кадрі декілька співрозмовників (чути різні голоси), рекомендується перед реплікою кожного з них додавати дефіс. Наприклад:

Тайм-код	Оригінал	Переклад
2:15 – 2:23	Промовець на сцені: - <i>Слава Україні!</i> Натовп: - <i>Героям Слава!</i>	- Ruhm der Ukraine! - Ruhm den Helden



До жанрово-стилістичних труднощів можна також віднести обмеженість контексту. Наприклад:

Тайм-код	Оригінал	Переклад
6:20 – 6:22	В восемнадцатом/семнадцатом году...	In den Jahren 17/18...

Якби в цього фільму був сценарій, можна було б запитати, що саме мав на увазі автор, адже 17 і 18 роки як були вже в ХХ, так ще настануть у ХХІ столітті. Цілком можливо припустити як і те, що мовець проводив аналогії із 17–18 рр. минулого століття, так і те, що він намагався заглянути в майбутнє на 3-4 роки. Але знайти хлопця, який це казав, і запитати в нього або неможливо, або ж занадто складно. Відповідно, потрібно відтворити цю невизначеність, недовомовленість у перекладі.

Крім того, як бачимо з цього ж прикладу, перед перекладачем постає питання білінгвізму українців. Дуже часто прості люди говорять у кадрі російською, українською, суржилом або територіальним варіантом (діалектом) української мови. Діалектизми ще можна спробувати передати відповідними діалектизмами німецької, а молодіжний сленг – німецьким сленгом, то як бути з російською, українською та суржилом?

Якщо порівнювати, у німецькомовному світі не настільки поширений білінгвізм, як в Україні. Навіть у Швейцарії, де є декілька державних мов, складно назвати дві мови, якими б вільно володіли всі жителі країни. Тому, щоб зробити переклад максимально зрозумілим для якомога більшого кола глядачів, ми вирішили перекладати російську й українську стандартною німецькою, а суржик – стилістично зниженими мовними засобами (де це можливо). До інших лінгвокультурних труднощів належать реалії та безеквівалентна лексика. По-перше, сама назва фільму є реалією, оскільки слово «Майдан» тут має абсолютно інше значення, ніж записано в тлумачному словнику. Йдеться не про велике незабудоване місце в селі або місті [4]. Хоч воно й стало загальним ім'ям в українській мові, усе ж ми не можемо назвати Майданом схожі протести й вуличні зіткнення в Єгипті чи Сирії. Це суто українське явище, яке, можливо, можна назвати брендом. Для перекладу цієї реалії було застосовано транскодування без додаткових пояснень або перекладацьких коментарів. Для цього є декілька причин.

По-перше, вставці з назвою фільму передує відеоряд, де зображено заповнений людьми Майдан Незалежності у Києві, тому глядач не потребує додаткових пояснень, адже може черпати інформацію з екстралінгвістичних елементів.

По-друге, у німецькомовних глядачів уже є фонові знання про події в Києві, адже вони широко висвітлювалися в центральних німецькомовних ЗМІ.

По-третє, транскодована версія слова «майдан» так часто зустрічається в інформаційному просторі, що ми вже можемо говорити про усталену форму його передачі.

По-четверте, через жанрово-стилістичні особливості субтитрів немає змоги додавати в них розгорнуті пояснення. Однак, ми вирішили пояснити іншу реалію – «віче». Звісно, про значення цього слова можна здогадатися з відеоряду, але воно не так часто зустрічається в інформаційному просторі. Тому, щоб глядач не відволікався на роздуми над його значенням, ми додали коротке пояснення «(Volksversammlung)».

Тайм-код	Оригінал	Переклад
0:22 - 0:24	ми починаємо наше віче	beginnen wir unsere Witsche (Volksversammlung)

Як бачимо з прикладу, кількість знаків у субтитрах залишилася у межах допустимого, і глядачу вистачає часу на те, щоб прочитати й усвідомити додаткову інформацію.

Поряд із політичним значенням Майдан мав величезне культурне значення. На Майдані багато співали, танцювали, грали на музичних інструментах (відоме жовто-синє фортепіано), читали вірші, малювали креативні банери, графіті, графарети тощо. Так, у фільмі теж зустрічається багато пісень і віршів. Наприклад:

Тайм-код	Оригінал	Переклад
9:02 - 9:09	Кругом неправда і неволя, Народ знедолений мовчить,	Nur Unrecht überall und Knechtschaft, Das Volk verstummt, an Qual gewohnt,
9:09 - 9:15	А на українському престолі, Бандит вгодований сидить.	Und auf dem ukrainischen Stuhle, Ein wolgenährte Gangster thront.
9:15 - 9:17	Людською кров'ю він шинкує,	Mit Menschenblut treibt Schnöd er Handel,
9:18 - 9:20	Країну в найми оддає.	Die Ukraine gibt in Pacht.
9:21 - 9:24	Небесний цар, світ твій всеує,	O Gott! Dein Richtspruch wird vereitelt,
9:24 - 9:26	І всеує царствіє твоє.	Dein Himmelreich verhöhnt, verlacht!

У цьому прикладі легко впізнати уривок із поеми Тараса Шевченка «Сретик». Але, можна помітити, що автор трохи адаптував його до тодішніх реалій. Порівняймо з уривком поеми Тараса Шевченка:

«Кругом неправда і неволя,
Народ замучений мовчить.



І на апостольським престолі
Чернець годований сидить
Людською кровію шинкує
І рай у найми оддає!
Небесний царю! суд твій всує,
І всує царствіє твоє.

Щоб упоратися з цим завданням ми взяли за основу переклад поеми «Єретик», виконаний відомою німецькою поетесою, художницею й перекладачем минулого століття Юлією Вірґінією Шосерман (псевдо: Юлія Вірґінія) [5], і змінили відповідні місця. Пісні та вірші, які ще не було перекладено німецькою мовою, ми спробували перекласти самі.

Отже, доходимо висновку, що кінопереклад є надзвичайно складним видом перекладу та потребує високого рівня фахової кваліфікації та певного технічного забезпечення. Під час перекладу фільму перед перекладачем постає багато завдань, зокрема: вибір стратегій і тактик для відтворення безеквівалентної лексики, гри слів, фразеологізмів, діалектизмів, сленг тощо; укладання тексту в хронометраж і синхронізація з аудіовізуальними елементами; дотримання традиційних вимог до оформлення; врахування соціального статусу, культурного рівня та віку героїв. Перекладач повинен мати великі фонові лінгвокультурні знання та у достатній мірі володіти варіантами мов оригіналу та перекладу. Крім лінгвістичних аспектів перекладачеві слід звертати увагу на екстралінгвістичні фактори, які доповнюють зміст субтитрів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. До проблем кіноперекладу як виду художнього перекладу/ к. філол. н. Чернова А.В., Аванесян А. А. – Режим доступу: http://confcontact.com/2013_04_17/30_Chernova.htm
2. Жанрово-стилістичні особливості перекладу субтитрів (на матеріалі англійських художніх фільмів)/ Т. Г. Лукьянова // Філол. трактати. – 2012. – 4, № 2. – С. 50–55.
3. Онлайн-редактор субтитрів Amara [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.universalsubtitles.org/>
4. Словник української мови: в 11 томах. – Том 4, 1973. – С. 597.
5. Ausgewählte Gedichte von Taras Schewtshenko/ Julia Virginia, – Leipzig, – 1911 – Режим доступу: <https://ru.scribd.com/doc/149899696/5/ZUM-HUNDERTJAHRIGEN-JUBILAUM-DER-UKRAINISCHEN-LITERATUR>
6. Theoretische und praktische Einführung in die Untertitelung/ Seminar von Dr. María-José Varela Salinas, Dr. Yamile Ramirez, Universität des Saarlandes, 24. – 25. September 2009. – S. 11

Олександра РОСТОКІНА

ОСОБЛИВОСТІ НІМЕЦЬКИХ ЛІТЕРАТУРНИХ КАЗОК У XVIII–XIX СТОЛІТТІ

(магістрантка факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Хоменко Т. А.

XVIII–XIX століття в Німеччині – час загального поширення культу почуттів, звернення до народності, захоплення фольклором і народною мистецькою творчістю, і, як наслідок, виникнення романтизму. Романтизм призвів до вироблення романтичного світогляду та романтичного стилю і виникнення нових літературних жанрів – казки, балади, ліричної пісні, романсової лірики, історичних романів і драм.

Французька революція стала важливим стимулом німецької духовної революції, яка розгорталася в кінці 18 – на початку 19 ст. Її активними учасниками були німецькі діячі культури, особливо письменники. Це стало основою першого періоду німецького романтизму та надало йому всесвітнього значення. Треба також відмітити, що розвиток романтизму проходив у специфічних умовах в країні тоді, коли через роздробленість та інші причини відставала у розвитку від інших західно-європейських країн.

Розвиток романтизму в Німеччині – можна умовно поділити на отири періоди:

Перший період (1795–1806) пов'язаний з діяльністю Ієнського гуртка та називається «універсальним романтизмом». Література цього періоду позначена тісним зв'язком з філософією (Фіхте, Шелін).

Другий період (1806–1815). В основі другого періоду лежить діяльність Гейдельберзького гуртка (1805–1806 рр.). Цей період є новим етапом розвитку німецького романтизму. Повертається ширший інтерес до народної творчості, тому провідною в цей період стає народно-фольклорна течія.

Третій період (1815–1830). Цей період також називають періодом реставрації. Осередком літературної діяльності стає Берлін. В цей час на пердній план виходить гротескно – фантастичний романтизм і найвидатніший його представник Ернст Теодор Амадей Гофман (1776–1822). Також до третього періоду можна віднести ранню творчість Генріха Гейне.

Четвертий період (1830 – 1848). Четвертий або пізній період німецького романтизму характеризується величезним розмаїттям літературних груп, тенденцій та течій. Найпомітнішою рисою є звернення до сучасних громадсько-політичних проблем і повний відхід від захоплення минулим наці. На цей період припадає творчість Генріха Гейне.

Одним з улюблених жанрів у німецьких романтиків була казка. Казка – це епічний, переважно прозаїчний художній твір авантюрного, народного або побутового характеру в більшості своїй з



установкою на вигадку. Говорячи про казку XVIII–XIX століття, ми маємо справу з літературною казкою.

Свої витоки літературна казка бере з народної казки. Літературна казка використовує народну казкову форму для вираження того бачення світу і його проблем, яке відкриває автор.

Літературна казка – це авторський художній твір, прозовий або віршовий, заснований або на фольклорних джерелах, або цілком оригінальний; твір переважно фантастичний, чародійний, у якому змальовуються неймовірні пригоди вигаданих або традиційних казкових героїв. Літературна казка здебільшого орієнтована на дітей. У ній неймовірне диво відіграє роль сюжетотвірного фактора, служить вихідною основою характеристики персонажів. Казка спрямована не на зображення і пояснення стану світу та його зміни в результаті дії героя, а на показ стану героя і зміна цього стану в результаті успішного подолання бід, нещастя, перешкод» [6:101].

З розвитком ідей просвітництва в європейській літературі у другій половині XVIII століття з'явилися перші авторські обробки фольклорних казок. Тому можна сказати, що літературна казка дуже близька до народної, вона тісно зв'язана з нею та відрізняється від неї.

Тематично літературна казка, поділяється на три великі групи:

- 1) казки про тварин;
- 2) фантастично-чародійні казки;
- 3) соціально-побутові казки.

Літературна казка постає з фольклорної, в основному, двома шляхами:

- 1) через вільну інтерпретацію її сталих фабульних схем;
- 2) на основі оригінальної фабули, в яку широко вводяться чарівно-фантастичні елементи.

Літературна казка продовжує активно розвиватися, проте до цього часу не існує чіткого розуміння її жанрової своєрідності. Здавна дослідники вказували на різноманітність художніх форм казки як на її суттєву жанрову ознаку. В. Пропп навіть висловив думку, що групи казок, об'єднані на основі особливостей форми і поетики, є не жанровими різновидами, а окремими жанрами [4, с. 55]. Вже протягом довгого часу багато дослідників займаються цією проблемою і намагаються знайти її вирішення. Існує дуже багато визначень літературної казки як жанру, умовно їх можна поділити на два типи:

1) Літературна казка – авторський, художній або поетичний твір, заснований або на фольклорних джерелах, або придумане самим письменником, але в будь-якому випадку підпорядкований його волі. Твір переважно фантастичний, змальовує чудові пригоди вигаданих або традиційних казкових героїв і в деяких випадках орієнтований на дітей; твір, в якому чари, диво грає роль сюжетотвірного чинника, допомагає охарактеризувати персонажів [2:6].

2) Літературна казка – такий жанр літературного твору, в якому в чарівно-фантастичному чи алегоричному розвитку подій, і, як правило, в оригінальних сюжетах і образах в прозі, віршах або драматургії вирішуються морально-поетичні чи естетичні проблеми [8:177].

Ці два визначення лише частково відображають відмінні риси жанру літературної казки.

Найбільш повним визначенням літературної казки вважають формулювання Л.Брауде у статті "До історії поняття "літературна казка": "Літературна казка – авторський, художній, прозаїчний або віршовий твір, заснований або на фольклорних джерелах, або цілком оригінальний; твір переважно фантастичний, чародійний, що змальовує неймовірні пригоди вигаданих або традиційних казкових героїв і, в окремих випадках, орієнтований на дітей; твір, в якому неймовірне диво відіграє роль сюжетотвірного фактора, служить вихідною основою характеристики персонажів" [1,231].

Жанрові різновиди літературної казки можуть бути з'ясовані з погляду їх генезису, а саме:

- а) літературна обробка казкових сюжетів;
- б) літературна казка за фольклорними мотивами.

В літературній казці часто відсутні ініціальні формули зачину, які поділяються на формули часу (хронологічні) та формули простору (топографічні)”, – писав С.Волков [3:17].

В багатьох літературних казках відсутня фінальна формула, яка є традиційною для народних казок. У літературній казці немає числової символіки, а в фольклорних жанрах вона має важливе значення.

Літературна казка в жанровій системі романтизму посідає одне з центральних місць. Романтиків приваблювала форма казки, яка давала можливість лаконічно і глибоко висловити своє ставлення до зображуваного, поєднати точки зору персонажа й автора. Вона виявилася тією формою, яка найбільш точно і глибоко передавала „дух народу”.

Особливістю літературних казок є поєднання реального та нереального, суб'єктного та об'єктного, їх чарівність ніби зменшується до простої незвичайності, але і цього інколи досить, щоб художній твір усвідомлювався як казка.

Спроби класифікації літературних казок робляться у плані їх порівняння з народними.

О. Гарачковська вважає, що в основі класифікації літературних казок має бути покладене джерело, з якого бере сюжет письменник [4:130]. На цій основі вона виділяє літературні казки, створені на основі російських народних казок, на основі європейського фольклору, авантюрних романів, притч, міфів, легенд тощо.

Важливе місце посідають казки, створені фантазією письменника. Ю. Ярмиш виділять наступні групи літературних казок:



1. художній переказ народного сюжету;
2. казка за фольклорними мотивами;
3. власне авторська казка, яка використовує основні закони жанру, але до фольклорних сюжетів, образів може й не вдаватися [9:227].

М. В. Масловська поділяє літературну казку на дві групи:

1. вільна інтерпретація сталих фабульних фольклорних схем;
2. казки з оригінальною фабулою, у яку широко вводяться чарівно-фантастичні елементи [5:143].

Класифікацій існує багато, але в літературознавстві до сих пір не створено єдиної класифікації. Традиційно прийнятим у сучасній науці є поділ казок на казки про тварин (птахів, рослин, комах), чарівні (їх іноді називають героїчні чи фантастичні) та суспільно-побутові (реалістичні, новелістичні), з окремими розгалуженнями чи підвидами у кожній з названих груп.

Найвидатнішими творцями німецьких літературних казок 18-19 століття були Брати Якоб та Вільгельм Грім, Ернст Амадей Гофманн та Вільгельм Гауф.

Найвідомішими авторами літературних казок є брати Вільгельм та Якоб Грім, які записували народні німецькі казки з уст різних оповідачів – чиновників, селян, дворян, підготували й видали кілька збірок народних казок.

Розглядаючи казки братів Грім, можна побачити, що в них правдиво висвітлено життя народу в минулому, в період феодалізму і зростання міст. У своїх казках письменники висловлюють глибоке співчуття до людей, до праці, до бідняків, яких вони показують працюючими, добрими, справедливими. З особливою любов'ю змальовано дітей бідняків.

Так, героїня казки "Лісова хатинка", молодша дочка бідного дроворуба, з пошаною ставиться до свого батька, страждає від думки, що не знайде його в лісі і вчасно не принесе йому пообідати. Вона піклується і про чужого їй дідуся, до якого потрапила, коли заблукала в лісі, турбується і про його худобу – не сіла вечеряти, – поки не нагодувала і не напоїла корову, півника і курочку. На протигагу своїм старшим сестрам, дівчинка в лісовій хатинці виявила доброту, благородство і скромність і за це була нагороджена дідусям – зачарованим королевичем.

У багатьох казках діють ремісники – майстри своєї справи. В цих казках письменники показують велику повагу до народу, до працюючих, чесних, розумних людей ("Три сини", "Хоробрий кравчик", "Пачоси" та ін.).

На протигагу їм королі, принци, пани, багатії у казках наділені іншими рисами; наприклад, у казці "Гриф-птиця" синові селянина Гансу, чемному, доброму й розумному, протиставляється деспотичний, жорстокий і ненаситний король.

У збірці братів Грім є казки різних видів: про тварин, чарівні і побутові.

Казки про тварин – "Кішка і мишка в дружбі", "Заєць і їжак", "Бременські вуличні музиканти", "Вовк і семеро козенят* та інші – твори дуже кумедні, колоритні і сповнені простого народного гумору.

Ще однією особливістю казок братів Грім є те, що герої цих казок з допомогою чаклунів або неймовірних сил предметів досягають щастя; коли ж у їх долю втручаються злі сили (чарівники), вони стають нещасливими ("Шість лебедів", "Попелюшка", "Шестеро увесь світ обійдуть", "Гензель і Гретель" та ін.).

У казках братів Грім, поряд із фантастичними персонажами діють реальні, картини з життя народу, типові характери і взаємини між людьми. Виражено в них мрії народу про щасливе життя трудящих. Їх казки пройняті здоровою народною мораллю; сюжети їх цікаві, композиція чітка, правильні моральні висновки з їх змісту дітям зробити легко.

Ще одним важливим творцем літературних казок є Ернст Амадей Гофманн, Традиція казок якого є багатогранною, і ближчою до реалістичного оповідання з казковими елементами, ніж до казки як такої. Психологічна складність кожного з героїв виходить за межі жанру казки, і всі зовнішні атрибути багато в чому переосмислені.

Гофман, як більшість представників німецького романтизму, поділяв поширену і німецькій «романтичній філософії» думку про всеосяжний характер мистецтва. Як і численні його сучасники, він усім своїм еством сприйняв ідею єдності людини з природою – не лише в загально-філософському, а й у буденному розумінні.

Він не приймав тогочасної німецької дійсності. Але неприйняття сучасного йому буття не означало байдужість до нього. У світі, ворожому красі, його позиція не була пасивно-спостерігальною.

Гофман розділяв людей на філістерів та ентузіастів. Сам він належав до ентузіастів – гуманних людей, для яких дуже важливо діяти, особливо заради нації та держави. Він так і не здобув душевної рівноваги і, звернувшись до обридлого світу тупості й філістерства, дав чудові зразки його гнівно-сатиричного осуду.

Уже в «Золотому горщику» прозвучала найхарактерніша гофманівська тема – тема знеособленої людської індивідуальності. Так з'являються у Гофмана образи людей-ляльок, автоматів, механізмів, що живуть і діють за законами, за якими людина жити не змогла б.

Одним з найважливіших творів Гофмана – його шедевр: «Крихітка Цахес, на прізвисько Цинобер». Тут втілюється гофманівський мотив протиставлення двох світів – романтичного і буденного, ілюзорного й реального; тут присутня і критика людських стосунків у реальному світі –



стосунків, заснованих на брехні та лицемірстві; тут і боротьба добрих та лихих начал у людському суспільстві як прояв таємничих діянь надземних сил; тут і заперечення раціонально-механічного ставлення до людини.

«Крихіткою Цахес» Гофман успішно продовжив улюблену тему багатьох своїх попередників – критику німецького філістера. «Філософське уявлення життя», яке Гофман намагається сатирично осмислити у казці, закладено у несправедливому розподіленні матеріальних та духовних благ суспільстві, коли ті, хто мають і багатство і керівництво, привласнюють собі праці тих, хто не має ні того ні іншого.

Оцінюючи творчість Гофмана з погляду історичної перспективи, можна з впевненістю сказати, що він є однією з визначних постатей німецького романтизму.

Не менш визначною постаттю, яка також сприяла розвитку жанру літературної казки є Вільгельм Гауф, який черпав теми для них із німецьких та східних народних казок, але в його інтерпретації вони перетворювались в цілі повісті зі складним, цікавим сюжетом. У них казкове, фантастичне поєднується з реальним, сумне зі смішним.

Казки Гауфа наповнені добрими духами, феями та лісовиками, які допомагають героям. Але серед створінь із чарівними силами є й лихі, які вони ворогують з добрими духами та феями і чинять зло людям. Саме таким чином представлена у Гауфа боротьба в душах людей. Ця боротьба драматична, пов'язана з багатьма небезпеками, дивовижними пригодами, але в ній перемагають ті, хто має мужність, добре серце і понад усе цінує честь та справедливість, як Омар із казки «Гаданий принц», Маленький Мук із однойменної казки чи Саїд із казки «Пригоди Саїда».

Проте казка для Гауфа, як і для всіх романтиків, була не лише фантазією - фантастичним йому здавалося саме життя. Тому в його казках дійсність і чари, реальне і неймовірне тісно переплетені, і кожна казка починається з розповіді очевидця, на зразок реалістичної новели, написаної від першої особи.

Пізніше Гауф відходить від східного колориту і переносить події, що відбуваються в казках, на німецьку землю.

Казка «Карлик Ніс» відбувається в Німеччині, і тут вже не обійшлося без гротескного зображення військової політики монархів, які звикли їсти «датський суп з червоними гамбурзькими галушками і паштет Сюзерен – король паштетів», монархів, навіженство яких відбивається на підданих і призводить до війни «через травички».

Літературні казки Вільгельма Гауфа надзвичайно яскраві, їх події відбуваються в пустелі, на шляху до Каїру, в самому Каїрі, в Александрії, Багдаді, в Німеччині - дрімучому лісі, в Шотландії, у Франції – у Парижі, в Італії – у Флоренції, в Голландії, на суші і на морі, що дає автору привід надати розповіді незвичайний колорит, наситити його запам'ятовуються деталями, прикрасити народними приказками, приповідками, образною мовою. Одна історія змінюється іншою, третьою, четвертою, створюючи ілюзію, що вони продовжують один одного, ніби впливають одна з іншої.

Діючі персонажі, що розповідають історії, найчастіше самі виявляються учасниками неймовірних пригод, про які розповідається в казках. Так, стають героями казки оповідачі Цалевкос, Орбан, а в «Маленькому Мука» усі події передає чоловік, який знав Борошно.

Казка, на думку Гауфа, повинна вчити людину співчуттю, співпереживання, і особливо це відноситься до молодого покоління, яке не має життєвого досвіду, скоро і бездумно засуджує чужий спосіб життя і деколи проходить повз нещастя інших людей.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Брауде Л.Ю. К истории понятия «литературная сказка» / Л.Ю. Брауде // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. – 1977. – Т. 36. – № 3. – С. 231 – 239.
2. Брауде Л.Ю. Скандинавська літературна казка. – М., 1979. – С. 3-418
3. Волков С. Сказка: Разыскания по сюжетно-сложению народной сказки. - М.: Просвещение, 1979. – 175 с.
4. Гарачковська О. Жанр казки в дослідницькому дискурсі / О. Гарачковська // Київ. старовина. – 2007. – № 6. – С. 129-137.
5. Масловська М. В. Українська літературна казка в контексті європейської / М. В. Масловська // Вісн. Житомир. держ. пед. ун-ту. – 2004. – № 15. – С. 142-145.
6. Мележінській Є.М. Герой чарівної казки. Походження образу. – М., 1958. – С. 3-425.
7. Пропп В. Я. Трансформація чарівних казок. – Сб. Фольклор і дійсність. К.: Генеза. – 2005. – 184 с.
8. Ярмиш Ю.Ф. Про жанри мрії і фантазії // Веселка. – 1972. – № 11. – С. 3-241.
9. Ярмиш Ю. Усвітлі казки: Літературно-критичний нарис / Ю. Ярмиш. – К.: Рад. письменник, 1975. – 144 с.

Олена САВЧЕНКО

ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОЛІТИЧНОГО ДИСКУРСУ В УКРАЇНСЬКІЙ ТА НІМЕЦЬКІЙ МОВАХ

(магістрантка факультету іноземних мов)

Науковий керівник – доктор філологічних наук, доцент О. В. Материнська

Питання гендеру у політичній площині є дуже актуальним для більшості розвинених країн світу. Принцип позитивної дискримінації, гендерне квотування, широке залучення жінок до участі в політичних процесах стали незмінними атрибутами демократичних перетворень у країнах Європи. Загальноприйнятим є те, що високі посади споконвіків займали чоловіки, які й формують політику



держави в її власне «чоловічому вбранні». Проте, світова практика свідчить, що зі збільшенням кількості жінок у політиці спостерігаються якісні зміни у всіх сферах внутрішньої та зовнішньої політики держави. «Якщо в парламенті є жінка, то він стає стабільним, більш збалансованим та практичним» [4, с. 119]. Це підтверджується і відомими словами Маргарет Тетчер: «Коли необхідно гарно сказати – шукайте чоловіка, коли треба гарно зробити – шукайте жінку» [8, с. 40]. Саме тому європейські парламенти намагаються віддавати жінкам не менш як 40 % влади. Причин гендерної незбалансованості декілька. Це і стереотип патріархального суспільства, і відсутність необхідних умов для оптимального поєднання приватного життя і активної діяльності у політичній сфері, і низький рівень вмотивованості самих жінок. Та все ж частка жінок-політиків зростає, що привертає увагу багатьох лінгвістів для дослідження впливу гендеру на мовлення чоловіків – та жінок-політиків, а також проблеми гендерної диференціації мовлення (О. І. Горошко, Ю. І. Дуванська, А. В. Кириліна, І. В. Коваленко, Н. В. Миринова, Н. Л. Пушкарьова, О. В. Подвойська, J. Wood, B. Hullman, R. Lakoff).

Недостатній ступінь вивченості гендерної «маркованості» політичного дискурсу XXI століття у зіставному аспекті та сучасні тенденції гендерних перетворень у політиці викликають потребу у дослідженні гендерних особливостей феміної та маскуліної мови, що й зумовило **актуальність дослідження**.

Об'єктом дослідження є лексичні одиниці, синтаксичні конструкції, які демонструють гендерні особливості політичного дискурсу української та німецької мов, **предметом** – зіставне вивчення лексичних, морфологічних та синтаксичних засобів у промовах чоловіків – та жінок-політиків; визначення основних диференціальних ознак політичного дискурсу з погляду гендерної маркованості.

Метою дослідження є виявлення гендерних особливостей мовлення політиків. Для досягнення цієї мети необхідним є вирішення таких **завдань**:

- 1) дослідити феномен політичного дискурсу та встановити його особливості;
- 2) характеризувати промову як жанр політичного дискурсу;
- 3) визначити поняття «гендеру»;
- 4) виявити основні особливості мови чоловіків – та жінок-політиків.

Зміни у політиці держави, перехід до демократії, до реальних подій у політичному житті країни привертають увагу до цієї області соціальних комунікацій. Політичний дискурс є відображенням суспільно-політичного життя країни, несе елементи її культури, загальні, національні специфічні та культурні цінності. Інтерес до вивчення політичного дискурсу виявляють представники різних професій і різних наукових дисциплін. При цьому розглядаються найрізноманітніші проблеми, що пов'язані з функціонуванням мови в політичній сфері, тому категорія дискурсу взагалі та політичного зокрема є на сьогодні предметом наукових дискусій.

Межі визначення терміну «дискурс» є досить розмитими, оскільки його вивченню присвячено багато досліджень, автори яких тлумачать це явище у найрізноманітніших наукових системах [5, с. 227; 12, с. 49; 7, с. 524].

Своєю появою поняття «дискурс» завдячує З. Харрісу, який упровадив дистрибутивний метод і на його основі розглядав дискурс, як висловлення, надфразову єдність у контексті інших одиниць і пов'язану з ними ситуацію [13, с. 1-2].

Ю. Хабермас зазначав, що дискурс – тип мовної комунікації, що передбачає раціональне, критичне осмислення цінностей, норм, правил соціального життя з єдиною метою – досягнення взаємного розуміння [9, с. 121].

Особливим типом дискурсу, що викликає підвищену цікавість дослідників, вважається політичний дискурс, що «відображає систему людських відносин, які втілюються за допомогою мови» [10, с. 9]. «Це й не дивно, адже імідж політичного лідера створюється за допомогою цілого набору мовних засобів та умінь, які є необхідними для цілеспрямованого впливу на процес формування масової свідомості у кожному конкретному соціумі» [3, с. 13].

Політичний дискурс є вираженням всього комплексу взаємовідносин між людиною і суспільством і, таким чином, це явище функціонально спрямоване на формування у реципієнтів певного фрагмента світосприйняття або картини світу. Вивчаючи політичний дискурс, можна зрозуміти, як у різних мовних колективах моделюються культурні цінності, як пропагується соціальний порядок, як формується концептуальна картина світу, притаманна кожному мовному колективу [11, с. 26].

Основним жанром реалізації політичного дискурсу є політична промова.

Політична промова – це заздалегідь підготовлений гострополітичний виступ з позитивними чи негативними оцінками, обґрунтуванням, конкретними фактами, з накресленими планами, перспективою політичних змін тощо [1, с. 43].

Дж. Туліс зазначає, що політичні промови через детальний опис тієї чи іншої соціальної або політичної ситуації спрямовані не лише на досягнення розуміння основної думки з боку слухачів, але і є засобом формування певного настрою, що призводить до певних дій з боку реципієнта. Політичні промови впливають на формування у населення соціальних і політичних знань і уявлень про світ [14, с. 12].

За допомогою політичної промови відбувається відображення політичної дійсності, за її посередництвом формуються політичні цінності, ідеали, норми, правила політичної поведінки тощо.



На сучасному етапі вивчення політичного дискурсу особливої актуальності набуває дослідження гендерної складової.

Сам термін «гендер» був уведений у науковий обіг американським психоаналітиком Робертом Столлером наприкінці 60-х років ХХ століття. Термін використовувався спочатку в історії та соціології. У лінгвістиці ж гендер розглядається як один із параметрів, за допомогою якого в спілкуванні конструюється соціальна ідентичність мовця. Як правило, він взаємодіє з іншими параметрами – статусом, віком, соціальною групою і т. д. [2, с. 7].

Дослідниця А.В. Кіріліна вказує на те, що гендер виявляє поведінкові норми мовлення чоловіків та жінок у текстах різного типу, стильових особливостях, які можуть бути класифіковані як ті, що притаманні мовленню чоловіків або жінок, а також осмислення мужності та жіночності у різних культурах та мовах [6, с. 91].

Дослідження гендерних особливостей політичного дискурсу базувалось на аналізі лексичних, морфологічних та синтаксичних особливостей мовлення політиків.

Під час дослідження лексики було встановлено, що мова чоловіків-політиків має суттєві відмінності від мови жінок-політиків.

Основною причиною, яка впливає на вибір лексичних засобів виявились саме наміри, з якими політики виголошують свої промови.

Дослідження фемінних промов показало, що вони є набагато яскравішими у виборі лексики, ніж чоловічі. Це пов'язано з тим, що для жінок основною метою попри отримання влади виявилось створення почуття спільності, дружньої атмосфери, що проявляється у використанні стилістичних тропів, наприклад, **метонімії** та її різновиду – **синекодоху**:

Країна прокидалася, піднімала голову й більше не хотіла бути без свободи. (Юлія Тимошенко)

Deutschland ist bereit zu weiteren und schärferen Sanktionen. (Ангела Меркель)

бізнес Сім'ї (Тетяна Чорновол)

Das ist eine gute Nachricht für die Armee. (Урсула фон дер Лайєн)

Для чоловіків-політиків основним є те, щоб донести до своїх виборців, свого народу думку і зробити так, щоб люди її підтримали. У маскулінних промовах дуже рідко зустрічались засоби синекодоху чи **метонімії**, які б допомогли народові відчутти себе єдиною родиною, наприклад:

Диктатура, що панувала останніми роками в Україні, прагнула позбавити нас цієї перспективи – народ повстав. (Петро Порошенко)

Luxemburg hat den europäischen Einigungsprozess über Jahre hinweg geprägt und mitgestaltet. (Йоахім Гаук)

З точки зору образності, чоловічі промови є «сухими» на лексику. Поодинокі випадки використання іронії чи **порівнянь** показали, що чоловіки-політики дуже стримані у вираженні своїх емоцій, наприклад:

Путін, наче хижак завжди грає з правилами. Спочатку всі думали, що після анексії Криму хижак вгамується. (Арсеній Яценюк)

Politiker und Manager sind wie Motor der europäischen Integration, Treiber der globalen Konvergenz. (Франк-Вальтер Штайнмаєр)

Фемінні ж промови «вибухали» потоками різноманітних лексичних засобів. Так, наприклад, досить яскравими є **порівняння** Юлії Тимошенко, де вона порівнює авіаційну галузь з немовлям, показуючи таким чином, що до всього українського вона відноситься з любов'ю матері, наприклад:

Ми, немов дитину на руках, піднімаємо нашу авіаційну галузь. (ЮТ)

Ангела Меркель порівнює бюрократію з гальмами, які тягнуть країну назад. Говорячи це, вона виражає своє обурення і готовність діяти, наприклад:

Bürokratie ist wie Hemmschuh, wie kräftezehrende und zeitfressende Last. (АМ)

Серед науковців існує думка, що чоловіки у своєму мовленні більш схильні до використання грубої чи просторічної лексики, але дослідження показало іншу тенденцію. Навпаки, маскулінні промови є чіткими, у них немає місця дисфемізмам, жаргонам, чого не скажеш про жіноче мовлення. Часто, жінки-політики висловлюючи свої емоції вдавались до використання **грубої лексики, просторіч, наприклад**:

Ваші псевдосуди та псевдосудді, Вікторе Федоровичу, гниють та смердять. (ЮТ)

Поки я проявляла слабкість, тварюки цинічно використали моє ім'я, моє горе. (ТЧ)

Це пояснюється тим, що вони намагаються більше пристосовуватись до свого народу, вони прагнуть показати, що такі ж пересічні громадяни. А це в свою чергу досить ефективно впливає на народ.

Жіноче мовлення насичене **детенсифікаторами** типу *можливо, все ж таки*, які показують рівень невпевненості у своїх силах, ненав'язування своєї думки, тож часто використання таких слів говорить про те, що жінки використовують стратегію хеджінгу, перестраховуються. Чоловіче ж мовлення, навпаки, більш насичене **інтенсифікаторами та словами-констататорами**, типу *безумовно, абсолютно, звичайно* тощо. Саме ці слова показують чоловічу впевненість, наполегливість. Тож, можливо, саме використання такої лексики є однією з причин, чому саме чоловіки досягають найбільших висот у політиці, адже народ довіряється тим людям, які впевнені у своїх силах.



Ще однією важливою відмінністю є те, що маскулінні промови перенасичені **термінами**. Жінки також їх використовують, але у меншій кількості. Таким чином, чоловіки показують рівень своїх знань, своєї професійності.

Аналіз морфологічних засобів у промовах чоловіків – та жінок-політиків базувався на дослідженні особливостей вживання іменників, дієслів, займенників, прикметників, числівників, часток тощо.

Досліджуючи **іменники** у маскулінних та фемінних промовах було зафіксовано використання субстантивації. Так, жінки частіше вдаються до субстантивації прикметників, а чоловіки – навпаки, до субстантивації дієслів, наприклад:

Тому антикорупційне крило Пакету Реанімаційних Реформ розробляє, *загальне, беззубе і компромісне*, за що радо проголосують депутати. (ТЧ)

So brauchte es über 40 Jahre, bis Deutschland sich als *Ganzes* nach der Wiedervereinigung... (AM)

Повернення України до свого природного, європейського, стану було омріяне багатьма поколіннями. (ПП)

Unsere Gastgeber haben das *Eintauchen* in die nachbarschaftliche Praxis für mich... (JG)

Використання відприкметникових іменників надало мовленню жінок естетичності та образності. Віддієслівні іменники, які використовують чоловіки-політики надають їх промовам дієвості, результативності.

Було зафіксовано, що жінки-політики частіше використовують **займенник** «*Mu/Wir*», а чоловіки – «*Я/Ich*». Це пов'язано з тим, що жінки частіше апелюють до емоцій, а чоловіки, використовуючи займенник «*Я*», утверджують свою позицію, чим приваблюють більше прихильників.

Дослідження **дієслів** показало, що жінки частіше вживають дієслова умовного способу, *наприклад*:

Я хотіла б провести публічну дискусію із тими, хто сьогодні сповідує технологію «проти всіх». (ЮТ)

Deshalb *wäre* es wichtig, dass wir mit den Start-ups, die wir in Deutschland haben – ich kenne sogar welche, die noch nicht in der Schweiz, nicht in Vorarlberg... (AM)

Використання умовного способу підкреслює рівень невпевненості жінок-політиків у тому, що вони говорять. Це може бути причиною того, чому громадяни не довіряють жінкам найвищі керівні посади.

Чоловіки ж виявили чітку преференцію до використання **дієслів недоконаного виду в активному стані**.

Наприклад:

Ми разом *докладали зусиль* до цього документу. (ПП)

Wir stehen vor der Herausforderung, Wissen in Waren und Dienstleistungen umzusetzen. Und diese Herausforderung *wächst*, weil der Anteil der Innovationen an der wirtschaftlichen Entwicklung *weiter zunimmt*. (JG)

Жінки не так часто як чоловіки використовують **числівники**, що можливо зумовлено прагненням не переобтяжувати мовлення та зробити його простішим для сприйняття.

Наприклад:

Однак, звертаю увагу на цю історію, бо маю інформацію, що ще *200 млн.* "каналізаційних" грошей можуть бути вкрадені в держави в цій темі НІНІ. (ТЧ)

Wir haben *Milliarden* für den Ausbau von Betreuungsplätzen für die unter Dreijährigen bereitgestellt und mehr als *4000* Kitas finanziell gefördert, in denen die Sprachausbildung gezielt gestärkt wird. (AM)

На синтаксичному рівні було зафіксовано, що для мовлення жінок характерним є вживання **простих речень стверджувального характеру**, але зазвичай вони перемежуються зі складними або поширеними реченнями з метою конкретизації.

Наприклад:

Ми добре *знаємо* історію України. *Пам'ятаємо*, що у часи, коли *небезпека нависала* над країною справжні *патріоти*, справжні *сини і доньки* України *об'єднувалися*. Як тільки *починався розбрат, роз'єднання і протистояння* – *Україна ставала слабкою і отримувала* вкрай негативні результати. (ЮТ)

Sie ist ein erster Schritt, um die technische *Revolution*, die sich durch die Digitalisierung in nahezu allen Lebensbereichen *ergibt*, aktiv *zu begleiten* und politisch *mitzugestalten*. (AM)

Серед синтаксичних ознак чоловічого мовлення було зафіксовано використання **прямого порядку слів**, яке зумовлене прагненням надавати інформацію точно і ясно, *наприклад*:

Я йду на посаду Президента, щоб зберегти і зміцнити єдність України, забезпечити тривалий мир і гарантувати надійну безпеку. (ПП)

Sie vertreten heute die gesamten Außenbeziehungen der Europäischen Union. (JG)

Як у маскулінному, так і у фемінному мовленні було зафіксовано часте використання **риторичних питань**. І це не дивно, адже часто політичні виступи є досить довгими та інколи нудними, тож політики ставлять запитання, чим привертають увагу аудиторії, *наприклад*:

Чому так сталося? Думали, що Янукович і його оточення стали іншими? (ЮТ)

Was passiert, wenn ich arbeitslos werde? Was passiert, wenn ich eine neue Wohnung habe? (AM)

Що може втішати людину більше, як праця та гідна зарплата за неї? (ПП)

Wir können viele Dinge anders machen, wo vermeintlich eherne Sachzwänge walten: "zu teuer", "nicht machbar", "nicht durchsetzbar" oder "haben wir immer so gemacht"? (ІГ)



Таким чином, дослідження гендерних особливостей промов політиків показало, що найбільше мовлення жінок та чоловіків різниться на лексичному рівні, а саме – жінки обирають більше лексичних засобів, що надає їхньому мовленню емоційності. Чоловіче мовлення не таке багате на спеціальні лексичні засоби, а тому є більш лапідарним та офіційним.

На морфологічному та синтаксичному рівнях як жінки, так і чоловіки вибирають однакові засоби, відмінність полягає лише у варіаціях, наприклад: жінки обирають займенники 1 особи множини, чоловіки – 1 особи однини; чоловіки обирають прямих порядок слів, жінки-політики – синтаксичні конструкції, які є набагато складнішими, хоча вони також надають перевагу простим реченням тощо.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абрамович С. Д. Риторика загальна та судова: Навч. посіб. / С. Д. Абрамович, В. В. Молдован, М. Ю. Чикарьова. – К.: Юрінком Інтер, 2002. – 416 с.
2. Герцовська Н. О. Проблема гендеру у сучасній лінгвістиці: чоловіча і жіноча мова / Наталія Олексіївна Герцовська. – Наукові записки. Випуск 38. – Мукачівський державний університет, м. Мукачеве, 2013. – С. 7–9
3. Дейк Т. Язык. Познание. Коммуникация / Тён ван Дейк. – М., 1989. – 308 с.
4. Іовчева А. М. Гендерні трансформації в українській політиці: сучасні тенденції та перспективи розвитку / Аліна Михайлівна Іовчева. – Наукові праці. Том 131. Випуск 118, 2010. – С.119–122
5. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / Владимир Ильич Карасик. – М.: Гнозис, 2004. – 390 с.
6. Кирилина А. Лингвистические гендерные исследования / А. Кирилина, М. Томская // Отечественные записки. – 2005. – № 2. – С. 89–101.
7. Кубрякова Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Елена Самойловна Кубрякова. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.
8. Попов В. И. Маргарет Тэтчер: человек и политик / Виктор Иванович Попов. – М.: Прогресс, 1991. – С. 40
9. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія / Олена Олександрівна Селіванова. – П.: Довкілля – К, 2010. – 844 с.
10. Сусов И. П. Лингвистика между двумя берегами // Языковое общение: Единичны и регулятивы / Иван Павлович Сусов. – Калинин: КГУ, 1987. – С. 9–14
11. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса / Елена Иосифовна Шейгал. – М.: Гнозис, 2004. – 326 с.
12. Chafe W. Beyond beads on strings and branches in a tree // Conceptual structure, discourse and language. Stanford, 1996. – P. 49 – 66
13. Harris Z. S. Discourse Analysis // Language. – 1952. – Vol. 28. – P. 1–30.
14. Tulis J. K. The Rhetorical presidency / J. K. Tulis. – Princeton: Princeton University press, 1998. – 224 p.

Валерія СКРИПНИК

ТЕРМІНОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ФАХОВОЇ КІНОЛОГІЧНОЇ ЛЕКСИКИ

(магістрантка факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук Чорна О. О.

Фахова кінологічна лексика є частиною загальнонаціональної мови, що об'єднує низку інших спеціальних підмов: мову службової кінології, мову дресирувальників собак, спортивну кінологічну мову, мову експертів на виставках і шоу, мову спеціалістів каністерапії, мову мисливців [1, с. 4]. Кінологічна лексика є малодослідженою темою вітчизняного мовознавства. Окремі аспекти становлення цієї галузі розглянуто у праці А. Абдулліної «Семиотические проблемы кинологической терминологии», де на матеріалі кінологічної лексики декількох мов описано проблеми асиметрії термінологічного знака [1, с.1]. У роботі І. Фатеевої «Лингвокогнитивный анализ кинологической лексики» схарактеризовано концептосферу названої галузі, здійснено структурно-семантичний аналіз російських кінологічних термінів. Лексикографічними джерелами фахової лексики можемо назвати створений Д. Рассохіним «Англо-русский словарь кинологических терминов» (2006), словник кінологічних професіоналізмів Є. Саматової «Борзыми ногами спеть по зверю...» (2000) та книгу «Мисливські собаки» Ю. Букатевича та К. Жарича (1977), у якій подано основні відомості про екстер'єр та польові якості порід собак, наведено короткий тлумачний словник мисливських термінів.

З-поміж англомовних джерел можна виокремити словник ветеринарних термінів «Black's Veterinary Dictionary» (2015) за редакцією E. Boden та A. Andrews, який містить медичні терміни, що належать до кінологічної терміносистеми, їх тлумачення та детальний опис. Таким чином, фахова кінологічна термінологія потребує більш глибокого лінгвістичного вивчення, що й визначає актуальність цього дослідження.

Метою статті є схарактеризувати превалюючі способи терміноутворення кінологічної лексики у процесі перекладу фахових англомовних текстів. **Об'єктом** наукової розвідки виступає термінологія кінологічної фахової мови, а **предметом** – способи перекладу названої групи лексики. **Матеріалом** дослідження слугує україномовний переклад тексту «German Shepherd Dog Breed Standard».

Фаховою мовою / мовою для спеціальних цілей називають мову, що обслуговує конкретну сферу спілкування в науці, виробництві, мистецтві, у конкретній галузі знань людини чи людської діяльності [3, с. 27]. Співвіднесеність у сфері фахової мови зі спеціальним (науковим, технічним, виробничим) поняттям чи об'єктом, на думку Т. Пристайко, спостерігається в номінативних одиницях трьох класів: термінах, професіоналізмах і номенклатурних назвах [5, с. 38]. Утім лінгвіст зауважує, що обсяг і межі названих класів спеціальної лексики – хисткі й невиразні, оскільки існують і проміжні класи мовних одиниць.

Терміни – це цілком офіційні, прийняті й узаконені в певній галузі науки чи техніки позначення, назви понять. Специфіка термінів зумовлена сферою їх функціонування, а саме тим, що терміни є номінативними одиницями мови науки й техніки, а не одиницями природної мови загалом. Саме в



науковій сфері мови терміни виконують свої основні функції: номінативну – назви класу спеціальних об'єктів чи їх ознак; сигніфікативну – позначення загального поняття, яке належить до системи спеціальних понять цієї галузі знання; комунікативну – передавання в часі і просторі спеціального знання та ін. [4, с. 38–39].

Основними ознаками, які властиві термінам є:

1. специфічність використання (кожний термін належить до спеціальної галузі знань);
2. номінативна функція (називання поняття);
3. дефінійованість (наявність наукової дефініції);
4. точність значення (яка встановлюється дефініцією);
5. контекстуальна стійкість (значення терміна є зрозумілим без контексту і мало залежить від контексту);
6. стилістична нейтральність;
7. езотеричність (точне значення терміна відоме тільки спеціалістам);
8. конвенційність (усталеність використання);
9. номінативний характер (термін – це зазвичай іменник або словосполучення на основі іменника);
10. відтворюваність у мовленні (яка є важливою для словосполучень) [2, с. 5–86].

У сучасній науці виокремлюють **чотири напрями термінологічних праць**, що є безпосередніми об'єктами інтересу лінгвістики:

1. *Лексикографія*, мета якої полягає в демонстрації стану терміносистем.
2. *Власне термінологічна праця*, кінцева мета якої – створення словників шляхом добору і систематизації матеріалу, що втілює результати діяльності в усіх сферах.
3. *Нормалізація термінології*, яка стандартизує відношення між найменуваннями та поняттями, приписуючи поняттям дефініції.
4. *Термінологічна офіційна діяльність*, яка сприяє втіленню в практику нормалізованої термінології [3, с. 28].

Поняття **норми** в термінології, як, власне, і сам процес нормалізації, не можна розглядати окремо від головних особливостей термінів зокрема та терміносистеми в цілому, без чіткого визначення, і, головне, розмежування вихідних понять.

Кожен науковий термін, що створюється в процесі перекладу, мусить, на думку Т. Кияка, відповідати таким засадам:

- 1) бути створений на рідномовній основі;
- 2) найповніше віддавати вкладену в нього думку;
- 3) не викликати ще й іншого розуміння. [3, с. 14].

До основних труднощів перекладу науково-технічних термінів відносять наявність термінів-синонімів, омонімів, полісемантичних термінів та термінів-неологізмів, що не мають перекладацьких відповідників. Типово ці труднощі пов'язані не з перекладом окремих термінів, які зафіксовані в термінологічному словнику, а з передачею правильного змісту кожної фрази, якому далеко не завжди відповідає дослівний переклад. Для цього необхідне знання предмета, про який йде мова.

Перейдемо до власне кінологічної терміносистеми. **Кінологічна терміносистема** виявляє номінації нових спеціальних понять, які ще не мають дефініцій і характеризуються свободою інтерпретації, для яких, за словами С. Гриньова-Гриневиц, «відразу не вдається підібрати відповідні терміни» [2, с. 49].

Результати проведеного аналізу свідчать, що домінантними способами творення україномовних кінологічних термінів у процесі перекладу є лексико-семантичний, морфологічний, синтаксичний, запозичення. Розглянемо кожен із них.

1. Лексико-семантичний спосіб утворення термінів – це спосіб творення нових слів, що реалізується за допомоги розвитку спеціальних значень у словах природної мови. Розрізняють два основних види вторинної номінації – метафору і метонімію. Відомо, що внаслідок термінологізації слова можуть цілком втрачати зв'язок зі своїм первісним значенням. Своєрідність кінологічної терміносистеми визначається превалюванням лексико-семантичного способом термінотворення, типово за допомогою метафоризації, наприклад:

1. *Breeching – штани* (зв'язок зі значенням частково збережено, оскільки представлений термін позначає шерстний покрив на задніх кінцівках тварини, що нагадує предмет одягу для людей, значення метафоричне як у вихідному тексті, так і в цільовому).
2. *Drive – драйв* (зв'язок зі значенням збережено, оскільки позначає оцінку того, наскільки собака активний. Представлений термін можна перекласти відповідним словом «зарядженість», проте в англійській мові існує поняття «charged», що позначає «зарядженого» собаку)
3. *Dry – сухий* (зв'язок зі значенням частково збережено, значення метафоричне)
4. *Pad – подушечка* (зв'язок зі значенням збережено лише частково, оскільки тут є перенесення лише окремих якостей (м'яка, округлої форми) первісного поняття на частину тіла тварини)

Дериваційна система субстантивів, які називають породи собак, представлена особливим набором мотивуючих основ: антропонімами, топонімами і етнонімами. У зв'язку з цим ми можемо говорити про окрему, що входить до складу кінологічної терміносистеми – про терміноніми-найменування, що містять власні імена, які приєднуються до стрижневого компонента – терміна.



У кінологічній терміносистемі номені утворюють розвинену мережу гіпер-гіпонімічних відносин. Представлена ієрархія забезпечує побудову парадигматичних відносин термінологічних найменувань, а також високу ступінь системності та структурованості термінів. Одним із потужних механізмів, що формують кінологічну терміносистему, є механізм протиставлення – антонімічні відносини. Антонімія є показником системності лексики, вона впорядковує відносини протилежності термінів за їх семантичними властивостям, оскільки містить в собі слова, що позначають протилежні полюси однієї якості, що є свідченням наявності спільнооцінної і власнооцінної якостей. Формування ж власне оцінного сенсу базується на порівнянні з іншими об'єктами того ж класу по конкретним оцінюваним характеристикам, наприклад, оцінки, дані експертом на виставці собак, наприклад, оцінка темпераменту собаки: *впевнена в собі – самовпевнена – недостатньо впевнена – невпевнена*. Ці оцінки значимі для експерта, оскільки вони визначають його переваги під час вибору переможця рингу.

У кінологічній терміносистемі представлені терміни, утворені за допомогою синонімії, яка, на думку багатьох дослідників, є ознакою розвинутості науки, наприклад:

1. *Attentive* – уважний (зв'язок зі значенням збережено)
2. *At ease* – спокійний (зв'язок зі значенням збережено)
3. *Weak* – слабкий (зв'язок зі значенням збережено)
4. *Self assured* – впевнений у собі (зв'язок зі значенням збережено)

2. Морфологічний спосіб термінотворення, тобто створення терміна на базі однієї або декількох основ за допомогою словотворчих афіксів.

I. Терміни, утворені шляхом **словоскладання** (складання двох основ):

1. *Almond shaped* – мигдалеподібний (складання основ *мигдал* і *подібн*)
2. *Wedge-shaped* – клиноподібний (складання основ *клин* і *подібн*)
3. *Good-natured* – добродушний (складання основ *добр* і *душн*)
4. *Well-balanced* – врівноважений (складання основ *рівн* і *важен*)

Слід зазначити, що майже всі перекладені терміни збігаються у способі творення з вихідними термінами.

II. Терміни, утворені шляхом **афіксації**:

1. *Overshot bite* – перекус (перекладений терміни представлений одним словом, утвореним шляхом додавання префікса пере-, тоді як вихідний термін представлений двома словами)
2. *Undershot bite* – недокус (перекладений терміни представлений одним словом, утвореним шляхом додавання префікса недо-, тоді як вихідний термін представлений двома словами)
3. *Breeding* – розведення (перекладений терміни представлений словом, утвореним шляхом додавання префікса роз-)
4. *Undercoat* – підшерстя (перекладений терміни представлений словом, утвореним шляхом додавання префікса під-)

3. Синтаксичний спосіб термінотворення – це спосіб утворення нових слів у результаті стягнення в одне слово двох або більше, що виражають одне поняття, тобто використання словосполучень для називання наукових понять. Ядерні кінологічні концепти, які є базовими, переважно виражені однослівними і двослівними термінами, концепти, розташовані на більш низьких рівнях кінологічної ієрархії, можуть бути виражені три-, чотирикомпонентними термінами. Наявність великої кількості синтаксичних дериватів корелює з думкою дослідників про те, що синтаксична деривація виступає основним способом термінотворення для терміносистеми будь-якої спеціальної підмови. Щодо форми, то це здебільшого словосполучення, побудовані за моделями підрядної залежності узгодження і керування та їх поєднання, наприклад: *breed standard* – *стандарт породи*, *hip dysplasia* – *дисплазія тазостегнових суглобів*, *stock coat* – *остьова шерсть*, *working aptitude* – *робочі здібності*.

Термінами-словосполученнями легше, ніж іншими словотвірними засобами, передавати належність до класифікаційного ряду, яка ґрунтується на родо-видовому співвідношенні понять.

4. Ретермінологізація – терміни, відібрані зі споріднених терміносистем, оскільки подібні терміносистеми завжди поєднані спільними поняттями.

1. *Albinism* – *альбінізм* (представлений термін походить з терміносистеми фахової мови генетики).

2. *Black and tan* – *чепрачний* (така назва забарвлення собаки походить з російськомовної терміносистеми конярства від слова «чепрак», що означає підстилку під сідло коня. Оскільки забарвлення «black and tan» в англійській мові означає «black saddle with tan markings», а термін «saddle» означає «сідло», то при перекладі зберігається понятійне співвідношення, чого не відбудеться, якщо представлене словосполучення перекласти як «чорно-коричневий»).

3. *Monorchid* – *односторонній крипторх* (термін належить до анатомічної терміносистеми, може перекладатися як «монорхид» або «односторонній крипторх». Ми обрали другий спосіб, оскільки у вихідному тексті терміни «sturtorchid» і «monorchid» знаходилися в одному висловлювання як однорідні члени речення).



4. *Foreface* – *морда* (представлений термін походить з терміносистеми загального тваринництва, у вихідному тексті до терміна «foreface» в дужках було пояснення «foreface (muzzle)», оскільки в українській мові ці два терміни збігаються за своїм значенням і у слова «морда» немає синонімічного поняття, яке б можна було застосувати для опису тварини, то при перекладі ми опустили пояснення в дужках).

5. *Pastern* – *п'ясток* (представлений термін походить з біологічної терміносистеми і зазвичай перекладається як «плесно», проте в кінологічній терміносистемі словом «плесно» позначають лише задні плесна (в англ. – «rear pastern»), а передні називають п'ятками).

6. *Sable* – *соболіний, зонарний* (походить з терміносистеми зоологічної генетики, часто перекладається «соболіний», проте в кінологічній терміносистемі саме в рамках породи німецька вівчарка доцільніше перекладати як «зонарний», оскільки в генетиці породи німецька вівчарка відсутнє соболине забарвлення (дике руде забарвлення шерсті з чорним кольором на кінчиках шерстинок), а є зонарне (кожна шерстина собаки забарвлена зонально – чорним, рудим, білим – зони можуть варіюватися по ширині та довжині) забарвлення).

Кількість термінів-запозичень утворює найбільшу групу порівняно з термінами, утвореними іншими способами. Ми вважаємо, це відбувається тому, що кінологічна терміносистема неминуче пов'язана з іншими, близькими до неї, терміносистемами біології, зоології, генетики тощо.

Отже, спеціальна фахова лексика містить номінативні одиниці декількох класів, одним з яких виступає клас термінів. Для коректної передачі термінів іншою мовою перекладач повинен орієнтуватися в тематиці текстів, урахувати, до якої галузі належить термін, уникати синонімічного вживання термінологічних одиниць, не калькувати іншомовне слово, якщо в рідній мові вже функціонує лексична одиниця з тим самим значенням.

У творенні лексики кінологічної галузі основними способами є лексико-семантичний (загальноновживана лексика стає термінологізованою), морфологічний (створення терміна на базі однієї або декількох основ та за допомогою словотворчих афіксів), синтаксичний (використання словосполучень для називання наукових понять) та спосіб запозичення (перейняття термінів з близьких за тематикою терміносистем). Останній із названих способів займає домінуючу позицію, що зумовлено вузькоспрямованістю системи кінологічної лексики та стійким взаємозв'язком зі спорідненими галузями знань.

Перспективи дослідження полягають у необхідності вивчення процесу становлення кінологічної терміносистеми української мови як окремої стандартизованої терміносистеми, а також її словникової кодифікації.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абдуллина А. Ф. Семиотические проблемы кинологической терминологии / А. Ф. Абдуллина / Вестник Челябинского государственного университета. – 2007. – № 13. – С. 5–10.
2. Гринев-Гриневич С. В. Терминоведение [учебн. пособие] / Сергей Викторович Гринев-Гриневич. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 304 с.
3. Кияк Т. Р. Заповіді українського термінознавства / Тарас Романович Кияк. – Чернівці : Букрек, 2014. – 56 с.
4. Лейчик В. М. Предмет, методы и структура терминоведения : автореф. дис. на соискание уч. степени. докт. филол. наук / В. М. Лейчик. – М., 1989. – 46 с.
5. Пристайко Т. С. Лексико-номинативная организация специального текста : монография / Тамара Степановна Пристайко. – Днепропетровск: УкО ІМА-прес, 1996. – 200 с.
6. Фатеева И. М. Отражение кинологической лексики в языковой картине мира: лингвокультурологический и этнолингвистический аспекты : монография / Инна Михайловна Фатеева. – М. : М-Мега, 2013. – 278 с.

Зоряна СТЕПАНЕНКО

ЖАНРОВО-ВИДОВІ ОСОБЛИВОСТІ ЕКФРАСТИЧНОГО ТЕКСТУ (НА МАТЕРІАЛІ МИСТЕЦТВОЗНАВЧИХ ОПИСІВ ПОЛОТЕН КЛОДА МОНЕ)

(студентка II курсу факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Ляшук А. М.

Актуальність теми пропонованої розвідки зумовлена увагою сучасної лінгвістики до системного опису механізмів лінгвокреативної діяльності людини, необхідністю вивчення специфічних засобів візуалізації у словесному творі і дослідження ролі різних типів ментальних репрезентацій у процесі вербалізації художнього образу, зокрема в екфрастичному тексті як об'єднувальної ланці між словесним та зображувальним рядом.

На сучасному етапі розвитку лінгвістики спостерігається актуалізація досліджень із вивчення екфразису як явища взаємодії літератури та візуальних мистецтв. Посилений інтерес науковців до цієї проблеми засвідчують численні студії, присвячені визначенню поняття екфразису (Д. Кер'єр, Дж. Хеффернан та інші) та його класифікації (Н. Брагінська, П. Вагнер, Л. Геллер, Дж. Хеффернан, О. Яценко), виокремленню екфразису у мистецтвознавчих описах та його аналізу (А. Н. Бенуа, І. Бестюк).

Об'єктом пропонованої розвідки обрано екфразис у мистецтвознавчих текстах. *Предметом* вивчення є жанрово-видові особливості екфрастичних елементів в описах картин Клода Моне.



Основна мета роботи – дослідження екфразису на матеріалі мистецтвознавчих описів полотен К.Моне. Обрана мета вимагає реалізації наступних завдань:

1. систематизувати теоретичні відомості про екфразис;
2. визначити жанрово-видові характеристики екфразису в описах картин К.Моне.

Методами дослідження є: аналітично-описовий, семіотичний, герменевтичний та метод кількісного аналізу.

Висунення екфразису на перший план у інтермедіальних дослідженнях зумовлене як сучасною синкретизацією всіх видів мистецтва, так і прагненням винайти такі категорії аналізу новоутворених синкретичних явищ, які б задовольняли кілька видів мистецтва одночасно, не спрощуючи та не підмінюючи смисли [2, с.16].

Говорячи про посилення візуалізації словесного тексту, Умберто Еко розуміє екфразис як «опис витвору образотворчого мистецтва – живописного полотна або скульптури». На думку дослідника «екфразис можна розглядати як різновид інтерсеміотичного перекладу, коли зоровий текст перетворюється на письмовий» [7, с.576].

Рут Вебб вважає, що будь-який тип екфразису з'являється завдяки твору мистецтва [11, с.252]. Л.Генералюк розвиває цю думку і зазначає, що термін екфразис стосується творів, написаних під впливом графіки, живопису, архітектурних форм чи скульптури [6, с.199]. Екфразис відкриває для читача можливість «побачити світ в словах» [7, с.11] або ж в якості відокремленого уривка, може бути присвячений «описам місця, часу, тих чи інших осіб» [1, с.395].

В.Мітчелл називає екфразис «текстовим живописом» і обґрунтовує жанрову природу цього явища, хоча тільки на поезії: «екфрастична поезія представляє особливий жанр, в якому стикаються різні семіотичні системи з притаманними їм модусами репрезентації візуального, графічного, пластичного чи просторового мистецтв» [10, с.154].

Екфразис пройшов шлях від стилістичної фігури [4, с.129 – 133] до специфічного жанру доби постмодернізму – роману-екфразису [3, с.81–92]. Так Джеймс Хеффернан формулює визначення екфразису як «вербальної репрезентації візуальної репрезентації» («a verbal representation of a visual representation») [9, с.3], що вказує на спрямованість екфразису на максимальну візуалізацію артефакту. Запропоноване визначення перегукується з розумінням екфразису Девідом Керр'єром: «екфразис – це вербальне перетворення візуальних мистецьких творів (verbal recreation of the visual artwork)» [8, с.8].

З метою дослідити жанрово-видові особливості екфразису у мистецтвознавчих текстах, було проаналізовано 40 мистецтвознавчих описів полотен Клода Моне, взятих з офіційних сайтів The National Gallery [14] та The Metropolitan Museum of Art [13]. Методологічною основою класифікації екфразису, виділеного з описів було обрано класифікацію О.Яценко [12], побудовану на основі опрацювання дослідницьких положень Н.Брагінської, Л.Геллера та В.В.Бичкова, С.С.Аверинцева, Р.Мних. Відповідно до класифікації екфразиси розрізняють:

1. за об'єктом вираження:

1) *прямі*, тобто такі, що містять безпосередній опис або просте позначення образотворчого артефакту;

2) *непрямі*, в яких візуальний образ слугує створенню образу літературного твору.

2. за смисловою домінантою візуального твору:

1. *описові*, які більш-менш точно передають зміст твору – сюжету, мотивів, характерних деталей, образів.

2. *тлумачні*, що являють собою інтерпретацію, головним завданням якої є виявлення образно-символічного змісту візуального об'єкта.

3. за авторською приналежністю:

1. *монологічні* екфразиси (від однієї особи);

2. *діалогічні* (коли зображення експлікуються через спілкування персонажів).

4. за предметом, який описується:

1) твори образотворчого мистецтва;

2) твори необразотворчого мистецтва;

3) твори синтетичного мистецтва;

4) артефакти, що не є творами мистецтва (фотографія, графіка тощо).

5. за наявністю чи відсутністю в образотворчого об'єкта конкретного посилання:

1. *міметичні* (експліцитні та імпліцитні), що містять цитати, ремінісценції, які розраховані на культурну пам'ять та асоціативне сприйняття читача;

2. *неміметичні*.

6. за способом подання:

1. *цілісні* (опис є безперервною обмеженою частиною тексту);

2. *дискретні* (опис переривається, чергується з оповіданням).

7. за об'ємом:

1. *повні* (такі, що мають розгорнутий опис візуального образу);

2. *згорнуті* (такі екфразиси вкладаються в одне-два речення);

3. *нульові* (які лише вказують на зв'язок фрагментів художнього тексту з тим чи іншим візуальним образом).

8. за широтою образотворчої інформації:



1. *прості* (такі, що представляють лише один візуальний предмет);
2. *збірні* (що вмщують посилання на кілька творів одного автора, школи, течії, які й утворюють у результаті одне ціле).

9. за часом появи:

- 1) *первинні* (тобто зустрічаються у тексті вперше);
- 2) *вторинні* (які містять повторення екфрастичного мотиву, що згадувався в тексті раніше, розширюючи його значення або просто нагадуючи про нього).

Спираючись на наведену вище класифікацію було досліджено 40 екфрастичних описів за об'єктом вираження. Хід аналізу показав, що 100% проаналізованих текстів є прямими, оскільки містять безпосередній опис або пряме позначення образотворчого артефакту. Наприклад фрагмент екфрастичного опису картини *Landscape: The Parc Monceau* вказує, що на полотні зображено конкретний архітектурний об'єкт – парк Монсо: «*Situated on the boulevard de Courcelles in Paris and surrounded by fashionable town houses, the Parc Monceau was planned in the late eighteenth century in the form of an English garden*».

Дослідження екфрастичного дискурсу за смисловою домінантою показало, що 75% проаналізованого матеріалу становлять описові екфразиси, що більш-менш точно передають мотиви, деталі та характерні образи витворів К.Моне. Як свідчить опис картини *Water Lilies*, художник, захоплюючись садівництвом, зобразив на полотні лілії, намагаючись якнайточніше відтворити відображення квітів у воді: «*As part of his extensive gardening plans at Giverny, Monet had a pond dug and planted with lilies in 1893. From 1899 on, he repeatedly turned to the subject, attempting to capture every observation, impression, and reflection of the flowers and water*».

Варто відмітити, що 25% відсотків мистецтвознавчих описів слугують для розкриття образно-символічного змісту картин, що дозволяє віднести їх до тлумачних. Наприклад опис полотна *Vétheuil in Summer* покликаний привернути увагу читача до індивідуальної техніки Моне щодо передачі світла і кольору: «*In this view of Vétheuil, seen from the opposite bank of the Seine, the flicker of individual brushstrokes reflects Monet's concern with recording sensations of color and light as accurately as possible*».

За авторською приналежністю всі досліджувані екфрастичні описи є монологічними, оскільки усі зображення експлікуються однією особою. Прикладом може слугувати опис картини *Garden at Sainte-Adresse*, для якого характерний оповідний тон розповіді, відсутні елементи діалогічності: «*It was there that he painted this buoant, sunlit scene of contemporary leisure, enlisting his father (shown seated in a panama hat) and other relatives as models*».

Під час аналізу було виявлено міметичність усіх 40 досліджуваних описів, оскільки вони містять посилання на художників, зокрема самого К.Моне, та їх картини. Окрім того, було встановлено, що 39, тобто 99% з них є експліцитними, оскільки містять посилання на конкретний реально існуючий артефакт чи його творця. Наприклад, опис картини *The Green Wave* містить посилання на художника Мане та його полотна, що надихнули К.Моне на створення власного образотворчого артефакту: «*...one critic remarked that it was "directly influenced by Manet." The handling of paint and composition, especially the high horizon line, echo Manet's two depictions of American warships, The "Kearsarge" at Boulogne and The Battle of the "Kearsarge" and the "Alabama", which Monet may have seen on exhibition in Paris in 1865 and 1867*».

Проте, екфрастичний опис картини *Rapids on the Petite Creuse at Fresselines* виявився імпліцитним, оскільки не має прямого посилання на конкретний образотворчий об'єкт: «*...This view of the shallow rapids near that confluence is nearly identical to another painting...*» Такий екфразис слугує для створення художньої багатозначності тексту.

Слід відмітити, що 22,5% екфрастичного дискурсу становлять цілісні описи, що виступають безперервною обмеженою частиною тексту, про що свідчить один із них – *Regatta at Sainte-Adresse*. Опис сонячної регати не переривається авторськими роздумами, посиланнями на твори інших митців тощо: «*This sunny regatta, watched at high tide by smartly-dressed bourgeois, seems to have been conceived as a pair with The Beach at Sainte-Adresse, an overcast scene at low tide, showing fishing boats hauled onto the sand, peopled with sailors and workers*».

Однак, дослідження показує, що 52,5% екфрастичних описів – дискретні за способом подання в тексті, оскільки опис переривається авторським коментарем. Описуючи портрет Камілли Моне *Camille Monet (1847–1879) on a Garden Bench*, автор перериває розповідь аби прокоментувати почуття дружини художника, що втратила батька: «*...Less clear is the nature of this enigmatic scene. Painted the year Camille's father died, she telegraphs sadness while holding a note in her gloved hand. The tophatted gentleman, later identified as a neighbor, has perhaps called to offer his condolences and a consoling bouquet*».

Під час аналізу 25% екфразисів виявилися повними. Як свідчить один із них, *Houses on the Achterzaan*, вони містять розгорнутий, детальний опис візуального образу (у даному випадку це опис річки та відображень у ній об'єктів, що знаходяться поруч: вітряків, будинків, верб): «*...river occupies the foreground of the painting while windmills and industrial buildings can be seen in the distant background. The water reflects the multi-colored houses and willow trees that line the river bank as well as a white sail boat that floats along the water. A woman dressed in a white diaphanous gown stands beneath a willow tree on the left, gazing by the water*».

Однак, 52,5% проаналізованих екфразисів виявилися згорнутими за об'ємом, оскільки такі описи вкладаються в одне-два речення. Наприклад, наведений нижче фрагмент опису картини *The*



Manneporte (Étretat) одним реченням передає значимість кольору і світла у зображенні скелі: «*The sunlight that strikes the Manneporte has a dematerializing effect that permitted the artist to interpret the cliff almost exclusively in terms of color and luminosity*».

Окрім того, 22,5% екфрастичних описів виявилися нульовими, оскільки вони лише вказують на зв'язок фрагментів художнього тексту з тим чи іншим візуальним образом. Наприклад, в описі картини *Cabin of the Customs Watch*, простежується зв'язок полотна з тринадцятьма іншими з цієї серії, проте детальний опис зображеного відсутній: «*Of the fourteen versions of this motif painted at Pourville in 1882, this painting is among the most interesting in terms of color refinement and execution*».

У результаті аналізу досліджуваного матеріалу за широтою образотворчої інформації, що передається, встановлюємо належність 45% з них до простих, оскільки вони представляють лише один образотворчий об'єкт. Наприклад, опис картини *The Path through the Irises*, що не містить посилань на інші полотна Моне: «*Irises, among Monet's favorite flowers, lined the pathways leading up to the house and Japanese bridge on the artist's property at Giverny*».

Однак, 55% екфрастичних описів виявилися збірними, оскільки вміщують посилання на кілька творів одного автора, школи, течії, які утворюють у результаті одне ціле. Прикладом може слугувати опис картини *The Four Trees*, що містить посилання на інший твір К.Моне – «*The Haystacks*»: «*He painted some of the pictures from the riverbank, and others, such as this one, from a boat specially outfitted with grooves to hold multiple canvases. Like the Haystacks, the Poplars were first exhibited as a series*».

За часом появи у тексті всі досліджувані екфразиси є первинними, оскільки зустрічаються в описах полотен К.Моне одноразово, не повторюючись. Прикладом виступає опис картини *Poppy Fields near Argenteuil*: «*This work is one of four similar views of the plain of Gennevilliers, just southeast of Argenteuil, which Monet executed in the summer of 1875. He first painted the subject two years earlier in the celebrated Poppies near Argenteuil*».

Таким чином, під час аналізу 40 мистецтвознавчих описів полотен Клода Моне було виявлено наступні жанрово-видові особливості екфрастичного тексту: належність усіх екфрастичних описів до первинних за часом появи в тексті, монологічних за авторською приналежністю та прямих, які спрямовані на безпосередній опис закріпленого за ними полотна. Варто відмітити, що 100% описів також є міметичними, причому переважна більшість – експліцитні, що свідчить про їхню спрямованість на культурну пам'ять реципієнта. У дослідженому матеріалі спостерігається тенденція до використання описових екфразисів (75%), переважна більшість яких є дискретними, у той час як цілісні описи займають лише 22,5% проаналізованого матеріалу. У ході аналізу було встановлено, що за широтою образотворчої інформації, що передається незначну перевагу мають збірні екфразиси, що дозволяє припустити, що більшість мистецтвознавчих описів тяжіють до означення якнайбільшої кількості образотворчих об'єктів.

Перспективу пропонованого дослідження вбачаємо у подальшому аналізі екфразису в мистецтвознавчих описах картин інших художників та його класифікації за іншими критеріями.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Барг Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. – М.: Прогресс, 1989. – С. 395.
2. Бовсунівська Т.В. Когнітивний етап осмислення екфразису / Мова – література – мистецтво: когнітивно-семиотичний інтерфейс – Київ: КНЛУ, 2014. – С.16.
3. Бочкарева Н.С. Функции живописного экфразиса в романе Грегори Норминтона «Корабль дураков» // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. – 2009. – № 6. – С.81–92.
4. Брагинская Н. В. О композиции «Картин» Филострата Старшего // Структура текста. – М., 1981. – С. 129–133.
5. Геллер Л. Воскрешение понятия, или Слово об экфразисе / Л. Геллер // Экфразис в русской литературе : Труды Лозаннского симпозиума / под ред. Л. Геллера. – М. : МИК, 2002. – С. 5–22.
6. Генералюк Л. С. Экфразис у контексті Correspondance des arts / Экфразис. Вербальні образи мистецтва – Київ : Київський ун-т, 2013. – С. 199–214.
7. Еко У. Сказать почти то же самое. Опыт о переводе. – СПб.: Симпозиум, 2006. – С.576.
8. Carrier D. Principles of Art History Writing. – University Park: Pennsylvania State University Press, 1997. – P. 8.
9. Heffernan J.A.W. The Museum of Words: The Poetics of Ekphrasis from Homer to Ashbury. – Chicago and London: University of Chicago Press, 1993. – P. 3.
10. Mitchell W.J.T. Ekphrasis and the Other // Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation. – University of Chicago Press, 1995. – P.154.
11. Webb R. Ekphrasis, Imagination and Persuasion in Ancient Rhetorical Theory and Practice. – Farnham, England / Burlington, VT: Ashgate, 2009. – P. 252
12. http://vphil.ru/index.php?id=427&option=com_content&task=view
13. <http://www.metmuseum.org/>
14. <http://www.nationalgallery.org.uk/>

Вікторія ТОПАЛО

ЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ НІМЕЦЬКИХ ТА УКРАЇНСЬКИХ ТЕКСТІВ ПРЕС-РЕЛІЗІВ В ГАЛУЗІ ІТ-ТЕХНОЛОГІЙ

(магістрантка факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, ст. викладач Міщенко А. Л.

В статті висвітлюються лінгвістичні аспекти німецько-українських PR-текстів галузі інформаційних технологій.

Ключові слова: комунікація, PR, термін, синонім, запозичення.



Актуальність дослідження. Тексти прес-релізів у галузі ІТ-технологій останнім часом активно входять у життя сучасного суспільства. Окремі аспекти такого типу текстів вже стали об'єктом аналізу відомих українських, російських та європейських учених, зокрема: Д. С. Пересунька, Л. А. Анісімової, М. Ф. Шишкіної, І. В. Альшиної, К. Коха, Т. Шендлера та ін. Разом з тим мовні особливості текстів прес-релізів дотепер залишаються поза увагою дослідників.

Об'єкт дослідження. Лінгвістичні аспекти текстів прес-релізів галузі інформаційних технологій німецькою та українською мовами.

Предмет дослідження. Лексичні та стилістичні особливості текстів прес-релізів.

Мета роботи. Виявити та проаналізувати лінгвістичні особливості німецькомовних та україномовних текстів прес-релізів галузі ІТ-технологій. Досягнення мети передбачає розв'язання таких завдань: 1) охарактеризувати прес-реліз як жанр PR-тексту; 2) проаналізувати лексичні особливості німецькомовних та україномовних текстів прес-релізу в галузі ІТ-технологій; 3) висвітлити стилістичні аспекти німецькомовних та україномовних текстів прес-релізу в галузі ІТ-технологій.

Матеріалом дослідження стали тексти прес-релізів у галузі ІТ-технологій українською та німецькою мовами. Загальний обсяг проаналізованого матеріалу становить 100 текстів прес-релізів обсягом близько 100 сторінок.

На сучасному етапі у лінгвістичних працях не вироблено єдиної дефініції термінів «PR-текст» та «прес-реліз». Згідно з визначенням Л. Г. Анісімової «PR-текст – це інформаційна система, породжена, з одного боку, джерелом та шифрувальником знаків («базисним суб'єктом»), або адресантом), а, з іншого боку, приймачем (адресатом) та дешифрувальником знаків» [2, с. 54]. Авторитетний дослідник текстів жанру публік рілейшенз О. Д. Кривоносів вважає, що PR-текст – це «текст, який містить PR-інформацію, ініційований базисним суб'єктом PR, функціонує в просторі публічних комунікацій, слугує цілям формування, прирощення та підтримання публічного капіталу цього базисного PR-суб'єкта, адресований певному сегменту громадськості, має приховане (або рідше пряме) авторство, поширюється шляхом розсилки, особистої доставки або опосередковано через ЗМІ» [4, с. 68]. Найбільш вдалим, на наш погляд, є визначення PR-тексту, запропоноване І. В. Альшиною: «текст, що містить PR-інформацію, функціонує у просторі публічних комунікацій та слугує цілям інформування та впливу» [1, с. 23].

Серед PR-текстів виокремлюють тексти різних жанрів, зокрема: прес-реліз, запрошення, бекграундер, лист питань-відповідей, факт-лист, біографія-байлайнер, поздоровлення [4, с. 31], кожен із яких характеризується специфічними стильовими та лінгвістичними особливостями. Одним із основних жанрів PR-комунікації є прес-релізи. На думку Ю. М. Дьоміна, прес-реліз – це «оперативно-новинний документ для зв'язку з громадськістю, в якому міститься стисле, соціально важливе повідомлення про актуальні факти або події» [3, с. 106].

Згідно з іншою точкою зору, прес-реліз – це інформативний текст для преси, який повідомляє про певну важливу подію (прес-конференцію, презентацію, акцію тощо), виконує інформаційну функцію та функцію впливу. Прес-реліз характеризується композиційною цілісністю, стилістичною та тематичною єдністю тексту [4, с. 33].

В процесі лінгвістичного аналізу текстів прес-релізів виокремлено такі лінгвістичні особливості:

- термінологічна насиченість
- лексична та контекстуальна синонімія
- запозичення (переважно англіцизми)

Серед стилістичних особливостей текстів прес-релізу виокремлюються такі:

- конкретність та релевантність
- точність та однозначність
- аргументованість
- фактологічна повнота
- ідеологічність
- номінальний стиль

Термінологічна насиченість – характерна особливість текстів прес-релізів в галузі ІТ-технологій. Галузева термінологія використовується для номінування та характеризувannya технічних і технологічних інновацій, використаних у продуктах компанії. Так, компанія Samsung представляє новий продукт Galaxy Xcover 3 такими термінами: *Das Touch-Display mit 4,5 Zoll (11,42 cm) Bildschirmdiagonale und einer Auflösung von 480 x 800 Bildpunkten lässt sich auch bei heller Umgebung gut lesen. Der Akku hält mit einer Kapazität von 2.200 mAh selbst ausdauernde Ausflüge durch. Angetrieben von einem schnellen 1,2 GHz Quad-Core-Prozessor mit einem Arbeitsspeicher von 1,5 GB RAM und Android 4.4.3, eignet sich das Galaxy Xcover 3 nicht nur für Freizeitausflüge, sondern kann auch als mobiles Arbeitsgerät eingesetzt werden* [10, с. 1].

У прес-релізах, які описують діяльність компанії, кількість термінів суттєво зменшується. Це наочно демонструє приклад прес-релізу провайдера мобільного зв'язку МТС Україна: *Кількість абонентів «МТС Україна» на кінець вересня 2014 досягла 22,7 млн. осіб. З урахуванням переходу на тримісячну методологію підрахунку абонентської бази приріст за рік склав 7% або 1,4 мільйона користувачів. Незважаючи на форс-мажорний відтік абонентів внаслідок припинення роботи в Криму і подій на сході України, його негативний ефект компенсували міграція найбільш активних*



абонентів зі сходу в інші регіони та нові підключення. Абонентська база показує позитивне зростання також і в кварталному численні, +2% порівняно з аналогічним показником другого кварталу 2014 [8, с. 1].

У текстах прес-релізу інформація, як правило, деталізується в основній частині, а тематична замкненість цих текстів обумовлює явище синонімії. Так, компанія Samsung в прес-релізі на телефон Samsung Galaxy Xcover 3, описує його такими синонімами: *Smartphone, Outdoor-Smartphone, Mobilgerät, Produkt* [10, с. 1].

Синоніми в текстах прес-релізів ІТ-технологій репрезентовані переважно англіцизмами. Так, у прес-релізі «CeBIT 2015» компанії Samsung, який повідомляє про оцифрування сучасного світу, виокремлюємо англіцизми, як-от: *Internet of Things, Director, Enterprise, Business, Division, Director Sales B2B IT & Mobile Communication, Mobile Device Management, usiness Solution Provider, Blackberry, CA Technologies, Good Technology, Portfolio, Tablets, Cloud-Monitoren, Business Core Printing Solutions (BCPS), Cloud, IT-Budgets, Digital Signage, Mirror Display, Smartphones, Wearables, Tablets, Digital Health und Smart Home* [9, с. 1]. Велика кількість англіцизмів уживається і в україномовних текстах. Так, у прес-релізі компанії LG, який інформує про «Нові технології для автомобілів майбутнього» ужито такі запозичення: *Full HD IPS, D Plastic OLED (P-OLED), Surface Illumination, Mobile World Congress, G Electronics Vehicle Components, Geneva International Motor Show, Home Entertainment, Mobile Communications, Home Appliance & Air Solution, Vehicle Components* [13, с. 1].

Ці приклади доводять, що характерна особливість як німецькомовних, так і україномовних текстів прес-релізів – вживання англіцизмів, серед яких виокремлюються ідеографічні та контекстуальні синоніми. Перші закріпились за певними поняттями й інтегровані у систему приймаючої мови, напр.: *URL, WEB-сайт, 3G-мережі*. Другі представлені авторськими окаянізмами й обираються на розсуд автора з огляду на контекстуальну необхідність, як-от: *contact center, Investor Day*. При цьому німецькомовні прес-релізи більш насичені запозиченнями, адаптованими до системи мови-реципієнта, а в українських прес-релізах поширені іншомовні слова, які знаходяться на периферії лексичної системи мови.

У текстах прес-релізів констатуємо переважання номінального стилю, оскільки в текстах, які описують статичні об'єкти, а також досягнуті результати або очікувані статті, основне навантаження покладається на номінальну конструкцію, напр.:

Geprägt von historischen Gebäuden, Biergärten, dem Hofbräuhaus und dem Oktoberfest ist München in der Wahrnehmung vieler eine eher traditionelle Stadt. Ihr besonderer Charakter offenbart sich erst auf den zweiten Blick. Doch wer ist für das gewisse Etwas der Stadt verantwortlich? Joachim Baldauf hat sich mit der Samsung NX1 auf die Suche nach Antworten gemacht. In 17 großformatigen Porträts zeigt er Menschen, die München durch ihren Lebensstil sowie ihr Gespür für Mode prägen und exemplarisch für die Stadt zwischen Tradition und Moderne stehen [11, с. 1]. Частотність вживання частин мови у наведеному прикладі наступна: з 82-х слів 27 іменників, 9 дієслів та 46 інших частин мови.

Найпопулярнішою операційною системою залишається Android. У порівнянні з січнем 2014 року кількість пристроїв на цій ОС зросла на 109%. За один місяць – січень 2015 року – їх число збільшилося на 4% та досягло 5,17 млн, причому в основному це смартфони. Серед пристроїв нового класу в мережі «Київстар» з'явилися годинники на ОС Android. Їх кількість порівняно з груднем 2014 року збільшилася вдвічі [7, с. 1].

Як бачимо, у наведених прикладах відмічається домінування іменників, порівняно з іншими частинами мови. Проте, якщо текст експлікує якісні характеристики продукту, кількість прикметників і прислівників у ньому значно зростає, напр.:

LG Electronics (LG) hat in Seoul, Korea, sein weltweites TV-Line-up für 2015 sowie seine neue Dual Premium-Strategie vorgestellt. Das Unternehmen will sich mit seinem neuen TV-Portfolio ganz gezielt auf den Premium-TV-Markt konzentrieren. LG ist zuversichtlich, sich auf der Grundlage der Dual Premium-Strategie mit seinen OLED-TVs eine führende Position im globalen Premium-TV-Markt zu sichern [12, с. 1].

«МТС Україна» суттєво поліпшила умови тарифу для користувачів планшетів, пропонуючи в оновленому тарифі «Планшет» безлімітний інтернет за 25 копійок у день користування, без щоденних абонплат та обов'язкового першого поповнення – на балансі пакету вже буде 5 грн, яких достатньо на перші 20 днів безлімітного інтернету. Достатньо просто вставити SIM-картку у планшет і одразу користуватись інтернетом [8, с. 1].

Таким чином, аспектний аналіз німецькомовних та україномовних текстів прес-релізів дозволив виявити характерні особливості на кшталт: насиченість галузевою термінологією, явище синонімії, англіцизми, номінальний стиль тощо. Однак, їхні кількісні показники варіюються з огляду на тип і тематику тексту.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алешина І. В. Паблік рилейшнз для менеджерів та маркетологів / Ірина Вікторівна Алешина – М.: Тандем, Гном-Пресс, 1997. – 256 с.
2. Анисимова Л. Г. Жанровые формы PR-текста в системе массовой коммуникации / Людмила Григорьевна Анисимова – Спб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2007. – 560 с.
3. Демин Ю. М. Бизнес-PR / Юрий Михайлович Демин. – М.: Бератор-пресс, 2003. – 333 с.
4. Кривонос О. Д. PR-текст в системе публичных коммуникаций / Олексій Дмитрович Кривонос – СПб.: Петерб. востоковедение, 2002. – 279 с.
5. Міщенко А. Л. Адаптація англіцизмів до системи сучасної німецької мови : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / Міщенко Алла Леонідівна. – К., 2009.



6. Тихомирова А. В. Коммуникативные и лексико-грамматические характеристики пресс-релиза как разновидности PR-текстов / Анастасия Володимирівна Тихомирова – М., 2009. – 154 с.
7. За рік кількість Android-пристроїв в мережі «Київстар» зросла на 109% – (прес-реліз компанії Київстар) [Електронний ресурс]: http://www.kyivstar.ua/kr/press_center_new/releases/?id=49765 – Назва з титул. екрану.
8. Фінансові результати МТС за III квартал 2014 р. – (прес-реліз компанії МТС) [Електронний ресурс]: <http://today.mts.com.ua/posts/finansovi-rezultati-mts-za-3-kvartal-2014> – Назва з титул. екрану.
9. CeBIT 2015: Potenziale der Digitalisierung entdecken – (прес-реліз компанії Samsung) [Електронний ресурс]: <http://www.samsung.com/de/news/product/cebit-2015-potenziale-der-digitalisierung-entdecken> – Назва з титул. екрану.
10. Galaxy Xcover 3: Steckt viel ein, sieht schick aus – (прес-реліз компанії Samsung) [Електронний ресурс]: <http://www.samsung.com/de/news/product/galaxy-xcover-3-steckt-viel-ein-sieht-schick-aus> – Назва з титул. екрану.
11. Fashion-Fotograf Joachim Baldauf zeigt mit der Samsung NX1 Münchens vielschichtigen Charakter – (прес-реліз компанії Samsung) [Електронний ресурс]: <http://www.samsung.com/de/news/product/fashion-fotograf-joachim-baldauf-zeigt-mit-der-samsung-nx1> – Назва з титул. екрану.
12. Führungsposition im Premium-TV-Market: LG setzt auf Dual-Premium-Strategie – (прес-реліз компанії LG) [Електронний ресурс]: <http://presse.lge.de/2015/02/27/fuehrungsposition-im-premium-tv-markt-lg-setzt-auf-dual-premium-strategie/> – Назва з титул. екрану.
13. LG Electronics представляє нові технології для автомобілів майбутнього – (прес-реліз компанії LG) [Електронний ресурс]: <http://www.lg.com/ua/press-releases/lg-products-at-geneva-motor-show> – Назва з титул. екрану.
14. Sanders W. Linguistische Stilistik. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht, 1977. – 488 s.

Олександра УЛЬЯНИЧ

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОКАЗІОНАЛІЗМІВ У РОМАНІ «ГАРРІ ПОТТЕР І СМЕРТЕЛЬНІ РЕЛІКВІЇ»

(магістрантка факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Кібальнікова Т. В.

У мовознавчій науці okazіоналізми на сьогодні вивчені недостатньо, незважаючи на те, що в останні десятиріччя лінгвістика інтенсивно опрацьовує проблеми okazіональних слів, намагаючись з'ясувати їхній склад, структуру, місце, роль і способи функціонування в лексичній системі мови, визначити критерії їхнього виокремлення та принципи класифікації. Досі залишаються дискусійними такі питання, як межі okazіональності, склад okazіоналізмів, специфіка їхнього використання окремими авторами. Okazіональні слова вивчалися в різних аспектах. Зокрема великий внесок у теорію okazіонального словотворення зробили О. Габінська, О. Земська, М. Калніязов, О. Ликов, В. Лопатін, Н. Фельдман, Е. Ханпіра та інші. Дослідники визначають способи утворення okazіоналізмів і ступінь продуктивності моделей словотвору. У науковій літературі на сьогодні застосовуються різні терміни на позначення цих лексичних одиниць: okazіональне слово (Н. Фельдман), одноразовий неологізм (Е. Різел), авторський неологізм (Р. Кисельова), поетичний неологізм (І. Загрузна), авторський новотвір (В. Виноградова), художній неологізм (А. Бровко), мовленнєвий новотвір (Г. Клименко), індивідуальний новотвір (В. Хохлачова), індивідуально-авторський новотвір (Ю. Стехін), слово-метеор (М. Степанова), слово-саморобка (Н. Фельдман), слово-беззаконник (О. Земська), слово-експромт (К. Чуковський), егологізм (І. Аржанов), індивідуалізм (Р. Намітокова) тощо. Спираючись на викладене, можна впевнено сказати, що проблема вивчення новотворів okazіонального характеру не одержала повного й остаточного вирішення, про що свідчать розбіжність у термінології та різні думки щодо великої кількості термінів на позначення однотипних явищ.

Актуальність представленої роботи обумовлена недостатнім вивченням okazіоналізмів і великою кількістю суперечностей, які пов'язані з ними та необхідністю вивчення структурно-семантичних особливостей okazіоналізмів.

Мета роботи полягає в дослідженні структурно-семантичних особливостей okazіоналізмів у романі Дж. К. Роулінг «Гаррі Поттер і Смертельні Реліквії». Відповідно до мети застосовуються такі методи дослідження: синхронно-описовий метод, метод дериваційно-компонентного аналізу, який дає можливість розглядати okazіоналізми як структурну організацію з єдністю ознак, метод контекстуально-семантичного аналізу, що дозволяє враховувати текстове оточення okazіоналізмів і з більшою точністю визначити значення новотворів, а також лексико-семантичний метод.

Матеріалом дослідження виступають okazіоналізми в романі Дж. К. Роулінг «Гаррі Поттер і Смертельні Реліквії».

Терміни "okazіоналізм" та "okazіональне слово" вважаються загальнознаними й застосовуються багатьма лінгвістами. Сама назва (від латинського occasion – випадок) імплікує, що подібні слова створюються відповідно до певного випадку, до конкретної ситуації. За словами Л. Данилової, "...термін "okazіоналізм" – найбільш удалий на відміну від "індивідуальний неологізм", "слово-саморобка", "поетичний неологізм", "неологізм контексту" та низки інших. У ньому досить чітко визначено специфіку подібних слів, утворених індивідуально конкретним автором: а саме – обслуговувати мінімальний контекст, певний приватний випадок, певну мовленнєву ситуацію; ці слова не претендують на те, щоб закріпитися в мові, увійти до загального вжитку" [4, 89].

Оскільки семантичні особливості okazіоналізмів привертають увагу майже всіх дослідників, котрі займаються цією лінгвістичною проблемою, вважаємо доцільним з'ясувати передусім семантичну природу об'єкту нашого дослідження.



До семантичних способів словотвору Г. Антрушина [2, 76] і Д. Квеселевич [5, 45] відносять переосмислення лексичного значення слова, метафоричний та метонімічний перенос. Схожо думку висувують І. Арнольд [3, 65] і О. Олександрова [1, 30], котрі виокремлюють три напрямки зміни в семантиці лексеми, що веде до створення okazіonalіzміv: 1) зміщення значення; 2) розширення значення; 3) звуження значення.

Аналіз фактичного матеріалу дослідження дозволяє стверджувати, що розширення значення лексеми відбувається за метонімічним принципом, а звуження – за метафоричним.

Застосування математичних методів дослідження уможливило визначення ступеня продуктивності того чи іншого семантичного способу створення okazіonalіzміv. Найпродуктивнішим є звуження значення лексеми (60%), в результаті якого утворилась значна низка okazіonalіzміv у романі "Гаррі Поттер і Смертельні Реліквії": *Registration Commission, Snatcher, Trace, Dark Mark, Potions, The Unbreakable Vow*.

Так, наприклад, слово *trace* у Cambridge Dictionary трактується як "a slight sign that someone has been present or that something has happened; a very small amount of a substance, especially when it is too small to see clearly or measure accurately; pattern that a machine makes on a screen or piece of paper when it is recording an electrical signal"[6]. Однак у серії книг про Гаррі Поттера ця лексема набуває більш конкретного значення. Тут воно переходить до категорії власних назв, і означає слід, який має на собі чарівник, котрий не досяг свого повноліття. Тобто, неповнолітнього чарівника можна з легкістю знайти за його магічними діями, саме тому він не чаклує поза межами школи, адже його буде швидко знайдено і покарано. А вже повнолітнього чарівника за його чарами не можна вистежити.

Ще одна лексема, яка набуває ознак okazіonalіzміv за рахунок звуження значення, – це *Snatcher*. Merriam-Webster Dictionary дає кілька значень цього слова: "someone who takes something or someone by force; a person who steals other people" [7]. Значення новоутворення звужується до рівня однієї семи – "викрадач людей", а в контексті "Гаррі Поттера", цей okazіonalіzміv позначає людину, яка має на меті спіймати Бруднокровців, які переховуються від Міністерства Магії. Отже, відбувається подальше звуження семантики лексеми – від схоплення людей, до схоплення конкретного прошарку населення у магічному світі.

Другою за продуктивністю є група okazіonalіzміv, які утворилися в наслідок зміщення значення (40%): *Secret-Keeper, Squib, Quibbler, Troll*. Розглянемо декілька прикладів зміщення значення слів.

Однією з таких лексем, яке набуло широкого вжитку в сьомій книзі, є *Secret-Keeper*. Словник Cambridge Dictionary трактує значення так: "a person that can keep secrets and a person to whom you can trust your secret" [6]. У книзі Дж. Роулінг, у лексемі відбувається зміщення значення. Воно трактується як "людина, яка несе відповідальність за певний будинок", "охоронець будинку": "Tall, dilapidated houses looked down on them from every side. Number twelve was visible to them, for they had been told of its existence by Dumbledore, its Secret-Keeper, <...>" [8, 87]. Таким "охоронцем" був колись Дамблдор для будинку на площі Грімо. Допоки будинок має опікуна, доти він і його жителі будуть у безпеці.

Ще одним прикладом зміщення значення слова, є okazіonalіzміv Дж. Роулінг – *Troll*. Так наприклад, CambridgeDictionary дає таке визначення: "an imaginary, either very large or very small creature in traditional Scandinavian stories, that has magical powers and lives in mountains or caves" [6]. Тобто, у свідомості людей, слово троль асоціюється перш за все з казковим персонажем, у той час як авторка "Гаррі Поттера" наділила лексему зовсім іншою семантикою. У серії книг про Гаррі Поттера, лексема *Troll* застосовується для позначення найнижчої шкільної оцінки, яка прирівнюється до нашої одиниці. Хоча тут можна пояснити вибір Роулінг, адже троль у людській свідомості асоціюється з чимось неприємним. Якби автор застосував цю лексему для позначення найвищої оцінки, це б викликало багато суперечок. Отже, перенос значення за схожістю та суміжністю, а також зміщення значення лексем є найпродуктивнішими семантичними шляхами створення okazіonalіzміv.

Під час аналізу фактичного матеріалу нами не було знайдено okazіonalіzміv створених внаслідок розширення лексичного значення лексеми. Як відомо, при розширенні обсягу значення, кількість охоплених словом предметів, явищ зростає, але це розширення не виходить за рамки основного значення слова. В той час як Дж. Роулінг у романі "Гаррі Поттер і Смертельні Реліквії" або суттєво звужує, або кардинально зміщує його значення.

Серед інших лінгвістичних проблем, пов'язаних із okazіonalіzміv, заслуговує на увагу питання про структуру okazіonalіzміv.

Процес створення okazіonalіzміv підпорядкований загальним правилам словотвору, характерним для англійської мови. Так, у сучасній англійській мові існують різні види словотвору, які мають різний ступінь продуктивності. Деякі з них відносяться до високопродуктивних видів, деякі до напівпродуктивних, а інші до непродуктивних [5, 37]. Результати аналізу фактичного матеріалу дослідження засвідчують, що okazіonalіzміv в романі Дж. Роулінг "Гаррі Поттер і Смертельні Реліквії" було створено за допомогою високопродуктивних способів словотвору. До високопродуктивних видів словотвору належать: афіксація, конверсія, словоскладання, скорочення тощо [5, 40]. У межах нашої роботи ми розглянемо лише словоскладання й афіксацію, як найяскравіші приклади створення okazіonalіzміv у романі "Гаррі Поттер і Смертельні Реліквії".

Найпродуктивнішим видом словотвору є словоскладання. Під час аналізу новотворів з роману Дж. Роулінг "Гаррі Поттер і Смертельні Реліквії", було виявлено велику кількість okazіonalіzміv, які були створені за допомогою цього способу словотвору (70%): *Blast-Ended Skrewt, Quick-Quotes Quill*,



Dungbomb, Gurdyroots, Firebolt, Side-Along-Apparation, Wandmaker, Permanent-Sticking Charm, Puddlemere United, Portkey, Auror Headquarters, Metamorph-Medal тощо.

Так як складні слова неоднорідні за своєю структурою, виокремлюють три типи побудови складних слів: нейтральний, морфологічний і синтаксичний [5, 52].

Нейтральний тип побудови складних слів являє собою поєднання основ без з'єднувального елемента. До нього належать такі оказіоналізми:

- Metamorphmagus (лат.metamorph + magus);
- Butterbeer (butter + beer);
- Omnioculars (лат. omnis + oculus)
- Muggle-born (Muggle + born)

Морфологічний тип побудови складних слів вважається непродуктивним. Його суть полягає в поєднанні основ за допомогою з'єднувальної голосної або приголосної. Однак наш аналіз засвідчує, що такі лексеми подекуди трапляються в романі Дж. Роулінг:

- Sneakoscope (sneak + o + scope)
- Spellotape (spell + o + tape)

Синтаксичний спосіб утворення складних слів є нічим іншим, як зафіксовані відрізки мовлення, які зберігають у своїй структурі синтагматичні поєднання, характерні для мовлення: артиклі, прислівники тощо. Дж. Роулінг використала даний метод для евфемістичного позначення Воланд де Морта: He-Who-Must-Not-BeNamed, You-Know-Who.

Усі вище перераховані методи словоскладання об'єднує той факт, що всі вони мають у своїй основі дві або декілька лексем. Розглянемо їх структуру більш детально.

Так наприклад улюблений напій головних героїв книги *butterbeer* ("Маслопиво", безалкогольний напій з пінкою), складається з двох основ *butter* – "масло", і *beer* – "пиво". *Butterbeer* співзвучне популярному в США напоєм *rootbeer*. Існує також *buttermilk* (пахта) і *butterscotch* (вид солодоців із масла та цукру).

За дуже схожою аналогією, Дж. Роулінг створила ще один оказіоналізм – *Portkey*. Оказіоналізм *Portkey* ("Летиключ", будь-який предмет, який завчасно було зачакловано для перенесення людей в інше місце) складається із двох основ: *port* – "прохід, канал, порт" і *key* – "ключ".

Розглянемо такий вид словотвору як афіксація, адже він посідає друге місце за кількістю створених ним оказіоналізмів у романі Дж. К. Роулінг "Гаррі Поттер і Смертельні Реліквії". Процес афіксації включає в себе префіксацію – творення слів за допомогою префіксів, і суфіксацію – творення слів за допомогою суфіксів [5, 56].

Розглянемо спершу механізм утворення оказіоналізмів шляхом префіксації детальніше, адже цей механізм є найпродуктивнішим у створенні новоутворень у романі "Гаррі Поттер і Смертельні Реліквії" – майже 60% від усіх оказіоналізмів.

Перш ніж переходити до конкретних прикладів з роману, варто зазначити, які продуктивні афікси були використані авторкою для створення оказіоналізмів. У межах префіксації виділяємо наступні афікси: *de* – , *dis* – , *un* – , *poly* – , *pro* – , *ever* – , *tri* – тощо. За допомогою вище перерахованих префіксів у романі були створені такіоказіоналізми: *Triwizard Tournament, Disillusionment Charm, Deluminator, Degnome, Gobbledegook, the Untransfigure, Unplottable, Probity Probes, EverlastingInk, Prestego, Deprimo, Protego Totalum, Polyjuice Potion, Disapparated, Muggle* тощо.

Розглянемо деякі приклади більш детально.

Так, наприклад, на основі слова *gnome* (гном) створено дієслово *degnome* (позбуватися гномів) і іменник *degnoming* (процес вигнання гномів), які мають префікс *de*, що означає відокремлення. До того ж, останній оказіоналізм створений за допомогою суфікса – *ing*, який використовується для створення іменників, які походять від дієслів і мають значення процесу або дії.

Наступним методом, за способом продуктивності, виступає суфіксація (40%). У межах суфіксації виокремлюють наступні афікси (перераховані лише ті, які були безпосередньо використанні Дж. Роулінг): *–al, –er, –ment, –fy, –or, –an, –ity* тощо. За допомогою вище перерахованих суфіксів, були створені такіоказіоналізми: *Stupefy, Snatchers, Deluminator, Disillusionment Charms, Probity Probes, Auror, Dementor, Howler, Skeletal, Thestral, Azkaban* тощо. Розглянемо деякі з цих прикладів більш детально.

Наприклад, оказіоналізм *Thestral* було створено за аналогією з кельтським словом "kestrel". Як і в кельтських історіях. Тестрали в Гаррі Поттері дуже нагадують коней, але в Роулінг ці коні стають трохи схожими на рептилій, і в них закладена окрема ідея. Для створення оказіоналізму, авторка замінила перші літери і використала суфікс – *al*.

Отже, у нашому дослідженні розуміємо "оказіоналізм" услід за Л. Даниловою, як мовленнєву одиницю, яка створюється конкретним мовцем за непродуктивною або малопродуктивною моделлю, є ненормативною й слугує для найменування нових об'єктів та для вираження відтінків експресії. Дані, які були отримані в результаті структурно-семантичного аналізу, засвідчили, щодо семантичних способів словотвору відносять переосмислення лексичного значення слова, метафоричний і метонімічний переніс. Крім того, виокремлюють ще три напрямки зміни в семантиці лексеми, що веде до створення оказіоналізмів: зміщення, розширення та звуження значення. На основі кількісного аналізу визначено, що майже 60% відсотків усіх оказіоналізмів у "Гаррі Поттері і Смертельних Реліквіях" створено за допомогою звуження значення, тоді як 40% – за допомогою зміщення.



Оказіоналізми, створені за допомогою розширення значення, нами не були помічені. Результати аналізу фактичного матеріалу дослідження засвідчують, що оказіоналізми в романі Дж. Роулінг "Гаррі Поттер і Смертельні Реліквії" було створено за допомогою високопродуктивних способів словотвору. Перше місце посідає словоскладання, а друге – афіксація.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Александрова О. И. Оказионализмы в эпистолярном жанреразговорной речи (Опыт функционального анализа) / О. И. Александрова // В кн.: Вопросы стилистики. – Саратов, 1972, Вып. 5. – С. 17–32.
2. Антрушина Г. Б. Лексикология английского языка [Текст]: учеб. Пособие для студентов / Г. Б. Антрушина. – М.: Дрофа, 2000. – С. 76–77.
3. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка. (Стилистика декодирования.) [Текст]: учеб. пособие для студентов фак. и ин-тов иностр. яз/ И. В. Арнольд. – Л.: Просвещение, 1973. – С. 65–66.
4. Данилова Л. В. К вопросу об оказионализмах и способах их образования (на материале поэзии А. Вознесенского, Е. Евтушенко, Р. Рождественского) / Л. В. Данилова // Стилистика художественного текста: Межвузовский сборник научных трудов. – Фрунзе: КГУ, 1984. – С. 89–98.
5. Квеселевич Д. І. Практикум з лексикології сучасної англійської мови : [навч. посібник] / Д. І. Квеселевич, В. П. Сасіна. – Вінниця: Нова книга, 2003. – 128 с.
6. Cambridge Free English Dictionary and Thesaurus [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://dictionary.cambridge.org/>
7. Merriam-Webster Online: Dictionary and Thesaurus [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.merriam-webster.com/>
8. Rowling J. K. Harry Potter and the Deathly Hallows / Joanne K. Rowling – L.: Bloomsbury, 2007. – 607 p.

Анна ФЕДЕНКО

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНЕ МІКРОПОЛЕ

“*DRUG ADDICTION/ НАРКОЗАЛЕЖНІСТЬ*” У БРИТАНСЬКОМУ ГАЗЕТНОМУ ДИСКУРСІ

(магістрантка факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Паращук В. Ю.

Стаття виконана в руслі системного підходу до вивчення лексики у складі “семантичних полів” і розглядає проблему специфіки об’єктивації лексико-семантичного поля *DRUG ADDICTION/ НАРКОЗАЛЕЖНІСТЬ*. Під *лексико-семантичним полем* (ЛСП) розуміють сукупність мовних одиниць, які об’єднані спільністю змісту й відображають поняттєву, предметну або функціональну подібність позначуваних явищ [2, с. 99; 3, с. 121; 4, с. 210].

На часі, на матеріалі англійської мови вивчалися ЛСП “Засоби пересування” у світлі когнітивної лінгвістики (В. В. Тарасова), ЛСП “Назви осіб чоловічої/жіночої статі” (О. С. Бондаренко), ЛСП “Інтелектуальна діяльність” з використанням концептуального аналізу (Л. О. Ніжегородцева-Кириченко), ЛСП “Коштовне каміння” в англійській мові та мовленні (Л. В. Строченко), ЛСП “Предмети повсякденного вжитку в сучасній англійській мові” (А. О. Іванов), ЛСП осуду (О. П. Черняк), однак ЛСП “*DRUG ADDICTION/ НАРКОЗАЛЕЖНІСТЬ*” ще не було предметом окремого дослідження. Drug addiction (укр. *наркозалежність*) є формою девіантної (*відхильної*: від лат. *deviatio* - відхилення) поведінки людини в англійській мові, яка тлумачиться як антисоціальна, тобто поведінка індивіда або групи, що не відповідає загальноприйнятим соціальним нормам, внаслідок чого відбувається порушення цих норм [2, с. 123].

Пріоритетною спрямованістю сучасних лінгвокогнітивних досліджень є вивчення процесів концептуалізації і категоризації дійсності, що зумовлює поєднання методик структурної та когнітивної лінгвістики. Польове дослідження мовних одиниць уможливило встановлення закономірностей їхнього використання у процесі вербального спілкування. Саме ці міркування обґрунтовують **актуальність** цього дослідження та його доцільність.

Об’єкт нашого дослідження охоплює сукупність моно- та полілексемних одиниць ЛСМП “*DRUG ADDICTION/ НАРКОЗАЛЕЖНІСТЬ*”. **Предмет** дослідження складають особливості польової організації засобів відображення аддиктивної поведінки людини.

Мета статі полягає у визначенні специфіки об’єктивації аддиктивної поведінки людини в сучасній англійській мові шляхом аналізу лексичних засобів репрезентації “*DRUG ADDICTION/ НАРКОЗАЛЕЖНІСТЬ*”.

Досягнення мети передбачає розв’язання таких **завдань**: систематизувати новітні дані про змістове наповнення поняттєвої категорії “*Аддиктивна поведінка людини*” й засоби її вербалізації; визначити структуру мікрополя “*DRUG ADDICTION/ НАРКОЗАЛЕЖНІСТЬ*” та описати лексико-семантичні групи, що входять до його складу; схарактеризувати лексико-фразеологічні засоби репрезентації мікрополя “*DRUG ADDICTION/ НАРКОЗАЛЕЖНІСТЬ*” за стилістичним і аксіологічним критеріями.

Матеріалом дослідження слугував корпус з англійських газетних текстів [8], що виокремлені методом суцільного обстеження Інтернет-сайту британської газети The Daily Mail за період з 2009 по 2014 рр, а також дані словників [5; 6], бази даних нових слів у мережі Інтернет [7].

Підаючи дефініційно-компонентному аналізу лексику текстів британських газет ми виокремили корпус ЛО, що охоплює 89 лексем із семами “особа, яка виявляє аддикцію до наркотиків”, “порушення суцільного порядку, пов’язані з аддикцією до наркотиків”, які, на нашу думку, є



вербалізаторами ЛСМП “**DRUG ADDICTION/ НАРКОЗАЛЕЖНІСТЬ**”. До конститuentів цього поля ми відносимо моно- та полілексемні одиниці, які вміщують відповідні семи.

У результаті суцільного обстеження газетних текстів нашого матеріалу спостереження, виокремлено інвентар із 10 моно- та 79 полілексемних одиниць, що вміщують вищезазначені семи. З огляду на проведений компонентно-дефініційний аналіз, корпус лексем-вербалізаторів дослідженого ЛСМП можна поділити на такі ЛСГ: 1) ЛСГ “Назви осіб, що виявляють аддиктивну поведінку”; 2) ЛСГ “Назви наркотиків”; 3) ЛСГ “Дії суб’єктів аддиктивної поведінки, пов’язаної з наркозалежністю”; 4) ЛСГ “Характеристики поведінки осіб з аддиктивною поведінкою” XVIII–XIX

Таблиця 1.

**Структура мікрополя “ DRUG ADDICTION/ НАРКОЗАЛЕЖНІСТЬ”
в англomовному газетному дискурсі**

№	Види ЛСГ	Кількість ЛО в м-лі спостереження		Приклади ЛО
		Абс.	Відн.	
1	ЛСГ “Назви наркотиків”	49	55%	<i>Cocaine, MDMA, ecstasy</i>
2	ЛСГ “Назви осіб, що виявляють девіантну поведінку”	22	24%	<i>drugs 'tsar' , drug trafficker, Dodgy street corner dealer</i>
3	ЛСГ “Характеристики осіб, які виявляють девіантну поведінку”	12	14%	<i>sexual assaults , unwanted sexual, advances , an overdose</i>
4	ЛСГ “Дії суб’єктів аддиктивної поведінки”	6	7%	<i>Drug use, Drug taking, Drug smuggling,</i>
	Усього	89	100%	

Як засвідчили наші кількісні підрахунки, найчастотнішу вербалізацію в межах мікрополя “Девіантна поведінка людини” отримали види наркотичних речовин, які вживають суб’єкти девіантної поведінки, на другому місці – назви осіб, що виявляють девіантну поведінку, за якими йдуть характеристики та антисоціальні дії суб’єктів девіантної поведінки. (Див. Рис. 1)

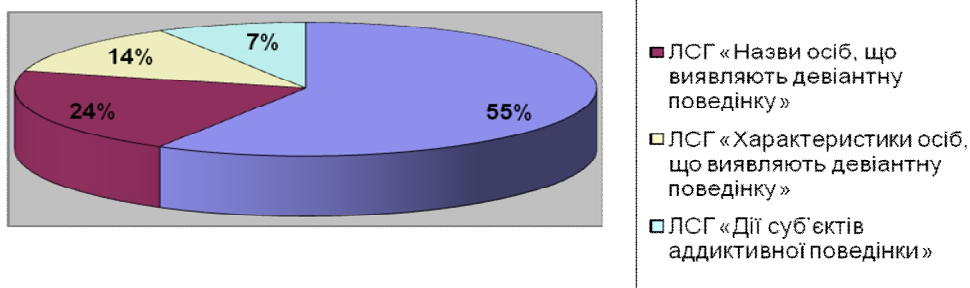


Рис. 1. Лексико-семантичні групи мікрополя «Drug addiction»

ЛСГ «Назви наркотиків». Ця ЛСГ представлена найбільшою кількістю одиниць – 55 % ЛО мікрополя, що свідчить про інтенсивність вербалізації цього сектору навколишньої дійсності. Прикладами конститuentів цієї ЛСГ можуть бути такі назви наркотиків: *cannabis, class B drug, class C drug, synthetic drug, cocaine, MDMA, ecstasy, Date-rape drug*.

Найменування наркотичних речовин можна вважати соціально зумовленою лексикою за низкою причин: по-перше, найменування виникають тоді, коли є соціальне замовлення на нові об’єкти, у цьому випадку наркотики; по-друге, учені різних наукових галузей (медицини, юриспруденції тощо) констатують зростання наркоманії і появу нових засобів наркотичної дії; по-третє, боротьба з наркоманією потребує вивчення наркотичних речовин і розробку медикаментозних, психологічних та соціальних засобів протидії, створення для цього законодавчої бази й структур, відповідальних за цю проблему.

ЛСГ “Назви осіб, що виявляють аддиктивну поведінку” охоплює 24% ЛО мікрополя й вміщує лексеми, які використовуються для номінації осіб-носіїв девіантної поведінки, тобто представників *Yob culture* (укр. *британської хуліганської молодіжної субкультури*, до атрибутів якої відносять також споживання наркотиків). Прикладами конститuentів цієї ЛСГ служать такі одиниці: *drugs 'tsar', drug trafficker, dealer, street corner dealer, drugmaker, client, drug user, , drug dealer, buyer, dealer, young user, crazy chemists, user of ecstasy, cannabis-user, ecstasy-user, crack addict, cocaine addict, heroin addicts* тощо. Цікаво зазначити, що слів, які позначають назви торговців забороненими речовинами більше (12 ЛО), ніж слів, що позначають людей які їх вживають (8 ЛО).

ЛСГ “Характеристики поведінки осіб з аддиктивною поведінкою” вміщує 14 % ЛО, тобто це третя за кількістю група ЛСМП “*Drug Addiction / Наркозалежність*”. Лексичні одиниці цієї ЛСГ позначають ознаки девіантів, пов’язаних з вживанням наркотиків, описані такими ЛО: *unwanted sexual advances* (небажані сексуальні домагання), *sexual assaults* (сексуальне насилля), *an overdose*



(передозування), *lethal mix* (смертельна суміш), тобто вживання декількох видів наркотиків одночасно, що може спричинити летальні наслідки, *deadly bacterial infection* (смертельна бактеріальна інфекція), *drugs and alcohol addiction* (наркотична та алкогольна залежність).

Лексичні засоби цієї ЛСГ виражають не тільки ознаки суб'єктів наркозалежної поведінки, але й наслідки зловживання наркотичними речовинами, наприклад: *a coma, lethal mix, deadly bacterial infection* тощо.

ЛСГ “Дії суб'єктів аддиктивної поведінки” складається з лексем, які семантизують дії суб'єктів девіантної поведінки, пов'язаних з наркотичними речовинами. До цієї ЛСГ належить найменша кількість ЛО дослідженого ЛСМП – 7 %. Сюди відносимо: *drug using ma drug taking*, тобто вживання наркотиків, а оскільки існує декілька способів прийому наркотичних речовин то лексичною одиницею *drug injecting* представлений один із видів, а саме внутрішньовенна ін'єкція, *drug smuggling* (контрабанда наркотиків), *ecstasy smuggling* (контрабанда екстазі), *ecstasy consumption* (вживання екстазі). Наркотичний засіб *ecstasy* (екстазі) особливо популярний серед молоді на дискотеках, у клубах, тому що дає можливість споживачам знаходитися в стані підвищеної активності протягом тривалого часу.

Отже, аналіз польової організації лексичних вербалізаторів лексико-семантичного мікрополя “*DRUG ADDICTION/ НАРКОЗАЛЕЖНІСТЬ*” в англомовному газетному дискурсі засвідчив, що наркозалежна поведінка людини виражається множиною лексичних одиниць, які можна структурувати на чотири лексико-семантичних групи, “Назви осіб, що виявляють аддиктивну поведінку”, “Назви наркотиків”, “Дії суб'єктів аддиктивної поведінки, пов'язаної з наркозалежністю”, “Характеристики поведінки осіб з аддиктивною поведінкою”. Найдетальнішу вербалізацію знаходять назви наркотиків – 55 % лексичних одиниць мікрополя, та назви суб'єктів, пов'язаних з розповсюдженням або споживанням наркотичних речовин – 24% ЛО мікрополя. Характеристика поведінки осіб з аддиктивною поведінкою, пов'язаною з вживанням наркотиків, та дії суб'єктів наркозалежної поведінки вміщують порівняно меншу кількість ЛО – 14% і 7%, відповідно.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в описі наркозалежної поведінки людини на матеріалі англомовного газетного дискурсу в лінгвокогнітивному аспекті.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бондаренко О.С. Концепти "чоловік" і "жінка" в українській та англійській мовних картинах світу: Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.17 / О.С. Бондаренко. – Донецьк, 2005. – 19 с.
2. Кобозева И. М. Лингвистическая семантика : учебник [3-е изд., стер.] / И. М. Кобозева. — М. : КомКнига, 2007. – 352 с.
3. Кочерган М. П. Загальне мовознавство : підруч. [для студ. філол. спец. вищих закл. освіти] / М. П. Кочерган. – К.: Вид. центр “Акад.”, 1999. – 288 с.
4. Штерн І. Б. Вибрані топіки та лексикон сучасної лінгвістики / І. Б. Штерн. – К.: АртЕк, 1998. – 336 с.

ЛЕКСИКОГРАФІЧНІ ДЖЕРЕЛА

5. *The Merriam-Webster's Collegiate Dictionary*. – 10th ed. – Merriam-Webster, Incorporated. – Springfield, Massachusetts, USA, 1999 – 1557 p.
6. *Knowles E. The Oxford Dictionary of New Words* / Elizabeth Knowles. – Oxford. New York: Oxford University Press, 1997. – 599 p.
7. *The Collins English Dictionary*. – HarperCollins Publishers Ltd, 2007. – Online: <http://www.collinslanguage.com/results.aspx?js=on&dictionary=cedm&text=chav>

ДЖЕРЕЛА ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

8. <http://www.dailymail.co.uk/home/index.html>

Анастасія ФОМЕНКО

КОНЦЕПТ «FRAU» В ЛІНГВОГЕНДЕРОЛОГІЇ (НА ПРИКЛАДІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ)

(магістрантка факультету іноземних мов)

Науковий керівник – доктор філософії, професор Кучинський Б.В.

Лінгвогендерологія є одним з найбільш розвинених напрямків сучасної лінгвістики. Проблема класифікації та дослідження концептів відноситься до числа найбільш популярних питань цієї галузі лінгвістики. Концепт, будучи центральним поняттям когнітивної лінгвістики, вміщує відомості про те, що індивід знає, припускає, думає, уявляє про об'єкти світу.

У німецькій мовній картині світу концепт «Frau» займає особливе місце як один з найважливіших феноменів національної свідомості. На думку дослідників, сам концепт «Жінка» являє собою проєкцію стереотипних уявлень про жінку як носія соціально запропонованих якостей і властивостей, що сформувалися на підставі статевих, сімейних, громадських, етичних, естетичних та інших функцій. Даному соціальному феномену присвячені окремі дослідження Л.Г. Авксентьева, І.К. Білодіда, В.М. Білоноженко, І.Ф. Гнатюк, Л.Д. Скрипника, В.Д. Ужченка, В.А. Чабаненка, Ю.Ф. Прадіда, А.Д. Супруна та інші. Лінгвісти переважно зосереджують увагу на структурно-семантичних, функціонально-стилістичних аспектах дослідження концепту «жінка».

Дослідження концепту «Frau» на матеріалі німецької мови дозволяє охарактеризувати його як такий, що має універсальні та національно-культурні специфічні властивості. Даний концепт відноситься до ядра мовної свідомості, структурується за одними і тим ж смисловими областями і має відмінні змістовні ознаки, пов'язані з розходженням культур.



Концепт «Frau» в німецькій мові номінується лексемою «Frau» і реалізується різними способами. В якості репрезентантів концепту «Frau» виступають прислів'я, приказки, фразеологізми, прецедентні імена і висловлювання, метафоричні позначення, тексти, тобто комплекс одиниць різних рівнів.

У досліджуваному концепті «Frau» об'єднуються знання про жінку: як істоту жіночої статі різного віку (від немовляти, дівчинки, до літньої жінки), як особистість, як суб'єкта, що виконує різні соціальні ролі (матері, дружини, сестри, дочки т.ін.) тощо.

Актуальність теми зумовлюється спрямованістю сучасної лінгвістики на інтеграцію лінгвокультурологічного підходу з мовною системою, необхідністю більш детального та глибокого аналізу гендерних концептів, які є унікальними фрагментами мовної картини світу, що дозволяють у повній мірі пізнати культурну специфіку тих чи інших лінгвосоціумів.

Метою роботи є дослідження концепту «Frau» в лінгвогендерології, встановлення закономірностей та особливостей репрезентації даного концепту, що виконано шляхом аналізу ролі жінки у сучасному суспільстві у актуальних сферах людської діяльності та шляхом репрезентації концепту «жінка» через призму паремій.

Для досягнення даної мети потрібно вирішити наступні **завдання**:

- визначити значення поняття «концепт», його структуру та класифікацію в лінгвогендерології;
- розглянути роль концепту «жінка» у сучасному суспільстві;
- визначити основні лінгвокультурні особливості концепту «Frau»;
- показати образ «жінки» у суспільстві через призму паремій.
- показати образ «жінки» у суспільстві через призму паремій.

Об'єкт дослідження складає лінгвокультурний концепт «Frau», в якості **предмета** аналізу розглядаються лінгвокультурні характеристики цього концепту.

Фактичним матеріалом дослідження послугували сто сімдесят прислів'їв на позначення позитивних та негативних якостей жінки (72%), взяті з німецьких журналів, газет та публікацій ("Die Welt", "Die Zeit", "Süddeutsche Zeitung"), словника «Duden», а також уривки інтерв'ю (28%), які містять зразки жіночого мовлення відомих жінок світу (Ангела Меркель, Барбара Зіхтерманн, Тар'я Халонен, Мері Макеліс, Юліана Бюргер – використані промови німецькою мовою).

Концепт «Frau» можна аналізувати в багатьох аспектах, які віддзеркалюють різні характеристики жінки, зокрема: природно-фізіологічна та психологічна характеристика (вік, зовнішність, риси характеру, інтелектуальні здібності), соціальний статус жінки, взаємодія з навколишнім світом тощо. Ми проаналізуємо лише деякі параметри концепту «Frau», що становлять стереотипи образу жінки в німецькій мовній картині світу. [1, с.212]

Нами був введений розглянутий прототип жінки, який має такий вигляд: *Frau* (жінка) – доросла особа жіночої статі. *Weiblich* (жіночий) – приналежний до статі, особа, що здатна народжувати дітей; те, що належить жінці; типове або звичайне для жінок.

Жінки та політика (10%). Жінки закріпилися досить міцно у світовій політиці. В німецьких політичних партіях майже кожен третій член партії – жінка. У ході нашого дослідження було виявлено, що жіночому мовленню, а саме мовленню відомих жінок-політиків: канцлера Німеччини А. Меркель, президента Ліберії Елен Джонсон-Серліф, президента Ірландії Мері Макеліс притаманне таке лінгвістичне явище як «хеджування» - захист від програшу або поразки шляхом вживання певних заходів-противаг. Наприклад, А. Меркель ідентифікує себе з очолюваним урядом, коли йдеться про успіхи: "Wir sind mit einer Koalitionsvereinbarung gut gerüstet und auf dem guten Weg mit den Schritten, die wir jetzt unternommen haben"; "wir haben jetzt den zweiten [erfolgreichen] Fall"; іноді колективне "wir" звучить розпливчасто і може означати як уряд, так і народ: "In der schweren wirtschaftlichen Situation, in der wir uns jetzt befinden" тощо. Типовими ознаками жіночого політичного мовлення є: ведення спілкування від першої особи множини, ідентифікація себе з очолюваним урядом, використання лексичних інтенсифікаторів та оцінної лексики(абсолютно, дуже, начисто, повністю, дійсно, правильно, варто, власне, взагалі, навіть). Жінки часто формулюють фрази таким чином, що їхній особистий внесок у формування подій залишається в тіні. Комунікація жінок носить більш інтровертний, емоційний, узагальнений і метафоричний характер.

Жінки та збройні сили (8%). Завдяки жіночому неординарному мисленню, здатності до прийняття нестандартних рішень жінки реалізують себе і у сфері збройних сил. Причинами приєднання все більшої кількості жінок до збройних сил є бажання самореалізуватись та бути фінансово незалежними. Наприклад, у збройних силах Німеччини жінки-військовослужбовці складають майже 20%. Справжнім проривом у збройних силах Німеччини стало призначення на посаду міністра оборони жінку на ім'я Урсула фон дер Ляєн. До основних позитивних моментів у військовій службі жінок можна віднести: велику працездатність, внутрішню самодисципліну, відповідальність за доручену справу, професіоналізм. Наприклад, в інтерв'ю Барбара Зіхтерманн, солдатка німецької армії, чітко окреслюється позиція жінок в збройних силах Німеччини: «Die Militärrarmee von heute kann Frauen problemlos integrieren. Im Gegensatz zu einer Berufsarmee hat sie den Vorteil, dass sie aus Menschen besteht, die in ihrem zivilen Leben die Frauen bereits als voll gleichberechtigt erleben.» [5, с. 67]

Жінки та бізнес (10%). Сучасна жінка в сучасному світі стала повністю самостійною та незалежною особою, яка здатна піднятися вверх по соціальних сходах, створити блискучу кар'єру. Яскравим прикладом втілення бізнес-леді в Німеччині є, звичайно, канцлер Ангела Меркель. Причина



такого успіху не тільки у кількості позитивних згадувань у пресі. В першу чергу ця успішність проявляється у таланті керування країною. Німецька економіка – найбільша економіка Європи. Канцлер зуміла збільшити фінансову допомогу при народженні дітей. Велику увагу А.Меркель приділяє екологічній сфері. Брати на себе відповідальність – це в природі жінки. Жінки цілеспрямовані, володіють відмінним аналітичним мисленням, вміють аналізувати та враховувати нюанси в роботі. Наприклад, Юліана Бюргер (Leiterin Team Wertpapier-Anlagelösungen der HypoVereinsbank in Deutschland) описує свою жіночу позицію в справах бізнесу: «Ich bin Kämpfer für die Sache. Ich setze mich schon durch, wenn es sein muss. Auch gegen Männer. Allein fühle ich mich ehe nicht, denn in meinem Team sind einige Damen.» Саме з жінок виходять кращі керівники – вони вміють думати відразу про декілька справ і, одночасно, складати плани на майбутнє.

Аналіз концепту «жінка» через призму прислів'їв у німецькій мові.

Концепту «Frau» присвячена дуже велика кількість прислів'їв. У рамках гендерних досліджень представляється актуальним розгляд якісних характеристик поведінки жінки і рис її характеру в німецькому суспільстві.

У нашому дослідженні були розглянуто найбільш уживані німецькі прислів'я з чітко вираженою оцінкою поведінки і характеру жінки.

Найбільш частотними в дослідженому матеріалі виявилися номінації: die Mutter (мати), das Mädchen (дівчина), die Frau (жінка, дружина), das Weib (жінка). У загальній кількості проаналізованих прислів'їв можна виділити такі семантичні області, як:

- шлюб: «Jeder Hans findet seine Grete» – всякий Іван свою Марію знайде. «Mann und Weib sind ein Fleisch» – чоловік і дружина – одна сатана;
- Материнство: «die werdende Mutter» – майбутня мати.
- Молода дівчина: «Prinzessin auf der Erbse» – принцеса на горошині.
- Зовнішність: «ein blondes Gift» – білява спокусниця. «Ein Bild von einem Maedchen» – писана красуня;

- Якості жіночого характеру: «Lange Haare, kurzer Verstand» – волосся довге, розум – короткий. «Alles nimmt der Teufel, nur ein boeses Weib nicht» – злий бабі і чорт не страшний;

- Прийняті найменування жінок: «das schöne Geschlecht, das zarte Geschlecht» – слабка стать.

Аналізуючи німецькі прислів'я вдалося виявити більше таких якостей, які характеризують жінку з позитивного боку. Як виявилось, врода жінки у німців є досить важливим фактором. Німці вважають, що саме в красі сила жінки. З красою приходять і інші позитивні якості: розум, сила волі, енергія і навіть дипломатичні здібності. Крім того, німецька лінгвокультура вважає жінку джерелом щастя і радості. Домашній затишок, комфорт можуть створити тільки жінки.

До позитивних якостей жінки в німецькому суспільстві можна віднести й спритність, дбайливість, краса, мудрість, хазяйновитість, незамінність, витривалість, працьовитість, чуйність, співпереживання, материнство, справедливість, чарівність, терплячість, уважність, стриманість, вірність, охайність, запасливість, практичність, щирість, скромність, терпіння, доброта.

Наприклад, можна виділити такі загальні позитивні якості жінки в прислів'ях (40 %):

1. Охайність:

Das Auge der Frau hält die Stube (das Haus) rein.

2. Краса:

Die Frau hat ihre Waffen bei sich.

3. незамінність:

Eine Mutter kann man verlieren, aber nie wiederfinden.

4. хазяйновитість:

Volle Kammern machen kluge Frauen.

5. цілеспрямованість

Wen die Frau will, kann sie alles.

6. вірність:

Auf ein gutes Mahl und eine gute Frau wartet man nicht zu lange.

Проаналізувавши негативні якості жінки в німецькому суспільстві на прикладі прислів'їв, ми виявили, що німецьке суспільство оцінює як розумові здібності, так і якості характеру. Німці оцінюють такі якості характеру жінок як дурість, легковажність, скандальність. Великий інтерес представляє вживання слів «die Frau» і «das Weib» в німецьких прислів'ях. Поняття «Die Frau» – в сучасній німецькій мові має значення «жінка», «дружина». Аналіз прикладів з негативною характеристикою жінки вказує на велику репрезентативність слова «Weib» в німецьких прислів'ях. Використання іменника «das Weib» у множині не залишає сумнівів, що народ негативно характеризує жінок як стать. Яскраво виражену зневагу до жінки ми спостерігаємо у словосполученнях «ein leichtes Mädchen» – легковажна дівчина; das Mädchen für alles – прислуга для всього (людина, на яку звалюються всі обов'язки); ein spätes Mädchen – стара діва. У даних контекстах нейтральне слово «Mädchen» є стилістично забарвленим і висловлює різко негативне ставлення до жінки.

До негативних якостей жінки в німецькому суспільстві можна віднести (32 %): вередливість, скептичність, запальність, мінливість, зайву емоційність, впертість, балакучість, норовливість, нав'язливість, блудливість, прагнення верховодити. Наприклад:

1. хитрість:



- Die Frauen sind die Schlaun .
 Eine Frau sei noch so klein , sie stellt dem Teufel ein Bein .
 Es ist kein Mann so klug , das Weib macht ihn zum Narren .
2. легковажність :
 Kinder und Frauen muss man ihr Sielzeug lassen.
3. плаксивість :
 Einem Weibe fehlt es nie an Tränen.
4. Бажання добре виглядати :
 Ist die Frau vor dem Spiegel , so vergisst sie den Tiegel.
5. невірність :
 Pferde und Frauen muss man genau beschauen.
 Eien Sack (voll) Flöhe hütet man leichter als ein junges Mädchen.
- 6 . Прагнення верховодити :
 Wer eine Frau nimmt, der nimmt einen Herren .
 Wer in seinem Haus Frieden haben will , der muss tun , was die Frau will.

Таким чином, жінка посідає вагоме місце у сучасному суспільстві. Жінки доводять, що їм цілком під силу займатися будь-яким видом бізнесової, економічної, державної, законотворчої діяльності. Якнайкраще охарактеризувати жінку нам вдалося за допомогою прислів'їв, які якнайкраще відображають сутність та специфічні риси жінки в німецькій лінгвокультурі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. А. Вежбицкая. Язык. Культура. Познание. Пер. с англ., отв. ред. М. А. Кронгауз, вступ. ст. Е. В. Падучевой. – М.: Русские словари, 1996. – С. 212
2. Карасик В.И., Слышкин Г.Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: Сб. науч. тр. / Под ред И.А. Стернина. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 2001. – С. 75–80
3. Красных В. В. Этнопсихолінгвістика і лінгвокультурологія: курс лекцій / Красных В. В. – М. :ИТДГК «Гнозис», 2002. – 324 с.
4. Коногорова, А.В. Стереотипы восприятия концепта «женщина» в разнотипных языках [Текст] / А.В. Коногорова // Вестник Читинского государственного университета. - Чита: ЧитГУ, 2010. -№9 (66). – С. 43–47 (0,6 п.л.).
5. Коногорова, А.В. Образ женщины в немецкой фразеологии [Текст] / А.В. Коногорова // Вестник Бурятского государственного университета. Серия «Романо-Германская филология».– Улан-Удэ: Изд-во Бурят, гос. ун-та, 2010. – Вып. 11. – С. 66–70 (0,6 п.л.).
6. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика -/М.: АСТ: Восток-Запад, 2010. – 214, 228 с.
7. Приходько, А. М. Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики – Запоріжжя: Прем'єр, 2008. – 156 с.
8. Шекасюк Б.П. Новый немецко-русский фразеологический словарь. 2-е изд., перераб. и доп. М.: ЛИБРОКОМ, – 2009, 232 с.
9. Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in 6 Bänden / Unter Leitung von G. Drosdowski. Mannheim / Wien / Zürich, 1977. – 456 S.;
10. Bewertende Konzepte des kommunikativen Verhaltens in Bezug auf geschlechtsspezifische Stile im Gespräch / Taschenbuch –November 2013 von Christina Zopp. – 25 S.
11. Dominik Klenk: Gender Mainstreaming: Das Ende von Mann und Frau? Broschiert – Januar 2015.– 15–30 S.
12. Christina von Braun, Michael Brinkschröder, Birgit Heller, Jan Kühnemund, Susanne Lanwerd Ulrike Auga – Frau – Gender – Queer (German) Perfect Paperback.– 53 S.

Анастасія ХМЕЛЬ

ЛАТИНСЬКІ ЗАПОЗИЧЕННЯ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

(магістрантка факультету іноземних мов)

Науковий керівник – доктор філософії, професор Кучинський Б.В.

Запозичення у різних мовах по-різному впливають на збагачення словникового запасу. Оскільки процес запозичення є властивим для кожної мови і особливо значущим для лексичного складу англійської мови, ця тема завжди розглядалася як важлива і актуальна.

Роль запозичень (borrowings, loan-words) в різних мовах неоднакова і залежить від конкретно - історичних умов розвитку кожної мови. Процес запозичення іншомовних слів неоднозначно впливає на розвиток мови.

Запозичення іншомовної лексики є наслідком не лише кількісного збагачення словника, але й викликає певні зміни в його структурі, наприклад, сприяє варіативності лексем, їх перегрупованню та зміні зв'язків між ними. Увійшовши до словникового складу мови, лексеми іншомовного походження можуть зазнавати у ній процесів архаїзації, детермінологізації, метафоризації тощо [1, с.4].

Запозичення – елемент чужої мови (слово, морфема, синтаксична конструкція та ін.), який було перенесено з одної мови до іншої у результаті мовних контактів, а також сам процес переходу елементів одної мови до іншої [1, с. 7-8].

Оскільки запозичення є результатом тривалої історичної взаємодії мов та їхнього змішування, то запозичення займають значне місце у лексиці багатьох мов.

Англійська мова більше ніж яка-небудь інша мова мала можливість запозичувати іноземні слова в умовах прямого безпосереднього контакту. Підраховано, що число споконвічних слів в англійському словнику складає всього близько 30%, в той час як приблизно 70% лексики – запозичення з французької, латинської, грецької, іспанської та інших мов [3, с.22].



Проблема полягає у тому, що в процесі тривалого історичного розвитку англійська мова у той чи інший спосіб запозичила значну кількість іноземних слів, які проникли у словниковий склад мови. І, безперечно, латинські запозичення, які є наслідком зближення народів на ґрунті економічних, політичних і культурних зв'язків, мають великий вплив на формування англійської мови.

Дослідженням цього питання займалися такі лінгвісти А. Бо, А.К. Баф, Д.М. Вільямс, Р.М. Хог, І.В. Арнольд, Д. В. Аракін та інші. Латинські елементи займають провідне місце в словнику сучасної англійської мови. В історичному процесі запозичення слів з латини виділяють кілька періодів, що мають свої особливості.

Перші запозичення з'явилися в давньоанглійській мові після завоювання римлянами Британських островів в 54 році до н.е. Було запозичено назви міст, що мають другий компонент, *cester* який походить від латинського *castra* «військовий загін»: *Chester, Manchester, Winchester, Lancaster, Leicester*; *coln* від лат. *colonia* «поселення»: *Lincoln, Colnchester*; *port* від лат. слова *portus* «гавань, порт»: *Portsmouth, Bridgepor, Devonport* [1, с.93].

Також слова *stret (street)* «дорога, вулиця» від лат. *viastrata* «мощена дорога», *weall (wall)* «стіна» від лат. *vallum* «вал». Внаслідок торгівельних контактів з Римською імперією, давньоанглійську мову було збагачено назвами рослин, тварин та продуктів харчування. Наприклад: *win(wine)* «вино» від лат. *vinum*, *pund (pound)* «загорожа, в'язниця» від лат. *pondo, unce (ounce)* «унція» від лат. *uncia, cīese (cheese)* «сир» від лат. *caseus, mile (mile)* «миля» від лат. *milla passum, cīres (cherry)* «вишня» від лат. *cerasus, pipor (pepper)* «перець» від лат. *piper, torr (tower)* «вежа» від лат. *tunis, cytel (kettle)* «чайник, застарілий казан» від лат. *catillus, myln (mill)* «млин» від лат. *molinum* та інші. Це був перший етап латинських запозичень.

Другий етап активного проникнення латинських запозичень відбувається в епоху християнізації Великобританії. В цей період в давньоанглійській мові з'являються слова, що пов'язані з релігією та освітою. Наприклад: *candel (candle)* «свічка» від лат. *candela, prēost (priest)* «священник» від лат. *presbyter, scol (school)* «школа» від лат. *schola, apostol (apostle)* «апостол» від лат. *apostolus, biscop (bishop)* «єпископ» від лат. *episcopus, deofol (devil)* «сатана, диявол» від лат. *diabolus* та інші. Однак, за походженням це були, здебільшого, грецькі слова, що потрапили до давньоанглійської мови через латину (непряме запозичення).

На початку середньоанглійського періоду (XII–XV ст.) в Англії співіснують три мови: англійська, французька (англо-норманська) та латина, яка залишається мовою духовенства та науки.

З другої половини XII століття відбувається поступове розширення сфери живання англійської мови. Першим державним документом, що написано на лондонському діалекті, була Прокламація короля Генріха III (1258 р.).

Хоча ще існували сфери діяльності, у яких англійська мова не функціонувала. Мовне питання вирішив король Генріх VIII. Всі важливі державні документи та частково художні тексти було перекладено англійською [3, с.22].

Томас Еліот запропонував латинські слова в англійській формі через брак спеціальної термінології в сфері науки. Наприклад: *animal* «тварина» від лат. *animal, formula* «формула» від лат. *formula, veto* «заборона» від лат. *veto, idea* «думка, образ» від лат. *idea, comedy* «комедія» від лат. *comedia, antenna* «антена» від лат. *antenna, fact* «обставина, подія, факт» від лат. *factum, paralytic* «паралітик; безсилий» від лат. *paraliticus, radius* «радіус; спиця» від лат. *radius, tradition* «традиція, старий звичай» від лат. *tradere, separate* «окремий; самостійний» від лат. *separare* та інші [4, с. 95].

Більшість латинських книжкових запозичень в англійській мові припадає саме на період XVI, а також XV–XVI ст., тобто на епоху Відродження в Англії. У творах Вікліфа, Ленгlanda і Чосера зустрічаються більше тисячі латинських слів, які не були раніше засвідчені в англійській мові. Це був третій період появи латинських запозичень в англійській мові Список цих слів неможливо дати, адже для цього потрібно скласти спеціальний словник.

Більшість таких запозичень можна виділити за морфологічними ознаками, наприклад, дієслова, які мають в інфінітиві суфікс *-ate-*, утворені від дієприкметника минулого часу латинських дієслів I дієвідміни, як *separate, translate, meditate, exaggerate, congratulate*; дієслова, які мають в інфінітиві суфікс *-ute-*, отримані від основи дієприкметника минулого часу групи латинських дієслів III дієвідміни, як *prosecute, execute*; прикметники, утворені від латинських дієприкметників теперішнього часу з основою *na-ant-i-ent-*, наприклад, *evident, transparent, patient, triumphant, apparent, obedient*.

Наступні століття - XVII, XVIII - були свідками книжкових запозичень з латинської мови. У більшості випадків це так звані "вчені слова", нерідко зберігають особливості морфологічного характеру латинських слів, як, наприклад, *inertia, sanatorium, genus, radius, curriculum, datum, vacuum*.

До числа латинських запозичень книжкового характеру потрібно віднести і деякі словотворчі елементи - префікси і суфікси. Ці словотворчі морфеми не були запозичені з латинської мови в якості самостійних лексичних одиниць; вони були запозичені у складі цілих слів і лише пізніше осмислені як словотворчі морфеми. Тим не менш, у лінгвістичній літературі їх прийнято називати запозиченими афіксами [4, с.88–90].

Таким чином, латинська мова справила значний вплив на збагачення англійської мови новими словами. Значною мірою це пояснюється тим, що нормандське завоювання Англії, яке принесло із собою величезну кількість французьких слів, підготувало ґрунт для відносно вільного припливу



латинських слів зважаючи на етимологічну спорідненість. В історичній лексикології іноді буває важко визначити, потрапило те чи інше слово в англійську мову з французької чи латинської мов.

Серед запозичених латинських слів можна виділити певну групу слів, які в тій чи іншій звуковій формі, граматичному оформленні та смислового змісті можуть бути знайдені в ряді мов як інтернаціональні слова. З латинських слів, запозичених англійською мовою, що є інтернаціональними словами, можна згадати такі слова: *obligation, constitution, alibi, agriculture, microscope, modern, laboratory, program, system, socialism, communism, capitalism, climate, radius, tradition* і так далі.

Найважливіші ознаки слів латино-романського походження такі: перевага двоскладових і багатоскладових основ із префіксами, причому префікси закінчуються на приголосну: *ab-, ad-, corn-, dis-, ex-, in-, im-, il-, sub-*; подвоєння приголосних: *bb, cc, ff, ll, mm, nn, pp, rr, ss, tt* [6, с. 46].

В англійську мову латинські запозичення проникали обома шляхами: книжковим і усним. Латинська мова служила в якості розмовної мови серед вчених, духовенства, юристів, лікарів і т.д. Частина англійських латинізмів переходила у широкий ужиток з вчених трактатів, офіційних документів, художньої літератури й просочувалася в англійську мову [6, с. 55].

Бурхливий розвиток науки і техніки супроводжувалося появою десятків тисяч слів, що виражають нові поняття. Багато з цих термінів придбали загальне вживання. Значна частина наукової технічної термінології в сучасній англійській мові створена з латинських і грецьких коренів. Дослідивши детальніше процес запозичення різних слів з латинської мови в англійську, можна помітити, що кожне з даних слів належить до певної сфери життя, в якій воно найчастіше використовується.

Проаналізовані нами 150 лексичних одиниць можна загалом розділити на декілька сфер, серед яких – медицина, юридична, релігія, техніка, соціально-економічна. Вони широко поширені у всіх галузях науки, а також вживаються у загальнонародній мові.

З області медицини було виділено 24 лексичних одиниць: *anemia* – анемія, *appendicitis* – апендицит, *bronchitis* – бронхіт, *pediatry* – педіатрія, *oncology* – онкологія, *aspirin* – аспірин, *insulin* – інсулін, *antibiotics* – антибіотики та інші.

До сфери релігії ми віднесли 35 лексичних одиниць серед яких можна виділити такі: *bishop* – лат. *episcopus* – священник, *monk* – лат. *monachus* – чернець, *candle* – лат. *candela* – свічка, *priest* – лат. *presbyter* – священник, *clergy* – лат. *clericus* – духовенство, *nun* – лат. *nonna* – черниця.

Щодо юридичної сфери, то нами було проаналізовано 22 лексичні одиниці:

accuse – лат. *accusare* – обвинувачувати, *advocate* – лат. *advocatus* – адвокат, *case* – лат. *casus* – процес, справа, *condemn* – лат. *condemnare* – засуджувати, *crime* – лат. *crimen* – злочин, *defend* – лат. *defendere* – захищати тощо.

З області техніки ми виділили 19 лексичних одиниць: *radiator* – лат. *radiator-padiator*, *transmission* – лат. *transmissio* – коробка передач, *frequency*, *antenna* – лат. *antenna* – антенна (радіо), *radius* – лат. *radius* – виліт (стріли крана) та інші.

І остання сфера – це соціально – економічна, яка нараховує 50 проаналізованих лексичних одиниць та яка охоплює галузь освіти, літератури, навчання, мистецтва. Наведемо декілька прикладів: *school* – лат. *schola* – школа, *magister* – лат. *magister* – учитель. Багато слів було запозичено, які стосуються розширення кругозору ангlosаксів, наприклад: *rose* – лат. *rosa* – троянда, *lion* – лат. *leo* – лев, *leopard* – лат. *pardus* – леопард. Група слів запозичена в галузі освіти, науки, літератури, мистецтва: *canon* – лат. *canon* – правило, *verse* – лат. *versus* – вірші, *grammar* – лат. *grammatika* – граматики, *note, notary* – лат. *notarius* – переписувач, *paper* – лат. *papyrus* – папір, *chorus* – лат. *chorus* – хор, *theatre* – лат. *theatrum* – театр тощо.

Слід також зазначити, що після входження в мову, запозичення піддається процесу асиміляції – адаптації слова до іншої мовної системи, що виражається у зміні вимови, написання слова, зміні його граматичних властивостей відповідно до правил приймаючої мови і часто – у зміні семантики. Асиміляція більшості латинських запозичень зводиться до зміни 3 артикуляції, втрати чи зміни закінчення та, звісно, до підпорядкування граматичній будові англійської мови, наприклад: *forma* – *form*, *actus* – *act*, *fatum* – *fate*, *actualis* – *actual*, *agricultura* – *agriculture*, *applicatio* – *application* [3, с. 4].

Але, як відомо, деякі латинські запозичення залишилися не змінними, тобто зберегли флексію множини: *formulas* – *formulae*, *indexes* – *indices*, *geniuses* – *genii*.

На основі проведеного нами дослідження можна зробити висновок, що латинські лексичні запозичення є дуже поширеним явищем для англійської мови. Запозичені слова проникли майже у всі сфери життя англійського народу, а отже, вкорінилися у мову досить таки успішно.

Саме завдяки запозиченням, англійська мова має достатні внутрішні ресурси для задоволення потреб її носіїв. Відтак, можна сказати, що англійська мова, запозичуючи слова з латинської мови, не втратила свою своєрідність, вона залишилась мовою германської групи разом з усіма характерними рисами, які не полишали її протягом усіх періодів її розвитку; і ті зміни, яких вона зазнала в зв'язку з запозиченнями, лише збагатили її словниковий запас.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Верба Л.Г. Історія англійської мови. Посібник для студентів та викладачів вищих навчальних закладів. – Вінниця: Нова книга, 2006. – 296 с.
2. Зацний Ю.А. “Внутрішні” запозичення сучасної англійської мови// “Вісник СумДУ”. – 2006. – №11(95)’. –Том 1. – С.23–29.
3. Коломієць К.М. Новітні запозичення з англійської мови в німецькій суспільно-політичній лексичній// Вісник Запорізького державного університету. Філологічні науки. – 2002. – № 2. – С. 1–4.



4. Антрушина Г. Б. Лексикология английского языка. – М., 1999.
 5. *Baugh AC, Cable TA A History of the English Language.* – London, 1978.
 6. Williams, Joseph M. *Origins of the English Language: A Social and Linguistic History.* New York: The Free Press, 1975
 7. Hogg, Richard M., ed. *The Cambridge History of the English Language.* Vol. 1. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1992.

Наталія ЧОРНА

ЛЕКСИЧНІ ЗАСОБИ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ ЕТНОКУЛЬТУРНОГО СТЕРЕОТИПУ SCOTTISH PERSON/ ШОТЛАНДЕЦЬ

(магістрантка факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент В. Ю. Паращук

God help England if she had no Scots to think for her.
 GEORGE BERNARD SHAW

Стаття присвячена опису семантичних особливостей лексичних засобів вербалізації етнокультурного стереотипу SCOTTISH PERSON/ ШОТЛАНДЕЦЬ. Під етнокультурним стереотипом (далі – ЕКС) розуміють узагальнений, емоційно-насичений образ людини етнічної, який створено історичною практикою міжетнічних стосунків [1, с. 121]. Синонімічними корелятами до поняття «етнокультурні» стереотипи є поширені в лінгвокультурології терміни «культурні» (Н.В. Уфімцева), «етнічні» (Дж. Брігем, І.С. Кон, З.В. Сікевич), «міжкультурні» (А.Д. Белова) стереотипи [3, с. 1].

Цікавими в плані семантики є лексичні засоби вербалізації ЕКС SCOTTISH PERSON/ ШОТЛАНДЕЦЬ, які дотепер ще не були об'єктом окремого дослідження, що зумовлює **актуальність** їхнього аналізу та опису.

Мета статті полягає у встановленні мовних особливостей назв особина позначення шотландців як засобів вербалізації етнокультурного і етносоціокультурного стереотипів у британській наївно-мовній картині світу шляхом аналізу їхніх семантичних характеристик. **Об'єктом** дослідження виступають моно- та полілексемні одиниці англійської мови, що називають особу-представника шотландського етносу, і стилістично маркуються, переважно, як колоквалізми. **Предмет** дослідження складають семантичні особливості назв особи як вербалізаторів ЕКС SCOTTISH PERSON/ ШОТЛАНДЕЦЬ.

Матеріалом дослідження слугував корпус лексичних одиниць (далі – ЛО) – номінантів осіб, укладений нами шляхом вибірки з лексикографічних джерел та Інтернет-джерел [12-14].

На сучасному етапі досліджень відсутній єдиний підхід тлумачення поняття «етнокультурний стереотип». Неоднозначність і різнорідне визначення цієї дефініції спостерігаємо у таких лінгвістичних напрямках, як етнолінгвістика, когнітивна семантика й соціолінгвістика [11, с. 281]. Етнокультурний стереотип, за визначенням І. Данилюка, це «спрощений, схематичний, емоційно-забарвлений і надзвичайно стійкий образ етнічної групи, який легко поширюється на всіх її представників; схематична програма поведінки, яка є типовою для представників певного етносу» [1, с. 121].

Вивчення поняття стереотипу започаткував американський журналіст і соціолог Волтер Ліпман. Мовне відображення національних стереотипів і вплив цінностей культури на мовне забарвлення образів інших етнічних груп вивчалися такими науковцями, як І. М. Кобозева, Ю. В. Святюк, Д. О. Шен, В. О. Маслова та ін. [4; 5; 6; 8; 9; 10]. Особливості функціонування етнонімів та етнофобізмів стали об'єктом дослідження Т. М. Антонченко.

Виокремлюють чотири різновиди етнокультурної стерео типізації :прості автостереотипи і гетеростереотипи (що ми думаємо про себе і про “чужих”); переносні автостереотипи і гетеростереотипи (що, як ми допускаємо, “чужі” думають про нас і самих себе) [7, с. 29]. У нашому дослідженні в центрі уваги знаходяться автостереотипи.

Засобами вербалізації ЕКС SCOTTISH PERSON/ ШОТЛАНДЕЦЬ виступають етнономінації – етноніми та етнофобізми. Нормативні позначення представників народу називаються загальноприйнятими або офіційними етнонімами: *Scottish people, Scots, Scottish men*. Неофіційні назви, які представники одного етносу використовують стосовно представників іншого, які належать переважно до стилістично зниженої лексики та сленгу, є етнофобізмами: *Haggis, Kilt, McNugget*.

Для аналізу семантичної структури засобів вербалізації ЕКС SCOTTISH PERSON / ШОТЛАНДЕЦЬ ми виокремили в семантичній структурі слів матеріалу спостереження ознаки, котрі стали асоціативним підґрунтям для створення номінантів/назв шотландців в англійській мові. Компонентний аналіз словникових дефініцій етнономінацій нашої картотеки дає підстави виокремити сім класифікаційних ознак, за якими утворені досліджені ЛО:

- 1) ознаки типу поведінки, інтелектуальних і моральних якостей представників цієї етнічної спільноти – 58 ЛО: *dobber* (дурень), *diddy* (ідіот), *lumber* (бабій);
- 2) ознака за місцем походження/проживання шотландців – 23 ЛО: *teuchter* (житель гірської Шотландії), *weegie* (житель міста Глазго), *bankie* (житель міста Клайдбанк в північній Шотландії);
- 3) ознака за статтю – 13 ЛО: *hen* (жінка), *raw* (чоловік, батько), *Jim* (будь-який чоловік, незнайомий мовцеві);



4) ознаки за особливостями зовнішності – 11 ЛО: *bonnie* (вродлива дівчина), *boot* (неакуратна, некрасива жінка), *scaffie* (дуже огрядний, товстий чоловік);

5) ознака за віком – 8 ЛО: *lassie* (молода дівчина), *wean* (дитина), *wife* (дуже стара жінка);

6) ознака за професійною діяльністю, видом занять – 7 ЛО: *pollie* (політик), *skivvy* (служниця), *crofter* (фермер);

7) ознака прецедентності – 5 ЛО: *private James Frazer, Mr. Mackay* (див. табл. 1).

Таблиця 1

Типологія номінацій «SCOTTISH PERSON/ ШОТЛАНДЕЦЬ»
за семантичним критерієм

№	Класифікаційна ознака	Абс. част.	Відн. част.	Прикладиномінацій
		у м-лі дослідж.		
1	Поведінка, моральні якості	58	46,4%	<i>radge</i> (божевільний), <i>nimpty</i> (дурень), <i>jakey</i> (людина з наркозалежністю)
2	Місце походження шотландців	23	18,4%	<i>Scotch</i> (шотландець), <i>weegie</i> (житель Глазго), <i>Neanderthal</i> (неандерталець)
3	Стать	13	10,4%	<i>loun</i> (хлопчик), <i>menfawk</i> (чоловік), <i>body</i> (чоловік)
4	Зовнішність	11	8,8%	<i>minger</i> (огидний чоловік), <i>sma</i> (дуже низенька людина), <i>hackit</i> (некрасива людина)
5	Вік	8	6,4%	<i>wean</i> (дитина), <i>weefla</i> (дівчинка), <i>weelass</i> (хлопчик)
6	Професійна діяльність/ заняття	7	5,6%	<i>jannie</i> (сторож), <i>postie</i> (поштар), <i>skivvy</i> (служниця)
7	Прецедентне ім'я	5	4%	<i>private James Frazer, Groundskeeper Willie, Mr. Mackay</i>
	Усього	125	100%	

Кількісні підрахунки свідчать, що майже половина усіх ЛО матеріалу спостереження вербалізують риси поведінки шотландців, їхні інтелектуальні та моральні якості, особливості гігієни тощо. Вони налічують 58 слів нашої картотеки. Серед таких до уваги беруться: а) риси характеру, наприклад: *baldie* (сміливець), *braw* (добродушний), *ned* (баламут) тощо; б) звички: *miraculous* (п'яниця), *lumber* (бабій), *scunner* (той, хто дратує); в) рівень інтелектуального розвитку: *glaitit* (ідіот), *eejit* (дурень), *goon* (ідіот).

18,4% слів-номінантів осіб у матеріалі спостереження фіксують місце походження шотландців: *teuchter* (житель гірської Шотландії), *kelvinside* (представник середнього класу з Глазго), *bankie* (житель міста Клайдбанк в північній Шотландії).

10,4% ЛО матеріалу дослідження вживаються на позначення шотландців за належністю до тієї чи іншої статі. Із них сім лексем означають представниць жіночої статі, наприклад: *hen*, *wimmenfawk*, *quine*. Шість ЛО позначають чоловіків, наприклад: *body*, *guidman*, *menfawk*.

Особливості зовнішності, віку, професійної діяльності знайшли своє відображення в порівняно незначній кількості одиниць матеріалу спостереження. Більшість антропосемізмів, утворені за рисами зовнішності, вербалізують представників чоловічої статі (шість із одинадцяти). Прикладами можуть слугувати такі ЛО, як *scaffie* (огрядний чоловік), *wabbit* (блідий, слабкий парубок), *minger* (огидний чоловік).

Вікові особливості відтворені в ЛО на позначення представників жіночої статі. Однак серед номінантів осіб за професійною діяльністю лише одна ЛО позначає особу жіночої статі: *skivvy* (молода служниця), решта слів – номінують представників різних професій-чоловіків.

Антропосемізми, що позначають відомих осіб, є нечисленними в нашому матеріалі спостереження. Це назви героїв мультсеріалів, художніх фільмів, художньої літератури, які стали прецедентними іменами, “носіями” шотландської культури.

63,2% ЛО на позначення ЕКС SCOTTISH PERSON / ШОТЛАНДЕЦЬ мають нейтральну або з позитивну конотацію, однак більше третині слів властиве негативне конотативне забарвлення, наприклад, *bawbag*, *scunner*, *fud*. Ці ЛО виявляють негативне ставлення до осіб з недостатньо розвинутим інтелектом, до тих, хто любить випивати, є слабким чи злостивим, не бажає працювати і живе на державному забезпеченні. Так, наприклад, *lang-luggit* вважається образливим і вживається на позначення особи, що любить підслуховувати; *Jessie* – антропосемізм, який вживається на позначення слабкої та легкодухої людини; *miraculous* – образливе слово, яким називають того, хто завжди на підпитку; *schemie* – слово, головним значенням якого є “сміття” та яким позначають осіб, хто ніколи не працював і живуть все своє життя на державному забезпеченні.

Більшість слів, які вербалізують ЕКС SCOTTISH PERSON / ШОТЛАНДЕЦЬ, належать до субстандартного рівня: розмовного та сленгового прошарків мови.



Отже, як засвідчив проведений семантичний аналіз, такі класифікаційні ознаки, як поведінка та моральні якості особи, її місце походження, особливості статі, зовнішності та віку, професійна діяльність /заняття слугували когнітивними чинниками для утворення лексичних засобів вербалізації етнолінгвокультурного стереотипу SCOTTISH PERSON / ШОТЛАНДЕЦЬ. Кількісні підрахунки свідчать, що майже половина усіх ЛО матеріалу спостереження – 46,4%, відображають певні риси поведінки шотландців, їхні інтелектуальні та моральні якості. При цьому більше третини шотландизмів на позначення особи мають негативну конотацію.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у вивченні етнономінацій на позначення ЕКС «ШОТЛАНДЕЦЬ», які еволюціонують у часі, долучаються до соціокультурних процесів і є елементами лінгвокультурної спадщини шотландців. Крім того, можливий порівняльний аналіз етнофобізмів та етнонімів в різних англійських лінгвокультурах.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гумбольдт В. фон. Характер языка и характер народа // Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры. – М.: Прогресс, 1985. – 381 с.
2. Данилюк І. Етнічний стереотип / Іван Данилюк // Етносоціологія: терміни та поняття: Навчальний посібник / [Свтух В. Б., Трошинський В. П., Галушко К. Ю. та ін.]. – К.: Видавництво УАННП "Фенікс", 2003. – С. 121–123.
3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов; отв. ред. Д. Н. Шмелев. – М.: Наука, 1987. – 261 с.
4. Кубрякова Е. С. Язык и знание: на пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е. С. Кубрякова / Рос. академия наук. Ин-т языкознания. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.
5. Маслова В. А. Введение в лингвокультурологию. / В. А. Маслова – М.: Наследие. – 1997. – 208 с.
6. Маслова В. А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. / В. А. Маслова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
7. Саржина О. В. Русские инвективные имена лица: комплексный анализ: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Оксана Владимировна Саржина. – Томск, 2005. – 23 с.
8. Скіданова К. Етнічні стереотипи як складові мовної картини світу / К. Скіданова // Наукові записки. – Серія: Філологічні науки (мовознавство). – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2009. – Випуск 81 (4). – С. 27–31.
9. Святюк Ю. В. Семантика та функціонування етнономінацій в сучасній англійській мові: автореф. дис. ... канд. філол. наук / Ю. В. Святюк. – Донецьк, 2005. – 22 с.
10. Шен Д. А. Этноним в лексико-семантическом пространстве английского языка: Автореф. дис. канд. филол. наук / Д. А. Шен // Нижегородский гос. лингв. ун-т / Д. А. Шен. – Н. Новгород, 2009. – 21 с.
11. Lakoff G. Contemporary Theory of Metaphor / Metaphor and Thought. – Cambridge: Cambridge University Press, 1993. – P. 202–251.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

12. Glossary of Scottish slang and jargon. – Електронний ресурс. – Режим доступу: http://en.wiktionary.org/wiki/Appendix:Glossary_of_Scottish_slang_and_jargon. – Назва з екрана.
13. http://uk.ask.com/wiki/Anti-Scottish_sentiment?qsfc=3044&lang=en
14. The Racial Slur Database. – Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.rsd.org/search/scottish>. – Назва з екрана.

Ірина ШАРПІНСЬКА

СИНОНІМІЯ В СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

(магістрантка факультету іноземних мов)

Науковий керівник – доктор філософії, професор Кучинський Б.В.

Дослідження даного явища були розпочаті у І пол. XIX століття. Проблемою синонімії займалися як вітчизняні так і зарубіжні германісти і славісти. Серед вітчизняних вчених насамперед відомі наступні імена: В.П. Даниленко, Р.Г. Піотровський, М.Д. Степанова, В.М. Лейчик, Т.У Строева, О.П. Євгенєва, К.В. Архангельська. На сьогоднішній день інтерес до явища синонімії у німецькій мові зберігається, а саме явище детально досліджується багатьма вченими-лінгвістами (Ю.С. Степанов, З.Д. Попова, О.С. Кубрякова, А.М. Приходько, О.О. Селіванова, Л.А).

Серед зарубіжних вчених дослідженням явища синонімії займалися Г. Остгоф, К. Бругман, А. Лескін, В. Шерер, Г. Пауль, та інші. З німецьких вчених синонімії досліджували І.К. Аделунг, А.А. Ебергардт, В. Штрайтберг, з англійських – А.Ф. Джонсон.

Проблема синонімії – одна з давніх проблем лінгвістичної семантики. Однією з особливостей лексико-семантичної системи мови є можливість різного позначення одних і тих самих реалій, що виражаються в існуванні слів-еквівалентів. Таке явище відносять до синонімії. Тлумачення поняття синонімії, склад і опис синонімічних груп у різних тлумачних та синонімічних словниках дають підстави стверджувати, що досі немає єдності поглядів у питанні визначення синонімів, методики їх вивчення та класифікації. Проблеми синонімії досить повно висвітлено в працях Д. М. Шмельова, В. Г. Вілюманова, В. А. Звєгінцева, В. В. Левицького, Ю. Д. Аפרесяна, Ж. П. Соколовської, М. Д. Степанової, А. М. Шрамма та ін.

Що стосується визначення синонімів, то відомо, що серед мовознавців не існує єдності. Синоніми визначаються як слова з однаковим значенням (М. Марузо) [11, с.16], як слова з подібним значенням (Л. Р. Зиндер, Т. У. Строева) [8, с.45], слова, які позначають одне й теж поняття чи поняття дуже близькі між собою (О.П. Євгенєва) [7, с.24], слова з єдиним або дуже близьким предметно-логічним змістом (К.В. Архангельська) [10, с.58], слова, однакові по номінативній відносності, але вони, як правило, різняться стилістично (Ф.А. Циткін) [4, с.18], слова, здатні у тому чи іншому контекстах, близьких за змістом, замінити одне одного (Ю.Д. Аפרесян) [1, с.63].

Предметом дослідження були відібрані 150 прикладів синонімів з таких джерел: «Словник синонімів німецької мови» 1990 рік, Київ; «Словник синонімів німецької мови 20 століття»; Циткін



Ф.А. Термінологія і переклад (до основ порівняльного термінознавства) Львів; журнал «Пізнайко», 2001 рік; Зінгер Л.Р., Строева Т.В. Синонімія. Ленінград, 1941 рік. Апресян Ю.Д. Проблема синонімії. Питання мовознавства. – Донецьк: ВКФ «БАО», 1986 рік; журнал «Наука про мову», 2003 рік. Приклади наводяться у ході дослідження класифікації синонімів.

Стилістично не обмежені синоніми можуть підрозділятися на рівнозначні і нерівнозначні синоніми.

Рівнозначні синоніми можуть бути повними (якщо співпадають як їх значення, так і їх вживання) і неповними (якщо вони відрізняються тільки по вживанню). Приклади: *halten i stehenbleiben «стояти»* (по відношенню до людини) повні синоніми; *Meer i See «море»* – неповні, оскільки можна сказати: *das Meer (але не die See) bedeckt einen großen Teil der Erdkugel, Leutnant zur See (але не zum Meer)*[2, с.32].

Нерівнозначні синоніми розрізняються за відтінками значення і переважно за вживанням. Ці останні найбільш численні.

Досліджуючи синоніми, можна спостерігати цікавий факт: одні синоніми можуть уживатися з будь-якими частинами мови (якщо вони взагалі з ними поєднуються), а інші ні. Наведемо як приклад *sogar – selbst. Sogar* поєднується з будь-якою знаменною частиною мови, тоді як *selbst* не можна поєднувати з дієсловом [3, с.12].

Всі вище перелічені критерії хоч і не вичерпують всього розмаїття відтінків значення синонімів, проте, все ж таки проливають деяке світло на характер синонімічних відносин між окремими значеннями так званих ідеографічних синонімів, тобто не співпадаючих повністю по значенню.

На перший погляд дещо простіше із стилістично-диференційованими, так званими стилістичними синонімами. Проте і тут немає достатньо надійних даних ні для диференціації стилістично необмежених і стилістично обмежених, ні для подальшого поділу стилістично обмежених синонімів, хоч би на синоніми розмовного і книжно-письмового стилю мови [6, с.17].

Іноді відмінність між стилістично необмеженими (ідеографічними) і стилістично обмеженими синонімами вбачають в їх різному емоційному забарвленні, в різній експресивності і тому називають перші нейтральними, а другі – стилістично забарвленими. Ці терміни, на думку вчених, навряд чи вдалі, оскільки стилістична нейтральність в сенсі нульової експресивності властива як стилістично обмеженим, так і стилістично необмеженим синонімам; наприклад: *anfangen – beginnen, aufmachen – öffnen*, або ж *Dienstmädchen* та *Haustochter*, де перші члени синонімічних рядів відносяться до стилістично необмежених, а другі – або до лексики книжно-письмової, або розмовної мови; наприклад: *das Geschäft wird geöffnet*, але не *aufgemacht* і т.д. Проте в цих синонімах не можна взагалі виявити експресивних (емоційних) відтінків [9, с.33].

Стилістично обмежені синоніми порівняно легко виявляються по властивих їм додатковим експресивним відтінкам, що виражають іронію, урочистість і т.д., наприклад: *inkommodieren, Beamtenkuh, Gemach* тощо.

«Нейтральні» стилістичні синоніми важче виявити, оскільки вони зазвичай, словниками, не кваліфікуються, відповідним чином. Їх стилістичну обмеженість можна встановити тільки або шляхом лінгвістичного експерименту, для чого потрібне довершене знання мови, або статистично, шляхом вивчення великої кількості текстів (контекстів), як пропонував Л.В. Щерба, що, загалом, не під силу одному дослідникові; можливо, що це скоро буде виконано за допомогою машин. Досить перегорнути будь-який підручник по іноземній мові, щоб переконатися в тому, наскільки невинувато там вживання синонімів, наприклад, *beginnen* замість *anfangen*, *wünschen* замість *wollen*, *senden* замість *schicken* тощо [5, с.3].

У німецькій лексикографії є досить велика кількість синонімічних словників, але вони майже всі, за винятком старого видання словника серії «Дудена», є більш менш вдало підібраними синонімічними рядами, що не містять, як правило, прикладів, що ілюструють їх значення і вживання. Серед опублікованих словників можна виявити два типи: словники, де синонімічні ряди змішані з тематичними (сюди можна віднести словники, подібні до словника Пельцера) і синонімічні словники типу Гернера і Кемпке, де проведений строгий відбір синонімів, але не дані відмінності між ними.

У словнику синонімів німецької мови [2, с.16], наприклад, в одному ряду наведені *Bank, Stuhl, Schemel, Schulbank* і т.д., які утворюють тематичний, але не синонімічний ряд. У словнику під редакцією Г. Гернера і Г. Кемпке зібрана велика кількість синонімічних рядів, члени яких є або ідеографічними, або стилістичними синонімами.

Всі ці словники призначені для носіїв мови і розраховані на те, щоб встановити те загальне, що характерне для синонімів даного ряду. Але, як вже йшлося вище, в них не можна знайти майже ніяких відомостей про те, в чому полягають відмінності між синонімами, що знаходяться в одному ряду.

Єдиним поки словником, який дає ті чи інші відомості є згаданий вище синонімічний словник серії Дудена. Крім синонімічних рядів він містить і просторове тлумачення відмінностей в значенні і вживанні членів кожного синонімічного ряду, а також приклади, що ілюструють їх, у тому числі і запозичені з літератури.

Спираючись на відмінності в семантиці і стилістичному забарвленні, виділяють три найбільш загальні групи синонімів [1, с.63].



Семантичні синоніми – це стилістично нейтральні слова, що відрізняються один від одного відтінками основного, загального для кожного з них значення. Основне призначення семантичних синонімів в мові – служити засобом точного виразу думки в кожному окремому випадку мовного вживання.

Стилістичні синоніми – це слова, тотожні за своїм значенням і різні по стилістичному забарвленню. Те або інше слово ми визначаємо як стилістичний синонім при зіставленні з відповідним стилістично нейтральним словом, тому в кожній парі стилістичних синонімів або у ряді неодмінного буде слово стилістично нейтральне.

На відміну від семантичних синонімів, серед стилістичних синонімів спостерігається велика кількість іменників з конкретним значенням. Це цілком закономірно, оскільки один і той же конкретний предмет в різні епохи життя мови в різних місцях його розповсюдження міг отримувати різні найменування.

Стилістичні синоніми вкрай неоднорідні. Серед них виділяються дві великі групи як застарілі слова (архаїзми) та слова, що мають значне розповсюдження в мові, але які функціонують або в межах певної території (діалектизми), або в певних стилях усної і письмової мови (у просторіччі, в книжковому стилі тощо) [9, с.15].

Семантико-стилістичні синоніми – це слова та їх еквіваленти, що позначають одне і те ж явище об'єктивної дійсності і що розрізняються не тільки стилістичним забарвленням, але і відтінками загального для кожного з них значення.

3-поміж синонімічної лексики виділяються слова цілком тотожні щодо свого лексичного значення й емоційно-експресивного забарвлення. В основному це нейтральна лексика. Це абсолютні синоніми (лексичні дублети). Вони з'являються в мові внаслідок взаємодії літературної мови та діалектів, словотворчих процесів, як результат співіснування запозичених і питомих слів.

Попри всі розбіжності у тлумаченні синонімії дослідники вважають, що при розгляді явища синонімії необхідно чітко розрізнити плани мови й мовлення, а також визначити статус мовної та мовленнєвої синонімії як об'єктів лінгвістичного дослідження [3, с.5]. Проблему синонімії, яка належить до дискусійних проблем мовознавства, неможливо вирішити лише тими засобами, які може запропонувати семантика, оскільки, на відміну від слова як одиниці мовної системи, що має лише одну референцію – посилання на об'єкт, слово як одиниця мовлення вказує не лише на об'єкт, але й на мовця чи реципієнта, а в деяких випадках і на контекст. Отже, при визначенні суті мовної синонімії слід виходити, по-перше, з явища паралельності вживання різних номінативних одиниць на позначення одного й того самого змісту; по-друге, застосовувати комплекс критеріїв, зважаючи на три основні аспекти семіотики: семантику, синтактику та прагматику.

Синонімія як незамкнене, рухоме лексичне явище є конгломератом номінативних одиниць, що має головні та периферійні зони, які можливо розглядати як системно-організовані моделі: синонімічні ряди, «синонімічні гнізда», або «кластерні моделі».

Встановлено, що для німецьких художніх творів характерними є випадки контекстуальної синонімії простого іменника, іменника-деривата і складного іменника-інновації, комунікативного еквівалента, який заповнює існуючу комунікативну лакуну (незакріпленість таких складних слів нерідко сигналізується дефісним способом написання). Наприклад: *Ihre ganze Deckung, ihre Psycho-Rüstung, zeigt sich jetzt* [4, с. 202]. *Dann kommt Anna mit in die Küche, die aber so voller Töpfe, Geschirr und Zutaten ist, das es Anna gefährlich erscheint, sich auch nur zu räuspern, so als könne durch einen einzigen Luftzug alles zum Kippen, zum Durcheinandergeraten und Insichzusammenstürzen gebracht werden* [5, с. 96]. Такі контекстуальні синоніми, як *Deckung* – «*прикриття*» і *Psycho-Rüstung* – «*психозбоя*», передають ідентичний зміст, проте, не можуть уважатися семантичними дублетами, оскільки «зміна способу вираження, як правило, модифікує значення».

Не менш важливим є також явище фразеологічної синонімії [6, с.17].

До останнього часу донині фразеологічна синонімія, а також і полісемія німецької мови найчастіше просто фіксувалися більшістю словників фразеологізмів і стилістичних словників німецької мови. Нині робляться перші спроби проникнути в сутність цих явищ. Насамперед це відноситься до фразеологічної синонімії.

За останні роки в нашій лінгвістичній літературі з'явилася велика кількість робіт в області англійської та німецької фразеології, які дозволяють визначити основні проблеми фразеологічної синонімії сучасної німецької мови [7, с.45]. Перш за все, необхідно визначити поняття фразеологічного синоніма, типи фразеологічних синонімів, а також характерні особливості, що відрізняють фразеологічну синонімію від лексичної.

Подібно до явища в лексиці, коли два слова з із різною мовною оболонкою мають однаковий або близький предметно-логічний зміст, у фразеології спостерігаються стійкі словосполучення, значення яких або повністю збігається, або показує певні семантичні або стилістичні відтінки. У цьому легко переконатися, якщо порівняти, наприклад, наступні фразеологічні одиниці німецької мови: *den Sand pflügen; leeres Stroh dreschen; Holz nach dem Walde tragen*. Не дивлячись на відмінність образу зображення, яке лежить в основі приведених словосполучень, всі вони за значенням абсолютно однакові і в однаковій мірі служать для позначення даремної некорисної, непотрібної роботи, напр. відповідності в українській фразеології: товкти воду в ступі, переливати з порожнього в порожнє [2, с.13].



Фразеологічна синонімія властива бути для всіх видів експресивної фразеології. Ми можемо спостерігати фразеологічні синоніми у прислів'ях, які виражають в даному випадку однакові думки: *Viele Koche verderben den Brei – viele Hirten, ubel gehiitet* (напр. відповідність в українській фразеології: *У семи няньок дитя без ока*); *j-n auf den Arm nehmen – j-n zum besten haben*; В образно-вмотивованих одиницях: *Keinen Finger rühren – weder Hand noch Fuβ rühren* (українські еквіваленти фразеологізмів: *палець об палець не вдарити, пальцем не поворушити*) [3, с. 7].

Велика кількість синонімів наявні серед парних сполучень. Так, наприклад, для вираження поняття інколи іноді уживаються наступні слідувачі з них: *dann und wann, ab und zu, hin und wieder*.

Підсумовуючи вищесказане, можна зробити висновок: синоніми – слова, близькі або тотожні за значенням, які по-різному називають те саме поняття. Синонімічні відношення охоплюють більшість елементів лексичного рівня системи загальновоживаної мови. Синонімія є характерною і для спеціальної мови, і для її підсистеми – термінології.

Мовознавець, А.П. Євгенєва [7, с.30] стверджує, що синоніми служать для деталізації і виділення тієї або іншої ознаки, істотної, з погляду того, хто говорить або пише, служать вираженню ступеню, виражають інтенсивність дії, що позначається, виражають суб'єктивну оцінку.

Складність і багатоплановість відносин синонімів полягає, зокрема, в тому, що дана мікросистема іноді виходить за межі синонімічного ряду. Це може бути у випадках, коли вкрай полярні одиниці вже не є синонімами в тому сенсі який ми розуміємо. У подібних випадках синонімічний ряд перехрещується з тематичною групою.

З-поміж синонімічної лексики виділяються слова цілком тотожні щодо свого лексичного значення й емоційно-експресивного забарвлення. В основному це нейтральна лексика. Це абсолютні синоніми (лексичні дублети). Вони з'являються в мові внаслідок взаємодії літературної мови та діалектів, внаслідок словотворчих процесів або як результат співіснування запозичених і питомих слів.

Уміле й доречне використання синоніміки – один з найважливіших показників майстерності письменника, публіциста, оратора. На основі синонімів будуються такі стилістичні явища, як перифраза (перифраз) – описовий зворот мови, за допомогою якого передається зміст іншого слова не прямо, а через характерні ознаки.

Синонімія якнайкраще репрезентує лексичне багатство мови, є невичерпним джерелом стилістики. Використання синонімів у різних функціональних стилях неоднакове. В одних – широкий простір для синоніміки, в інших цей простір набагато вузький.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у вивченні антонімічних відношень між прикметниками, оскільки синонімічні та антонімічні відношення являють собою різновиди одного явища - семантико-смиислового збігу та розбіжностей.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Апресян Ю.Д. Проблема синонімії. Питання мовознавства. – Донецьк: «БАО», 1986. – 194 с.
2. Словник синонімів німецької мови, 1990 рік, Київ, 542 с.
3. Словник синонімів німецької мови 20 століття, Київ, 600 с.
4. Циткін Ф.А. Термінологія і переклад (до основ порівняльного термінознавства) Львів; 1961. – 218 с.
5. Журнал «Пізнайко», 2001 рік, березневе видання, Харків.
6. Журнал «Наука про мову», 2003 рік.
7. Євгенєва А.П. Проект словника синонімів. – Львів: ЛДУ, 1964. – 296 с.
8. Зінгер Л.Р., Строева Т.В. Синонімія. Ленінград, 1941. – 251 с.
9. Гармут Ш. Німецько-російський синонімічний словник. – Москва, Іноземна мова, 1983. – 448 с.
10. Архангельська К.В. Рівнозначні синоніми німецької мови. – Москва: МДУ, 1958. – 56 с.
11. Марузо М. Словник лінгвістичних термінів. – Москва, Іноземна мова, 1960. – 439 с.

Оксана ШИМАНОВИЧ

СТРУКТУРНІ ТА СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕПІТЕТІВ У РОМАНІ РЕЯ БРЕДБЕРІ “DANDELION WINE”

(магістрантка факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент кафедри перекладу та загального мовознавства Данілко М.І.

Концептуальна система автора та специфіка використання різноманітних стилістичних прийомів, властивих письменникові реалізується через різні рівні, серед яких одним із найскравіших є лексичний рівень. Темою нашого дослідження є аналіз особливостей структурування та семантичного навантаження епітета у романі Рея Бредбері “Dandelion Wine”. Актуальність роботи обумовлена перш за все матеріалом, адже незважаючи на широку досліджуваність творів Рея Бредбері, роман “Dandelion Wine”, що став об'єктом нашого вивчення, ще не був розглянутий з точки зору мови твору та наповнення його характерними для Бредбері засобами виразності.

Багато критиків, що займаються вивченням творчості Рея Бредбері, називають його великим майстром метафор. Так, дослідниця Маркіна Н.В. цитує слова художнього критика Сари-Варнер Джей, яка відзначала «неперевернені майстерність та оригінальність», багату уяву письменника, «цікаві метафори і порівняння» [7; с.60].



У нашому дослідженні твору “Dandelion Wine” ми дійшли іншого висновку про частотність вживання характерних для Бредбері лексичних засобів виразності. Як показав квантитативний аналіз метафора складала 13, 8 %, в той час як епітет використовується у 55, 4% випадках, що дозволяє зробити висновок про верховенство цього засобу виразності у тексті дослідження та ще раз підтверджує актуальність нашого дослідження.

Епітет завжди був одним із найбільш уживаних стилістичних засобів художньої мови. О.Веселовський зазначав, що «історія епітета є історією поетичного стилю... І не тільки стилю, а й поетичної свідомості...; ціла історія смаку і стилю в його еволюції від ідей корисного і бажаного до видіння поняття прекрасного» [2, с. 301]. Перші спроби дослідити явище епітета, його роль, призначення, джерела і причини його виникнення з'являються ще в творах античних мислителів (Аристотеля, Деметрія та ін.).

Ці «прикрашальні слова», за Аристотелем, допомагають виокремити певне явище з-поміж інших, точніше передати думку, красномовно змалювати життєву картину, надають мові образності, емоційності, виразності. З'ясування природи епітетів цікавило таких видатних зарубіжних філологів XIX-XX ст. як І.Р. Гальперін [3], О.М. Веселовський [2], І.В. Арнольд [1], В.М. Жирмунський [4], Ю.М. Скребнев [6] та ін. Серед українських вчених на особливу увагу заслуговують ґрунтовні роботи Т.М. Онопрієнко [8].

Здатність епітета підкреслювати характерні риси, визначальні ознаки певного предмета, явища, особи є спільною для визначення цього явища науковцями-стилістами, які займаються вивченням цього питання. Проте, у сучасній лінгвістиці немає узгодженості щодо визначення епітета, його призначення в мові. Це спричинено складністю, багатоаспектністю самого поняття. Більшість дослідників визначають епітет як художнє означення, акцентуючи увагу на його образно-естетичній функції.

Жирмунський стверджував, що в лінгвістиці існує два підходи до розгляду епітета, тобто розглядати епітет із широких та вузьких позицій. В широкому значенні в ролі епітета постає будь-яке означення, яке виділяє суттєву ознаку. У вузькому розумінні під поняттям епітет мають на увазі означення, яке не вводить нової ознаки, але підсилює ознаку, яка присутня якоюсь мірою в означуваному слові [4, с. 355].

Тобто, у широкому розумінні епітет – це будь-яке означення, що вживається для характеристики предмета думки, для називання ознаки – чи то постійної, узвичаєної, що часто повторюється і відома мовцям, чи то особливої, оригінальної, яку помітив тільки автор, яка пов'язана з конкретним текстом, з індивідуальним авторським стилем. Саме широке трактування поняття епітет характерне для германістів (І.В. Арнольд, І.Р. Гальперіна, Ю.М.Скребнева та ін.). Так, І.В. Арнольд наголошує на тому, що епітет є тропом лексико-синтаксичним, оскільки він виконує функцію означення, обставини або звертання та відрізняється не обов'язковим переносним характером слова, що його виражає і обов'язковою присутністю в ньому емотивних, експресивних та інших конотацій, завдяки яким передається ставлення автора до предмету [1, с.68]. Російські лінгвісти Ю.М. Скребнев та М.Д.Кузнец дають наступне визначення епітету – це слово або словосполучення, що містить експресивну характеристику предмету мовлення, що додається до найменування останнього [6, с.15]. В свою чергу, І.Р. Гальперін визначає епітет як стилістичний прийом, що базується на виділенні якості, ознаки описуваного явища, який виражений у вигляді атрибутивних слів або словосполучень, що характеризують дане явище з точки зору індивідуального його сприйняття цього явища. Епітет завжди суб'єктивний, він має емоційне значення або емоційне забарвлення. Багато дослідників розглядають епітет як основний засіб утвердження індивідуального, суб'єктивно-оцінкового ставлення до описуваного явища. Іншими словами, характеризуючи предмет з несподіваної сторони, епітет повідомляє якусь додаткову інформацію про нього [3, с.138].

Українська стилістика визначає епітети як ті ознаки художньої мови, за якими одразу пізнається авторський стиль, стиль майстра. Письменники, знаходячи свої неповторні художні означення, художньо осмислюючи дійсність, створюють поетичні образи [5, с.223]. У поданому визначенні епітет – не абстрактне поняття, а «інструментарій» створення художності твору автором, що є важливою ремаркою для нашого дослідження, адже ми розглядаємо епітет як демонстрацію індивідуальності автора.

Важливість та багатогранність поняття епітет спричинило появу великої кількості її класифікацій, заснованих на різних принципах. В межах нашого дослідження ми спираємося на класифікацію І.Р. Гальперіна [3, с.139].

В основі поділу епітетів за І.Р.Гальперіном лежать три принципи: принцип закріпленості-незакріпленості, морфологічно-синтаксичний та семантичний принципи. У свою чергу, кожен з класів має свою внутрішню розгалужену структуру: за першим принципом епітети поділяються на мовні і мовленнєві, за другим – групуються відповідно до їх структури, за третім – на асоційовані й неасоційовані. Останні розділяються на образні (метафоричні, порівняльні, синестетичні, звукоподібні) та необразні (перенесені, оксюморонні, гіперболічні, антономасійні).

Епітети поділяються на мовні і мовленнєві в залежності від певним чином складених відносин між епітетом і словом, до якого він належить. До мовних слід відносити епітети в словосполученнях, що стали стабільними літературними кліше, відтвореними в мовленні, які ще називають фіксованими [3, с.139]. До мовленнєвих епітетів належать оригінальні епітети, що вживаються в конкретному



літературному творі: *But the others were thinking that Monday followed Sunday, and Tuesday followed Monday, and so on for an entire week of sad breakfasts, melancholy lunches, and funereal dinners* [10, с.270]. Характеризуючи звичні поняття за допомогою означень, що не є для них типовими, автор створює свою унікальну образність, що дозволяє дійти висновку про стовідсоткове домінування в творі мовленнєвих епітетів, створених авторською уявою, які надзвичайно різняться за своєю структурою та семантикою. Кожен випадок вживання неповторних авторських епітетів у аналізованому тексті є унікальним і майже у всіх випадках епітети вживаються лише один раз для створення образу того чи іншого предмету.

Багато уваги приділяють характеристиці епітета з погляду його структури й положення в контексті. В англійській мові виділяють низку структурних типів епітетів. І.Р. Гальперін виділив найбільш характерні структури, в яких функціонує стилістичний прийом. Найбільш звичайним для англійської мови є однослівний епітет у препозиції, виражений прикметником, дієприкметником або іменником в атрибутивній функції. Підтвердження цього ми знаходимо в опрацьованому матеріалі. Серед знайдених нами 575 епітетів 301 випадок відповідає цій структурній формулі: *The bleak mansions across the town ravine opened baleful dragon eyes* [10, с.5]. Найчастотнішою є модель, у якій епітет виражений прикметником у препозиції (Adjective+Noun): *You could hear someone singing in a high sweet voice* [10, с.72]. В такій структурі прикметник може бути складним та простим. Слід наголосити, що простий прикметник як епітет може вживатися в одному зі ступенів порівняння, наприклад, *The air had a different, drier smell and Grandma was talking of hot coffee instead of iced tea; the open, white-flutter-curtained windows were closing in the great bays; cold cuts were giving way to steamed beef* [10, с.278]. Епітети, виражені складними прикметниками, звичайно називають складними епітетами: *This figure was that of Leo Auffmann, the town jeweler, who, widening his large liquid-dark eyes, at last threw up his childlike hands and cried out in dismay* [9, с.38]. Другою за поширеністю є модель Participle+Noun, в якій епітет може бути виражений дієприкметником теперішнього часу (Participle I) (*And Leo Auffmann had flung up his hands as if to thwart it, push it back into the sleeping house* [10, с.65]) або дієприкметником минулого часу (*He fixed his bright, stuffed-fox, green-glass-eyed gaze upon that wonderful merchandise* [10, с.105]). Загальна кількість епітетів такого типу склала 161 випадок. В ході дослідження було виділено ще одну структуру, не зазначену в класифікації І.Р.Гальперіна, але відносно поширену у творі Рея Бредбері – Noun + Participle II: *Nothing else in the world would do but the pure waters which had been summoned from the lakes far away and the sweet fields of grassy dew on early morning, lifted to the open sky, carried in laundered clusters nine hundred miles, brushed with wind, electrified with high voltage, and condensed upon cool air* [10, с.18]. Епітети, що будуються за такою моделлю створюють відчуття об'ємності опису та яскравості образу, який намагався передати автор. Загальна кількість епітетів, що відповідають такій парадигмі складає 31 випадок.

Також, завдяки особливості англійської мови у ролі епітета може виступати іменник, ужитий в функції означення (Noun+Noun). Епітет може бути виражений загальним іменником у загальному відмінку: *A sprinkle of windows came suddenly a light miles off in dawn country* [9, с.4] або ж у присвійному відмінку: *One night each week he was allowed to leave his father, his mother, and his younger brother Tom asleep in their small house next door and run here, up the dark spiral stairs to his grandparents' cupola, and in this sorcerer's tower sleep with thunders and visions, to wake before the crystal jingle of milk bottles and perform his ritual magic* [9, с.4]. Також, для такої структурної моделі характерним є вживання іменника в складі в of-phrase (так званий, "reversed epithet" – «зворотній епітет»), проте в нашому дослідженні нам вдалося знайти лише один приклад такого епітета: *They walked through the nuzzling, whispering ravine, the ravine of whispers and clicks, the little world of investigation growing small behind them with its lights and voices* [10, с.188]. В аналізованому нами тексті кількість таких епітетів невелика – всього 31 випадок, що говорить про нетиповість цієї структури для художньої мови Рея Бредбері.

Ще однією моделлю побудови епітета виявленою в ході нашого аналізу є модель Adverb+Adjective: *Douglas moved his head flat over, crashing on the white white terribly white pillow* [9, с.250]. У якості епітета також можуть вживатися словосполучення, прислів'я, приказки, стійкі вирази й цілі речення, що стягаються в одне слово за допомогою дефісів, так званих hyphenated phrases. І.Р. Гальперін пропонує для цього структурного типу епітета термін фразовий епітет (phrase epithet): *And there the hands with all the town on them, dirt from roads and bark-slivers from trees, the fingers that smelled of hemp and vine and green apple, old coins or pickle-green frogs* [9, с.126]. В нашому матеріалі конструкція Adverb+Adjective вживається у 17 випадках, а розгорнуті фразові епітети складають 34 випадки.

Зазначимо, що фразові епітети майже завжди є мовленнєми, створеними спеціально для певного контексту, на певний випадок. Тенденція до втіснення якомога об'ємнішого змісту в найменшу можливу кількість лексичних одиниць є характерною для англійської мови, тому фразові епітети зустрічаються часто. При створенні художніх текстів, у письменника виникає необхідність створити фразовий епітет, коли є потреба точно визначити ознаку, для позначення якої в мові немає окремого слова [3, с.141]. Розглянемо семантичний принцип класифікації епітетів більш детально. І.Р. Гальперін запропонував поділ епітетів з погляду їх семантики на асоціативні й неасоціативні. Асоціативні епітети вказують на такі ознаки предмета, які властиві йому за самою його природою. Вживаючи асоціативний епітет письменник обирає найістотнішу ознаку з багатьох, властивих



предмету або явищу, видвигаючи його на перший план та показуючи, таким чином, своє суб'єктивне ставлення до нього [8, с.141]. Наприклад, *A minute later, seated panting quietly, he laced the tennis shoes to his long narrow feet* [10, с.27]. Неасоціативні епітети характеризують предмет, додаючи подібність, яка може бути притаманна йому тільки за певних обставин, змальованих в тексті. Така подібність не завжди є зрозумілою та часто неочікувана, як от в реченні *Panting, he stopped by the rim of the ravine, at the edge of the softly blowing abyss* [10, с.20]. Змальований образ *abyss* (“темного провалля”) постає яскравою картиною в уяві читача завдяки епітетам, які використовує автор для передачі незатишності та холоду, яким ніби віє із провалля (*softly blowing*).

Аналіз значеннєвого змісту неасоціативних епітетів дозволяє розділити їх на дві великі групи: образні і необразні. У свою чергу, ці дві групи мають свій поділ. Так, до образних епітетів належать метафоричні, порівняльні, синестетичні, звукоподібні епітети; необразні в свою чергу включають перенесені, оксюморонні, гіперболічні, антономасійні епітети.

Дія в романі «*Dandelion wine*» відбувається влітку. Художня картина світу Рея Бредбері багата на образи, які створюються за допомогою різноманітних стилістичних засобів, серед яких перше місце серед найчастіших займає епітет. За допомогою епітетів автор малює нам яскраві образні описи, які створюють яскраву та різнобарвну картину світу, в якому живуть дієві особи роману та як їхній світ відображений у їхній свідомості, саме тому образні епітети, серед яких переважають метафоричні є найбільш численною й багатою за змістом групою.

Метафоричний епітет, як і, власне, будь-яка метафора, будується завдяки взаємодії предметно-логічного й контекстуального значень слова, яке переважає в залежності від свіжості або стертості епітета й частоти його вживання в епітеті [3, с.70].

Одним із різновидів метафоричного епітета є епітет, заснований на приписуванні неживим предметам властивостей і ознак живих істот. Такі епітети називаються персоніфікуючими: *Tom, seeing him illumined by the dying but ferocious sun, saw a torch proudly carrying itself, saw a fiery fox, saw the devil marching in his own country* [10, с.254]. В наведеному прикладі сонце (sun) зображено в якості живого об'єкта, що здатний до емоцій та може переживати цикли, що характерні для живих речей. Зазначимо, що з погляду морфолого-синтаксичного вираження серед персоніфікуючих епітетів, переважають такі, що виражені дієприкметником теперішнього часу, що, власне, і видно із прикладу.

Різновидом персоніфікуючих епітетів є антропонімічний епітет, тобто такий епітет, який приписує неживим предметам або тваринам риси, властиві тільки людині, наприклад: *But the others were thinking that Monday followed Sunday, and Tuesday followed Monday, and so on for an entire week of sad breakfasts, melancholy lunches, and funereal dinners* [10, с.270]. Наведений приклад яскраво демонструє приписування таким абстрактним речам як сніданок, ланч та обід настрою чи характерних рис людини, щоб і передати власне настрої дієвих осіб, що є учасниками цих подій та своїм настроєм створюють відповідну атмосферу.

Одним із найцікавіших та найобразніших типів епітета є синестетичні. У нашому тексті знайдено 40 таких епітетів. Засновані вони на явищі, відомому в психології за назвою синестезії, яке полягає в тому, що «який-небудь подразник, діючи на відповідний орган відчуттів, викликає не тільки відчуття, специфічне для певного органу чуття, але одночасно ще й додаткове відчуття, характерне для іншого органа чуття». С.Ульман, англійський лінгвіст, який ввів це поняття, вважає явище синестезії однією із семантичних універсалій [10, с. 50]. Роль, яку виконують такі епітети в творі важко переоцінити, адже образні картини, які малює автор завдяки такому стилістичному прийому вражають своєю яскравістю та життям: *The trolley, with a bump and a sailing glide, swept past the city limits, turned off the street, and swooped downhill through intervals of odorous sunlight and vast acreages of shadow that smelled of toadstools* [10, с.114]. В наведеному прикладі яскраво видно “подвійну образність”, яку створює автор, адже “думяне сонячне світло” – це одночасно і зоровий, і нюховий образи. Тож, читач може не лише відчувати все тепло і яскравість цього світла, а ще й вдихнути його аромат в своїй уяві.

Порівняльні епітети – епітети, засновані на порівнянні. За морфологічним вираженням порівняльні епітети є складними прикметниками з елементом – like. У порівняльному епітеті виражається лише подібність двох більш-менш далеких понять, причому ступінь образності порівняльного епітета залежить від дистанції між означенням і означуваним: *He saw a faint ghostlike movement at the far end of the garden, heard a whispery cry, and saw that Miss Loomis was there, removed: I across time and distance, seated alone, the tea service glittering its soft silver surfaces, waiting for him* [10, с.164]. Порівняльні епітети створюють зорові або слухові, тактильні і т.д. образи й виражають суб'єктивне авторське сприйняття того чи іншого предмета або явища і його відношення до нього.

Ще одним способом морфологічного вираження порівняльного епітета з вираженою основою порівняння є складні прикметники типу *coal-black*, перший елемент яких виражений іменником, що позначають яку-небудь речовину або предмет, а другий елемент – прикметником, що позначає якість або ознаку, найчастіше колір, наприклад: *blood-red nostrils, steel-bright eyes: Here she was with an aperitif in her talcum-white fingers, and here he was, with amazing quickness, bending toward her to tap her wineglass with his* [10, с.170]. Зазначимо, що в опрацьованому нами матеріалі кількість таких епітетів невелика. Ми знайшли лише 16 речень, в яких використані такі епітети.

До образних неасоційованих епітетів належать також звукоподібні епітети – звуконаслідування, алітерація й звуковий символізм. Відповідно, виділяються три різновиди такого типу епітетів: звуконаслідувальні, алітеруючі, звукосимволічні. В ході нашого дослідження було знайдено лише такі



епітети, що належать до третього різновиду звукоподібних епітетів – звуко символічних епітетів (4 випадки). Семантика звуко символічних епітетів обумовлена значенням звукових образів або звукових символів, тобто таких звукових комплексів, які своїм звучанням викликають наші наочні уявлення: *Leaving the sidewalk, they walked along a trodden, pebbled, weed-fringed path while the crickets rose in a loud full drumming chorus* [10, с.46]; *Did she, too, feel that intangible menace, that groping out of darkness, that crouching malignancy down below?* [10, с.47]. Неасоційовані необразні епітети, як ми вже зазначили вище, також мають власний поділ на декілька груп: перенесені, оксюморонні, гіперболічні, антономасійні.

У перенесених епітетах прикметник, що логічно визначає яке-небудь слово, займає синтаксичну позицію означення при іншому слові, пов'язаному з першими якими-небудь відносинами метонімічного типу. Ця зміна позиції й дала назву явищу – перенесений або зміщений епітет. Серед проаналізованих нами епітетів не знайдено жодного прикладу перенесеного епітета.

Значення оксюморонних епітетів прямо протилежне значенню означуваних ними слів. Явище це відзначалося в стилістиці ще із часів античних риторів і широко відоме за назвою оксюморона: в атрибутивну групу поєднуються слова, не здатні сполучатися одне з одним завдяки наявності в їхній значеннєвій структурі сем протилежного значення: *It had been one of the few, but gentle, disputes of their quiet marriage* [10, с.87]. Із наведеного прикладу яскраво видно суперечність означення із означуваним словом, адже, якщо розкласти поняття *dispute* на семи, то ми точно не знайдемо семи *gentle*, а навпаки, там присутні відтінки неспокою та грубості, невчливості, і тому “спокійні, ніжні суперечки” – яскравий приклад епітету оксюморонного відтінку.

Гіперболічні епітети виявляються у надмірному перебільшенні ступеня якої-небудь ознаки, властивій означуваному предмету: *As they ran a giant hand lifted and tossed them aside, and Mr. Black was there laying to left and right and the boys, crying out, on the grass, saw the raving man, spittle showering the air from his biting teeth and widened lips* [10, с.236]. Гіперболізований ступінь ознаки завжди пов'язаний із авторською суб'єктивною оцінкою. Гіперболічний епітет навмисно перебільшує яку-небудь ознаку предмета, доводячи його до гротескних розмірів, з метою особливо виділити яку-небудь сторону предмета, яка викликає особливу емоційну реакцію автора [10, с.355]. Гіперболічні епітети найвищою мірою піддані стиранню їх виразності. Однак навіть звичні мовні гіперболічні епітети, у яких сема інтенсифікації значення закріплена в словникових дефініціях не втрачають здатності виражати яскраві емоційні й оцінні коннотації. Це пов'язано, очевидно, з тим, що для всіх цих слів характерне значення гіперболізації порівняно з нормою якості.

Багатство епітетів у відомому романі “Dandelion wine” Рея Бредбері дозволило провести ґрунтовне дослідження особливостей їхньої структури та семантики. Серед моделей, за якими побудовано епітети в тексті переважає модель поєднання прикметника в препозиції з іменником. Також, епітет може бути виражений дієприкметником минулого та теперішнього часу. В ході дослідження ми виділили ще одну модель, в якій означення стоїть в постпозиції до означуваного слова і переважно виражене дієприкметником минулого часу. Також, часто зустрічаються структури із іменника та іменника, в яких іменник теж виконує функцію означення.

За семантичним принципом класифікації епітетів переважають неасоціативні образні епітети. Метафорична група вживається найчастіше, також, численною є група синестетичних епітетів. Ці два типи епітетів стоять у витоках творення художнього образу та формування головних сюжетних моментів у романі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык / И.В. Арнольд – М.: Флинта: Наука, 2002. – 384 с.
2. Веселовский А. Н. Из истории эпитета // Историческая поэтика. – М.: Высш. Школа, 1989. – С. 59 – 75
3. Гальперин И.Р. Стилистика английского языка: учебник / И.Р.Гальперин. – М.: Высшая школа, 1981. – 336 с.
4. Жирмунский В.М. Теория литературы. Поэтика. Стилистика. – Л.: Издательство “Наука”, 1977. – С.355–362
5. Культура української мови [відп. ред. С.Я.Єрмоленко]. – К.: «Либідь», 1990. – 304 с.
6. Кузнец. М. Д. Стилистика английского языка [Текст] : пособие для студентов пед. ин-тов / М. Д. Кузнец, Ю. М. Скребнев. - Ленинград : Учпедгиз, 1960. – 173 с.
7. Маркина Н.В. Художественный мир Р. Бредберри: традиции и новаторство: дис. на соискание учёной степени канд. филолог. наук., Специальность 10.01.03 – литература народов стран зарубежья/ Н.В.Маркина. – Самара, 2006. – 222 с.
8. Онопрієнко Т.М. Епітет у системі тропів сучасної англійської мови (Семантика. Структура. Прагматика). – автореф. дис. на здобуття наук. ст. канд. філол. наук: Спеціальність 10.02.04 – германські мови/ Т.М.Онопрієнко. – Харків, 2002. – 21 с.
9. Потебня А. А. Из записок по теории словесности / А.А.Потебня. – Х., 1905. – 256 с.
10. Bradbury R. Dandelion Wine [=Вино из одуванчиков/ Р.Бредберри]; коммент. А.А. Гасиной. – М.: Айрис-пресс, 2013. – 320 с.
11. Ullmann S. The principles of semantics/ Stephen Ullmann. – Glasgow: Jackson, Son and Company, 1957. – 348 p.



ІСТОРИЧНІ НАУКИ

Єлизавета БАБІНА

ВІЙСКОВА ГАЛЕРЕЯ ЗИМОВОГО ПАЛАЦУ І КІРОВОГРАДЩИНА

(магістрантка факультету історії та права)

Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Чорний О.В.

Війна 1812 р. є невід'ємною складовою вітчизняної історії, а тому викликає жвавий науковий інтерес серед російських та українських істориків. Її події справили великий вплив на свідомість російського й українського народів і багато в чому визначила подальший розвиток європейського континенту. Російська армія отримувала з українських губерній провіант, фураж і зброю. Значна її частина була укомплектована вихідцями з України, чимало полків свого часу були сформовані на її території. Свою історичну назву у війні з французами увіковічили Єлисаветград та Олександрія, оскільки активну участь у бойових діях проти Франції брали Єлисаветградський та Олександрійський гусарські полки [13].

Восени 1818 року в пруському містечку Ахен, у ході роботи першого конгресу Священного союзу російський імператор Олександр I познайомився з досить відомим на той час англійським художником-портретистом Дж. Доу. Між ними відбулася розмова щодо написання портретної галереї героїв війни 1812 року, ідея створення якої в імператора з'явилася ще у 1814 році. На весні 1819 року Дж. Доу отримав запрошення до С.-Петербурга.

Головним штабом було отримано розпорядження Олександра I щодо формування списку осіб, портрети яких будуть вміщені в експозицію галереї. Умовою формування реєстру стала участь "кандидатів" у бойових діях проти французів у кампаніях 1812, 1813 та 1814 рр. у званні генерала або присвоєння генеральського чину по закінченню війни за "отличия, оказанные в боях". Упродовж 1819 року Інспекторським департаментом Головного штабу було складено список генералів, портрети яких планувалося розмістити у майбутній галереї [14]. У 1826 році відбулося урочисте відкриття галереї. Нині в її експозиції експонується 332 портрети. У пропонованій публікації ми зупинимося на кількох постатях життя і військова служба яких тісно пов'язана з історією нашого краю.

З історією Єлисаветградського й Олександрійського повітів Херсонської губернії пов'язані імена М. Д. Кудашева, М. М. Раєвського, Г. І. Лісаневича, П. І. Каблукова, Г. О. Шостакова та Г. А. Еммануеля. Їхні портрети розміщені в експозиції всесвітньо відомої Військової галереї героїв війни 1812 року в Зимовому палаці в С.-Петербурзі. Четверо з них – Г. І. Лісаневич, П. І. Каблуков, Г. О. Шостаков та Г. А. Еммануель, були поховані на території згаданих вище повітів, а М. М. Раєвський – на території сусіднього Чигиринського повіту Київської губернії. Нині всі поховання знаходяться в межах Кіровоградської області [14].

На початку 1812 р. Єлисаветградський гусарський полк, очолюваний полковником Г. О. Шостаковим (шефом єлисаветградців був генерал-майор О. М. Всеволожський) [17, с. 87 – 88], у складі 2-го піхотного корпусу генерал-лейтенанта К. Ф. Багговута, входив до складу 1-ї Західної армії генерала М. Б. Барклай-де-Толлі. Напередодні війни єлисаветградці спільно з іншими частинами під командуванням генерала О. М. Всеволожського 1-го склали авангард 2-го піхотного корпусу, який дислокувався в районі Ковно, контролюючи кордон вздовж річки Неман.

Вночі 12 червня 1812 р. французька армія через понтонні мости переправилася на правий берег Немана, після чого трьома колонами почала просуватися російськими територіями. Впродовж перших місяців війни Г. О. Шостаков командував вісьмома ескадронами Єлисаветградського гусарського полку, котрі спільно з частинами 1-го Бузького козачого полку зустріли передові загоны французів відразу ж після їхнього переходу на російський берег Неману [17].

Згадані вище з'єднання в складі ар'єргарду 2-го піхотного корпусу генерала О. М. Всеволожського 1-го впродовж червня-липня 1812 р. брали участь у боях поблизу Жижморів, під Свенцянами та Кочергішками [11, с. 34 – 36], поблизу населених пунктів Шарковщина, Островна та Какувячина, стримуючи наступ 1-го піхотного корпусу маршала Л. Даву та 4-го кавалерійського корпусу маршала І. Мюрата, прикриваючи відступ 1-ї Західної армії генерала М. Б. Барклай-де-Толлі [17].

Таким чином не минути і таку особистість як генерал-майор О. М. Всеволожський 1-й, який пройшов складний та в свою чергу героїчний військовий шлях. Власне зв'язок з Центральною Україною розпочався 23 вересня 1795 р. наш герой був удостоєний звання прем'єр-майора з переведенням у Єлисаветградський кінно-єгерський полк. З цього часу розпочинається його безперервна служба в складі згаданого формування, яке згодом стало іменуватися Єлисаветградським гусарським полком. До цього ж полку було переведено і його молодшого брата капітана Матвія Всеволожського. Очевидно, що з моменту переведення братів у Єлисаветградський гусарський полк



Олексія Матвійовича офіційно в офіцерських списках стали іменувати “Всеволожський 1-й”, а Матвія Матвійовича – “Всеволожський 2-й” [17].

В історичних працях, присвячених військовій історії Російської імперії кінця XVIII – початку XIX століття окремі дані щодо військової служби Олексія Матвійовича зустрічаються в дослідженнях О. І. Михайловського-Данилевського [11; 15], М. К. Соколовського [12], П. О. Жиліна [9], А. В. Воронова [2] та Л. В. Дегтерева [7]. З-поміж названих істориків останній найбільш повно торкнувся біографії генерала, опублікувавши 1984 року в журналі “*Вопросы истории*” невелику статтю “*Малоизвестный герой Бородино*”. На жаль, названа праця не охоплює всі факти стосовно життя і військової служби генерала О. М. Всеволожського. Виходячи з цього, його біографія потребує уточнень та доповнень. До того ж життя генерала досить тісно пов’язане з подіями української історії кінця XVIII – початку XIX століття [17].

Ймовірно, що уродженцем Єлисаветградського повіту є герой війни 1812 року генерал-майор Микола Данилович Кудашев (1784 – 1813), родинний маєток якого відомий на території сучасного містечка Мала Виска. У 1812 році, будучи в званні полковника, він служив при штабі генерал-фельдмаршала М. І. Кутузова, брав участь у битві під Бородіно. Щодо цього моменту в історії є думка: російський дослідник С. О. Малишкін зазначає, що в ході битви під Бородіно М. І. Кутузов доручив М. І. Кудашеву відправитися на лівий фланг і зібрати інформацію про те, як розгортаються дії у військах під командуванням генерал-лейтенанта П. І. Багратіона.

Повернувшись, Микола Данилович доповів головнокомандувачу, що князь П. І. Багратіона отримав тяжке поранення, що його частинам загрожує розгром і що їх *«необходимо отвести за Семёновский ручей»* [10, с.165]. Саме на основі цього донесення М. І. Кутузов прийняв рішення про відведення армії П. І. Багратіона з утримуваного нею рубежу. Зараз по-різному можна оцінювати цей крок, але факт залишається фактом – армія була врятована від неминучого розгрому, і в цьому є заслуга і полковника М. Д. Кудашева [18].

З минулим Олександрійського повіту тісно пов’язана постать генерал-лейтенанта Григорія Івановича Лісаневича 1-го (1756 – 1832). В історичній літературі існує припущення, що він міг народитися в містечку Братолюбівка Олександрійського повіту Херсонської губернії. Зокрема, військовий історик XIX століття О. І. Михайловський-Данилевський зазначає: “...сошедъ с долговременнаго служебнаго поприща, пройденнаго с честію, Лісаневичъ поселился на родине, в приобретённомъ имъ имени, местечке Братолюбовке” [4, с. 12]. Значною мірою його військова служба пов’язана з історією Єлисаветградського гусарського полку, командиром якого він був упродовж 1803 – 1808 рр. [12, с. 183], з яким неодноразово відзначився під час військових кампаній проти французів у 1805 та 1806 – 1807 рр. 1812 року Г. І. Лісаневич 1-й був шефом Чугуївського уланського полку з особовим складом якого діяв на території Волині проти австрійських та саксонських військ, потім командував окремим загоном, з яким зайняв міста Білосток та Більськ [4, с. 8].

У 1835 році на території села Петриківка Олександрійського повіту (нині с. Нова Прага Олександрійського району Кіровоградської області) було поховано генерал-лейтенанта Платона Івановича Каблукова 1-го (1779 – 1835) – начальника військових поселень у Херсонській та Катеринославській губерніях. Він 1812 року, будучи в званні полковника, командував Кавалергардським полком, брав участь у битві під Бородіно, за що був нагороджений орденом Святого Володимира 4-го ступеня з бантом [1]. Був учасником закордонного походу російської армії, під час якого у 1813 році особливо відзначився у боях під Лютценом, Баутценом і Дрезденом. За хоробрість проявлену в боях під Кульмом 15 вересня 1813 року був удостоєний звання генерал-майора [13]. Брав участь у блокуванні Магдебурга й Гамбурга. Після війни служив на півдні України, брав участь в організації військових поселень.

У Єлисаветграді провів останні роки життя ще один герой війни 1812 року – генерал від кавалерії Георгій Арсенійович Еммануель (1775 – 1837). У 1812 році він був у званні полковника й обіймав посаду шефа Київського драгунського полку, командував 2-ю бригадою 4-го кавалерійського корпусу, що діяв у ар’єргарді 2-ї Західної армії. Г. А. Еммануель зарекомендував себе талановитим офіцером у боях під Новоселками та Салтановкою, відзначився під час Шевардинського бою, у ході якого отримав поранення. За згадані вище кампанії удостоєний орденів Святого Володимира 3-го ступеню та Святого Георгія 4-го класу. У вересні 1812 року брав участь у контрнаступі російської армії, особливо відзначився у битвах під Малоярославцем та Вязьмою [6]. Вийшовши у відставку, отримав у нагороду за службу землі на території Єлисаветградського та Олександрійського повітів. З 1831 року проживав у Єлисаветграді [13].

Особлива частина історії Кіровоградщини пов’язана з іменем генерала від кавалерії Миколаю Миколайовичем Раєвським. У 1812 році генерал-лейтенант Микола Миколайович Раєвський (1771–1829) командував 7-м піхотним корпусом 2-ї Західної Армії. Особливо відзначився у битвах під Салтановкою та Смоленськом, а під час Бородінської битви захищав значну ділянку фронту, опорним пунктом якої був редут на Курганному підвищенні, який нині майже всі військові історики іменують “батареєю Раєвського” [8]. Він зробив чималий вклад у розгром французьких військ під Малоярославцем, а під час переслідування противника від Вязьми до Смоленська, увесь час зі своїми частинами перебував в авангарді російських сил, також відіграв вирішальну роль у боях поблизу містечка Красне. Микола Миколайович був учасником закордонних походів, у ході яких (1813 року) відзначився у боях поблизу Баутцена, Дрездена і Кульма, а також у битві під Лейпцигом. За участь у



битві народів отримав чин генерала від кавалерії. Особливо М. М. Расвський відзначився під час штурму Парижа [6], ставши на деякий час його комендантом.

Після виходу у відставку проживав у селі Бовтишка Чигиринського повіту Київської губернії у родинному помешканні, яке йому дісталось від матері. Після смерті був похований у селі Розумівка того ж повіту (нині Олександрівського району Кіровоградської області), а на місці поховання згодом була збудована Хрестовоздвиженська церква, у цокольному приміщенні якої знаходиться склеп генерала та деяких членів його сім'ї. На чавунній плиті, що прикриває поховання генерала, написана епітафія: "Он был в Смоленске сит, в Париже – меч России".

Підсумовуючи вище зазначене, ще раз наголосимо, що кожен "герой війни" є частиною вітчизняної історії та минулого нашого краю.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Безотосный В. М. Каблуков (Каблуков 1-й) Платон Иванович / Отечественная война 1812 года. Биографический словарь. – М.: Росвоенцентр; Кучково поле; Росспэн, 2011. – С. 140.
2. Воронов А. Ольгины гусары : 3-й Гусарский Елисаветградский Ея Императорского Высочества Великой Княжны Ольги Николаевны полк. Страницы полковой истории (1764 – 1964). – М. : "Рейтар", 1999. – 96 с.
3. Вильна в 1812 году. В память столетней годовщины Отечественной войны. Составил Ф. А. Кудринский. С факсимиле Императора Александра I, Наполеона и некоторых русских генералов. – Вильна : Издание Управления Виленского Учебного Округа Типография А. Г. Сыркина, 1912. – С. 34 – 60.
4. Г. И. Лисаневич / Император Александр I и его сподвижники в 1812, 1813, 1814, 1815 годах. Военная галерея Зимнего дворца, издаваемая с Высочайшего соизволения и посвященная Его Императорскому Величеству Государю императору. Жизнеописания составлены под редакцією генерал-лейтенанта А. И. Михайловского-Данилевского и гвардии полковника А. В. Висковатова. – СПб.: Изд-во И. Песоцкого, 1848 – 1849. – Т. V. – С. 1 – 12.
5. Глинка В. М., Помарнацкий А. В. Военная галерея Зимнего дворца. – Л.: Искусство, 1981. – С. 154 – 155.
6. Деяния российских полководцев и генералов, ознаменовавших себя в достопамятную войну с Францией, в 1812, 1813, 1814 и 1815 годах, с кратким начертанием всей их службы от самого начала вступления в оную. – СПб.: Тип. К. Крайя, 1822. – Ч. III. – С. 55 – 64.
7. Дегтерев Л. В. Малоизвестный герой Бородина // Вопросы истории. – 1984. – № 11. – С. 182 – 186.
8. Епанчин Ю. Л. Раевский Николай Николаевич / Отечественная война 1812 года. Биографический словарь. – М.: Росвоенцентр; Кучково поле; Росспэн, 2011. – С. 242.
9. Жилин П. А. Гибель наполеоновской армии в России. – М. : Наука, 1974. – 404 с.
10. Малышкин С. А. Кудашев Николай Данилович / Отечественная война 1812 года: Биографический словарь. – М.: Росвоенцентр; Кусково поле; Росспэн, 2011. – С. 165.
11. Михайловский-Данилевский А. И. Описание Отечественной войны в 1812 году: в 4 ч. – СПб. : Воен. тип., 1839. – Ч. 2. – 450 с.
12. Памятка 3-го Гусарского Елисаветградского Ея Императорского высочества Великой княжны Ольги Николаевны полка (1764 – 1914) / По поручению августейшего шефа полка составил М. К. Соколовский. – СПб., 1914 – 56 с.
13. П. И. Каблуков 1-й / Император Александр I и его сподвижники в 1812, 1813, 1814, 1815 годах. Военная галерея Зимнего дворца, издаваемая с Высочайшего соизволения и посвященная Его Императорскому Величеству Государю императору. Жизнеописания составлены под редакцією генерал-лейтенанта А. И. Михайловского-Данилевского и гвардии полковника А. В. Висковатова. – СПб.: Изд-во И. Песоцкого, 1848 – 1849. – Т. V. – С. 1 – 5.
14. Філоретова Л., Чорний О. Герої війни 1812 року в історії Центральної України / Проблеми вітчизняної історії XIX – початку XX століття. Збірник наукових праць. – К.: Інститут історії України НАН України, 2013. – Вип. 21. – С. 173 – 182.
15. Описание второй войны императора Александра с Наполеоном, в 1806 и 1807 гг. по Высочайшему повелению сочиненное генерал-лейтенантом и членом военного совета Михайловским-Данилевским. С двадцатью тремя планами и картами. – СПб., 1846. – 424 с.
16. Отечественная война 1812 года. Биографический словарь. – М.: Росвоенцентр; Кучково поле; Росспэн, 2011. – 352 с.
17. Чорний О. В. Невідомий герой забутого полку. Генерал-майор О. М. Всеволожський 1-й / Минувле і сучасне Волині та Полісся. Україна та Волинь у Наполеонівських війнах. Науковий збірник. Вип. 41. Матеріали Міжнародної історико-краєзнавчої наукової конференції, присвяченої 200-річчю війни 1812 р., 11 – 12 травня 2012 року, м. Луцьк. Упорядники А. Силук, О. Златогорський. – Луцьк, 2012. – С. 85 – 88.
18. Чорний О. В. Маловідомий герой епохи наполеонівських війн генерал-майор М. Д. Кудашев / Проблеми вітчизняної історії XIX – початку XX століття. Збірник наукових праць. – К.: Інститут історії України НАН України, 2013. – Вип. 21. – С. 183 – 193.

Катерина БОНДАРЕНКО

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ УСНОЇ ІСТОРІЇ В СТУДЕНТСЬКІЙ НАУКОВІЙ РОБОТІ

(магістрантка факультету історії та права)

Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Проскурова С. В.

Історична наука за час свого існування – від античності до постмодернізму – зазнала чимало змін. Потреба пізнання та осмислення індивідуального досвіду людини, як головної дійової особи історії, призвела до зміни дослідницьких стратегій. Якісні методи історії набувають особливого значення. Саме визнання самоцінності та унікальності індивідуального людського досвіду спонукає істориків частіше вдаватися до інтерв'ювання безпосередніх учасників подій минулого, що відкриває якісно нові можливості для історичних реконструкцій. Це й дало поштовх до бурхливого розвитку нової галузі історії – усної історії.

Нині в Україні дослідження, які використовують методи усної історії, зосереджені переважно у вищих навчальних закладах. Інститут історії церкви при Українському католицькому університеті (Львів) одним із перших почав використовувати методику усної історії і з 1992 р. розробив дослідницький і архівно-музейний проект під назвою «Образ сили духу: жива історія підпільного життя Української Греко-католицької церкви 1946–1989 рр.». Ця ініціатива зосереджується на систематичному збиранні й критичному аналізі усних свідчень про релігійне життя українських греко-католиків у підпіллі.



На сьогодні кілька ВНЗ України впроваджують у навчально-виховному процесі методику усної історії. Ними накопичено певний досвід, апробовано методику збирання, збереження та документального оформлення усних свідчень.

У рамках наукової діяльності студентів (зокрема, студентських польових практик) проводяться дослідження з використанням методики усної історії в галузі журналістики, соціології, етнології, музейної справи в Київському національному університеті ім. Тараса Шевченка, Львівському національному університеті ім. І. Франка, Уманському державному педагогічному університеті ім. П. Тичини, Українському католицькому університеті. У Національному університеті «Києво-Могилянська академія» здійснюється збирання усно-історичних джерел при кафедрі історії, у якому беруть участь і викладачі, і студенти. Зокрема, протягом трьох років було реалізовано проект з дослідження Голодомору 1932–1933 рр. і, як результат, видано тритомник «Український голокост 1932–1933: свідчення тих, хто вижив» за редакцією Юрія Мицика [1, с.10-15].

Поява дипломних і магістерських робіт з історії, в яких використані усні джерела, свідчить про якісне наповнення цієї галузі історичних знань. Проте основною проблемою українських усноісторичних досліджень залишається інтерпретація записаних інтерв'ю, брак вітчизняних монографій, які базувалися б на аналізі отриманих оповідей.

На слухну думку С. Проскурової, нині Україна переживає болісний процес системної трансформації. Криза ідентичності, характерна для постколоніальних спільнот, вразила як соціум у цілому, так і його окремі інститути й етнічні страти (титульну націю, етнічні меншини, етнічні групи, окремих етнофорів). Соціальні інститути, практики та процеси швидко видозмінюються, набуваючи нових рис. Тому для розширення перспектив наукового аналізу швидкоплинних суспільних і етнічних процесів в Україні необхідним є широке впровадження соціально-антропологічного підходу, ведення наукового пошуку на стику дисциплін, насамперед соціальної та культурної антропології, психології, соціолінгвістики, семіотики, фольклористики [2, с.516]

Одним із конкретних напрямів експедиційної діяльності могло б стати вивчення культури жителів малих населених пунктів – сіл, селищ, містечок. Адже, на жаль, сучасна народна культура й понині залишається предметом винятково краєзнавчих (у кращому разі – етнографічних) досліджень. Етнологи поки що не в змозі перестати отожднювати народну культуру саме із селянською. Предметом дослідження мають стати не реліктові явища традиційної селянської культури, а сучасні соціально-економічні та соціокультурні реалії українського села, містечка, передмістя: взаємини всередині громади та між сусідніми громадами, між корінними мешканцями та новоприбулими (трудючими мігрантами, біженцями з «гарячих точок» тощо); способи етнокультурної і соціокультурної адаптації як вкоріненого, так і прийшлого населення, їх взаємна рецепція та можливі стереотипи поведінки; етнічна картина світу та самоідентифікація мешканців сіл і маленьких містечок.

Починаючи з 2006 року, факультетом історії та права КДПУ імені В. Винниченка було організовано вісім польових етнографічних експедицій, що мали на меті збирання джерел усної історії ХХ сторіччя. Вони здійснювалися у рамках реалізації як науково-дослідних проектів під егідою Українського інституту національної пам'яті, так і більш вузьких регіональних проектів.

Протягом кількох польових сезонів вдосконалювалися як методичний інструментарій, так і матеріально-технічне та організаційне забезпечення експедиційної роботи.

Результати експедицій оприлюднено у ряді публікацій [3,4,5,6,7].

Протягом підготовчого періоду уточнюються мета дослідження, оновлюється зміст програми практики, анкет-запитальників, здійснюється пошук та опрацювання архівних матеріалів щодо населених пунктів, у яких працюватиме експедиція, встановлюються контакти з головами сільських рад, директорами загальноосвітніх шкіл [4].

Поштовхом до першої експедиції 2006 року став виступ директора Інституту мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М.Т. Рильського НАН України професора Г. Скрипник під час «круглого столу» освітян і представників засобів масової інформації, який відбувся в редакції обласної газети «Народне слово» у серпні 2005 р. [1].

Налаштованість студентської аудиторії на новачі дозволяє частково апробувати в ході практики методологію «евристичного примітивізму», виражену у формулі «інші голоси» (за Р. Прайсом). Це потребує орієнтації практикантів на безпосередність сприйняття етнокультурної інформації, ретельність і скрупульозність у фіксації джерел, здатних донести до нас цілісність культурного досвіду корінних мешканців.

Під час проходження практики студенти частково включені у повсякденне життя сільської громади та фермерського господарства. В результаті цього не лише зміцнюється приязнь між студентами, а й складаються стосунки довіри і співпраці з інформантами.

В ході практик було зібрано значний масив матеріалів «усної історії» (від легенд про козацьке минуле краю до реальних спогадів-автобіографій окремих осіб) та корпус оригінальних історико-етнографічних даних, які поступово вводяться до наукового обігу і неодмінно стануть базою для подальших наукових досліджень.

Звичайно, рівень достовірності результатів польових досліджень за участю студентів об'єктивно є нижчим у силу ряду причин, як-от: незначний життєвий і професійний досвід студентів; наявність, як правило, психологічного, міжвікового та соціального бар'єрів між практикантами і респондентами; побутові проблеми. Проте студентська етнографічна експедиція має одну важливу перевагу порівняно



з професійною, а саме чистоту сприйняття етнокультурної інформації, свіжий погляд молодих людей на, здавалося б, звичні реалії.

Усні свідчення апіорі суб'єктивні, що дає етнологіві можливість збагнути особливості осмислення людьми історії свого повсякденного життя в умовах екстриму. Роль інтерв'юера визначальна. Молоді дослідники іноді приймають самостійно рішення про проведення інтерв'ю. Тож отримана ними інформація значною мірою залежить від їхнього вміння зорієнтуватись в програмі-запитальнику, ефективно його застосовувати[4,с.5,6].

Метод усної історії може успішно застосовуватися студентами для досліджень маловивчених історичних подій на території рідного краю і «спрямованість дослідників України на адекватну реконструкцію минулого є важливою для переосмислення тоталітарного спадку та творення нового наративу, від цього спадку незалежного»[9].

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Пастушенко Т. Метод усної історії та усно історичні дослідження в Україні. //Історія України, №17–18 (657-658), травень, 2010.
2. Проскурова С. Щодо особливостей теоретико-методичного забезпечення етнографічної практики студентів історичних факультетів. //Збірник наукових праць Науково-дослідного інституту українознавства. – Т. XIII. – К., 2007. – 562 с. – С. 515 – 521.
3. Проскурова С.В. «Заширено в обличчя трагедії...» (Щодо результатів етнографічної експедиції студентів факультету історії та права КДПУ імені В.Винниченка 2007 року) // Краєзнавчий вісник Кіровоградщини. – Випуск II. – Кіровоград: Центрально-Українське видавництво, 2008. – С.122-164.
4. Етнографічна практика: Методичні рекомендації та матеріали. Для студентів факультету історії та права. /Укладач Проскурова С.В. – Кіровоград, РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2009. – 44 с.
5. Проскурова С.В. Дослідницький потенціал методу усної історії. //Наукові записки. – Випуск 14. – Серія: Історичні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка. – 2009.
6. Матеріали експедиції до Бобринецького району. // Усна історія Голодомору та Другої світової війни на території Кіровоградщини. – Кіровоград: Кіровоградський інститут розвитку людини «Україна», 2009.
7. Матеріали експедиції 2011 р. //Олександрівщина у вимірах часу. – Олександрівка, 2012.
8. Проскурова С.В. Дослідницький потенціал методу усної історії (на прикладі свідчень очевидців Чорнобильської катастрофи). //Матеріали до української етнології: щорічник. Збірник наукових праць. Вип.12 (15) [гол. ред. Г.Скрипник]; НАНУ, Київ, ІМФЕ ім. М.Т.Рильського. – К., 2013. – 270 с. – С.86-93.
9. Оксана Кісь. Усна історія: становлення, проблематика, методологічні засади. // Україна Модерна. – Число 11. – Львів-Київ, 2007. – С. 7-21

Тетяна ГЕРЕМІЙ

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ КІРОВОГРАДСЬКОЇ ОБЛАСТІ (1970 – 2000 рр.)

(магістрантка факультету історії та права)

Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Біденко Н.І.

Дошкільна освіта – це фундамент сучасної системи безперервної освіти, найперша її освітня ланка, а дошкільний вік – базовий стан фізичного, психологічного та соціального становлення особистості дитини. Це цілісний процес, спрямований на забезпечення різнобічного розвитку дитини дошкільного віку відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, культурних потреб, формування у дитини дошкільного віку моральних норм, набуття нею життєвого соціального досвіду.

Основними завданнями законодавства України про дошкільну освіту є:

- забезпечення права дитини на доступність і безоплатність здобуття дошкільної освіти;
- забезпечення необхідних умов функціонування і розвитку системи дошкільної освіти;
- визначення змісту дошкільної освіти [8, ст. 2].

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 та 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 [8,ст. 7].

Мета статті – дослідити якою була історія розвитку мережі дошкільних закладів Кіровоградської області, та як вона змінювалася впродовж 30 років.

Вивчаючи історію розвитку дошкільних закладів Кіровоградської області, нами опрацьовані матеріали фонду р. – 3175 Державного архіву Кіровоградської області. В процесі дослідження встановлено, що з кожним роком мережа дитячих дошкільних закладів у Кіровоградській області змінювалася. Так станом на 01.01.1970 р. в області функціонувало 128 дошкільних установ системи народної освіти, в яких виховувалося 15 440 дітей [1, арк.3]. В цей час відділи народної освіти домоглися певного поліпшення стану дошкільного виховання на селі. Станом на 1 червня 1970р. в 431 колгоспі області функціонувало 256 постійно діючих дитячих садків, в яких виховувалося 13 400



дітей, та в 25 радгоспах – 32 установи на 855 місць, крім цього також функціонували і сезонні садки. Особлива увага була звернута на розгортання сітки колгоспних ясел – садків, створення необхідних матеріально – побутових умов та піднесення рівня навчання та виховання дітей. В 1970 році по області було введено 11 дитячих садків на 179 місць, реорганізовано – 67 дошкільних закладів у постійно діючі [2, арк.13]. В 1971 році реорганізували 72 заклади, а в 1972 р. – 50, це дало змогу збільшити кількість місць та охопити більший контингент дітей.

В період з 1970 по 1971 навчальний рік особливо відчутною була потреба в дитячих садках у місті Кіровограді. В цьому році вступили в дію тільки 2 дошкільних заклади на 280 місць міськвню та один дитячий садок відомства тресту Кіровоградпромбуд на 140 місць по вул. Червонозорівська на Новомиколаївці, це не значно розв'язало проблему влаштування дітей в дитячі садки, багато дітей навчалися вдома через недостатню кількість місць.

За останній рік восьмої 5 – річки значно зміцнілася навчально – матеріальна база, поліпшилися побутові умови та естетичне оформлення приміщень. Так в дитячому закладі №19, який розміщувався по вулиці Яна Томпа, був добудований новий корпус. В дитячому садку №36, який був розміщений на Олексіївці проведено капітальний ремонт. В яслах – садах №35, який знаходився на Балашівці, добудували спортивну залу. Для садка №44 розміщеного в шкільному мікрорайоні, було закуплено нову мебель. В дошкільних установах №26, яка знаходилася на вул. Академіка Корольова 27, №37 на Великій Балці, №42 – в районі Новомиколаївки та дитячий садок №33, що по вулиці Яновського, було споруджено площадки для вивчення дітьми правил дорожнього руху. В усіх названих яслах – садках вдало підібраний інтер'єр, приміщення відповідало вимогам естетичного оформлення, досконало були обладнані ігрові та спортивні майданчики, добре обладнаний навчально – виховний процес.

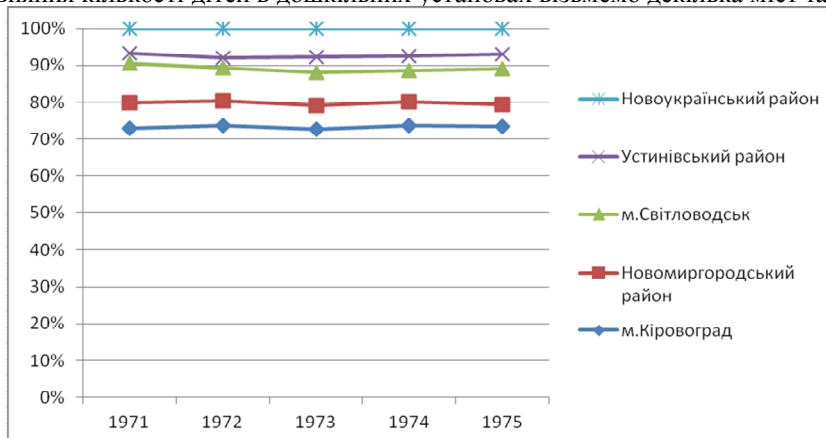
Як свідчать архівні матеріали розширилася мережа дошкільних закладів різного відомчого підпорядкування. Так станом на 1 листопада 1971 року в області функціонувало 611 дошкільних установ, якими було охоплено понад 50 тис. дітей, що складало 39,2% від загальної кількості дітей дошкільного віку [3, арк. 161]. На кінець 1972 року системі Міністерства освіти було підпорядковано - 148 установ, в тому числі у сільській місцевості – 47, у міській – 101. Їх відвідувало – 19 919 дітей [4, арк.1].

В 1974 відбувається розширення будівництва дитсадків, але наявна мережа дитячих дошкільних установ ще в значній мірі не забезпечувала потреб населення. Станом на 01.10.1974р. в місті Кіровограді функціонувало 52 дошкільні заклади, в яких виховувалося – 13619 дітей, а це становить 45,2% від всієї кількості дітей дошкільного віку. Для будівництва дошкільних закладів не залучалися кошти підприємств і організацій. Із-за низьких темпів будівництва дитсадків стримувався і розвиток дошкільного виховання дітей. Лише 55 % дошкільних установ було розміщено в типових приміщеннях, решта знаходилися в тісних, не було достатнього забезпечення меблями, м'яким та твердим інвентарем, посудом та навчальними посібниками.

Згідно архівних даних в 1975 році – в області було введено в дію 2 дошкільних заклади на 140 місць, 2 – на 90 та один на 50 місць. В цьому році завершили будівництво та ввели в дію - 4 дошкільні установи: в м. Олександрії – 1 заклад, Світловодському районі – 1 та в м. Кіровограді – заводом Червона Зірка було збудовано дитячий садок №7/50 та заводом Радіовиробів дошкільний заклад № 51. В місті Кіровограді функціонувало – 36 дошкільних установ, де навчалосся – 8405 дітей.

В 1976 році побудовано тільки два дитячих садка в місті Кіровограді: №41- обласного УВД на 280 місць та №55- заводу тракторних гідроагрегатів на 140 місць.

В 1977р. в місті Кіровограді було введено в дію лише – 1 дошкільна установа на 280 місць, 1978р. – 1 на 280 місць та в 1979р. – 1 на 280 місць [6, арк. 7]. Це розширило контингент дітей в дитячих садках. Для порівняння кількості дітей в дошкільних установах візьмемо декілька міст та районів.



Як свідчать архівні матеріали, згідно народногосподарського плану передбачалося розширення мережі дошкільних закладів по Кіровоградській області та покращення умов перебування дітей. Був складений план будівництва дитячих садків на 1974 – 1980 рр. за рахунок держкапвкладень. Цей план



охопив не всі райони Кіровоградської області. Передбачалося будівництво в таких районах (дивись таблицю) [7, арк.2]:

Райони	1975р.	1976р.	1977р.	1978р.	1979р.	1980р.
Гайворонський	1/50					
Голованівський	1/140	1/280				
Кіровоградський	1/190					
Маловисківський	1/140					
Олександрійський	1/50					
Ульяновський	1/50					
Устинівський		1/140				
м.Кіровоград		1/210				
м.Світловодськ		1/210				
Всього	6/520	4/980				
По селу	6/520	2/420				
По місту		2/560				

Починаючи з 1985 року відбувається зменшення чисельності дитячих садочків. По – перше, перестали будувати нові установи, по – друге розпочалося закриття тих, які функціонували. Разом з тим в цей час почалася підвищена урбанізація, поживлений відтік молоді до міст в пошуках кращих умов для свого існування.

За архівними даними, нами встановлено, що на початок 80-х років в області проживало 118 614 дітей дошкільного віку із них 66933 чол. було охоплено суспільним дошкільним вихованням, що складало 56,4% від загальної кількості дітей. Аналіз статистичних даних показав різницю в розвитку мережі дошкільного виховання в міській та сільській місцевостях. Так, у 1980 році в містах Кіровоградської області (Кіровограді, Олександрії, Знамянці) проживало 69596 дітей дошкільного віку, з них дитячі заклади відвідували 44651 дітей, це складало 64,2% охоплення дошкільними мережею дошкільного виховання. В цей же період в сільській місцевості охоплення дошкільними закладами дітей було майже на 20% нижчою. В селах Кіровоградщини проживало 49108 дітей, а дитячий садок відвідували лише 22282 дошкільників, що становило 45,4% охоплення [8, арк.1–5]. Причиною такого низького показника відвідування дітьми дитячих садків було те, що на той час існувала проблема недостатньої кількості дитячих дошкільних закладів.

Проблема забезпечення дошкільним вихованням та навчанням не була вирішена і в 80-ті роки. Тільки у місті Кіровограді не навчалось 10 тисяч дітей дошкільного віку, для усунення цієї проблеми потрібно було збудувати 55 дошкільних закладів на 280 місць кожен. В селах була ще гірша ситуація. По – перше, в селах не було дитячих садків, які належали Міністерству освіти. Функціонували лише садки, які підпорядковувалися колгоспам та радгоспам, але не всі дошкільні заклади були постійно діючі багато були сезонними, тому що коштів на утримання постійно діючих не було. Другою проблемою також було те, що не вистачало педагогічних працівників з відповідною освітою, а тому колгоспні садки не надавали дітям методичної допомоги в підготовці їх до школи. В ці роки було введено в дію нові дошкільні заклади, але вони не охопили всього контингенту дітей.

Проводячи вивчення архівних справ ми побачили, що в другій половині 80-х років дитячі садки в селах почали реконструювати, тимчасові дошкільні заклади перетворювали на постійно діючі, завдяки чому з'являлася більша кількість місць, яка охоплювала більший контингент дітей. Працюючи з матеріалами архіву ми встановили, що на початку 90-х років системі народної освіти було підпорядковано 221 дошкільний заклад, в тому числі в міській місцевості 143, а в сільській – 78, в яких виховувалися – 27148 дітей дошкільного віку. Проблема закриття дитячих садків залишалася головною. За 1995–1996 рр. було ліквідовано дитячі садки №11,55 в м. Кіровоград (наказ № 215 від 30.09.1996р.), №26 – наказ №196 від 17.09.1996р., дитячий садок № 7 та № 40, №50 (наказ № 219 від 12.04.1995).

В 1997 році в місті Кіровоград було ліквідовано дитячий дошкільний заклад №10. У 1998 реорганізували дошкільний заклад №56 та ліквідували № 54, також в 1999 році був реорганізований дитячий садок №1. З метою упорядкування мережі дитячих дошкільних закладів, приведення наповнюваності установ було реорганізовано дитячий дошкільний заклад №3 14.07.98р. 4 серпня 1998 року було реорганізовано дошкільний заклад №59 шляхом злиття з загальноосвітньою школою № 18.

Аналізуючи статистичні данні по області за період з 1995 по 2000 рік, прослідковується тенденція до зменшення кількості навчальних закладів дошкільної освіти. Адже у 1995 році кількість дитячих садочків становила 696 в яких навчалось 40.808 тис. дітей, а у 2000 році – 566 дошкільних закладів, де виховувалось – 23,469 тис. дітей.

Аналіз кількості дошкільних навчальних закладів з 1995 року по 2000 рік, показав, що станом на 1995 рік було 9 районів в яких налічувалось від 30 до 49 дитячих садків. Це в Бобринецькому – 33, Голованівському – 35, Добровеличківському – 39, Долинському – 32, Кіровоградському – 31,



Маловисківському – 36, Новоукраїнському – 35, Олександрівському та Олександрійському районах – 30, тут був найвищий показник кількості закладів дошкільної освіти. Така ситуація пов'язана із високим показником народжуваності у цих районах. Тому і кількість дітей, які охоплені дошкільними закладами у кожному з них є найбільшою і складала майже від 1000 до 1800 осіб. Загальна кількість дітей по Кіровоградській області у 1995 році в цілому складала – 40 808. Тенденція зниження кількості дошкільних навчальних закладів з 1995 року пояснюється тим, що під час приватизації в місті необгрунтовано закривалися дитячі садки, а їх приміщення передавалися в оренду.

На початку 2000 – ого року в місті Кіровограді залишилося всього лише 40 дитячих дошкільних закладів. В районних та міських відділах освіти створювалися значні черги на влаштування дітей дошкільного віку в дитячі садки та ясла – садки. Фактично в Кіровограді на чергу ставали відразу після народження дітей.

Отже, ми бачимо, що динаміка розвитку мережі дошкільних закладів була різною, на даний час сітка дещо налагодилася, але ще існує проблема недостатньої кількості дитячих садків. Дошкільня і нині знаходиться в авангарді усіх освітніх реформаційних процесів. Це посідає важливе місце у формуванні освіти, адже з дошкільного віку починають формувати громадян України.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Державний архів Кіровоградської області (ДАКО) – Ф. Р. – 3175, оп.6, спр.1134, арк. 1
2. ДАКО – Ф.Р – 3175, оп.6, спр.1136, арк. 13
3. ДАКО – Ф.Р. – 3175, оп.6, спр.362, арк.161
4. ДАКО – Ф.Р. – 3175, оп.7, спр.33, арк. 1
5. ДАКО – Ф.Р. – 3175, оп.7, спр.80, арк. 3
6. ДАКО – Ф.Р. - 3175, оп.7, спр.126, арк. 2
7. ДАКО - Ф. Р -3175, оп.7, спр.507, арк. 5
8. Закон України "Про дошкільну освіту"
9. Статистичний щорічник Кіровоградської області
10. ДАКО – Ф. Р – 3175, оп.7, спр.1135, арк. 1

Вікторія ГЛАМАЗІНА

ПЕРШИЙ СОБОРНИЙ ХРАМ ЄЛИСАВЕТГРАДА

(магістрантка факультету історії та права)

Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Чорний О. В.

У 1754 році уряд імператриці Єлисавети Петрівни, йдучи назустріч прагненню балканських народів до переселення у межі Російської імперії, а також бажаючи заселити землі Запорозькі людьми, які були б віддані російській короні облаштував на території Задніпров'я мережу військових поселень під назвою Нова Сербія. Вона охоплювала простори від річки Кагарлика, лівої притоки Синюхи, і далі по Висі, Тясмину до Дніпра, протяжністю 200, а шириною 30 верст. Це започаткувало так звану урядову колонізацію окресленого вище краю.

У жалуваній грамоті Іванові Хорвату, колишньому полковнику австрійської армії, а на початку 50-х років XVIII століття співорганізатору і куратору новосербського поселення, йшлося про те, що "...для зашити, на всякий случай, от нападения вражеского построить земляную крепость, которую именовать крепостью Святой Елисаветы". Саме цій твердині офіційно судилося започаткувати місто Єлисаветград.

Жалувану грамоту було датовано 11 січня 1752 року [3, с. 5]. Не пройшло й місяця після указу Єлисавети Петрівни, як між річками Грузька та Сугокля, на узвишші правого берега Інгулу (200 сажнів від річки) під проводом генерала І. Ф. Глебова було вибрано місце для майбутньої фортеці.

30 липня 1752 року проект земляного укріплення було затверджено. Для її будівництва були спрямовані селяни з центральних районів Російської імперії, солдати Пермського карабінерного полку та охочі люди з навколишніх земель. Крім того, у травні гетьманом України Кирилом Розумовським було направлено 611 робітників. Охороняли будівництво 200 запорізьких козаків.

На території фортеці були облаштовані адміністративні будівлі, казарми, конюшні, порохові погреби, військовий шпиталь, друкарня, невеличка школа для військових дітей, а також церква. Остання була збудована на честь Святої Живоначальної Трійці. Храм було закладено посередині площі фортеці Св.Єлисавети у 1755 році за указом Сенату [3, с. 14]. Будівництво церкви здійснювалося державним коштом. Гроші виділялися з рахунків Нової Сербії. Свято-Троїцька церква призначалася для потреб гарнізону і жителів форштадту (передмістя). Одночасно з освяченням і урочистим відкриттям отримала статус кафедральної, тобто головної на території фортеці та її форштадту. З огляду на відсутність церков поблизу укріплення, головною вона була для цілого регіону.

Будівля храму була дерев'яною, одноповерховою і мала вигляд невеликого прямокутного будинку з двома маленькими банями. При цьому вона була однопрестольною. Поряд з церквою височіла дерев'яна дзвіниця. Першим настоятелем Свято-Троїцької церкви був священник з Новослобідського козацького полку протоіерей Іоанн Орловський [5, с. 158].

Впродовж 50 – 70-х років XVIII століття на території форштадту, який виріс до рівня міста, були збудовані Знам'янська (1759), Володимирівська (1759), Успенська (1773) та Петро-Павлівська (1773)



церкви. До 1775 року всі вони вважалися форштадтськими, тобто передміськими, оскільки ще не існувало Єлисаветградського повіту з його цивільним управлінням, а канцелярія Єлисаветградської провінції знаходилася у фортеці Святої Єлисавети.

За деякими даними перша споруда церкви Успіння Пресвятої Богородиці була збудована ще 1755 року жителями форштадта “Поділ” [3, с. 55]. Причому відомі подробиці появи дерев'яної Успенської церкви. За умови відсутності кваліфікованих майстрів церкву придбали у слободі Федорівці Крилівської протопопії. Саме туди ще з XVII століття сходилися православні священики, що не прийняли унії і були вигнані польськими поміщиками з церков, що знаходилися на землях, які перебували у їхній власності. Оскільки лісу на Київщині було достатньо і він був не дорогим, то священики заробляли собі на життя тим, що будували та продавали церковні конструкції. Однією з них і був Успенський храм, який був привезений у форштадт у розібраному вигляді, де був складений і освячений на честь Успіння Пресвятої Богородиці. Храм знаходився на місці сучасного приміщення міськвиконкому, що розташований на вулиці Велика Перспективна.

Однопрестольна Успенська церква у 1778 році була замінена новим дерев'яним храмом, але він вже був трьох престольним (престоли в ім'я Успіння Пресвятої Богородиці, Святого Миколи та Святої Великомучениці Варвари). Його будівництвом займався священик Дмитро Смолодович [5, с. 157]. Протягом десяти років храм не зазнавав ніяких змін, але у 1790 році полковник Катеринославського козацького війська Іван Красноглазов задумав замінити дерев'яну церкву на кам'яну. 10 липня цього ж року, він подав прохання архієпископу Катеринославському та Херсонсько-Таврійському, щоб той дозволив реалізувати задумане. Того ж дня він отримав дозвіл на будівництво. Споруджуючи церкву великих розмірів, Красноглазов побажав аби храм був п'ятипрестольним. До трьох престолів було додано ще два на честь тих святих, імена яких носили він та його дружина, а саме: святого Іоанна Милостивого та святої Анни. З цього приводу він знову звертався до архієрея і отримав благословення 11 липня 1791 року. Ікони для іконостасу були написані в Санкт-Петербурзькій академії образотворчих мистецтв. Храм будували майже 10 років. За час будівництва помер і сам меценат. Справу довела до кінця його дружина – Анна Красноглазова.

У 1800 році відбулося освячення нової будівлі єлисаветградської церкви Успіння Пресвятої Богородиці. Старенька і маленька дерев'яна церква у фортеці дуже програвала в порівнянні з новим кам'яним п'ятипрестольним храмом, побудованим коштом багатого козацького полковника Івана Красноглазова, тому наступного 1800 року – Успенська церква стала кафедральною, а Свято-Гроїцька втратила свій статус.

Церква знаходилася на перехресті Миколаївського проспекту (нині вулиця Велика Перспективна) та вулиці Успенської (нині вул. Гоголя), тепер на її місці знаходиться будинок Кіровоградської міської ради.

В архітектурному плані святиня мала змішаний стиль, являла собою цілий комплекс споруд. У Державному архіві Кіровоградської області нам вдалося відшукати короткий опис храму: “...собор во имя Успения Пресвятой Богородицы, каменный с колокольнею в одной связи и кладовою для хранения церковных вещей и под нею два выходных погребов покрытых железом. Длина постройки 24 1/3 сажени. Ширина – 12 2/3 сажени. Высота отцколя и до карниза 11 сажени с карнизом трибуна. Каменная лавочка для продажи свечей. Деревянный дом в котором помещалось прежде Елисаветградское духовное правление” [6, арк. 61–62].

Поряд із собором було кілька поховань. Найвизначнішим з них було поховання Анни Остен-Сакен, матері першого почесного громадянина Єлисаветграда – Д. С. Остен-Сакена, дружини Є. К. Остен-Сакена – шефа Єлисаветградського гусарського полку, героя битви під Аустерліцем 1805 року.

У 1836 році докола собора було збудовано цегляну огорожу з кованими просвітами на капітальному фундаменті [6, арк. 61-62]. У 30 – 50х роках Єлисаветградський Успенський собор був центральним у перших восьми округах Херсонського (Новоросійського) поселення тяжкої кавалерії. Тривалий час він вважався корпусним собором 2-го резервного кавалерійського корпусу.

За своїм розмірами Єлисаветградський собор перевершував не тільки всі церкви Херсонської єпархії, але і багато інших по всій території імперії. У 1856 році з ініціативи та за підтримки єлисаветградського купця Микити Макреєва був влаштований шостий престол, Святого Микити. Собор мав мармурові престоли та жертвник. В інших п'яти вівтарях престоли теж були виготовлені з мармуру. Дерев'яний іконостас у всіх трьох вівтарях був добре позолочений.

Пітврджуючи тезу, що храм був головною релігійною спорудою міста наведемо цитату: “14-го мая 1896 года с ранняго утра весь город разукрасился флагами и на всех учреждениях выставлены были вензеля, а в окнах многих магазинов также вензеля и портреты Их Императорских Величеств. Литургия в Успенском соборе началась и окончилась в обычное время, все должностныя лица, как военного, так и гражданского ведомств, а равно масса молящихся наполняли собор. Телеграмма о совершившемся Священном Короновании Их Императорских Величеств получена была от г. губернатора в Елисаветграде около 12 часов дня...” [3, с. 241].

В 20-х роках XX століття собор витримував численні випробування: його спочатку віддали представникам “Живої церкви”, і з їхньої згоди пограбували кілька разів. Тривалий час, згодом, щонайменше 20 років, починаючи з перших років XX століття, Собор не ремонтували. Тож його зовнішній вигляд



став непривабливим – фарби вицвіли, розтріскана штукатурка та ліпнина в багатьох місцях пошипіла, дах вкрився ржою [4, с. 148].

Із квітня 1929 року розпочалася активна підготовча робота по закриттю Собору. В храмі планували відкрити Музей революції, але цей задум так і не був втілений у життя.

9 березня 1930 року почався процес фактичної ліквідації храму. З Собору розпочали вивозити все його майно. Загалом від Успенського Собору на 140-му році його існування залишилися порожні стіни. Далі він використовувався як зерносховище. Деякий час в ньому був літній театр. Війну ж Собор зустрів як майданчик для танців та спортивних змагань. Вже після війни його цегляні стіни розтягували танками, вчепивши до них троси. Натомість в 1954 році на його місці збудували будівлю обкому партії. Так закінчилася майже двохсотлітня історія храму, однієї із найвеличніших споруд Єлисаветграда [4, с. 157] та усієї Південної України.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Лиман І.І. Російська православна церква на півдні України останньої чверті XVIII – середини XIX століття. – Запоріжжя: РА “Тандем-У”, 2004. – 488 с.
2. Лиман І.І. Державна церква і державна влада: Південна Україна (1775 – 1861). – Запоріжжя: РА – Тандем – У, 2004. – 400 с.
3. Пашутин А.Н. Исторический очерк г. Елисаветграда. – Елисаветград, 1897
4. Петренко І. Д. Невідомі війни (церква і держава на Кіровоградщині в 20–60-х XX ст.) Кіровоград: Лисенко В.Ф., 2012. – 376 с.
5. Пивовар А.В. Фонд херсонської духовної консисторії: відомості про метричні записи 1780–1812 років. – К.: Академперіодика, 2008. – 312 с.
6. Протокол собрания губернского правления и переписка с гражданами губернаторами о передаче городов южного поселения военного ведомства в гражданское ведомство. Сведения о состоянии передаваемых городов. План г. Елисаветграда. – ДАКО. – Ф.488. – Оп 1. – Од. зб. 1315. – 178 арк.

Ігор ІГНАТЬЄВ

ПОЛІТИКО-ІДЕОЛОГІЧНІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ АФГАНСЬКОЇ ОПОЗИЦІЇ (1978 – 1992)

(магістрант факультету історії та права)

Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Ковальков О. Л.

Уже понад три десятиліття Афганістан залишається ареною гострого протистояння, в яке тією чи іншою мірою виявились втягненими як сусідні країни, так і великі держави. Вирішальну роль у ескаляції афганської кризи та формуванні ворогуючих таборів стала т.з. Саурська (Квітнева) революція 1978 року, прихід до влади Народно-демократичної партії Афганістану та подальше радянське вторгнення в афганську кризу в грудні 1979.

Упродовж тривалого часу афганський рух опору в літературі розглядався тенденційно. Так, в радянській історіографії (В.М. Спольніков) афганська опозиція розглядалася під кутом зору “контрреволюції”, котра протистоїть афганській національно-демократичній революції. Переважна більшість пострадянських досліджень тлумачать природу афганського опору або під кутом зору ісламського руху (В.Г. Коргун), або з погляду міжетнічного протистояння (Ю.П. Босін, Ю.П. Лалетін, М.Ф. Слінкін). При цьому традиційно абсолютизується зовнішній фактор в діяльності афганської опозиції. Метою даної статті є спроба комплексного аналізу політико-ідеологічних та організаційних засад афганського опору в 1978–1992 рр., тобто в період протистояння прорадянському марксистському режимові.

Активізація політичного життя в Афганістані припадає на середину 60-х років, коли, відповідно до положень Конституції 1964 року, в країні були легалізовані політичні партії. У січні 1965 року виникла промарксистська Народно-демократична партія Афганістану, котра пропонувала країні шлях соціалістичних перетворень за зразком радянських республік Середньої Азії. В той же час в середовищі студентства виникають осередки ісламського політичного руху, які вилились в потужні організації: “Брати мусульмани” та “Мусульманська молодь”. Вони заперечували як соціалістичний, так і капіталістичний шлях розвитку країни [8, 65 – 66].

У 1973 році внаслідок державного перевороту в Афганістані було повалено монархію і проголошено Республіку на чолі з Мухаммедом Даудом. Із самого початку М. Дауд оголосив курс на “істинну і розумну демократію”, започаткувавши реформи державно-капіталістичного змісту [4, 143].

Однак реформи спровокували значний супротив у значній частині населення. Так, упродовж 1976–1978 років на базі “Мусульманської молоді” формуються опозиційні осередки боротьби, зокрема “Ісламська партія Афганістану” (ІПА) на чолі з Г. Хекматъяром та “Ісламське товариство Афганістану” (ІТА), очолюване Б. Раббані [5, 54 – 55].

27 квітня 1978 року НДПА, підтримувана СРСР, здійснила в Афганістані військовий переворот, голосно названий Квітневою (Саурською) національно-демократичною революцією. Держава була названа Демократичною республікою Афганістан, було оголошено курс на побудову в Афганістані соціалізму за радянським зразком [3, 36].

Однак уже влітку 1978 року країна виявилася охоплена стихійними виступами племен, селян, а з початку 1979 року розпочалися антиурядові виступи в збройних силах. Значну фінансову та організаційну допомогу повстанцям надав Пакистан, пізніше КНР і США. Уже на середину 1979 року



зусиллями фахівців ЦРУ й ISI на базі таборів афганських біженців було створено мережу таборів і баз на території Пакистану – центрів для підготовки сил опору, були налагоджені канали доставки зброї [4, 88].

У цьому році на додаток до вже існуючих виникли ще дві організації: “Рух ісламської революції Афганістану” (РІРА) під керівництвом М. Мухаммада, і “Національний фронт порятунку Афганістану” (НФПА), лідером якого став С. Моджаддад [5, 134].

Ситуація в країні спонукала радянське керівництво у грудні 1979 року вдатися до військового вторгнення до ДРА. Так СРСР став учасником внутрішньоафганського конфлікту на боці непопулярного режиму. Для ісламської опозиції це був додатковий козир: держава правовірних виявилася окупованою армією невірних, а тому СРСР і режиму НДПА було оголошено джихад.

Радянська окупація ДРА справила консолідуючий вплив на афганську опозицію, суттєво зросла її зовнішня підтримка. Наприкінці січня 1980 року в Пакистані був створений “Ісламський союз для звільнення Афганістану”, до якого увійшли шість основних опозиційних організацій. За два роки він склався уже із семи партій: (так звана ІСМА-7 (“Ісламський союз моджахедів Афганістану”)-7, відома також як “Пешаварська сімка”) [8, 44 – 45].

Кожна з цих партій зберігала організаційну самостійність, власні джерела фінансування, табори, бази і т.д. Головним об’єднуючим фактором упродовж усього періоду радянсько-афганської війни виступала радянська окупація та джихад, оголошений СРСР та його кабульським маріонеткам.

Услід за В.М. Спольниковим в літературі загальноприйнятим є виокремлення у межах “Пешаварської сімки” прибічників фундаменталістських ідей (повернення до ідеалів чистого ісламу, створення в Афганістані або Ісламської монархії, або Ісламської республіки) та ісламських традиціоналістів (прибічників повернення до “додаудівських часів”). До перших відносилися Ісламська Партія Афганістану (Г. Хекматйяр), Ісламське товариство Афганістану (Б. Раббані), Ісламська Партія Афганістану (Ю. Халлес), Ісламський союз звільнення Афганістану (А. Сайяф). До другого угруповання входили Рух Ісламської революції Афганістану (М. Набі), Національний ісламський фронт Афганістану (С. Гейлані), Національний фронт спасіння Афганістану (С. Моджаддеді) [6, 64 – 66].

Окрім того, на організацію афганської опозиції вплинула і складна етнічна структура афганського соціуму. Так, навколо ІПА Г. Хекмат’яра гуртувалися усі, окрім ІТА Б. Раббані, партії, які були пуштунськими за етнічною приналежністю. Навколо ж таджика Б. Раббані (таджиком був і його польовий командир №1 Ахмад Шах Масуд) гуртувалися представники непуштунської півночі Афганістану – таджики, узбеки, туркмени тощо [12, 5 – 6].

На території Ірану також сформувався осередок афганського руху опору. Його формування припадає приблизно на квітень 1979 року. Проте якщо до Пакистану тяжіли переважно афганці-суніти (близько 80% населення країни), то підтримки шіїтського Ірану шукали саме афганські шіїти, які проживали у прикордонних з Іраном провінціях (Герат, Фарах, частково Гільменд, таджикі-шіїти, аймаки, а також хазарійці-шіїти і хазарійці-ісмаліти, що проживали в центральній частині Афганістану в провінціях Баміан, Дайкунді, Гор, Урузган, Газні, Баглан, Балх и Саманган). В Ірані сформувався блок партій “Шіїтська вісімка”, або “Альянс восьми”, який остаточно оформився лише у грудні 1987 р. за безпосередньої участі духовенства Ірану. До складу коаліції входило вісім партій: “Ісламський рух Афганістану” (М. А. Мохсейні), “Революційна рада ісламського союзу Афганістану” (С. Бахеші), “Партія Аллаха” (“Хезбаллах”) (К. Яксдат), “НАСР” (“Перемога”) (колегія з п’яти лідерів), “Сєпахі Пасдар” (Корпус стражів ісламської революції в Афганістані) (М. Рідаї), “Об’єднаний фронт ісламської революції в Афганістані”, “РААД” (“Грім”) (М. Хазаї і С. І. Балхі), “Ісламська сила” (С. Хальді). Усі вони користувалися фінансовою та іншою підтримкою Ісламської Республіки Іран та духовенством [1, 80 – 81].

Відмінністю афганського опору було те, що політичні осередки, а відтак і його політичне керівництво, знаходилися за межами Афганістану, безпосереднього “поля битви” проти ворога. Військові ж осередки, так чи інакше пов’язані із партіями, діяли власне на території Афганістану. Тому можна говорити про декількарівневу структуру афганського опору, особливо в 1978–1992 роках [8, 334].

Слід мати на увазі, що усі афганські партії були лідерськими. Багато в чому їхня роль була визначальною. Тож місця військової активності бойових загонів партій і їх локалізація майже завжди визначалася територією, з якої походив сам лідер. Наприклад, зона активності ІТА визначалася Північно-Східними провінціями, звідки походили Б. Раббані і Ахмад Шах [7, 38 – 40].

Опозиційні сили, що діяли на території Афганістану, придбали певну структуру політичного і військового керівництва, основу якого складали ісламські комітети, що створювалися з числа традиційних місцевих авторитетів (імамів і мулл, маліків, родоплемінних лідерів). Очолювали їх люди, які пройшли спеціальну підготовку в Пакистані чи Ірані. Метою створення ісламських комітетів було втілення ідея альтернативної державної структури (соціальна сфера, сили правопорядку тощо) на непідконтрольних уряду територіях. Опозиція прагнула продемонструвати (і їй це часто вдавалося), що вона здатна забезпечити ефективне функціонування владних інститутів на доволі значних територіях [3, 170 – 173].

Ісламський комітет, як правило, складався з 5 відділів: управлінського, партійного, військового, господарського та фінансового. Військовий відділ планував і безпосередньо керував діяльністю



загонів і диверсійно-терористичних груп. Ісламські комітети кількох кишлаків або волостей підпорядковувалися центральному ісламському комітету, який створювався в повіті. Найбільші з них об'єднувалися в союзи, діяльність яких поширювалася на значну територію. До складу союзу могли входити 3 – 7 ісламських комітетів [7, 13].

Власне військова структура опору оформлювалася поступово, у ході набуття військового досвіду. Нижчою (і головною) її ланкою була група з 10 – 15 осіб. Кілька груп (3 – 7 і більше) утворювали загін чисельністю від 40 – 60 до 150 – 200 чоловік, які об'єднувалися під загальним керівництвом у більш великі територіальні збройні формування (фронти) [7, 14].

Велику роль в опозиційному русі відігравали моджахеди, які формально не підпорядковувалися жодній політичній організації. Це так звані “кишлачні духи” – загони самооборони, які слід розглядати як втілення давньої традиції лашкару – військового ополчення у пуштунських племен.

І тими, і іншими загонами командували польові командири – лідери різних за чисельністю і формуваннями збройної опозиції, безпосередні “воїни джихаду”.

З-посеред найбільш відомих і авторитетних польових командирів був Ахмад Шах Масуд, загони якого діяли в Панджшерській ущелині і долині Чарикар, на стратегічній трасі Хайратон – Кабул, в районі перевалу Саланг. Захід країни контролював Ісмаїл-хан; Схід Афганістану – Джелалуддін Хаккані і Юнус Халес; Центр – Саїд Мансур, Устад Фарід, Абдул Сайяф, Абдул Хак, Саїд Джарган; Південь – Мулла Маланг, Мулла Накіб; Північ – Мохаммад Башир, Абдул Басір, Казі Кабір, Абдул Вахоб, Мохаммад Вадуд [1, 83].

Після виведення радянських військ із території Афганістану – моджахеди розцінили це як свою військову перемогу над імперією невірних – консолідує чинник зник, і паралельно із протистоянням кабульському режиму (у тому, що він буде повалений, ніхто не сумнівався) відбувся розкол опозиції з питання майбутньої влади. Проте за усього розмаїття розбіжностей (головний розкол стався по лінії Раббані/Ахмад Шах Масуд – Хекмат'яр) усе ж, на нашу думку, це було передусім міжетнічне протистояння: одвічне прагнення пуштунів до зосередження влади у своїх руках (Хекмат'яр та ін.) і прагнення непуштунів зламати цю традицію (Раббані). Цей розкол не буде подолано і тоді, коли опозиція нарешті доб'ється свого і в квітні 1992 року повалить режим Наджибулли [4, 218].

Таким чином, у формуванні й діяльності афганського опозиційного руху відобразився увесь комплекс етнічних й конфесійних протиріч, які залишаються постійно діючим дестабілізуючим фактором в політичному житті багатотрагедального Афганістану. Внутрішні розломи ускладнилися комплексом зовнішніх (військове втручання СРСР, вплив Пакістану, Ірану і США) і внутрішніх (соціально-економічна розруха, тотальна бідність населення) факторів. Перемогою опозиції у 1992 році війна в Афганістані не припинилася. І радикальний ісламський експеримент талібів, і ще більш радикальний демократичний експеримент США і їх союзників так і не принесли країні стабільності і миру. На думку більшості дослідників, вирішення афганської проблеми є досить важким і має три важливі складові:

- 1) Припинення зовнішнього втручання у внутрішню ситуацію в Афганістані;
- 2) Проведення збалансованої національної політики;
- 3) Проведення реформ, які б задовольнили більшість афганського суспільства й зменшили підтримку найбільш радикальних партій Афганістану серед населення.

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. Интеллигенция в политической жизни Афганистана / Виктор Григорьевич Коргун. – М.: Наука, 1983. – 200 с.
3. Коргун В. Ислам и национальный вопрос / Виктор Коргун // Азия и Африка сегодня. – 2003. – №6. – С. 30 – 34
4. Лалетин Ю. П. Политическая организация Афганистана: воздействие племенной организации / Юрий Павлович Лалетин // Восток. – 2008. – №12. – с. 37-43.
5. Пластун В. Деятельность экстремистских сил и организаций в странах Востока / Владимир Пластун. – Новосибирск: ИД «Сова», 2005. – 476 с.
6. Слинкин М. Ф. Афганистан. Страницы истории (80 – 90-е гг. XX века) / Михаил Филантович Слинкин // Культура народов Причерноморья. – Симферополь, 2003. – №41. – 279 с.
7. Спольников В. Н. Афганистан: исламская оппозиция. Истоки и цели / Виктор Николаевич Спольников. – М.: Наука, 1990. – 192 с.
8. Шведов Ю. Мужики в широких штанах / Юрий Шведов // Солдат удачи. – 1995. – №2. – С. 4 – 10, 61.

Юлія МЕЛЬНИКОВА

КОНЦЕПЦІЇ « МОСКВА — ТРЕТІЙ РИМ » В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XVII: ВІД РЕЛІГІЇ ДО ПОЛІТИКИ

(магістрантка факультету історії та права)

Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Мельничук К.С.

Теорія « Москва – Третій Рим » стала основою месіанських поглядів стосовно ролі Московської держави для східнослов'янського світу. На сьогодні дана концепція, в більшості досліджень, має виключно політичний характер. Але не можна забувати, що початки її зародились саме на релігійному



підґрунті. Враховуючи цей чинник, актуальною є обрана тема. Важливо виявити, яким саме чином дана теорія виникла, вкорінилась і стала однією із ключових у суспільно-політичній думці східнослов'янських держав другої половини XVII століття.

Багато інформації про виникнення, поширення і трансформацію концепції «Москва – Третій Рим» містять у собі праці Зеньковського В., Нікульшина Д., а також ряд документальних джерел і літературних пам'яток.

Друга половина XVII століття період змін, докорінних перетворень, котрі мали місце в усіх східнослов'янських державах. В Україні: національно-визвольна війна під проводом Б. Хмельницького, Березневі статті 1654, період Руїни і втрата залишків незалежності. В Московському царстві починаючи з другої половини XVII століття у розвитку державності стали переважати абсолютистські тенденції, що отримали своє вираження в різноманітних політичних вченнях про роль «освіченої» абсолютної монархії, здатної найкращим чином забезпечити найвище благо всіх її підданих. Подібні доктрини тісно пов'язували в один вузол економічні та політичні перетворення, пропонуючи шляхи їх здійснення і здійснювали відповідний вплив на формування концепцій східнослов'янських відноси. Саме тому вважаємо доцільним розглянути дану тему на прикладі зіткнення кількох основних концепцій: «Москва – третій Рим», «Київ – другий Єрусалим», «Святої Русі», «Росії – Вавилону». Важливо підкреслити і те, що дані концепції і на сьогоднішній день є актуальними.

Перш ніж говорити про призначення і спрямованість ідеї «Москва – Третій Рим», було б доцільним зробити короткий екскурс в історію виникнення і формування даної ідеї й окреслити основні тенденції, які визначали культурний код цього історичного формування.

Переламним моментом в історії стало падіння Константинополя, котре призвело до зміни геополітичної карти світу. Єдиним православним, і повністю політично незалежним царством стало царство Московське. Такі зміни в геополітичному становищі Москви, безумовно, призвели до історичного та політичного осмислення цих подій. Але, враховуючи важку дійсність, монголо-татарське ярмо, яке було повністю скинуте лише в 1480 році, загальну руїну, очікування кінця світу, зрада греків православної вірі на Флорентійському соборі, та ще й апокаліптичне знамення – падіння Константинополя, – призвело до появи есхатологічних настроїв, і, відповідно, есхатологічного розуміння історії. В цих умовах на Москву було покладено завдання, – бути охоронцем та захисником Православ'я, яке похитнулось у Царгороді й виникла загроза, що воно взагалі може зникнути [10]. Але після укладення шлюбу між Іваном III і Софією Палеолог в 1472 р. на перший план виходить ідея безпосереднього успадкування влади московських царів від останніх константинопольських імператорів. Російські самодержці, в повній мірі відчували себе наступниками візантійських імператорів, як покровителів всього православного світу. Нове династичне право Івана III і його наступників претендувати на Царградський спадок зміцнювалося і в силу його зовнішнього визнання, котре зросло завдяки тому що в 1480 році йому вдалося скинути іго Орди. І саме після цього Іван III приймає титул «самодержца» за зразком візантійського «автократора». Він надає своїй державі візантійський герб – двуглавого орла, розраховуючи на те, що через шлюб з Софією Палеолог отримав на це повне право. Неофіційно, але достатньо наполегливо Іван III, а згодом і Василій III починають йменувати себе «царями всея Русі». Василій поступово все частіше використовує цю нову титулатуру у зовнішньополітичних документах. І, нарешті, з'являється формула «Москва – III Рим», котра остаточно утвердила уявлення про те, що Москва наступниця Константинополя.

Саме в цей період монах Філофей, який був ченцем Єлеазарового монастиря, пише послання московському царю Василю Івановичу. Головною метою послання є повчання та «зுவещевание» царя вести справжнє християнське життя, тому що його царство одне залишилось православним, християнським, а попередні припинили своє існування саме за гріхи, за аморальне життя, за зраду вірі. І як доказ цього старець Філофей наводить таку аргументацію: «Ибо старого Рима Церковь пала по неверию ереси Аполлинария, второго же Рима, Константина-града, церковные двери внуки агарян секирами и оскордами рассекли. И вот теперь третьего, нового Рима, державного твоего царства, святая соборная апостольская Церковь во всех концах вселенной в православной христианской вере по всей поднебесной больше солнца светится. Так пусть знает твоя державность, благочестивый царь, что все православные царства христианской веры сошлись в едином твоём царстве: один ты во всей поднебесной христианам царь». Цю думку Філофей продовжує словами, які згодом стали девізом людей з москвоцентричним мисленням: «храни и внимай, благочестивый царь, тому, что все христианские царства сошлись в одно твое, что два Рима благочестивый царь, а третий стоит, четвертому же не бывать. И твое христианское пали, царство другим не сменится...» [12]. Ця ж ідея повторюється Філофеем і в його «Послании к Мисюрю Мунехину о неблагоприятных днях и часах»: «Так знай, боголюбец и христолюбец, что все христианские царства пришли к концу и сошлись в едином царстве нашего государя, согласно пророческим книгам, и это – российское царство: ибо два Рима пали, а третий стоит, а четвертому не бывать» [13].

Якщо проаналізувати все наведене вище то стає очевидним, що Філофей ставив міцність та непохитність царства в пряму залежність від того, наскільки цар буде вірним православній релігії. Таким чином, ця ідея має релігійну, а не політичну основу. Але, сучасні російські, українські та зарубіжні вчені майже одноставно вбачають в цих словах Філофея твердження про те, що Москва – це Третій Рим, виключно політичний зміст. Старця Філофея в науковій літературі часто називають



«публіцистом», «що ідеологічно обґрунтував самодержавну владу московського великого князя» [8; 732]. Навіть в узагальнюючих працях з історії російської літератури підкреслюється значення Філофея як творця політичної теорії, проникнутої патріотизмом, відчуттям гордості за свою батьківщину, глибокою вірою у всесвітньоісторичне покликання Московської єдинодержавності [5; 36]. Проте по-іншому ставляться до духовної спадщини старця Філофея православні дослідники. Так, професор Київського університету імені святого князя Володимира священик Василь Зеньковський вказує на есхатологічну спрямованість послань, а в історіософському плані на безумовну провіденційність, коли кінцева доля світу пов'язана лише з тим, що відбувається в християнських народах, тим більше що для старця Філофея історичний пульс б'ється лише у взаєминах Бога і обраного народу [3; 30]. Найбільш глибоко весь пафос послань старця Філофея підмітив професор протоієрей Георгій Флоровський: «Це була саме есхатологічна теорія, і в самого старця Філофея вона строго витримана в есхатологічних тонах та категоріях» [16; 11].

Незважаючи на те, що Філофей вкладав релігійний сенс в дану теорію в подальшому вона все ж трансформувалась в політичну концепцію.

З плином часу політичне розуміння цієї «ідеї Риму» починає стверджуватись у свідомості жителів Московського царства, і, що дуже цікаво, у свідомості православного населення Османської імперії, а саме – у греків. 1589 року Московська митрополія отримала від Константинопольської Церкви статус Патріархії. Патріарх Ієремія аргументував надання патріаршого статусу Московській митрополії наступним чином: «Понежь убо ветхий Рим падеся Аполинариевою ересью, Второй же Рим, иже есть Костантинополь, агарянскими внуцы – от безбожных турок – обладаем; твое же, о благочестивый царю, Великое Российское царствие, Третьей Рим, благочестием всех превзыде, и вся благочестивая царствие в твое воедино собрася, и ты един под небесем христьянский царь именуешься во всей вселенней, во всех христьянех» [18]. Як ми помітили в цих словах практично дослівний переказ ідеї Філофея. І це не дивно, оскільки православне населення Османської імперії знаходилося у важкому становищі. Сприймаючи державно-церковні стосунки в візантійських традиціях, потребуючи сильної державної влади, яка б захищала церкву й допомагала їй, віруючі, які жили під владою Османської держави, сподівалися на сильну державну православну владу Московського царства, куди самі неодноразово їздили за милостиною. Про це свідчать багато листів, написаних східними патріархами до московських патріархів та царів. Наприклад, Антіохійський патріарх Іоаким IV пише першому патріарху Московському Іову: «Во всей подсолнечной один благочестивый Царь; впредь, что Бог изволит, здесь подобает быть Вселенскому Патриарху; а в старом Царьграде за наше согрешение вера христьянская изгоняется от неверных турок». Відомий патріарх Олександрійський Мелетій Пігас говорить: «Восточная Церковь и четыре Патриархата Православные не имеют другого покровителя, кроме Твоей Царственности, ты для них как бы второй Великий Константин. Да будет Твое Царское Величество общим попечением, покровителем и заступником Церкви Христовой и уставов богоносных отцов... Горячо заботься о ней, чтобы она, порабощенная и рассеянная среди ассириян, вавилонян и египтян, не исчезла до конца, подавляемая чрезмерными угнетениями и нуждами». Саме ж надання статусу патріархії відбувалося, м'яко кажучи, з ініціативи державної влади взагалі і царя Федора Івановича зокрема, про що відкрито говорять російські церковні історики. Так чи інакше, але досліджувана ідея «політизується» і займає своє місце у свідомості та серцях людей XV і XVI століть [17].

Отже, як ми побачили вище, в ідеї «Москва – Третій Рим» злились дві тенденції – релігійна й політична. При виділенні першої тенденції підкреслювався зв'язок з Першим Римом (або Другим – Константинополем), що затінювало релігійний аспект і виділяло державний, імператорський аспект. Таким чином, державність могла не освячуватись релігією, а сама освячувати релігію, на що натякав вже Іван Грозний, мотивуючи верховенство державної влади тим, що Христос «божественным своим рожеством Августа кесаря прославив в его же кесарство родитися благоизволи, и его воспролави и распространи его царство». А це вже прямий шлях до відкритого цезарепапізму. Подвійна природа Константинополя як політичного символу дозволяла і подвійне тлумачення. Відповідно до першого – підкреслювалась лагідність («кротость») і священство, а відповідно до другого – влада та царство. Символічним вираженням першого тлумачення стає Єрусалим, а другого – Рим.

У XVII столітті ідея «Москва – Третій Рим» набуває саме символічного значення нового Єрусалиму. Ще в XVI столітті жителі Московського царства почали вважати, що старий Єрусалим зробився «непотребным», внаслідок того, що ним заволоділи невірні сарацини. Якщо для православного світу головним храмом була Свята Софія, то після 1453 року її місце зайняв храм Воскресіння Христового в Єрусалимі, що у XVI столітті московський патріарх Никон побудував під Москвою Новий Єрусалим із храмом Воскресіння – точною копією справжнього Єрусалимського. Правда, за це східні патріархи докоряли Никону, а згодом і згадали йому це в 1666 році на Соборі, рішенням якого його було зміщено з патріаршого престолу. Так Москва приміряла на себе ідеологему нового Єрусалиму, проте вона їй не підійшла. Зате ця ідеологема підійшла Києву. Історично склалося так, що у Києві не було сильної державної влади (Першого Риму), принаймні, настільки сильної, якою вона в різні часи була у Москві. Київ реалізував себе як святе місто, яке має «духовне первородство», виражене, перш за все, у пророчих словах апостола Андрія про майбутнє цієї землі, а також у тому, що, за словами преподобного Нестора Літописця, «Київ — матір міст руських», звідки пішла не тільки «земля руська», але й по всіх руських землях розповсюдилась православна віра. Митрополит Іов



Борецький (1621). формує київський сакральний міф, який в першу чергу виражений в образі небесного міста, який є другим або новим Єрусалимом, і, з одного боку – є іконою Єрусалиму для всього слов'янського світу, а з іншого – є Єрусалимом Новим, т. Е. Успадковує у християнській історії ту благодать і місію, які були покладені на історичне місто Христа. «Київ – новий Єрусалим, Дніпро – новий Йордан, Собор Святої Софії – новий єрусалимський храм». Київ – «богоспасаємий град» і «другий» слов'янський Єрусалим. Цікаво до XIX століття вся Русь ходила в паломництво до Києво-Печерських преподобних, а саме місто в історичних джерелах називалось не лише «другим Єрусалимом», але й «горнім Єрусалимом», «третім уділом Богородиці», «Руським Сіоном» [15; 11]. Та повернемося до Третього Риму

Цікаво відмітити, що саме у другій половині XVII століття, цар Олексій Михайлович також віддавав перевагу даній концепції і навіть мав наміри розпочати війну з турками, щоб звільнити від їхньої влади православне населення Османської імперії. «З часів моїх дідів та батьків, — говорив цар, — до нас не перестають приходити патріархи, монахи та бідняки, які плачуть від образ, злоби та утисків своїх гнобителів, гнані великою нуждою та жорстокими утисками. Тому я боюся, що Всевишній спитає мене за них, і я взяв на себе зобов'язання, що, якщо Богу буде угодно, то я принесу в жертву своє військо, казну і навіть кров свою для їхнього визволення» [17]. Однак, перманентні війни з Польщею та небезпека зі сторони Швеції не дали йому можливості цього зробити. Цей цар вже вважав себе покровителем православних християн усього світу. Поступово усвідомлення «месіанства» починає проникати в думки наступних московських царів.

Отже, концепція «Москва – Третій Рим» бере свої початки задовго до її трактування монахом Філофеєм. Відразу після падіння Константинополя, в умовах есхатологічних настроїв серед населення, на Москву було покладено завдання, — бути охоронцем православ'я. Цим вдало скористалися царі Московії Іван III та Василій III, коті починають іменувати себе «царями всея Руси». Остаточо ж вищезгадана формула сформувалась і почала набирати політичного значення саме за Василя III. У другій половині XVII століття, вплив даної концепції стає все більш помітним, цар Олексій Михайлович віддавши перевагу їй навіть мав наміри розпочати війну з турками, щоб звільнити від їхньої влади православне населення Османської імперії.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бантыш-Каменский Д. История Малой России от водворения славян в сей стране до уничтожения Гетманства. СПб. – К. – Харьков, 1903.
2. Зеньковский В. История русской философии. Париж. – 1950. Т. 2. С. 30.
3. Зеньковский В. Русское старообрядчество. Мюнхен. – 1970.
4. Источники по истории русской общественной мысли. – Рим, 1989.
5. История русской литературы. – М.-Л., Т. 2. Ч. 1 1945 г.
6. Карташов А. В. Судьбы Святой Руси. – М., 1999.
7. Колесов В. В. Послания старца Филофея // Памятники литературы Древней Руси конца XV – начала XVI в. – М., 1984.
8. Мейендорф Иоани, протопресв. Рим, Константинополь, Москва. Исторические и богословские исследования. – М., 2005.
9. Никульшин Д. А. Проблема превращения эсхатологической концепции монаха Филофея в идеологическую доктрину Московского государства. [Интернет ресурс] - Режим доступа: <http://www.eunnet.net/sofia/04-2002/text/0405.html>.
10. Сказание о составлении осмаго собора латынского и о извержении Сидора прелестного и о поставлении в русти земли митрополит. Див. Хождение во Флоренцию // Памятники литературы Древней Руси: XIV – середина XV века. М., 1981. [Интернет ресурс] – Режим доступа: http://www.krotov.info/acts/15/2/8_sobor.htm.
11. Послание великому князю Василию об исправлении крестного знамения о содомском блюде. [Интернет ресурс] – Режим доступа: <http://old-rus.narod.ru/07.html>.
12. Послание старца Филофея к Мисюрю Мунехину о неблагоприятных днях и часах [Интернет ресурс] – Режим доступа: <http://old-rus.narod.ru/07.html>.
13. Послание великому князю Василию. [Интернет ресурс] – Режим доступа: <http://old-rus.narod.ru/07.html>.
14. Успенский Б. А. Отзвуки концепции «Москва – Третий Рим» в идеологии Петра Первого. – М., 1976.
15. Флоровский Г. Пути русского богословия. – Париж, 1988.
16. Холмогоров Е. Третий Рим: очерк происхождения идеологии. [Интернет ресурс] – Режим доступа: <http://www.pravaya.ru/side/584/709>.
17. Цит. по: лист митрополита Смоленского і Калінінградського Кирила (РПЦ) митрополиту Філадельфійському Мелітону (Константинопольський Патріархат). Див. Рубрику Офіційна переписка на офіційному сайті Московського Патріархату. [Интернет ресурс] – Режим доступа: <http://www.mospat.ru/index.php?Mid=210>.

Олександр ПАСІЧНЯК

«ПОИСК, ПОИМКА И ИСКОРЕНЕНИЕ ГАЙДАМАК» АБО ІСТОРІЯ БОРОТЬБИ РОСІЙСЬКОЇ ВЛАДИ З ГАЙДАМАЧЧИНОЮ (40–60-ТІ РР. XVIII СТОЛІТТЯ)

(магістрант факультету історії та права)

Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Шевченко С.І.

Гайдамацький рух, на протязі понад півсотні років, створив цілу низку серйозних проблем не лише Речі Посполитій, а й Російській імперії, під владою якої знаходилася в цю добу Гетьманщина та Запорозька Січ. Гайдамаки, взагалі, під час двох великих повстань, які були викликані політичними обставинами, (мається на увазі повстання 1734 р., та особливо Коліївщина 1768 р.), могли покласти край існуванню польської державності ще до трьох поділів Речі Посполитої, але в обох випадках війська, головним чином Російської імперії, відповідною силою не допустили цього. На боротьбу з гайдамаччиною російська сторона докладала набагато більше зусиль та людських, матеріальних



ресурсів, ніж польська. Звісно, мілітаризоване російське «самодержавіє» мало більш реальні можливості для цієї боротьби. Боротьба російської влади проти гайдамаків не була предметом окремих досліджень. Політика російського двору по відношенню до Центральної України другої третини XVIII ст. пройшла під знаком боротьби з гайдамацтвом. Тому ця тема потребує дослідження – як на краєзнавчому або регіональному, так і на загальноісторичному рівнях.

Багатьма дослідниками тема боротьби вищевказаних держав проти гайдамаків розглядалася разом з історією гайдамацького руху. Дослідники не пробували виділяти якимось чином це питання із такої об'ємної, і на перший погляд, добре висвітленої теми як гайдамацтво. Виділяється якісно, з обраної нами проблеми, монографія «Исследование о гайдамачестве» професора В.Б. Антоновича, де він широко розкрив методи боротьби проти гайдамаків у «шляхетській республіці» та меншою мірою, проте досить повно і узагальнено, висвітлено дії російської влади проти гайдамацтва [2].

Джерельна база даного дослідження є досить широкою та багатоманітною. Археографи XIX–XX ст. опублікували достатню кількість актових джерел, які стосуються гайдамацького руху. Переважно, за своїм походженням – це документи органів влади (укази, ордери, донесення, рапорти, промеморії, протоколи допитів гайдамаків тощо).

Для «сыску, поимки и искоренения гайдамак» створені були в різних місцях понад кордоном з Річчю Посполитою від р. Дніпра до Півд. Бугу форпости. Останні мали також закріпити кордони Російської імперії і багато з них виконували роль митниць. В. Антонович пише, посилаючись на польські джерела, що «Уже с 1737 г., по распоряжению Миниха (головакомандувача російськими військами. – О.П.), принимаются деятельные меры для охранения польской границы от гайдамаков *посредством постоянных русских караулов и форпостов*», тобто як раз після першого повстання 1734 р. та повернення запорожців на свої землі [2, 93]. Перші форпости у «Задніпрських місцях» стали виникати, після того як ця територія відійшла остаточно до Російської імперії після закінчення російсько-турецької війни (1735–39 рр.) та розмежування 1740 р. земель з Польщею. Коли відбувалося облаштування Нової Сербії, то Іван Хорват вже зіткнувся з багатьма укріпленими місцями («шанцями»).

У більш важливих пунктах кордону – у Вишгороді, Кременчуці, Крилові, Цибулеві, Петроострові, в Орловському (Орлику), Архангелогородському укріпленнях – встановлюються головні форпости під начальством прем'єр-майорів. Від кожного центрального форпосту залежало декілька другорядних, розташуваних вздовж кордону [2, 92]. Велика частка форпостів для боротьби з гайдамаками розташовувалася в селах сучасної Кіровоградщини. А. Пивовар у своїй книзі про Задніпровські місця подав назви всіх форпостів Крилівської дистанції та більшості форпостів інших дистанцій Центральної України [11, 282]. О. Андрієвський віднайшов у архіві Київського губернського правління «Ведомость какое число учрежденных форпостов вверху Днепра и званием имеется зачав от Межигорья до Красно-Заборского форпоста и в каком форпосте от форпоста расстояни, и по сколько на каждом форпосте малороссийских старшин и козаков состоит». Мінімальна відстань згідно «Ведомости» між форпостами складала від 1 до 3, максимальна – до 10–12 верств [10, 94–100]. Гайдамаки непомітно в нічний час проходили поміж форпостами, переходили вброд через прикордонні р. Вись, Синюху, Тясмин. Коли вони поверталися з Речі Посполитої назад із величезними стадами худоби, захопленим добром, іноді просто прямо через форпости, то часто присутні в «Задніпрських місцях» війська нічого не могли вдіяти. Дослідник не знайде у рапортах командирів, що гайдамаків ловили під час того, як вони прокрадалися в українські воєводства Речі Посполитої, наскільки вони це досконало робили.

Прикордонну службу несли російські драгуни, козаки гетьманських та компанійських полків, ландміліцькі полки (пізніше додалися гусарські та пікінерські). Їхніми обов'язками було: недопущення гайдамаків через кордон (із двох боків кордону), здійснення постійних (денних та нічних) роз'їздів вздовж кордону, вглиб Миргородського полку, від форпосту до форпосту, розвідувати про гайдамацькі осередки, збирати довідки стосовно грабежів, скарги які поступали в прикордонний суд з польської сторони і, нарешті, арештовувати всіх гайдамаків і осіб, які мали з ними зв'язки, і представляти їх до суду за належністю [2, 93]. Форпостні командири відправляли щотижнево рапорти київському генерал-губернатору, а останній в свою чергу відправляв теж в семиденний строк донесення у Колегію іноземних справ і у Військову колегію. Дослідники мають критично відноситися до рапортів російських військових у тих випадках, коли відбувалися бої між царськими військами та гайдамаками, оскільки інколи командири намагалися приховати обставини та причини поразки, своє неучтвю, неспроможність зупинити гайдамаків або збільшували чисельність гайдамацьких загонів, щоб дійсно довести свою безсилість у боротьбі.

В. Антонович неодноразово відмічає: «шляхтичі вважали, що не лише охорона кордону Речі Посполитої повинні лежати на обов'язку російського уряду, але і розшук осіб, винних в грабежах, так само як і відшкодування збитків, заподіяних ними. ... з дій місцевої російської влади і комісарів видно, які старання докладав російський уряд для спостереження за рухом, що власне не відносився до його прямих інтересів, спонукуваний лише бажанням зберегти добросусідські стосунки з Річчю Посполитою. Але чим більше поступливішим виявлявся російський уряд, чим більше приймав заходів для охорони безпеки шляхтичів українських воєводств, тим вимогливішими ставали останні, тим більше звалилися вони з думкою, що піклуватися про їх безпеку повинні не вони самі і не Річ Посполита, а що ця турбота повинна виключно лежати на обов'язку російської влади» [2, 92–95].



Цілком логічним є висновок історика, який випливає із глибокого знання анархічного становища шляхетської республіки. Але хотілося б віднестися до нього з певними застереженнями. По-перше, шляхтичі так вважали, тому що більшість гайдамаків (а це запорожці та обивателі Миргородського полку) мали підданство Російської імперії – «росийской нации». Зауважимо, що обвинувачення падали саме на запорожців, а не на селян українських воєводств. Запорожці здійснювали свої походи в Польщу між форпостами із степу, тобто з території, підпорядкованої Січі, та «Задніпрських місць», а вже потім поверталися з «анексованим» у шляхти «добром» назад, знову поміж форпостами. І саме таким чином гайдамацький рух проіснував до Коліївщини. Коли поляки нахабно, без будь-якого приводу, захоплювали запорожців на їхній землі чи під час їхнього перебування в українських воєводствах Речі Посполитої, то без суду і слідства страчували їх, що суперечило міждержавним домовленостям Польщі та Російської імперії, зокрема трактату «Вічного миру». Поляки зобов'язані були, в тому разі, якщо це були не їх піддані, віддавати гайдамаків російській стороні (прикордонній комісії, прикордонним командирам), такі самі зобов'язання лягали і на Російську імперію. Російська влада намагалася не допускати смертних кар своїх підданих, як видно із переписки київського генерал-губернатора М. Леонт'єва з гетьманом коронних військ К. Браницьким, указів Колегії іноземних справ [4, 53-78]. Таким чином, ми бачимо на цьому прикладі визнання російською владою підданства та намагання захистити підданих, ким би вони не були. Але це не означає, що російська влада сильно непокоїлася за життя своїх громадян, так як їй потрібні були робочі руки. Впійманих гайдамаків, на відміну від польської, російська влада відсилала на вічну каторгу у військовий порт Рогервік (на березі Фінської затоки), оскільки на думку влади таке покарання «другим в страх весьма тягостнее одиночной смертной казни», або ж в Сибір на Нерчинські срібляні рудники (почали відсилати з початку 60-х рр.) [4, 71]. Як бачимо, Російська імперія намагалася отримати із всього вигоди, гайдамацький рух не був виключенням.

Російському урядові важливо було контролювати важливі торгівельні потоки і спрямовувати їх в загальноімперських інтересах. Вже вказувалося, що форпости виконували роль митниць, з допомогою яких здійснювався контроль за важливими торговими шляхами. Гайдамаки робили так, що купці, (які прямували з караванами в Польську Україну, в Задніпровські місця або з Правобережної чи Лівобережної України в Січ, Крим і т.д., в т.ч. й чумаки), просто могли не дійти туди з товарами на ярмарки, до митниці в цілісності. Після таких пограбувань відпадало бажання слідувати тими небезпечними маршрутами знову, а це відображалось на надходженнях до казни. Російська влада не скидала із своєї держави обов'язку захищати кордони Речі Посполитої, так як відчувала себе її протектором.

Польська шляхта безкінечно жалілася київському генерал-губернатору на російські форпости, через те, що вони дають можливість гайдамакам вільно проїжджати через прикордонні караули [14, 426; 10, 88; 3, 185]. В тих випадках, коли їх помічали караульні, посилювалися за гайдамаками команди, «токмо сыскать не могли», – рапортував поручик Петров із Петроострівського форпосту у 1748 р. стандартною фразою [15, 426-428]. Нам відомі й інші випадки пропуску гайдамаків через форпости та караули. Так, у допиті М. Мамаєва свідчення про те, що його загін пропустив через Калантаєвський караул «капрал или другой какой начальник, не знает, дал ему атамана (тобто ватажок Мамаєв віддав. – О.П.) кобылу за то, что чрез тои караул пропущены» [3, 176]. Гайдамака Я. Чабан, козак Пластунівського куреня, в допиті своєму розповів як його загін повертався літом 1750 р. з награбованим «добром» через Петроострівський форпост, до них під'їхав офіцер з малою драгунською командою і сказав їм: «Бог вам в помощь». Гайдамаки із награбованої худоби дали йому вола та попросили надати віз для перевезення поранених двох товаришів. Прохання останніх вміть було задоволене [1, 715]. Не дивно, що безкінечні набіги гайдамаків в українські воєводства не зупинялися. Я. Шульгін наводить кумедний епізод, про те, як не більше 20 п'яних гайдамаків проїхали на возах наприкінці 1768 р. (!) через форпост у Білгородці (село на Київщині, біля якого проходив російсько-польський кордон) в с. Ігнатівку на ярмарок: «коли форпостному начальнику Лярському, п'яному і на цей раз як завжди, донесли, що йдуть гайдамаки, то він відповів: «пускай идут!» – і навіть не піднявся на ноги, а залишився лежати. Солдати ж його не тільки не взяли за потрібне завадити гультям поживитися на рахунок євреїв і панів, але навіть доповнили озброєння їх повіддававши свої списи та рушниці» [19, 70]. О. Посунько, посилаючись на справи Нововосербського корпусу, вказувала на те, що новосербські прикордонні застави без перешкод пропускали гайдамаків з награбованим добром [12, 67].

Більша половина протоколів Сенату за 1750-1751 рр. стосувалася гайдамацького руху саме у Задніпровських місцях. Це показує нагальність проблеми, її серйозність для розлючених урядових кіл Російської імперії. 1750 р. вважається роком гайдамацького повстання, коли відбулося найбільше сутичок військових загонів з гайдамаками у «Задніпрських місцях». Чисельність гайдамацьких загонів лякала владу. Переляканий С.Шипов, якому погрожували гайдамаки особисто розправою, рапортував літом зазначеного року, що «в двадцати местах находятся великими партиями, яко то по 500, по 300 и в последней части до 100 чел. Гайдамак унять по малолюдству без пушек не можно, ибо де во воровских партиях многих знамена и пушки» [14, 153]. Шипов просив прислати додаткові команди та полкові гармати [14, 140]. Це прохання було швидко виконане [3, 169].

Із Військової колегії був надісланий указ до М. Леонт'єва, ще до цього рапорту, який передбачав відправку в Задніпровські місця полковника Миргородського полку В.Капніста із командами для



«искоренения гайдамак». Капніст відправився з командою в 600 осіб, але скоро повернувся додому звітти за «неимением провианта» [17, арк. 6, 8]. Київська генерал-губернська канцелярія звертаючись до Генеральної військової канцелярії зазначала, що всі «Задніпрські місця» належать Миргородському полку, тому полковник Капніст відповідно повинен їх охороняти [17, арк. 14 зв.]. Миргородський полковник вдруге відправився з тисячною командою – 500 Лубенського, 300 – Полтавського, 200 козаків – Гадяцького полків. Через місяць Капніст просив Леонтєва збільшити його загін до 3000 козаків. На його прохання було відправлено з Миргородського полку 400, Полтавського – 300, Гадяцького – 100 козаків [3, с. 580]. Головнокомандувач російськими військами в Україні генерал фон Бісмарк згідно указу Військової колегії теж відправив у Задніпровські місця спочатку 200 кавалеристів, а потім ще 1000 драгунів, з Молдавського гусарського полку – 150, від Слобідських полків – 500 осіб, з 4 полковим гарматами і артилерійським служителями [3, 164, 170-171]. У степах наказувалося запорожцям активно здійснювати роз'їзди.

Головним наслідком зачисток Центральної України від гайдамаків літом 1750 р. стало зупинення в зародку гайдамацького повстання, ознаки якого вже почали проявлятися на території українських воєводств Речі Посполитої [2, 123-127]. Після цієї зачистки звісток про гайдамаків у Задніпровських місцях не було майже півроку, але з наступного року має місце низка їх сутичок з присутніми військами, останні як правило зазнавали фіаско [3, 160-163]. Сенат з Військовою та Іноземних справ колегією, київський генерал-губернатор були невдоволені таким станом речей. 24.12.1751 р. вийшов указ Військової колегії на ім'я київського генерал-губернатора (а від нього до форпостного начальства), в якому чітко помітне бачення центральної влади роботи форпостів з боротьби проти гайдамацтва: «ежели от неприлежного и слабого их [форпостных командиров] над теми злодеями поиску и еще оные злые свои поступки оказывать и разорения и смертные убивства приключать будут, то несомненно судимы будут воинским судом и штрафованы жесточайшим штрафом, ибо с самого начала их воровства в заднепровския из польских мест вступления от находящихся для сыску команд никогда ниже малейшего поиску не учинено, но от же посылающиеся несколько до смерти побиты бывають, что признавается от слабого и робостного обретающихся тамо командиров поступка...» [5, 2-3].

На серпень 1752 р. в Задніпровських місцях «для искоренения гайдамак» знаходилося «регулярных и нерегулярных команд до 3 тыс.» осіб [15, 659]. У підпорядкуванні фортеці св. Єлисавети станом на вересень 1753 р. перебувало 6 драгунських полків: Псковський, Архангелогородський, Рязанський, Казанський, Тверський та Інгерманландський (які прибули влітку 1752 р.). В архіві фортеці зберігаються рапорти Малоросійської тисячної команди, на яку теж покладался обов'язок викорінювати гайдамацтво (як правило, в рапортах «все состоит благополучно», – як в російських, так і в українських команд, але скарг на гайдамаків від того менше не ставало) [7, арк. 16; 8, арк. 7, 30]. О. Пашутін пояснює походження назви історичної частини Кіровограда «Пермськими» від перебування тут табору Пермського драгунського (Карабінерного) полку, який був викликаний для викорінення гайдамак [6, 4; 16, 385].

Організація російським урядом з полковником І. Хорватом військово-землеробського поселення, під назвою Нова Сербія, у вигляді рот-шанців, з подальшим виселенням більшої половини корінного українського населення, не досягла однієї із запланованих цілей з викорінення гайдамацтва. Мало того, що балканських вихідців виявилось мало, – їх самих ще потрібно було охороняти. Новосербський корпус не міг забезпечити захисту Нової Сербії від гайдамацького руху, який, до речі, після 1750 р. був не такий чисельний. Наприклад вже в джерелах новосербського періоду гайдамацькі загопи не доходили до 50 учасників. І. Хорват був невдоволений діяльністю «от определенных для искоренения гайдамак и защищения новопоселяющегося здесь народа драгунских и ландмилицких команд нималейшого в том усердия не оказывающа», про що писав коменданту фортеці св. Єлисавети в листопаді 1755 р. і часто просив «защиты» в нього та Сенату [9, арк.3].

Необхідно поставити під сумнів пояснення будівництва фортець, форпостів, поселенням балканських вихідців, нарощення військової сили і т. ін. оборонними міркуваннями Російської імперії, оскільки історична практика та дійсність довела (і доводить) зовсім протилежне. Історичну місію фортеці св. Єлисавети виконала тоді, коли була зруйнована Січ та захоплений Південь України, а не тоді коли вторглися в Центральну Україну, в ході російсько-турецької війни, татари на чолі з Крим-Гіреєм. Н. Попов підкріплює наше припущення: «Чтобы защититься от запорожцев и вместе с тем определить границу между новыми поселениями и Запорожскою Сечью, Хорват поставил на р. Ингуле крепость св. Елисаветы» [13, 610]. Упорядник «Исторического очерка Елисаветграда», слідом за Г. Соколовим (який перший попрацював зі справами з архіву фортеці), також не приховує призначення фортеці: «Крепость св. Елисаветы, находясь на границе России с Запорожской Сечью и отстоя от турецкой границе в нескольких часах езды, сдерживала и обуздывала своевольных запорожцев, которые под именем гайдамаков наводили ужас и опустошали своими набегами вновь заселяемый край, как равно и Польские области... Набеги гайдамаков и напряженная деятельность гарнизона крепости св. Елисаветы прекратилась лишь по получении известия от Текелия об окончательном уничтожении им Сечи Запорожской» [6, 6-7; 16, 385-386]. Сучасний дослідник С.І. Шевченко стоїть на аналогічній позиції стосовно призначення та ролі фортеці в історії Центральної України, стверджуючи, що «документи архіву [Коша Запорозької Січі. – О.П.]



ілюструють активне виконання, фактично, головних функцій фортеці св. Єлисавети: антигайдамацької та антикозацької...» [18, 257].

Отже, на форпостну систему російською владою покладалося завдання боротьби з гайдамацтвом. Поселенням балканських народів в Центральній Україні (т. з. військово-землеробське поселення Нова Сербія) та побудовою фортеці св. Єлисавети російський уряд теж переслідував серед своїх цілей остаточно «искоренити» гайдамацький рух. Водночас, боротьба російського уряду проти Запорозької Січі може розглядатися як одна з головних складових загальної боротьби проти гайдамацтва. Гайдамацтво стало з 30-х рр. XVIII ст. зовнішньою та внутрішньою важливою проблемою Російської імперії і нею залишалося, до тих пір, поки не припинило існування головне джерело гайдамацького руху, на думку російської влади, – Запорозька Січ.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андрієвскій А.А. л ет іі
Одесского общества истор ц 1) П
2. Антонович В. Исследование о гайдамацестве по актамъ 1700-1768 г. / В. Антонович. – К.: Въ Университетской типографіи, 1876. – 128 с.
3. Гайдамацький рух на Україні в XVIII ст.: 36. док. / під. ред. І. Бутича та Ф.Шевченка.–К.: Наукова думка, 1970.–660 с.
4. Дѣла о гайдамаках // Историческіе матеріали изъ Архива Кіевскаго губернскаго правленія / Сост. Ал. Андрієвскій. – Выпускъ 5-й. – К.: Въ типографіи губернскаго правленія, 1883. – С.1-79.
5. Дѣло 1752 года «о гайдамакахъ» // Историческіе матеріали изъ Архива Кіевскаго губернскаго правленія / Сост. А.А. [Андрієвскій]. – Выпускъ 1-й. – К.: Въ губернской типографіи, 1882. – С.1-33.
6. Историческій очеркъ г. Елисаветграда / Составиль и издалъ А. Н. Пашутинъ. – Елисаветградъ: Лито-Типографія Бр. Шполянскихъ, 1897. – 311 с.
7. Інститут рукопису Національної бібліотеки України ім. Вернадського НАН України (далі – ІР НБУ). – Ф.ІХ. Архів фортеці святої Єлисавети, спр. 38-73.
8. ІР НБУ. – Ф.ІХ, спр. 367-419.
9. ІР НБУ. – Ф. ІХ, спр. 238-243.
10. Къ исторіи пограничныхъ отношеній // Историческіе матеріали изъ Архива Кіевскаго губернскаго правленія / Сост. Ал. Андрієвскій. – Выпускъ 4-й. – К.: Въ типографіи губернскаго правленія, 1883. – С.88-212.
11. Пивовар А.В. Поселенія Задніпрськихъ місьць до утворення Нової Сербії в документахъ середини XVIII століття / А.В. Пивовар. – К.: Академперіодика, 2003 р. – 336 с.
12. Посунько О.М. До історії гайдамацького руху у 50–60-х роках XVIII ст. / О.М. Посунько // Наддніпрянська Україна: історичні процеси, події, постаті. Збірник наукових праць. Вип. 2. – Дніпропетровськ: Видавництво Дніпропетровського університету, 2003. – С.61-74.
13. Поповъ Н. Военныя поселенія сербовъ въ Австріи и Россіи / Н. Поповъ // Вѣстникъ Европы. – СПб., 1870. – Пятый годъ. – Книга 6-ая. – С. 584-614.
14. Протоколы Правительствующаго Сената // Сенатскій архивъ. – СПб.: Типографія Правительствующаго Сената, 1895. – Т. VII. – С. 1-636.
15. Сенатскій архивъ. Протоколы Правительствующаго Сената 1750, 1751 и 1752 г.г. – СПб.: Типографія Правительствующаго Сената, 1897. – Т. VIII. – 746 с.
16. Соколов Г. Историческая и статистическая записка о военномъ городѣ Елисаветградѣ / Г. Соколов // ЗООИД. – Отделение первое. IV. Статистика. – Одесса: в городской типографіи, 1848. – Т.ІІ. – С. 384-401.
17. Центральний державний історичний архів України у м. Києві. – Ф.51, Генеральна військова канцелярія. – Оп.3, спр.10286.
18. Шевченко С.І. Архів Коша Запорозької Січі і Центральна Україна / С.І. Шевченко // Наукові записки. Серія: Історичні науки. – Випуск 19. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2014. – С.255-260.
19. Шульгинъ Я. Очеркъ Колівинщины по неизданнымъ и изданнымъ документамъ 1768 и ближайшихъ годовъ / Я. Шульгинъ. – К.: Тип. Г.Т. Корчакъ-Новицкаго, 1890. – 209 с.

Валерія РЕКА

ФРЕДЕРІК ДЕ КЛЕРК – «КАМІКАДЗЕ» ЧИ ДАЛЕКОГЛЯДНИЙ ПОЛІТИК

(магістрантка факультету історії та права)

Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Ковальков О. Л.

Кожна людина, при згадці про певну країну, асоціює її з ім'ям видатної особистості. Так для багатьох Південна Африка «співзвучна» з іменем Нельсона Мандели, відомим перш за все за повалення режиму апартеїду. Однак процес цей тривав не один день – на це, за активної участі світової спільноти, знадобилось майже 5 років, починаючи з 1989 р. Тоді виконавчим президентом Південно-Африканської Республіки став Фредерік де Клерк, який саме за свої врівноважені, дипломатичні, продиктовані часом та обставинами рішення був нагороджений Нобелівською премією миру. Проте його внесок часто залишається недооціненим в повній мірі. Саме тому, дослідження життєвого, а головне політичного шляху Фредеріка де Клерка є важливим доробком для світової дипломатичної практики, як приклад мирного врегулювання міжрасових конфліктів.

Ще до приходу президента-реформатора до влади уряд почав розуміти необхідність суттєвих змін у державі. Так, його попередник – Пітер Бота – вже почав проводити реформи, зрозумівши, що силова політика стає анархізмом. ПАР пішла на чотиристоронні переговори по врегулюванню анголо-намібійської проблеми, вивела свої війська з Анголи, вступила в контакт з іншими країнами регіону [3].

Однак Пітер Бота так і не зміг довести почате до кінця. Адже міркування про те, що расове питання в Південній Африці можна вирішити шляхом реформ і поступових перетворень, зависло в повітрі. Не дивлячись на численні декларації, не було легалізовано діяльність Африканського Національного Конгресу (АНК), Південно-Африканської комуністичної партії (ПАКП) та інших



демократичних організацій держави. У в'язницях продовжували перебувати політичні в'язні, незмінним залишались і закони, що дискримінували чорне населення й торкалися усіх сфер життя – розселення, праці, навчання та відпочинку. Крім того, складною залишалась міжнародна обстановка – ПАР перебувала в ізоляції та була обмежена численними санкціями [3].

Тому прихід нового президента південноафриканське суспільство сприйняло досить скептично, адже керівники держави змінювалися неодноразово, проте режим апартеїду залишався незмінним. Однак лідер Націоналістичної партії, а з вересня 1989 р. – президент ПАР окреслив новий рішучий план дій з подолання расового протистояння, про що запевнив в одній зі своїх промов: «Наша ціль – нова Південна Африка, повністю змінена Південна Африка; Південна Африка, що звільнилась від антагонізмів минулого; Південна Африка, вільна від панування та пригноблення в будь-якій формі, і Південна Африка, в якій демократичні сили – всі розумні люди – об'єднались би навколо взаємоприйнятих цілей, проти радикалізму, незалежно від того, звідки вони походять. (...) Біле панування, в тій мірі, в якій воно існує зараз, має припинитись. (...) Моя партія прагне до створення держави, вільної від расизму, ненависті, дискримінації за расовою ознакою...» [1].

Майбутньому президенту судилося бути політиком, адже Ф. де Клерк народився 18 березня 1936 р. в родині політичних діячів – його прадід був сенатором, дід – депутатом парламенту, а батько – генеральним секретарем Націоналістичної партії Південної Африки. Слідуючи сімейній традиції, де Клерк в 14-річному віці почав долучатись до політики, вступив в «Югербонд» – молодіжну організацію соціалістичної партії. Після закінчення університету він став адвокатом і впродовж 11 років займався адвокатською практикою [4].

Свою політичну кар'єру він розпочав у 1972 р., коли був обраний до парламенту від Національної партії (НП). Після 1978р. де Клерк займав ряд міністерських посад, включно із посадою міністра внутрішніх справ та освіти. Одночасно працював у керівництві різних організацій НП, а в 1989р. був обраний головою цієї партії [4].

Тоді ж Ф. де Клерк почав виконувати обов'язки президента ПАР, а з 20 вересня 1989р. став виконавчим державним президентом ПАР. Саме в цей час все більше почала загострюватись соціально-політична обстановка в країні, пов'язана з расовими проблемами. Новий президент та його оточення почали розуміти неминучість реформ, більш радикального повороту до демократії, зрівняння прав білого і чорного населення.

Свою реформаторську діяльність де Клерк розпочав зі скасування старих законів, на яких тримався режим апартеїд. Так, в 1990 р. було відмінено введений в 1960 р. надзвичайний стан, легалізовано діяльність раніше заборонених політичних та профспілкових організацій – АНК, Панафриканського конгресу, Південно-Африканської компартії, ОДФ, КОСАТУ та ін. З в'язниць звільнялись політичні в'язні, а серед них – легендарний лідер визвольного руху в Південній Африці Нельсон Мандела, що провів 27 років в ув'язненні [2, 3].

Після звільнення лідерів АНК було відмінено закон про роздільні пляжі. Люди впевнено заговорили про те, що й інші прояви апартеїду неминуче зникнуть.

Згодом Ф. де Клерк взявся за демонтаж «військократії». В кінці листопада 1990 р. президент скасував управління національної безпеки, створене після хвилювань в середині 80-х рр., щоб тримати під контролем поселення чорних. Одночасно було зменшено повноваження Ради національної безпеки – військочасового контролюючого органу, який фактично узурпував права самого кабінету міністрів [3].

У 1991 р. розпочались офіційні переговори між урядом та опозиційними силами про політичне мирне врегулювання ситуації в країні. В якості попередніх умов правлячими колами відмінили найбільш одіозні закони – «Про землю», «Про розділ проживання расових груп», «Про реєстрацію населення» та ін. Зі свого боку, АНК взяв на себе зобов'язання призупинити озброєнні акції «Умконтото» проти білої общини [2].

В грудні 1991 р. почався прямиий діалог опозиції з урядом, який був представлений Конвентом демократичної Південної Африки (КОДЕСА), що заклало основи миру, національної згоди в ім'я нерасової, демократичної ПАР [2].

На очах змінювалась і зовнішня політика ПАР. Свій перший візит за кордон новий керівник держави наніс президенту Замбії, голові «прифронтових» держав. Від протистояння до співпраці – так була визначена ціль його поїздки. Виступаючи після переговорів перед численними кореспондентами, де Клерк зауважив: «Найважливіша задача мого уряду – налагодити відносини зі всіма нашими сусідами. В перспективі ми хочемо, щоб країни Півдня Африки співпрацювали так само, як держави Європи...» [3].

В березні 1992 р. серед білого населення був проведений референдум по питанню прийняття чи відкидання «процесу реформ, розпочатих 2 лютого 1990 р.». 68 % респондентів відповіли «так», тим самим підтримавши де Клерка на їх подальше проведення.

У лютому 1993 р. була досягнута домовленість про проведення в країні всезагальних виборів на нерасовій основі та створені уряду національної єдності. Вибори по формуванню нового парламенту було намічено провести 27 квітня 1994 р. Перед виборами уряд білих відмінив останні закони апартеїду, возз'єднав з ПАР чотири «незалежних держави» – бантустані Транскей, Сіскей, Бопутосвана, Квазулу [6].



В листопаді 1993 р. парламент ПАР прийняв нову, так звану «Конституцію Південно-Африканської Республіки 1993р.». Термін її дії був розрахований на 2 роки. Як було раніше намічено, вибори пройшли в зазначені терміни – 27 квітня 1994р. Абсолютну перемогу на виборах одержав АНК, що набрав більше 63% голосів. На другому місці опинилась колись правляча Національна партія – 20,34%. Наряду з цими партіями були зареєстровані й Африканерський народний фронт та партія «Інката».

На зборах Національної асамблеї 9 травня 1994 р. Нельсон Мандела був односторонньо обраний президентом нової Південно-Африканської Республіки. Його заступниками – віце-президентами стали Табо Мбекі та Фредерік де Клерк [2].

Таким чином з системою апартеїд в Південній Африці було покінчено, однак зберігався апартеїд економічний – всі керівні важелі в бізнесі залишались за білими. Колишня економічна структура ПАР була направлена на забезпечення високого добробуту 5 млн. білих південноафриканців, залишаючи на задвірках 30 млн. чорних південноафриканців. Новому уряду довелося докладати неабияких зусиль по вирішенню та врегулюванню внутрішніх проблем.

Що стосується подальшої долі Фредеріка де Клерка, то вже в червні 1996 р. він пішов у відставку, а в серпні 1997 р. оголосив, що залишає посаду голови Національної партії та йде з політики. Сьогодні це звичайна людина з таким величним минулим. Багато хто порівнює де Клерка з останнім керівником СРСР, називаючи його південноафриканським Горбачовим [5]. Адже Горбачов втратив Росію, а де Клерк найбагатшу країну Африки – ПАР, проте обох цих діячів об'єднує сміливість їхніх кроків на шляху до демократії. Навіть головний політичний опонент де Клерка та борець за права чорношкірих Нельсон Мандела в своїй нобелівській лекції виголосив: «Я би хотів скористатися цією можливістю, щоб приєднатись до норвезького Нобелівського комітету та віддати належне моєму спільному лауреату Ф.В. де Клерку. В нього вистачило мужності визнати, що жадливе зло було скоєно по відношенню до нашої країни та її народу в результаті нав'язування системи апартеїду. Він був достатньо далекоглядний, щоб зрозуміти і прийняти те, що південноафриканці повинні всі разом, на рівноправній основі визначити яке ж майбутнє вони хочуть для себе...»[1].

Дійсно, Ф. де Клерк подарував африканцям свободу, права людини і громадянина. Він зумів мирно, без військового втручання ліквідувати один з ганебніших для людства режимів – режим апартеїду. Саме тому цей історичний компроміс не лише вартий уваги, але й має служити прикладом для врегулювання міжрасових, міжетнічних та релігійних конфліктів у світі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Давидсон А.Б. История Африки в документах (1870-2000). Том 1 / Аполлон Борисович Давидсон – М.: Наука, 2006. – 237 с.
2. Родригес А.М. Новейшая история Азии и Африки XX век 1945 – 2000 в 3 ч. / Под ред. А.М. Родригеса – М.: Владос, 2004. – 272 с.
3. Решетняк Н. Фредерік де Клер – потрясатель основ / Решетняк Н. // Азия и Африка сегодня.–М., 1992.–№10. – С.5-10
4. Кто есть кто в мире / Гл. ред. Г.П. Шалаева. – М.: Филологическое общество «Слово», 2003. – 1680 с.
5. [Електронний ресурс] / – Режим доступу http://censor.net.ua/resonance/158561/kak_poteryat_stranu_s_dostoinstvom_the_new_york_times_magazine
6. [Електронний ресурс] / – Режим доступу <http://www.svoboda.org/content/article/25364411.html>

Гога САМСОНІЯ

ФРАНЧЕСКО ГВІЧАРДІНІ ЯК ПРЕДСТАНИК ІТАЛІЙСЬКОЇ ГУМАНІСТИЧНОЇ ІСТОРІОГРАФІЇ

(магістрант факультету історії та права)

Науковий керівник – кандидат історичних наук Босенко Н.П.

У межах широкої ідейної течії гуманізму початку XV ст. почала розвиватися і гуманістична історіографія, яка зробила багато нового в розвитку історичної думки, методів вивчення історії, в накопиченні історичних знань, літературний стиль історичних праць.

Батьківщиною гуманістичної історичної думки була Італія. Вона розвивається на початку XV ст., у зв'язку з появою в країні елементів капіталізму і перших форм світогляду, основні напрями гуманістичної історіографії склалися саме у Італії. Пізніше, в XVI ст., вони виявляються й у інших країнах Західної Європи з розвитком там капіталістичних взаємин держави і поширення гуманістичного світогляду.

У XVI ст. політико-риторичний напрям в історіографії, поступово звільняючись від риторики, піднімається на новий, більш високий щабель. В історіографії виділяється школа, яку можна назвати школою політиків. До неї належали найбільші представники історіографії Відродження, політики по професії, які історію розглядали насамперед з політичної точки зору і не тільки в тому сенсі, що бачили в ній засіб для досягнення певних політичних цілей, а й тому, що вивчення історії було для них свого роду політичною школою. Вони прагнули витягти з історії певні політичні уроки. Нерідко це зводилося до того, що історик проводив в історії певну, заздалегідь дану політичну схему. Прагнення розглядати історію як школу політичного досвіду не було новизною в історіографії. Такий підхід до історії характерний для Фукідіда, Аристотеля, Полібія і багатьох інших античних істориків. Новим було те, що такий підхід переноситься тепер на історію середньовіччя. Античні історики ретельно



вивчалися істориками-гуманістами політичної школи, уроки античної історії переносилися ними у вивчення середньовіччя. Одним із представників цієї нової «політичної» школи – Франческо Гвіччардіні дав найбільш високі зразки гуманістичної історіографії в Італії. Його виділяла не лише політична тенденційність, характерна і для «політико-риторичної школи», а й прагнення осмислити минуле з метою витягти з нього досвід для вирішення проблем суспільно-політичного життя Італії свого часу. Це спонукало Ф. Гвіччардіні шукати більш глибокі основи історичних подій і навіть загальні внутрішні закономірності ходу історії. З цими пошуками був пов'язаний і більш реалістичний підхід до неї, звільнення її від риторики, некритичного наслідування античним зразкам і античної латині. У своїх творах історики часто використовували італійську мову, доступний більш широкому читачеві.

Нові тенденції «політичної» школи не випадково виникли у Флоренції, де на початку XVI ст. особливо яскраво проявилися всі соціальні та політичні суперечності, що роздирали Італію: боротьба між республіканцями та прихильниками єдиновладдя Медічі, конфлікти між найманими робітниками і власниками великих майстерень, тенденції до економічного спаду в країні, боротьба за Італію між Францією і Габсбургами.

Франческо Гвіччардіні (1483–1540 рр.), один з найяскравіших представників флорентійської суспільно-політичної еліти кінця XV – початку XVI ст. Протягом свого життя він займав безліч важливих і почесних посад. Розумний, проникливий, розважливий і абсолютно не схильний емоціям, Гвіччардіні любив свою батьківщину і бажав бачити в ній добре влаштовану республіку, звільнену від варварів і тиранії «цих лиходіїв попів» [1, с. 182]. Сучасники, серед яких були і найвідоміші люди, такі як іспанський король Фердинанд, герцог Козімо I і французький король Карл VIII, оцінюючи досягнення Гвіччардіні на політичному поприщі, вважали його «великою» людиною [2, с. 24], яку можна було не любити, але якою не можна було не захоплюватись. Зате нащадки, в чії руки потрапляли опубліковані більш пізніше роботи Гвіччардіні, іменували його «підлим негідником», чие ім'я має бути викарбовано золотими літерами «на ганебному стовпі» [3, с. 12]. Настільки неоднозначна і яскрава постать виявилася практично невідома в XIX – XX ст. Своєю славою затьмарив Гвіччардіні його сучасник Нікколо Макіавеллі, за життя визнання якого було куди менш видатним. Цікаво, що на протязі ось вже близько 500 років ім'я Гвіччардіні згадується, як правило, при аналізі поглядів і суджень Нікколо Макіавеллі. Для видатного мислителя чи не знаходиться більш гідного опонента, здатного зрозуміти його і «піднятися до його рівня» [4, с. 74], ніж Гвіччардіні. Слід зазначити, що сам Макіавеллі, перебуваючи в дружніх відносинах з Франческо Гвіччардіні, дуже цінував і поважав його.

Франческо Гвіччардіні створив безліч творів, жодне з яких не одержало популярності за його життя. Однак навіть коли ці праці були опубліковані, сприйняті вони були далеко не однозначно і часто визнавалися позбавленими усіляких наукових і літературних достоїнств. Творчість мислителя знаходиться на стику двох значних періодів – Відродження та Нового часу, тому у творах історика знайшли відображення всі характерні для цього періоду риси: усвідомлення швидкого краху епохи, а звідси песимізм і бажання зрозуміти причини, які призвели до таких плачевних наслідків. Якщо в наступні століття отримали розвиток історичні і в деякому роді філософські основи, закладені у творах мислителя, то наступна епоха містила в собі елементи, які визначили формування поглядів самого Гвіччардіні. Будучи оригінальними, вони, тим не менш, випробовували на собі вплив і політичної, і економічної ситуації в державі, а також багатой культурної спадщини, що нараховував не один десяток найвідоміших імен.

Становлення історичних та політичних поглядів Ф. Гвіччардіні розглядається в тісному зв'язку з подіями, що відбувалися в його рідному місті в XV–XVI ст.

Відомості про своє життя, про свою сім'ю Франческо Гвіччардіні відобразив у «Семейной хронике» і в «Воспоминаниях о себе самом». Джерелом для написання «Семейной хроники», за словами самого автора, слугували не так власні спогади, скільки сімейні листи, які він порівнював з «дзеркалом», в якому відображалися не тільки справи предків, але їх якості та нрави [5, с. 232]. В «Семейной хронике» автор розповідає про походження свого роду, про те, хто з його родини займав важливі політичні та громадські посади, яких висот вдалося досягти завдяки таланту і честолюбства. Інший твір Франческо Гвіччардіні, «Воспоминания о себе самом» – робота автобіографічного характеру. Автор докладно описує своє навчання, займані посади, наводить свої листи братам – Якопо і Луїджі, а також своєму другові Нікколо Макіавеллі. Чудовий цей твір ще й тим, що в ньому містяться складені автором і адресовані самому собі Accusatoria (Звинувачення) і Difensoria (Захист). Ці твори, що не призначалися для сторонніх очей, містять дуже цінний матеріал для аналізу самосприйняття Гвіччардіні, розуміння його власної ролі в неоднозначних політичних подіях того часу.

У період, приблизно між 1508 і 1509 рр., Гвіччардіні пише свою роботу, правда вона залишилася незавершеною, відому як «История Флоренции». Цей твір є роздумом починаючого політика, що належав до аристократичного крила, про події 1378–1509 рр. Автор намагається простежити еволюцію флорентійської державності і відповісти на питання, яка форма правління є найкращою для Флоренції.

У 1511 р. Гвіччардіні був обраний послом до Іспанії. Гвіччардіні ж було лише двадцять вісім. Можна сказати, що цим був зроблений перший значний крок у його політичній кар'єрі [6, с. 251]. В Іспанії Франческо починає «колекціонувати» свої роздуми і спостереження на різні теми, що згодом



вилляється у написанні «Записок о делах политических и гражданских». У цей же період Гвіччардіні знаходить час для створення одного з найбільш важливих своїх творів, відомому як «Размышления у Логроньо», в якому він виклав аристократичну програму політичних перетворень Флоренції.

За той час, що Гвіччардіні був в Іспанії, у Флоренції відбулися важливі політичні зміни, які, втім, він передбачав: влада Медічі була відновлена. Це дозволило молодому політику без труднощів опинитися серед членів Синьорії, а через 2 роки стати адвокатом консисторії при папі Левові X, що відбувався з роду Медічі. Після цього призначення кар'єра Франческо Гвіччардіні дуже швидко пішла вгору. У 1514 р. він став членом балії, а в наступному році і членом Синьорії. У 1516 молодий політик був призначений губернатором Модени. Ця область на той час повністю загрузла у фінансовій та політичній плутанині: більшість податків не збиралося, а ті, що стягувалися, тут же розкрадалися чиновниками, діяльність яких у ніколи не контролювалася. Крім фінансових і політичних негараздів, в місті не було хороших доріг, зливів для води, а по вулицях бродили численні тварини. В цілому, за словами італійського історика, автора монографії, присвяченій Франческо Гвіччардіні, Едуардо Бізаррі, Модена швидше здавалася хлівом, ніж містом. Двох місяців Гвіччардіні вистачило, щоб навести тут порядок. Подібні таланти Франческо Гвіччардіні не залишилися непоміченими, і до кінця грудня 1524 р. він отримав від Клементя VII посаду президента Романьї, однією з найбільш важливих областей, що належали церкві.

У 1525 р. всю Італію вразила новина про те, що в битві при Павії між французькими та іспанськими військами Франциск I був узятий в полон, а його армія була розгромлена. За цих обставин Венеція, Папська область, Генуя, Флоренція і Мілан пішли на союз з Францією, створивши в 1526 р. Коньякську лігу з метою вигнання з країни іспанців. Одним з найбільш затятих її прихильників і натхненників був Франческо Гвіччардіні, призначений після її утворення генерал-лейтенантом папських військ. На жаль, армія Коньякської ліги не змогла запобігти спустошенню Риму в травні 1527 р. Песимістичні настрої, фаталізм, розуміння своєї безпорадності перед обличчям об'єктивних обставин стали невід'ємними супутниками мислителів цього часу. До 1526 р. Гвіччардіні завершує «Діалог про управління Флоренцією». Цей твір написано у вигляді бесіди між прихильниками республіканських порядків П'єро Гвіччардіні, батьком історика, Паолантоніо Содерини і П'єро Каппоні. Протистоїть їм Бернардо дель Неро, прихильник медичейського угруповання. Він і намагається довести своїм опонентам, наскільки ілюзорна ідея республіканських свобод, підкреслюючи, що в режимі народного правління присутні більш серйозні вади, ніж в монархічній державі.

З Флоренції в черговий раз були вигнані Медічі, а народний уряд обрав гонфалоньєром Нікколо Каппоні [7, с. 395]. Гвіччардіні ж опинився не при справах: його підозрювали в розтраті грошей комуни, які мали йти на оплату солдат-найманців. Більш того, як прихильник Медічі в минулому, він повинен був неодноразово виплачувати значні суми грошей. З постійними докорами на адресу Гвіччардіні пов'язано те, що він склав для себе «Звинувачення» (Accusatoria), приписуване уявному обвинувачу. У відповідь на «Звинувачення» він почав писати і свою «Захисну промову» (Difensoria), але не встиг завершити її.

У 1528 р. у Флоренції почалася чума, і Гвіччардіні залишив місто, перебравшись в недавно придбану віллу Санта Маргеріта а Монтічі, де в спокої він завершив ряд своїх творів: серед них «Замечания на Рассуждения Макиавелли о первой декаде Тита Ливия», а також ряд «Заметок о делах политических и гражданских».

Кілька останніх років життя він провів на своїй віллі в Арчетрі, присвятивши цей час написання «Истории Италии». Це був єдиний твір, написаний Гвіччардіні з метою публікації, що підтверджується і акуратністю у виборі джерел, і увагою до стилю і літературній формі твору. У численних виправленнях та чернетках «Истории» Гвіччардіні намагається позбутися «флорентинізмів» (далектних слів, характерних для Флоренції) і латинізмів. В «Истории» багато чого взято з гуманістичної історіографії: особлива увага приділяється опису військових дій, часто використовується пряма мова героїв. Але є й відмінності: Гвіччардіні не намагається вчити читача на прикладах, він далекий від виведення моральних істин. Основна ж відмінність полягає в тому, що автор схиляється перед історичною правдою. В «Истории» немає однобокого висвітлення фактів, що застосовується для доказу правоти своїх думок. Автор виявляє велику проникливість у визначенні мотивів різних вчинків. Його цікавить при цьому не їх етичне або моральне наповнення, а вплив на події. Гвіччардіні виконав величезну роботу в порівнянні джерел. У 1530 р. він приніс додому велику частину флорентійського архіву, завдяки чому міг звертатися до звітів флорентійських послів і використовувати інші офіційні документи [8, с. 41-61].

Головним двигуном в політиці Гвіччардіні вважав особисті вигоди і прагнення до спокою окремих індивідів, виправдовуючи аполітизм і будь-яку безпринципність у політиці. На відміну від Макиавеллі він не дбав про загальне благо держави. Своє ставлення до сучасності Гвіччардіні переносив і на осмислення минулого в своїх історичних творах. Головні з них – «История Флоренції з 1378 по 1509 рік» (написана ним в 1509 р. італійською мовою, але вперше опублікована лише в середині XIX ст.) Та «История Италии» з 1492 р. по 1534 р. (написана ним на схилі років також італійською мовою і опублікована за його життя).

В обох роботах Ф. Гвіччардіні виступає як вельми обізнаний автор. На відміну від інших істориків-гуманістів, у тому числі і Н. Макиавеллі, він користується для опису подій не тільки



нарративних (і часто одиничними) джерелами, а й документальними матеріалами, доступними йому як політику, – дипломатичної листуванням, державними актами і т. п. Це дозволило йому дати широку картину історії Флоренції та Італії, показати внутрішню міську боротьбу, військові конфлікти між окремими державами Італії, яскраві характеристики політичних діячів. Особливістю Гвіччардіні як історика є інтерес до економічних та фінансових питань, мало що займав інших, який частково випливав з представлення його про те, що людьми не в останню чергу рухають і матеріальні спонуки.

Помер Франческо Гвіччардіні 22 травня 1540 р. Він був похований у родовій усипальниці, але це місце не було зазначено ні пам'ятником, ні навіть надгробком. Родичі пояснили це відсутністю будь-якого побажання з боку самого Гвіччардіні.

Вивчення праць Франческо Гвіччардіні слугує доказом того, що це і справді була неординарна людина, яка досягла високого становища не лише завдяки факту свого народження в досить шанованій флорентійській сім'ї, але в набагато більшому ступені завдяки своїм талантам у сфері державної діяльності. Не викликає сумніву те, що роботи Ф. Гвіччардіні, складові його творчої спадщини, дозволяють більш глибоко проаналізувати перипетії політичного життя Флоренції і всієї Італії XV–XVI ст.: адже автор мав доступ до численних документальних матеріалів і особисто брав участь у багатьох важливих подіях італійської історії.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гвіччардіні Ф. Заметки о делах политических и гражданских // Гвиччардіні Ф. Сочинения. – М.: Academia, 1934.
2. Alexander S. Introduction // Guicciardini F. The history of Italy. – New Jersey: Princeton, 2002. – P. XXIV.
3. Дживелегов А.К. Франческо Гвиччардіні // Гвиччардіні Ф. Сочинения. – М.: Academia, 1934.
4. Хлодовский Р. О Никколо Макиавелли, секретаре флорентийской республики, гуманисте, историке, авторе комедий, а также поэте трагическом // Макиавелли Н. Избранное. – М., 1999.
5. Гвиччардіні Ф. Семейная хроника. – www.vostlit.info/Texts/rus16/Gviccardini/frametext2.htm
6. Краснова И.А. Деловые люди Флоренции XIV-XV вв. : занятия, образ жизни и обыденное сознание. В 2 ч. Ч. 1. Ставрополь, 1995.
7. Макиавелли Н. История Флоренции // Макиавелли Н. Государь. – М. – Харьков, 2003.
8. Пакуль Н.М. К вопросу о достоверности «Истории Италии» Гвиччардіні // Уч. записки Харьковского государственного университета им. О. М. Горького. – Кн. 15. – Труды вторичного факультета. – Т. 1. – Харьков: Издательство Харьковского государственного университета, 1939.

Владислав ШУЛЬЖЕНКО

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНО-МИТЕЦЬКОГО СВІТУ МАРІЇ МИКОЛАЇВНИ ВОЛКОНСЬКОЇ

(магістрант факультету історії та права)

Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Мельничук К.С.

Історію виникнення, становлення та розвитку будь-якої країни, етносу, спільноти неможливо досліджувати без аналізу та розуміння постатей тієї чи іншої історичної епохи. Так, вагомий та невід'ємний внесок в історію розвитку декабристського руху зробила Марія Миколаївна Волконська: дочка генерала-лейтенанта від кавалерії, героя Вітчизняної війни 1812 року Миколи Миколайовича Раєвського, дружина декабриста Сергія Григоровича Волконського [2, с. 34].

Тривалий час між дослідниками життя та творчості Марії Миколаївни Волконської точиться дискусія щодо місця її народження. Так, наприклад, академік Академії наук СРСР, професор, доктор історичних наук Нечкіна М.В. вказує дату 25 грудня 1805 року [5] а інша видатна дослідниця сучасності Складенко В.М. – 1 квітня 1807 року [6]. На нашу думку, найбільш точною є дата, вказана дослідником декабристського руху Бухаровим В.Г. [1] – 22 липня 1804 року, оскільки він визначив дату на основі архівних матеріалів Центрального державного історичного архіву в місті Київ, а саме на основі «Метрических тетрадей Чигиринского уезда за 1804 год». Бухаров В.Г. вказує, що у метричній книзі Святомиколаївській церкви, яка знаходилася у містечку Кам'янка Чигиринського уїзду Київської губернії (зараз місто Кам'янка Черкаської області), був зроблений запис, який засвідчує, що 22 липня 1804 року у Миколи Миколайовича Раєвського народилася дочка, яку назвали Марія. Через три дні, 25 липня, була охрещена священником Святомиколаївської церкви містечка Кам'янка Петром Маковським [1, с.40].

Дитинство Марія провела у сімейному маєтку, який знаходився у селі Бовтишка Чигиринського повіту Київської губернії (нині це територія Олександрівського району Кіровоградської області). Отримала домашню освіту та володіла англійською та французькою мовами. Окрім, знання іноземних мов, займалася музикою. Марія мала гарний голос та постійно вивчала арії, романси і блискуче виконувала їх на званих вечорах.

Вивчення мов, заняття музикою, співу, читання в голос, екскурсії та подорожі, захоплення поезією – все це створювало гармонію для життя, особливу атмосферу в домі, де головою сім'ї був батько, генерал Микола Миколайович Раєвський.

Як відомо, Вітчизняна війна 1812 року, ставши епохою в житті Російської імперії, була значним етапом у формуванні декабристської ідеології. Марії Миколаївні Раєвській було тоді лише сім років, проте в ній вже формувалася повага до гуманістичної традиції XVIII століття. Марія Миколаївна почала вбачати в ідеях Просвітництва, які уже на той час були досить поширеними у Західній Європі, певний сенс. Саме Просвітництво було тією широкою ідейною течією, яка відображала



антифеодальний, антиабсолютистський настрої освіченої частини населення. Тому Марія у 1820-х роках була близька до розуміння декабристських ідеалів та сенсу самого заколоту.

У 1820 році Марія подорожує з всією сім'єю та Олександром Пушкіним по Кавказу і Криму. Пізніше вона згадувала, що опис моря в поемі «Евгеній Онегин» присвячений саме їй особисто і відтворюють епізод їх подорожі до Криму.

Із «Записок» Марії Миколаївни ми дізнаємося, що вона, будучи п'ятнадцятирічною дівчиною, подорожувала разом із сестрою Софією та Олександром Пушкіним. Під час подорожі, недалеко від Таганрогу, побачивши море, вони зупинилися, щоб полюбуватися ним. Олександр Пушкін змалював даний епізод в своїх віршах [2, с.56].

Пізніше Марія згадувала, що Олександр Сергійович Пушкін, як поет, вважав своїм обов'язком бути закоханим у всіх гарних дівчат. По суті Пушкін кохав лише свою музу і перетворював у поезію все, що бачив. Почуття до Марії Раєвської було, як ми бачимо, одним із найсерйозніших захоплень поета. Марія полонила серце Олександра Пушкіна багатством свого внутрішнього світу. З ім'ям Марії Раєвської пов'язані такі праці поета як: «Бахчисарайський фонтан», «Цыгане», поема «Полтава», багато рядків «Евгенія Онегина» і ліричних віршів.

Частим гостем у сім'ї Раєвських був також граф Густав Олізар – впливовий поміщик, суспільний діяч, поет. Він просив руки у Марії Раєвської. До цього часу він домогся суспільного визнання – займав посаду голови київського дворянства. Проте, йому було відмовлено у сватанні з Марією.

В кінці життя в своїх «Записках» Густав Олізар пише, що якщо в нього пробудилося високе, благородне почуття, то в цьому він зобов'язаний коханню, яке пробудилося в нього до Марії Раєвської. Вона стала для нього тою «Беатриче», якій було присвячений поетичний настрій, і, дякуючи Марії та великому коханню до неї, Олізар здобув прихильність Олександра Пушкіна та Адама Міцкевича [4, с.112].

Наступним хто просив руки Марії був Сергій Волконський. Сергій, перебуваючи у гостях в маєтку Миколи Раєвського, закохався в Марію з першого погляду.

В грудні 1824 року застав старостів до Марії Раєвської. Після сватання Сергія Волконського Микола Раєвський у той же вечір написав йому, що Марія згодна вийти за нього заміж і можна вважати їх зарученими.

Микола Миколайович добре знав характер Марії. З всіх шести своїх дітей її він любив найбільше. Тому навряд чи він зміг би віддати дочку заміж чоловіку, в якому б не був впевнений.

Офіційно заручини відсвяткували великим балом, на якому зібралися майже всі представники сімейства Раєвських і Волконських. Під час танцю із женихом на Марії загорілася сукня і спідниця під нею, оскільки Марія випадково зачепила свічку. Трагедію вдалося запобігти, але сукня досить сильно постраждала, та й наречена відчутно злякалась – їй все це здалося дуже поганим знаком [6, с.83].

11 січня 1825 року Марія Раєвська виходить заміж за князя Волконського Сергія Григоровича. Весілля відбулося у Києві. Серце Марії Раєвської було віддане, за її словами, «найдостойнішому і найблагороднішому із людей». Між Марією та Сергієм була помітною різниця у віці: чоловік був старший за свою дружину на 17 років [2, с.368].

Через три місяці після весілля молода княгиня Марія Миколаївна раптом серйозно захворіла. Лікарі, які оглядали Марію, визначили початок вагітності. [3, с.10].

У Марії Волконської були складні пологи, які почалися 1 січня 1826 року, а закінчилися на наступний день – 2 січня. Волконська ледь не померла, адже лихоманка після пологів протримала її в жару і маренні декілька днів і як наслідок – запалення мозку на 2 місяці.

Народився хлопчик, якого, за сімейною традицією, назвали Миколою¹.

В цей період рідні приховують від Марії, що її чоловік перебуває під слідством із-за участі в таємному товаристві. Як тільки їй стало відомо про зміст судового вироку в справі декабристів, вона твердо вирішила піти за чоловіком на каторгу. Сергія Волконського позбавили титулу, стану і цивільних прав і засудили до каторжних робіт на 20 років і до довічного заслання [2, с. 411]. Марія залишивши свекрусі сина, поїхала за своїм чоловіком.

На нашу думку, Марія Волконська за період заслання продемонструвала себе, як сильну характером жінку, яка вірить в ідею свого чоловіка та в нього самого і не залишала його протягом довгих років тяжкого життя.

Деякі факти доводять, що Марія кохала Сергія Волконського і тим самим спростовують гіпотези, що вона не любила чоловіка й зраджувала йому з Олександром Поджіо або ж Михайлом Лунінім. Один з них яскраво свідчить про почуття Марії до Сергія Волконського. «При першому побаченні з чоловіком у Благодатському руднику Марія Волконська впала перед ним на коліна і поцілувала кайдани, а потім – його самого» [2, с. 467].

З Сибіру Марія Волконська повернулася в 1855 році та оселилася в Москві, а згодом жила за кордоном. В 1860 році повернулася на батьківщину в Вороньки Чернігівської губернії, маєток свого зятя М.А. Кочубея.

¹ 22 грудня 1826 року Марія не бачила свого сина Миколу жодного разу.

Усього було у Марії та Сергія 2 сина та 2 дочки. У серпні 1829 року у Марії Волконської народжується дочка Софія, яка вмирає, не проживши і дня. У 1832 році у Волконської народжується син Михайло, а через три роки – донька Олена.



Померла Марія Миколаївна 10 серпня 1863 і була похована в селі Вороньки. Її чоловік Сергій Григорович помер через два роки та був похований згідно із заповітом, в ногах дружини.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бухаров В.Г. Образи Раевських. Фотоальбом. – Кіровоград: КОД, 2011. – 92 с.
2. Волконский С.Г. Записки. – СПб.: Синодальный тип, 1902. – 548 с.
3. Из записок М.Н. Волконской / Декабристы в воспоминаниях современников. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 507 с.
4. Копылов А. Мемуары графа Олизара // Русский вестник. – 1893. – Сентябрь. – С. 101 – 132.
5. Нечкина М. В. Декабристы. / М. В. Нечкина – М.: Наука, 1975. – 183 с.
6. Складенко Валентина Марковна. 100 знаменитых женщин / Валентина Складенко, Татьяна Иовлева, Валентина Мац. – Харьков, Фолио, 2008. – 509 с.

Андрій ШУПРУДЬКО

ДІЯЛЬНІСТЬ РАДЯНСЬКИХ ІНСТРУКТОРІВ ВПС У В'ЄТНАМІ

(магістрант факультету історії та права)

Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Ковальков О. Л.

Проблема роботи радянських інструкторів, радників в країнах, що були втягнуті до локальних та регіональних конфліктів доби “холодної війни”, є предметом вивчення безлічі дослідників, із яких можна назвати О. Окорочова, Н. Салміна, Б. Родрик та інші. В основному їхня увага була зосереджена на діяльності цивільних спеціалістів з партійної роботи, військових інструкторів військ протиповітряної оборони, військово-повітряних сил, інструкторів спецназу. Мета даної статті розкрити особливості роботи радянських інструкторів військово-повітряних сил СРСР у В'єтнамі, виявити особливості роботи інструкторів ВПС та дослідити їх вклад у розбудову ВПС В'єтнаму. При цьому нами було використано в основному мемуарні спогади військових офіцерів льотчиків ВПС СРСР, які були відкомандировані до В'єтнаму, як військові авіаінструктори.

З самого початку війни перед керівництвом Демократичної Республіки В'єтнам (ДРВ) постала задача: втягнути у війну двох своїх найбільших союзників – СРСР та Китай. Китайське керівництво без проблем ставилося до відправки до В'єтнаму певного контингенту добровольців, проте самі в'єтнамці не дуже хотіли бачити на своїй землі китайських солдат: «Якщо вони прийдуть, то вже не захочуть піти назад». Північнов'єтнамські лідери прагнули якнайбільше допомоги від СРСР, адже СРСР міг поставити сучасне озброєння, якого Китай, на той час, не мав.

В цей час СРСР протистоїть у Холодній війні Сполученим Штатам які були так чи інакше задіяні у В'єтнамській війні. Поставками озброєнь, СРСР прагнув посприяти перемозі ДРВ над США та Південним В'єтнамом і одночасно розповсюдити свій вплив у цьому регіоні, проте, широкомасштабні поставки озброєння були можливі лише після офіційного прийняття рішення та врегулювання питань транспортування озброєння через Китай [1]. Лише за допомоги СРСР та Китаю ДРВ змогла розпочати розбудову власних повітряних сил.

Датою формування 919-го авіаційного транспортного полку стало 1 травня 1959-го року. За декілька місяців було сформовано 910-й навчальний авіаційний полк та авіаційне училище. На озброєнні 910-го полку були літаки Як-18. До 6 жовтня 1959 р. перші 12 курсантів самостійно налітали по 20 годин, після чого їх перевели у 919-й авіаційний транспортний полк, де вони стали освоювати літаки Іл-14, Лі-2 та АН-2 [5].

У Лютому 1964 р. до Ханюю з СРСР прибули перші реактивні літаки – 36 винищувачів МіГ-17 та навчально-тренувальних МіГ-15УТІ. Згодом у командування ВПС В'єтнаму з'явилася можливість сформувати 921-й і 923-й полки армійської винищувальної авіації. На озброєнні 921-го полку були літаки МіГ-17, а у 923-го полку більш сучасні на той час винищувачі МіГ-21. У 1965 році на озброєння надійшли МіГ-21Ф-13 та МіГ-17ПФ, після чого з'явилася можливість перевести 921-й та 923-й полки на двоескадрильну структуру. У квітні 1966 року на озброєння ВПС ДРВ надійшли перехоплювачі МіГ-21ПФ. У лютому 1969-го року міністерством оборони було прийнято рішення про формування третього полку винищувальної авіації. 925-й полк базувався на аеродромі Іенбай, на озброєнні якого були МіГ-17 та J-6 (китайська версія МіГ-19). Особистий склад полку складався із випускників Краснодарського училища, які пройшли навчання польотам на МіГ-21, та місцевих кадрів, яких навчили пілотувати МіГ-17 у 910-му полку авіації ВПС ДРВ. У квітні 1969-го року у Іенбані було вже 9 літаків МіГ-19. Пізніше авіатехніку стали замінювати на більш сучасні літаки серії МіГ-21. На кінець 1975-го року на озброєні В'єтнаму були трофейні літаки та гелікоптери ВПС Південного В'єтнаму [5].

Постачання СРСР військової техніки означала, що із технікою придуть і військові спеціалісти, інструктори, адже у ДРВ не було спеціалістів такого рівня, які могли ефективно використовувати військову техніку, озброєння. Влада США чудово знала про надану військову допомогу Північному В'єтнаму, тому всі спеціалісти, в тому числі й військові, мали носити виключно цивільний одяг, їх документи зберігалися у посольстві, а про місце відрядження вони дізнавалися в останній момент. Такі вимоги секретності зберігалися аж до виводу всього радянського контингенту із країни у 1991 році. СРСР відіграв рішучу роль у розбудові В'єтнамських ВПС. Задачею військових інструкторів ВПС було вдосконалення льотних навичок пілотів ВПС ДРВ, навчання правильної експлуатації та ремонту літаків серії МіГ [3].



Полковник (у 1975 році старший лейтенант) Віктор Кузнецов у своїх мемуарах пише, що по прибуттю у В'єтнам його було включено до складу військових спеціалістів по МіГ-21, якими на той час були озброєні два полки винищувальної авіації. Група складалася із 18 – 22 осіб. Кількісний склад збільшувався, коли в'єтнамці просили додаткових пілотів, та зменшувався, коли хтось, відпрацювавши контракт, відлітав до СРСР. Окрім пілотів до групи входили також чотири інженери (з літака та двигуна), із озброєння та авіаційного обладнання, з радіо- та радіоелектронного обладнання, чотири начальника груп регламентних робіт та 4 – 5 спеціалістів заводу «Знамя Труда», які проводили доопрацювання МіГів відповідно до бюлетенів, що надходили. Очолював групу підполковник Цветков (заступник командира полку з льотної підготовки з Тирасполя). Загальне керівництво радянськими авіаспеціалістами у В'єтнамі здійснював генерал-майор Обмелюхін – радник главкому ВПС ДРВ. Група радянських авіаспеціалістів забезпечувала польоти із аеродромів Ной-Бай, поблизу Ханоя, та Кеп – за 80 кілометрів від столиці. Проживання було безпосередньо на авіабазі, під пильним контролем в'єтнамців [3].

Особливістю було те, що до обов'язків інструкторів не входило вимагати проведення певних робіт, а давати лише рекомендації, а враховувати їх чи ні – вирішували в'єтнамці. Полковник Віктор Кузнецов у своїх мемуарах зазначає, що у СРСР він міг заборонити виліт літака, на якому не було проведено передбачених регламентом робіт. Тут такої можливості не було. Підготовка авіатехніки до вильоту не входила до обов'язків військових інструкторів, але в'єтнамці організували навчання таким чином, що підготовка літаків до польотів проходила безпосередньо в процесі підготовки. В'єтнамці прагнули, щоб якомога більше машин проходило через руки радянських військових спеціалістів. На радянських інструкторів було покладено додаткові обов'язки з обльоту техніки після ремонту та регламентних робіт. Більшість в'єтнамських офіцерів ВПС пройшли підготовку в Краснодарському льотно-технічному училищі та достатньо добре знали російську мову, проте молодший технічний особовий склад російську знав погано, тому до роботи потрібно було долучати перекладачів [4].

Радянські спеціалісти разом із в'єтнамськими пілотами робили все, що на той час вимагала обстановка у ті дні. Так, наприклад, за умов, коли противником застосовувалась повітряна розвідка із використанням безпілотних літальних апаратів під прикриттям поміх виникли деякі складнощі у пілотів полку з їх перехоплення та знищення. Для відпрацювання тактики знищення розвідувальних безпілотників було створено дві групи, в одну із яких було включено радянських пілотів, які виконували роль безпілотних літальних апаратів, а у другій групі були в'єтнамські пілоти, які виступали у ролі винищувачів. Умовно зона чергування винищувачів знаходилась над аеродромом, а розвідники мали несподівано проходити цю зону на малій висоті із різними курсами. При цьому план польотів безпілотників винищувачам не був відомий. Таким чином, основною метою таких польотів було відпрацювання маневрів винищувачів при зустрічі їх із безпілотними розвідниками під різними курсовими кутами. Також проводилися тактичні навчання із знищення наземних цілей, проводилися польоти і вночі [4].

Уряд ДРВ, уміло користуючись тим, що Радянський Союз готовий був надавати «форпосту соціалізму в Південно-Східній Азії» озброєння майже у необмеженій кількості, намагався накопичити якомога більше військової техніки та озброєнь [2]. Коли кількість літаків перевищила кількість екіпажів, машини, що були отримані раніше, були переведені на бази зберігання. Коли у 1972-му році Сполучені Штати почали масивні бомбардування території ДРВ, в'єтнамці змогли зберегти багато боєздатної техніки. Одна із таких баз зберігання знаходилася в 4 км. від аеродрому Ной-Бай та сполучалась із ним асфальтованою дорогою, за якою літаки могли вирулити одразу на старт [3].

Згодом військових спеціалістів стали залучати до ремонту військових літаків безпосередньо на польових аеродромах. Залежно від характеристик несправності формували групу спеціалістів із 4 – 5 осіб, які на гелікоптері вилітали у прикордонні райони, де проводили ремонт, заміну обладнання [6].

Отже, як бачимо, військовими спеціалістами з СРСР було зроблено великий вклад у розбудову військово-повітряних сил ДРВ, що в результаті допомогло отримати перемогу у війні із зовнішнім агресором. Радянський Союз передавав військові літаки, проте у В'єтнамі не було достатньо досвідчених кадрів для ефективного використання нових зразків техніки. Тому першою задачею військових спеціалістів було навчити пілотів користуватися новими зразками техніки, також вдосконалити навички молодих офіцерів, які щойно випустилися із льотних училищ в СРСР та В'єтнамі. Потрібно було також навчити обслуговуванню та ремонту техніки. Разом із пілотами ВПС ДРВ відпрацьовувалися тактичні прийоми, які потім допомагали в бою із повітряними силами противника та ВПС Південного В'єтнаму.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Окорочов А. Секретные войны Советского Союза М.: Яуза, Эксмо. – 2008.
2. Жирнов Е. 33 года советской помощи Вьетнаму / Е. Жирнов // Коммерсантъ – 1998. – № 019
3. В. Кузнецов. Вьетнамская командировка [Електронний ресурс]: – Режим доступу: <http://www.airwar.ru/history/locwar/vietnam/comandir/comandir.html>
4. Исаев П. Миги в небе Вьетнама [Електронний ресурс]: – Режим доступу: http://artofwar.ru/k/kolesnik_n/text_0410.shtml
5. Боевой состав войск ПВО и ВВС во Вьетнаме [Електронний ресурс]: – Режим доступу: <http://www.waronline.org/write/world-military/russian-military-abroad/vietnam/#chapter-3-2>
6. Шляхтерман В. Военный советник генерал Порфирий Ивашко [Електронний ресурс]: – Режим доступу: http://nvo.ng.ru/forces/2011-11-11/12_sovetniki.html
7. Советские войска во Вьетнаме – Какова была их задача? [Електронний ресурс]: – Режим доступу: <http://topwar.ru/13536-sovetskie-voyska-vo-vietname-kakova-byla-ih-zadacha.html>



ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНІ НАУКИ

Альона ГАЄВСЬКА

ПОРЯДОК НАЙКРАЩОГО НАЛИЖЕННЯ $\bar{\psi}$ -ДИФЕРЕНЦІЙОВНИХ ФУНКЦІЙ

(магістрантка фізико-математичного факультету)

Науковий керівник – кандидат фіз.-мат. наук, доцент Ізюмченко Л.В.

Нехай L – простір 2π -періодичних інтегрованих за Лебегом функцій $f(\cdot)$ з нормою $PfP_L = \int_{-\pi}^{\pi} |f(x)| dx$, а C – підпростір L , який складається з неперервних функцій $f(\cdot)$ з нормою $PfP_C = \max_x |f(x)|$.

Введемо деякі позначення. Для $f \in L$ її ряд Фур'є має вигляд

$$S[f] = \frac{a_0}{2} + \sum_{k=1}^{\infty} (a_k \cos kx + b_k \sin kx) \equiv \sum_{k=0}^{\infty} A_k(f; x), \quad (1)$$

$S_n(f; x)$ – частинна сума порядку n ряду (1); $\rho_n(f; x) = f(x) - S_n(f; x)$;

$$E_n(f) := E_n(f)_C = \inf_{t_n \in T_n} Pf(x) - t_n(x)P_C$$

– найкраще наближення функції f тригонометричними поліномами $t_n(\cdot)$ з T_n в метриці простору C , де T_n – множина тригонометричних поліномів порядку n .

Покладемо $C^0 = \left\{ \varphi \in C : \int_{-\pi}^{\pi} \varphi(t) dt = 0 \right\}$ і через $\tilde{f}(\cdot)$ будемо позначати тригонометрично спряжену до функції $f(\cdot)$.

Нехай далі W_{α}^r , де $r > 0$, α – довільне дійсне число ($\alpha \in \mathbf{R}$), будемо позначати клас неперервних періодичних функцій f , які представлені у виді згортки

$$f(x) = \frac{a_0}{2} + \frac{1}{\pi} \int_{-\pi}^{\pi} D_{r,\alpha}(t) \varphi(x+t) dt,$$

де

$$D_{r,\alpha}(t) = \sum_{k=1}^{\infty} k^{-r} \cos\left(kt + \frac{\alpha\pi}{2}\right),$$

а $\varphi(x)$ – вимірна періодична функція, яка задовольняє умовам

$$\|\varphi\|_C = \sup_x |\varphi(x)| \leq 1, \quad \varphi \in C^0.$$

Зазначимо, що функція φ є похідною порядку r для функції f , тобто $\varphi \equiv f^{(r)}$.

В 1936 році Ж. Фавар [1] встановив співвідношення між найкращим наближенням порядку n функції f та її похідної порядку r , $r > 0$:

Теорема А. Нехай r – натуральне число і $f(x)$ – неперервна функція з періодом 2π . Якщо

$$|f^{(r)}(x)| \leq M \quad (0 \leq x \leq 2\pi),$$

то

$$E_n(f) \leq \frac{MK_r}{(n+1)^r} \quad (n=0,1,2,\dots),$$



де

$$K_r = \frac{4}{\pi} \sum_{\nu=0}^{\infty} \frac{(-1)^{\nu(r+1)}}{(2\nu+1)^{(r+1)}} \quad (r=1,2,\dots).$$

(Тут та далі під M будемо розуміти деякі абсолютні сталі, можливо неоднакові в різних формулах.)

Пізніше даний результат був передоведений Н.І. Ахієзером та М.Г. Крейнном [2] і він поклав початок новим дослідженням.

С.Б. Стечкін [3] узагальнив ці результати для довільного r і отримав наступне твердження:

Теорема В. Нехай $f(x) \in W_{\alpha}^r$. Тоді

$$E_n(f) \leq \frac{2K_r}{(n+1)^r} E_n(f^r) \quad (n=0,1,2,\dots).$$

Якщо ж $\tilde{f}(x)$ має неперервну r -ту похідну $f^r(x)$, то

$$E_n(f) \leq \frac{2\tilde{K}_r}{(n+1)^r} E_n(\tilde{f}^r) \quad (n=0,1,2,\dots).$$

О.І. Степанець ([4],[5], див. також [6], розділ III, § 11) ввів поняття $\bar{\psi}$ -похідних і на основі цього поняття визначив класи $C^{\bar{\psi}}C^0$ слідуочим чином.

Нехай $f \in L$, а її ряд Фур'є має вигляд (1), $\bar{\psi} = (\psi_1, \psi_2)$ – пара довільних числових послідовностей $\psi_1(k)$ і $\psi_2(k)$, що задовольняє умову

$$\bar{\psi}^2(k) = \psi_1^2(k) + \psi_2^2(k) \neq 0, \quad \forall k \in N.$$

Якщо ряд

$$\sum_{k=1}^{\infty} \left(\frac{\psi_1(k)}{\bar{\psi}^2(k)} A_k(f;x) - \frac{\psi_2(k)}{\bar{\psi}^2(k)} \tilde{A}_k(f;x) \right),$$

де $\tilde{A}_k(f;x) = a_k \sin kx - b_k \cos kx$ є рядом Фур'є деякої функції $\varphi \in L$, то φ назовемо $\bar{\psi}$ -похідною функції f і будемо писати $\varphi(\cdot) = f^{\bar{\psi}}(\cdot)$. Підмножину неперервних функцій $f \in C$ у яких існують $\bar{\psi}$ -похідні позначатимемо через $C^{\bar{\psi}}$.

Якщо $f \in C^{\bar{\psi}}$ і при цьому $f^{\bar{\psi}} \in C^0$, то множину таких функцій позначимо через $C^{\bar{\psi}}C^0$.

Нагадаємо ще деякі позначення (див., наприклад, [6], с. 160), які будуть нам необхідні в подальшому.

\mathbf{M} – означає множину випуклих вниз при $\nu \geq 1$ функцій $\psi(\nu)$, для яких $\lim_{\nu \rightarrow \infty} \psi(\nu) = 0$.

\mathbf{M}_0 – підмножина функцій $\psi \in \mathbf{M}$, що задовольняють умову

$$0 < \mu(\psi;t) := \frac{t}{\eta(t)-t} \leq K < \infty, \quad \eta(t) = \eta(\psi;t) = \psi^{-1}\left(\frac{1}{2}\psi(t)\right);$$

\mathbf{M}' – підмножина функцій $\psi(\cdot) \in \mathbf{M}$ таких, що

$$\int_1^{\infty} \frac{\psi(t)}{t} dt \leq K < \infty.$$

Зазначимо, що природними представниками множини \mathbf{M} є функції $t^{-r}, \exp(-t^r), r > 0$; до множини \mathbf{M}_0 належать, наприклад, такі функції: $\ln^{-r}(t+e), r > 0$; до \mathbf{M}' – функція $t^{-r}, r > 0$.

О.І. Степанець ([7], див. також [6], с. 380-381) встановив наступне твердження, котре узагальнює наведені вище результати:

Теорема С. Якщо $\pm\psi_1 \in \mathbf{M}_0, \pm\psi_2 \in \mathbf{M}'_0$, то $\forall f \in C^{\bar{\psi}}C^0$ при довільному $n \in N$ можемо знайти тригонометричний поліном $t_{n-1}(\cdot)$ степеня не вище $n-1$ такий, що



$$E_{n-1}(f) \leq \mathbb{P} f(x) - t_{n-1}(x) P_C \leq O(1) \left(\bar{\psi}(n) + \int_n^\infty \frac{|\psi_2(t)|}{t} dt \right) E_n(f^{\bar{\psi}}).$$

де $O(1)$ – величина, рівномірно обмежена по $n \in \mathbb{N}$ і по $f \in C^{\bar{\psi}} C^0$.

Якщо ж $\mathbb{P} f^{\bar{\psi}} P_C \leq 1$, то

$$E_{n-1}(f) \leq \mathbb{P} f(x) - t_{n-1}(x) P_C \leq O(1) \left(\bar{\psi}(n) + \int_n^\infty \frac{|\psi_2(t)|}{t} dt \right).$$

В даній роботі ми замінимо множину \mathbf{M} більш широкою множиною, а саме замість випуклості послідовностей ψ_i , $i = 1, 2$, будемо вимагати квазіопуклості. Кажуть, що послідовність $\{\gamma_k\}$ є квазіопуклою, якщо

$$\sum_{k=0}^\infty (k+1) |\Delta^2 \gamma_k| < \infty,$$

де $\Delta \gamma_k = \gamma_k - \gamma_{k+1}$, $\Delta^2 \gamma_k = \Delta \gamma_k - \Delta \gamma_{k+1}$. Прикладом квазіопуклої послідовності є, наприклад,

$$\psi(k) = \frac{1}{k} + \frac{1}{k^2} \left| \sin k \frac{\pi}{2} \right|.$$

Має місце наступне твердження:

Теорема 1. Нехай послідовності $\psi_1(k)$ та $\psi_2(k)$ є спадними до 0 квазіопуклими та виконується $\sum_{k=1}^\infty \frac{|\psi_2(k)|}{k}$, тоді для довільної функції $f \in C^{\bar{\psi}} C^0$ має місце співвідношення

$$E_n(f) \leq M \left(\sum_{k=2n+1}^\infty \frac{|\psi_2(k)|}{k} + \sum_{k=n+1}^\infty (k+1) (|\Delta^2 \psi_1(k)| + |\Delta^2 \psi_2(k)|) \right) E_n(f^{\bar{\psi}}).$$

Для доведення даної теореми наведемо допоміжні твердження:

Теорема D [8]. Нехай послідовності $\psi_1(k)$ та $\psi_2(k)$, що прямують до нуля, є квазіопуклими та крім того виконується $\sum_{k=1}^\infty \frac{|\psi_2(k)|}{k}$. Тоді для довільної функції $f \in C^{\bar{\psi}} C^0$ та довільного

$0 < p < \infty$ у всіх точках $x \in [-\pi, \pi]$ має місце наступна нерівність

$$\begin{aligned} & \left(\frac{1}{n} \sum_{k=n}^{2n-1} |\rho_k(f; x)|^p \right)^{\frac{1}{p}} \leq \\ & \leq M \left(\sum_{k=2n+1}^\infty \frac{|\psi_2(k)|}{k} + \sum_{k=n+1}^\infty (k+1) (|\Delta^2 \psi_1(k)| + |\Delta^2 \psi_2(k)|) \right) E_n(f^{\bar{\psi}}). \end{aligned}$$

Доведення. Дійсно, нехай $V_n^{2n-1}(f, x) = \frac{1}{n} \sum_{k=n}^{2n-1} S_k(f, x)$ – середні Валле Пуссена функції f .

Нехай многочлен $\tau_n(x) = \frac{\alpha_0}{2} + \sum_{k=1}^n (\alpha_k \cos kx + \beta_k \sin kx)$ такий, що $\tau_n^{\bar{\psi}}(x)$ є многочленом найкращого наближення степеня не вище n функції $f^{\bar{\psi}}$. Легко помітити, що частинні суми порядку не нижче n цього многочлена співпадають із ним, тобто $\tau_n(x) = S_k(\tau_n, x)$, $k \geq n$, тому

$$\tau_n(x) = V_n^{2n-1}(\tau_n, x) = \frac{1}{n} \sum_{k=n}^{2n-1} S_k(\tau_n, x).$$

Далі отримаємо нерівність

$$E_n(f) = \inf_{t_n \in T_n} \mathbb{P} f(x) - t_n(x) P_C \leq \mathbb{P} f(x) - \tau_n(x) P_C =$$



$$\begin{aligned} &= \mathbb{P} f(x) - V_n^{2n-1}(f, x) + V_n^{2n-1}(f, x) - \tau_n(x) \mathbb{P}_C \leq \\ &\leq \|f(x) - V_n^{2n-1}(f, x)\|_C + \|V_n^{2n-1}(f, x) - \tau_n(x)\|_C. \end{aligned} \quad (2)$$

До першого доданку співвідношення (2) застосуємо теорему D, в якій покладемо $p = 1$, і отримаємо

$$\begin{aligned} \|f(x) - V_n^{2n-1}(f, x)\|_C &= \left\| f(x) - \frac{1}{n} \sum_{k=n}^{2n-1} S_k(f, x) \right\|_C = \left\| \frac{1}{n} \sum_{k=n}^{2n-1} (f(x) - S_k(f, x)) \right\|_C \\ &\leq \max_x \frac{1}{n} \sum_{k=n}^{2n-1} |f(x) - S_k(f, x)| \leq \\ &\leq M \left(\sum_{k=2n+1}^{\infty} \frac{|\psi_2(k)|}{k} + \sum_{k=n+1}^{\infty} (k+1)(|\Delta^2 \psi_1(k)| + |\Delta^2 \psi_2(k)|) \right) E_n(f^\psi). \end{aligned} \quad (3)$$

Оцінимо тепер

$$\|V_n^{2n-1}(f, x) - \tau_n(x)\|_C = \left\| \frac{1}{n} \sum_{k=n}^{2n-1} S_k(f, x) - \frac{1}{n} \sum_{k=n}^{2n-1} S_k(\tau_n, x) \right\|_C = \left\| \frac{1}{n} \sum_{k=n}^{2n-1} S_k(f - \tau_n, x) \right\|_C$$

Далі слід помітити, що функція $f(x) - \tau_n(x) \in C^{\bar{\psi}} C^0$ та

$\left\| (f(x) - \tau_n(x))^{\bar{\psi}} \right\|_C \leq \max_x \left\| (f(x) - \tau_n(x))^{\bar{\psi}} \right\|_C = E_n(f^{\bar{\psi}})$, тому знову застосувавши теорему D отримаємо

$$\begin{aligned} &\left\| \frac{1}{n} \sum_{k=n}^{2n-1} S_k(f - \tau_n, x) \right\|_C \leq \\ &\leq M \left(\sum_{k=2n+1}^{\infty} \frac{|\psi_2(k)|}{k} + \sum_{k=n+1}^{\infty} (k+1)(|\Delta^2 \psi_1(k)| + |\Delta^2 \psi_2(k)|) \right) E_n(f^{\bar{\psi}}). \end{aligned} \quad (4)$$

Склавши до купи оцінки (3) та (4) отримаємо теорему.

Теорему доведено.

Наслідок 1. Нехай в умовах теореми 1 має місце співвідношення $\mathbb{P} f^{\bar{\psi}} \mathbb{P}_C \leq 1$, тоді справедлива нерівність

$$\left(\frac{1}{n} \sum_{k=n}^{2n-1} |\rho_k(f; x)|^p \right)^{\frac{1}{p}} \leq M \left(\sum_{k=2n+1}^{\infty} \frac{|\psi_2(k)|}{k} + \sum_{k=n+1}^{\infty} (k+1)(|\Delta^2 \psi_1(k)| + |\Delta^2 \psi_2(k)|) \right).$$

Для доведення цього факту слід помітити таку нерівність

$$E_n(f^{\bar{\psi}}) = \inf_{t_n \in T_n} \mathbb{P} f^{\bar{\psi}}(x) - t_n(x) \mathbb{P}_C = \mathbb{P} f^{\bar{\psi}}(x) - 0 \mathbb{P}_C \leq 1.$$

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Favard J., Sur les meilleures precedes d'approximation de certaines classes des fonctions par des polynomes trigonometriques, Bull. de Sc. Math., (2), 61, 1937, – p. 209-224, 243-256.
2. Ахиезер Н. и Крейн М., О наилучшем приближении тригонометрическими суммами дифференцируемых периодических функций // Доклады Ака. наук СССР – 15. – 1937. – С 107-112.
3. Стечкин С. Б., О наилучшем приближении сопряженных функций тригонометрическими полиномами // Изв. АН СССР. Сер. матем. – 1956. – т. 20, № 2. – С. 7-206.
4. Степанец А.И. Приближение Ψ -интегралов периодических функций суммами Фурье. – Киев, 1996. – 70 с. – (Препр./АН Украины. Ин-т математики; 96.11).
5. Степанец А.И. Скорость сходимости рядов Фурье на классах $\bar{\Psi}$ -интегралов // Укр. мат. журнал. – 1997. – т. 49, №8. – С. 1069-1113.
6. Степанец А.И. Методы теории приближений: В 2-х т. Киев: Ин-т математики НАН Украины, 2002. – т.1. – 427с.
7. Степанец А. И. Скорость сходимости группы отклонений на множествах Ψ -интегралов // Укр. мат. журн. – 1999. – 51, № 12. – С. 1673-1693.
8. Гасвський М.В. Оцінка групи відхилень $\bar{\Psi}$ -диференційовних функцій // Збірник праць Ін-ту математики НАН України. Т.11, №:3 Теорія наближення функцій та суміжні питання – Київ: Ін-т математики НАН України, 2014. – С. 56-70



Анастасія ДОВГА

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО МОДЕЛЮВАННЯ ОДЯГУ
ЗАСОБАМИ САПР ГРАЦІЯ**

(магістрантка фізико-математичного факультету)

Науковий керівник – кандидат технічних наук, доцент Єжова О. В.

Анотація. Стаття присвячена формуванню ІКТ-компетенції майбутніх вчителів технологій. Проаналізовані можливості сучасних САПР одягу щодо моделювання деталей швейних виробів. Запропонована методика виконання заокруглення деталі прямокутної форми засобами САПР Грація.

Актуальність теми. ІКТ-компетенція – невід’ємна складова кваліфікаційної характеристики майбутнього вчителя технологій. Інформаційні технології органічно увійшли до сучасного проектування та виробництва одягу. Дизайнери одягу використовують системи автоматизованого проектування (САПР) для побудови креслеників та ескізів, моделювання, додавання припусків на шви, розкладок моделей швейних виробів. Побудова базових конструкцій та додавання припусків на шви є формальними завданнями. Водночас технічне моделювання можна віднести скоріше до формалізованих процедур, тобто таких, для яких деякі параметри невідомі і встановлюються проектувальником. Розробка алгоритмів виконання процедур моделювання деталей одягу є наразі актуальним завданням.

На важливість застосування комп’ютерних технологій і підготовці майбутніх вчителів технологій до моделювання одягу наголошено в [5]. Так, зокрема, обґрунтовано актуальність дисципліни «Комп’ютерний дизайн конструювання і моделювання одягу» в підготовці фахівців за спеціалізацією «Конструювання та моделювання одягу». Практичним аспектам застосування САПР Грація в підготовці майбутніх вчителів технологій присвячена робота [2].

Мета статті – проаналізувати можливості сучасних САПР одягу щодо реалізації різних видів моделювання деталей швейних виробів в підготовці вчителів технологій.

Завдання роботи: проаналізувати види модифікування деталей одягу;

- проаналізувати можливості САПР одягу щодо моделювання в підготовці вчителів технологій;
- надати рекомендації по виконанню заокруглення прямокутної деталі засобами САПР Грація.

Професор Сушан А. Т. обґрунтувала три види модифікування типових деталей конструкції [5]: 1) уніфіковане – у випадку, коли проектне рішення може бути знайдене в каталогах уніфікованих деталей; 2) закономірне – передбачає модифікування у відповідності до заздалегідь встановлених параметрів перетворення деталей; 3) довільне – дає можливість здійснювати модифікування в різних параметрах перетворення.

Перші два види модифікування коректні відносно кінцевого результату та не потребують перевірки отриманого результату. Довільне модифікування у зв’язку з відсутністю формальних підходів з точно визначеними параметрами перетворень потребує дослідної перевірки на макеті або зразку.

Вважаємо, що послідовність навчання моделювання деталей одягу засобами ІКТ повинна бути аналогічною: уніфіковані, закономірні, довільні перетворення.

Для реалізації складних процедур моделювання, які виконуються за кілька кроків, застосовують макрокоманди.

Макрокоманда – це блок команд, які використовуються для певних побудов, наприклад, для побудови конструктивно-декоративних елементів (деталей кишені, коміра, обшивки тощо) та інших деталей конструкції (воланів, шлярок, кокілье) [3].

Можливість використання макрокоманд для моделювання передбачена в САПР Julivi, Грація (Україна), Ассоль (Росія), Автокрой (Білорусь). В САПР Julivi є можливість програмування макрокоманди за допомогою спеціальної макромови, яка надана в описі програми. Створення нового об’єкту відбувається за послідовністю, зазначеною в макрокоманді. За її допомогою можна швидко отримати лекала похідних деталей: пояса, бейки, обшивки, кишені, волану, кокілье за різними схемами.

В САПР Грація передбачені такі макрокоманди: перенесення виточки, розрізання деталі, властивості деталі, побудова обшивки, перенесення деталі, перенесення деталі з припуском, поворот деталі, візуальна побудова, автоматичне перенесення деталі [1].

Як приклад уніфікованого перетворення розглянемо фрагмент лабораторної роботи «Моделювання деталі прямокутної форми», наприклад кишені.

Завдання: заокруглити нижні кути кишені. Початок заокруглень розташувати на відстані 5 см від нижніх кутів як по горизонталі, так і по вертикалі.

1. Вхід в САПР «Грація» після перерви.

Натисніть «Грація.214» → «Конструирование и моделирование» → «Продолжить работу с алгоритмом».

На екрані вікно «Открыть файл» з переліком файлів.

Оберіть Вашу папку «Грація_Шанель».

Оберіть створений Вами файл «Кишеня_моделювання» → Открыть

**2. Встановлення точок початку заокруглення.**

Лівою кнопкою миші клацніть на екрані О→Точка→Ок.

Запит майстра: Введіть ім'я нової точки: Введіть «К4»

Запит майстра: Укажіть точку, від якої відкладається нова точка:

Клацніть лівою кнопкою миші на точці К2.

Запит майстра: Введіть відстань від базової точки до нової точки по Х:

Введіть «0»

Запит майстра: Введіть відстань від базової точки до нової точки по Y:

Введіть «5»

На кресленіку з'явиться нова точка на лівому краю кишені на 5 см вище точки К2 (рис. 1), у вікні алгоритму з'явиться рядок №7

Цей запис означає: «Нова точка К4, побудована від базової точки К2 на відстані від неї по осі Х 0 см, по осі Y 5 см».

Аналогічним чином будемо точки К5, К6 та К7 на відстані 5 см від базових точок К2 та К3 (рядки 8-10 алгоритму побудови).

Лівою кнопкою миші клацніть на екрані О→Точка→Ок.

Запит майстра: Введіть ім'я нової точки:

Введіть «К5»

Запит майстра: Укажіть точку, від якої відкладається нова точка:

Клацніть лівою кнопкою миші на точці К2.

Запит майстра: Введіть відстань від базової точки до нової точки по Х:

Введіть «5»

Запит майстра: Введіть відстань від базової точки до нової точки по Y:

Введіть «0»

На кресленіку з'явиться нова точка на нижньому краю кишені на 5 см правіше точки К2, у вікні алгоритму з'явиться рядок №8

Цей запис означає: «Нова точка К5, побудована від базової точки К2 на відстані від неї по осі Х 5 см, по осі Y 0 см».

Лівою кнопкою миші клацніть на екрані О→Точка→Ок.

Запит майстра:

Введіть ім'я нової точки:

Введіть «К6»

Запит майстра: Укажіть точку, від якої відкладається нова точка:

Клацніть лівою кнопкою миші на точці К3.

Запит майстра: Введіть відстань від базової точки до нової точки по Х:

Введіть «0»

Запит майстра: Введіть відстань від базової точки до нової точки по Y:

Введіть «5»

На кресленіку з'явиться нова точка на правому краю кишені на 5 см вище точки К3, у вікні алгоритму з'явиться рядок №9

Лівою кнопкою миші клацніть на екрані О→Точка→Ок.

Запит майстра: Введіть ім'я нової точки:

Введіть «К7»

Запит майстра: Укажіть точку, від якої відкладається нова точка:

Клацніть лівою кнопкою миші на точці К3.

Запит майстра:

Введіть відстань від базової точки до нової точки по Х:

Введіть «-5»

Запит майстра: Введіть відстань від базової точки до нової точки по Y:

Введіть «0»

На кресленіку з'явиться нова точка на нижньому краю кишені на 5 см лівіше точки К3, у вікні алгоритму з'явиться рядок №10

3. Побудова лівої плавної лінії заокруглення.

Лівою кнопкою миші клацніть на екрані О→Плавная линия→Ок.

Запит майстра: Укажіть початкову точку нової лінії:

Клацніть лівою кнопкою миші на точці К4.

Запит майстра: Введіть кут лінії в цій точці ІЛИ укажіть наступну точку лінії: Введіть «-90»

З'явиться зелена стрілка, спрямована вниз від точки К4.

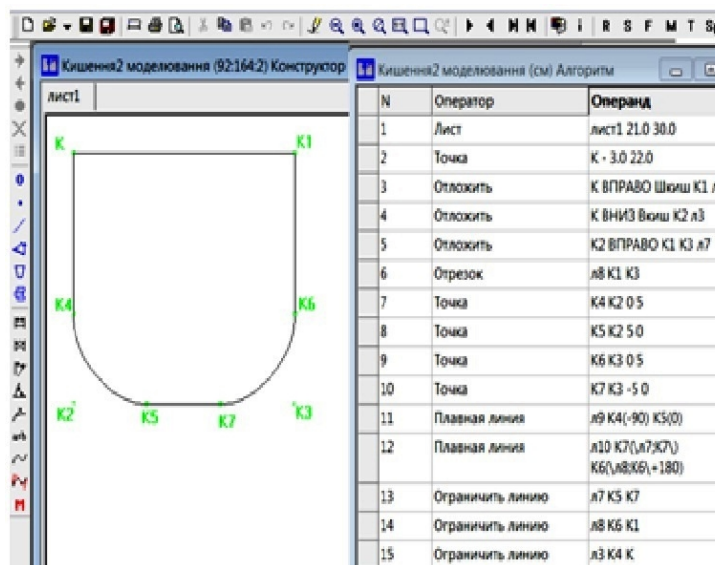


Рис. 1.

Запит майстра: Укажіть наступну точку ІЛИ лінію, через яку пройде плавна лінія:
Клацніть лівою кнопкою миші на точці K5.

З'явиться зелена крива лінія, спрямована вниз від точки K4 до точки K5.

Запит майстра: Введіть кут лінії в цій точці ІЛИ укажіть наступну точку лінії: Введіть «0»

Подивіться, як зміниться зелена крива лінія від точки K4 до точки K5.

Перше заокруглення побудоване. Натисніть «Завершение мастера».

Зелена лінія стане чорною, у вікні алгоритму з'явиться рядок №11

Цей запис означає: «Плавна лінія л5, побудована від точки K4 (під кутом до осі X -90°) до точки K5 (під кутом до осі X 0°).

Аналогічним чином побудуйте праве заокруглення (рядок №12, рис. 1)

4. Побудова правої плавної лінії заокруглення (II способом).

Лівою кнопкою миші клацніть на екрані O→Плавная линия→Ок.

Запит майстра: Укажіть початкову точку нової лінії:

Клацніть лівою кнопкою миші на точці K7.

Запит майстра: Введіть кут лінії в цій точці ІЛИ укажіть наступну точку лінії:

Клацніть правою кнопкою миші на нижній лінії.

На екрані від точки K7 з'являться чотири стрілки.

Запит майстра: Укажіть бажане напрямлення.

Клацніть лівою кнопкою миші на стрілці, спрямованій вправо (вона заштрихована).

Залишиться зелена стрілка, спрямована вправо від точки K7.

Запит майстра: Укажіть наступну точку ІЛИ лінію, через яку пройде плавна лінія:

Клацніть лівою кнопкою миші на точці K6.

З'явиться зелена крива лінія, спрямована вправо від точки K7 до точки K6.

Запит майстра: Введіть кут лінії в цій точці ІЛИ укажіть наступну точку лінії:

Клацніть правою кнопкою миші на правій лінії.

На екрані від точки K6 з'являться чотири стрілки.

Запит майстра: Укажіть бажане напрямлення.

Клацніть лівою кнопкою миші на стрілці, спрямованій вгору (вона не заштрихована).

Подивіться, як зміниться зелена крива лінія від точки K7 до точки K6.

Друге заокруглення побудоване. Натисніть «Завершение мастера».

Зелена лінія стане чорною, у вікні алгоритму з'явиться рядок №12

Висновки. Сучасні САПР надають широкі можливості щодо моделювання деталей швейних виробів. Опанування методів моделювання швейних виробів засобами ІКТ є кваліфікаційною вимогою до майбутнього вчителя технологій. В статті запропонована методика виконання заокруглення деталі прямокутної форми засобами САПР Грація.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ещенко В. Г. Комплексний підхід к автоматизации швейного производства с использованием САПР «ГРАЦИЯ» / В. Г. Ещенко, А. В. Москвцова, А. В. Ещенко // Швейная промышленность. – 2014. - № 1. – С. 16-17.
2. Ежова О. В. Інформаційні технології у створенні швейних виробів: Навчальний посібник / О. В. Ежова. – Кіровоград: ФО-П Александрова М. В., 2015. – 220 с.
3. Пашкевич К. Л. Дослідження параметрів побудови членувань плечового одягу на базі комп'ютерних технологій / К. Л. Пашкевич, І. В. Цирульник // Вісник Хмельницького національного університету. Технічні науки. – 2014. - №4. – С. 171-174.
4. Сушан А. Т. Разработка принципов и средств обеспечения типового проектирования одежды в САПР: Автореф. дисс. ... канд техн. наук: спец. 05.19.04 / А. Т. Сушан. – М., 1986. – 22 с.
5. Шкворець О. В. Дидактичні особливості підготовки майбутніх учителів технологій до моделювання та проектування одягу / О. Шкворець // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – 2013. – Ч.3. – С. 348-354.



Віра ЗАГРЕБЕНЮК

ГЕНЕРАТРИСИ ТА ЛАНЦЮГОВІ ДРОБИ

(магістрантка фізико-математичного факультету)

Науковий керівник – доктор фіз.-мат. наук, професор Волков Ю.І.

Сучасне суспільство стрімко розвивається. Тому в зв'язку з цим люди змушені вирішувати безліч різноманітних проблем, зокрема, побутові, наукові, шукати засоби і способи їх вирішення. Будь-якому математику (і вченому взагалі) дуже часто доводиться зіштовхуватися з нескінченними послідовностями цілих додатніх чисел. Якщо послідовність проста, як наприклад, послідовність чисел, які збільшуються вдвічі (1, 2, 4, 8, 16, ...) чи послідовність квадратів (1, 4, 9, 16, 25, ...), то вона стане зрозумілою одразу ж. Якщо ж послідовність не дуже відома, то можна витратити багато часу у пошуках рекурентного або не рекурентного закону, що задає її.

В математиці можна виділити два основних напрями: один вивчає неперервні об'єкти, інший – дискретні. В реальному світі є місце і для другого підходу і часто до вивчення одного і того ж явища можна підійти з різних сторін. Одним із методів є метод генератрис, який широко використовується в математиці. Гармонійне поєднання теоретичного та прикладного аспектів робить даний метод однаково привабливим і цікавим як суто для математики, так і для тих хто займається застосуванням математики в різноманітних галузях знань.

Метою роботи є застосування методу генератрис для отримання явних формул для підхідних дробів нескінченних ланцюгових дробів.

Ланцюгові дробі були введені в 1572 році італійським математиком Бомбеллі. Сучасне позначення безперервних дробів зустрічається у італійського математика Катальді в 1613 році. Найбільший математик XVIII століття Леонардо Ейлер перший виклав теорію ланцюгових дробів, поставив питання про їх використання для вирішення диференціальних рівнянь, застосував їх до розкладання функцій, поданням нескінченних творів, дав важливе їх узагальнення.

Роботи Ейлера з теорії ланцюгових дробів були продовжені М. Софроновим (1729–1760), академіком В.М. Висковатим (1779–1819), Д. Бернуллі (1700–1782) та ін. Багато важливих результатів цієї теорії належать французькому математику Лагранжу, який знайшов метод наближеного рішення за допомогою ланцюгових дробів диференціальних рівнянь.

Розглядатимемо нескінченні періодичні ланцюгові дробі виду:

$$x = \frac{a}{b + \frac{a}{b + \frac{a}{b + \dots}}}, \text{ де } a \text{ та } b \text{ натуральні числа.}$$

Позначатимемо через $f_n = \frac{A_n}{B_n}$ n -тий підхідний дріб, де A_n n -тий чисельник дробу, B_n n -тий

знаменник. Значенням дробу називається границя послідовності $\{f_n\}$. Для даного дробу, як відомо з теорії ланцюгових дробів, [1], границя існує і дорівнює числу $\left(-b + \sqrt{b^2 + 4a}\right)/2$. Для отримання чисельників і знаменників підхідних дробів використовують рекурентні співвідношення, [2]. В нашому випадку вони такі:

$$A_{n+2} = bA_{n+1} + aA_n, n = 1, 2, \dots, A_0 = 0, A_1 = a,$$

$$B_{n+2} = bB_{n+1} + aB_n, n = 1, 2, \dots, B_0 = 1, B_1 = b.$$

Для знаходження явних формул для чисельників і знаменників знайдемо генератрисі послідовностей чисельників і знаменників. Позначимо генератрисі, відповідно, символами $A(z)$ і $B(z)$. Використовуючи теореми упередження і запізнення матимемо:

$$\frac{A(z) - az}{z^2} = b \frac{A(z)}{z} + aA(z), \quad \frac{B(z) - 1 - bz}{z^2} = b \frac{B(z) - 1}{z} + aB(z).$$

Звідси

$$A(z) = \frac{az}{1 - bz - az^2} = \frac{z}{\left(\left(\sqrt{4a + b^2} + b\right)/2a + z\right) \cdot \left(\left(\sqrt{4a + b^2} - b\right)/2a - z\right)} =$$



$$\frac{a}{\sqrt{4a+b^2}} \left(\left(1 - (b + \sqrt{4a+b^2})z/2 \right)^{-1} - \left(1 - (b - \sqrt{4a+b^2})z/2 \right)^{-1} \right).$$

Звідси

$$A_n = \frac{a}{\sqrt{4a+b^2}} \left(\left(\frac{b + \sqrt{4a+b^2}}{2} \right)^n - \left(\frac{b - \sqrt{4a+b^2}}{2} \right)^n \right).$$

$$B(z) = \frac{1}{1-bz-az^2} = \frac{1}{\left((\sqrt{4a+b^2}+b)/2a+z \right) \cdot \left((\sqrt{4a+b^2}-b)/2a-z \right)}$$

$$\frac{\sqrt{4a+b^2}-b}{2\sqrt{4a+b^2}} \left(\left(1 - (b - \sqrt{4a+b^2})z/2 \right)^{-1} - \frac{\sqrt{4a+b^2}+b}{2\sqrt{4a+b^2}} \left(1 - (b + \sqrt{4a+b^2})z/2 \right)^{-1} \right)$$

Звідси

$$B_n = \frac{1}{\sqrt{4a+b^2}} \left(\left(\frac{b + \sqrt{4a+b^2}}{2} \right)^{n+1} - \left(\frac{b - \sqrt{4a+b^2}}{2} \right)^{n+1} \right).$$

Отже,

$$f_n = 2a \frac{\left(\frac{b + \sqrt{4a+b^2}}{2} \right)^n - \left(\frac{b - \sqrt{4a+b^2}}{2} \right)^n}{\left(\frac{b + \sqrt{4a+b^2}}{2} \right)^{n+1} - \left(\frac{b - \sqrt{4a+b^2}}{2} \right)^{n+1}}.$$

Приклад 1. Нехай $a=1, b=1, x = (\sqrt{5}-1)/2$. Тоді

$$f_n = \frac{(1 + \sqrt{5})^n - (1 - \sqrt{5})^n}{(1 + \sqrt{5})^{n+1} - (1 - \sqrt{5})^{n+1}}.$$

Щоб отримати підхідні дроби для числа $(\sqrt{5}+1)/2 \sqrt{2}$, тобто, для золоті пропорції, потрібно до f_n додати 1

{1,2, 3/2, 5/3, 8/5, 13/8, 21/13, 34/21, 55/34, 89/55}

Приклад 2. Нехай $a=1, b=2, x = \sqrt{2}-1$. Тоді

$$f_n = \frac{(1 + \sqrt{2})^n - (1 - \sqrt{2})^n}{(1 + \sqrt{2})^{n+1} - (1 - \sqrt{2})^{n+1}}.$$

Щоб отримати підхідні дроби для числа $\sqrt{2}$ потрібно до f_n додати 1.

{3/2, 7/5, 17/12, 41/29, 99/70, 239/169, 577/408, 1393/985, 3363/2378}

Приклад 3. Нехай $a=2, b=2, x = \sqrt{3}-1$. Тоді

$$f_n = 2 \cdot \frac{(1 + \sqrt{3})^n - (1 - \sqrt{3})^n}{(1 + \sqrt{3})^{n+1} - (1 - \sqrt{3})^{n+1}}.$$

Щоб отримати підхідні дроби для числа $\sqrt{3}$ потрібно до f_n додати 1.

{2, 5/3, 7/4, 19/11, 26/15, 71/41, 97/56, 265/153, 362/209, 989/571}

Приклад 4. Нехай $a=2, b=6, x = \sqrt{11}-3$. Тоді

$$f_n = 2 \cdot \frac{(3 + \sqrt{11})^n - (3 - \sqrt{11})^n}{(3 + \sqrt{11})^{n+1} - (3 - \sqrt{11})^{n+1}}.$$

Щоб отримати підхідні дроби для числа $\sqrt{3}$ потрібно до f_n додати 1.Щоб отримати підхідні дроби для числа $\sqrt{11}$ потрібно до f_n додати 3.

{3, 10/3, 63/19, 199/60, 1257/379, 3970/1197, 25077/7561, 79201/23880, 500283/150841}

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Perron O., Die Lehre von den Kettenbrüchen, Stuttgart, 1954.
2. Хинчин А.Я., Цепные дроби, ФМ, М., 1961.



Анна КОВАЛЬ

ЗАСТОСУВАННЯ ПСЕВДООБЕРНЕНИХ ОПЕРАТОРІВ ДО РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЛІНІЙНИХ СИСТЕМ АЛГЕБРАЇЧНИХ РІВНЯНЬ

(магістрантка фізико-математичного факультету)

Науковий керівник – кандидат фізико-математичних наук, доцент Ключник І.Г.

Як відомо, теорія звичайних диференціальних рівнянь почала розвиватися в XVII віці одночасно з виникненням диференціального й інтегрального числення. Можна сказати, що необхідність вирішувати диференціальні рівняння для потреб механіки, тобто знаходити траєкторії рухів, в свою чергу, з'явилася поштовхом для створення Ньютоном нового числення. Органічний зв'язок фізичного і математичного ясно виявилася в методі флюксій Ньютона. Закони Ньютона являють собою математичну модель механічного руху. Через звичайні диференціальні рівняння йшли додатки нового числення до задач геометрії і механіки; при цьому вдалося вирішити задачі, які протягом довгого часу не піддавалися рішенням. У небесній механіці виявилось можливим не тільки отримати і пояснити вже відомі факти, але і зробити нові відкриття. З величезного числа робіт, тих часів, з диференціальних рівнянь виділяються роботи Ейлера і Лагранжа. У цих роботах була передусім розвинена теорія малих коливань, а отже – теорія лінійних систем диференціальних рівнянь; попутно виникли основні поняття лінійної алгебри (власні числа і вектори в n -мірному випадку). Коли була доведена нерозв'язність алгебраїчних рівнянь в радикалах, Жозеф Ліувіль побудував аналогічну теорію для диференціальних рівнянь, встановивши неможливість рішення низки рівнянь. Починаючи з класичних робіт Ляпунова і Пуанкаре центр ваги в практичних методах дослідження стійкості періодичних рухів, описуваних нелінійними диференціальними рівняннями, перенесений на системи лінійних диференціальних рівнянь з періодичними коефіцієнтами. Основи теорії диференціальних рівнянь були закладені трудами Д'Аламбера (1717 – 1783), Ейлера (1707 – 1783), Бернуллі (1700 – 1782), Лагранжа (1736 – 1813), Лапласа (1749 – 1827), Пуассона (1781 – 1840), Фур'є (1768 – 1830) і інших вчених. Цікаве те, що багато хто з них був не тільки математиком, але і астрономами, механіками, фізиками. Розроблені ними при дослідженні конкретних задач математичної фізики ідеї і методи виявилися застосовними до вивчення широких класів диференціальних рівнянь, що і послужило в кінці XIX ст. для розвитку загальної теорії диференціальних рівнянь.

У цей час теорія звичайних диференціальних рівнянь являє собою багату, широко розгалужену теорію [1]. Одними з основних задач цієї теорії є існування у диференціальних рівнянь таких рішень, які задовольняють додатковим умовам, єдиність рішення, його стійкість. Теорія повинна допомогти інженеру і фізику знайти методи економного і швидкого обчислення рішення. Диференціальні рівняння – це основа математичного моделювання різних процесів, що відбуваються в живій і неживій природі, саме тому вони широко використовуються в теоретичних дослідженнях різних процесів. Важливість матриць у математиці важко оцінити [2]. Вони були предметом дослідження у багатьох наукових роботах, їх дослідженню надають багато часу і нині. Завдяки матрицям можна розв'язувати достатню кількість різнопланових задач. З їх допомогою досліджуються графіки функцій та рівнянь як на площині так і в просторі, розв'язують системи лінійних рівнянь з n невідомими та багато іншого. В наш час матриці знайшли собі нове використання у комп'ютерній техніці, яка з кожним роком все більше розвивається покращуючи і полегшуючи нам життя.

В статті розглядається псевдообернена матриця, як частинний випадок узагальнено-оберненої, та застосування псевдообернених матриць до розв'язування крайових задач. [3]

Для квадратної неособливої матриці A , ($\det A \neq 0$), існує обернена матриця. Якщо ж матриця A – прямокутна або $\det A = 0$, то символ немає сенсу. Однак, виявляється, що для довільної матриці A існує «псевдообернена» матриця A^+ , що володіє деякими властивостями оберненої матриці і має важливе застосування у прикладних задачах. В запропонованій роботі поняття «псевдооберненої матриці» застосована до розв'язування лінійних алгебраїчних рівнянь та до проблеми розв'язуваності систем лінійних диференціальних рівнянь. Визначення псевдооберненої матриці було запропоноване на початку XX століття математиком Едвардом Муром. Згодом, незалежно від Е.Мура, в дещо іншій формі, псевдообернена матриця визначилась і досліджувалась англійським математиком Роджером Пенроузом та іншими авторами.

Означення 1. Матриця Q^+ називається узагальнено-оберненою матрицею до матриці Q , якщо вона задовольняє таку умову:

$$QQ^+Q = Q.$$



Означення 2. Матриця Q^+ називається псевдооберненою матрицею до матриці Q , якщо вона задовольняє такі критерії:

- 1) $Q^+QQ^+ = Q^+$;
- 2) $QQ^+Q = Q$;
- 3) $(QQ^+)^* = QQ^+$;
- 4) $(Q^+Q)^* = Q^+Q$.

Псевдообернена за Муром-Пенроузом $(n \times m)$ -вимірною Q^+ може бути обрхована за формулами

$$Q^+ = (Q^TQ + P_Q)^{-1}Q^T = Q^T(QQ^T + P_{Q^*})^{-1}.$$

При цьому

$$P_Q = I_n - Q^+Q, P_{Q^*} = I_m - QQ^+.$$

Тепер розглянемо задачу про знаходження критерія існування і побудови розв'язку лінійної системи алгебраїчних рівнянь

$$Qc = b, \quad (1)$$

де Q – відома $(m \times n)$ -вимірною матриця з постійними елементами, $\text{rank}Q = n_1 \leq \min(n, m)$, b – відомий вектор-стовпець із R^m , c – невідомий вектор-стовпець із R^n .

Оскільки прямокутна матриця є найпростішим нетеровим оператором, то алгебраїчна система (1) розв'язна тоді і тільки тоді, коли її вільний член b належить ортогональному доповненню $N^\perp(Q) = R(Q)$ підпростору $N(Q)$, тобто коли

$$P_{Q^*}b = 0. \quad (2)$$

При цьому загальний розв'язок системи (1) має вигляд

$$c = Q^+b + \bar{c},$$

де \bar{c} – довільний вектор із нуль-простору $N(Q)$: $\bar{c} = P_Qc = P_Q\bar{c} \in N(Q)$.

Оскільки $\text{rank}P_{Q^*} = d$, то умова (2) складається із d лінійно незалежних умов і $(m \times m)$ -вимірною матрицю P_{Q^*} в (2) можна замінити $(d \times m)$ -вимірною матрицю $P_{Q_2^*}$, складену із повної системи d лінійно незалежних рядків матриці P_{Q^*} .

Теорема 1. Якщо $\text{rank}Q = n_1 \leq \min(n, m)$, тоді алгебраїчна система (1) має розв'язок тоді і тільки тоді, коли вектор-стовпець $b \in R^m$ задовольняє умову

$$P_{Q_2^*}b = 0, \quad d = m - n_1 \quad (3)$$

і при цьому має r -параметричне ($r = n - n_1$) сімейство розв'язків вигляду

$$c = P_{Q_2^*}c_r + Q^+b, \quad c_r \in R^r. \quad (4)$$

Наслідок 1. Якщо $\text{rank}Q = n_1 = n$, тоді алгебраїчна система (1) має розв'язок тоді і тільки тоді, коли вектор-стовпець $b \in R^m$ задовольняє умову

$$P_{Q_2^*}b = 0, \quad d = m - n_1$$

і при цьому має єдиний розв'язок вигляду:

$$c = Q^+b.$$

Дійсно, якщо $r = n - n_1 = n_1 - n_1 = 0$, то $P_{Q_2^*} = 0$ і $P_{Q_2^*}c_r = 0$. Тоді за теоремою 1 алгебраїчна система (1) має розв'язок вигляду:

$$c = P_{Q_2^*}c_r + Q^+b = 0 + Q^+b = Q^+b.$$

Наслідок 2. Якщо $\text{rank}Q = n_1 = m$, тоді алгебраїчна система (1) має розв'язок при будь-яких $b \in R^m$ і при цьому має сімейство розв'язків вигляду:

$$c = P_{Q_2^*}c_r + Q^+b, \quad r = n - m.$$

Дійсно, якщо $\text{rank}Q = n_1 = m$, то $d = m - n_1 = m - m = 0$, $P_{Q_2^*} = 0$ і умова (2) завжди виконується для $\forall b \in R^m$.

У випадку невиконання умови (3) отримуємо найпростішу некоректну задачу. При цьому алгебраїчна система (1) несумісна і не має розв'язків. Проте існують, так названі, псевдорозв'язки, що мінімізують норму відхилення $\|Qc - b\|$ в просторі R^n .

Множина R_+ псевдорозв'язків обрховується за формулою (4), причому серед цієї множини існує єдиний нормальний псевдорозв'язок $c_+ \in R_+ \subset R^n$, ортогональний нуль-простору $N(Q)$:

$$c_+ = Q^+b.$$



Приклад 1. Знайти узагальнено-обернену матрицю

$$A = \begin{pmatrix} 1 & 2 & -1 \\ 2 & 4 & 3 \\ 3 & 6 & 2 \end{pmatrix}.$$

Розв'язання. Узагальнено-обернена матриця знаходиться за формулою: $A^+ = QX_1P$.

$$A_1 = \begin{pmatrix} -1 & 2 & 1 \\ 3 & 4 & 2 \\ 2 & 6 & 3 \end{pmatrix},$$

$$|A_{11}| = \begin{vmatrix} -1 & 2 \\ 3 & 4 \end{vmatrix} = -4 - 6 = -10,$$

$$A_{11}^{-1} = -\frac{1}{10} \begin{pmatrix} 4 & -2 \\ -3 & -1 \end{pmatrix},$$

$$X_1 = \begin{pmatrix} -\frac{1}{5} & \frac{1}{5} & 0 \\ \frac{3}{10} & \frac{1}{10} & 0 \\ 0 & 0 & 0 \end{pmatrix},$$

$$A^+ = \begin{pmatrix} 0 & 0 & 1 \\ 0 & 1 & 0 \\ 1 & 0 & 0 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} -\frac{2}{5} & \frac{1}{5} & 0 \\ \frac{3}{10} & \frac{1}{10} & 0 \\ 0 & 0 & 0 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 1 & 0 & 0 \\ 0 & 1 & 0 \\ 0 & 0 & 1 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 0 & 0 & 0 \\ \frac{3}{10} & \frac{1}{10} & 0 \\ -\frac{2}{5} & \frac{1}{5} & 0 \end{pmatrix}$$

Відповідь:

$$A^+ = \begin{pmatrix} 0 & 0 & 0 \\ \frac{3}{10} & \frac{1}{10} & 0 \\ -\frac{2}{5} & \frac{1}{5} & 0 \end{pmatrix}$$

Приклад 2. Знайти псевдообернену матрицю

$$Q = \begin{pmatrix} 1 & -1 \\ -1 & 2 \\ 0 & 1 \end{pmatrix}.$$

Розв'язання. Знайдемо ранг матриці Q :

$$Q = \begin{pmatrix} 1 & -1 \\ -1 & 2 \\ 0 & 1 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 1 & -1 \\ 0 & 1 \\ 0 & 1 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 1 & -1 \\ 0 & 1 \\ 0 & 0 \end{pmatrix}.$$

Отже, $n_1 = \text{rank} Q = 2 = n$, $\text{rank} P_Q = r$, $r = n - n_1 = 2 - 2 = 0$. Звідси $P_{Q^+} = 0$.
Скористаємося формулою знаходження псевдо оберненої матриці:

$$Q^+ = (Q^T Q + P_Q)^{-1} Q^T.$$

Так як $P_{Q^+} = 0$, то наша формула матиме вигляд

$$Q^+ = (Q^T Q)^{-1} Q^T.$$

Побудуємо псевдообернену матрицю Q^+ :

$$Q^T = \begin{pmatrix} 1 & -1 & 0 \\ -1 & 2 & 1 \end{pmatrix},$$

$$Q^T Q = \begin{pmatrix} 1 & -1 & 0 \\ -1 & 2 & 1 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 1 & -1 \\ -1 & 2 \\ 0 & 1 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 2 & -3 \\ -3 & 6 \end{pmatrix},$$

$$(Q^T Q)^{-1} = \frac{1}{3} \begin{pmatrix} 6 & 3 \\ 3 & 2 \end{pmatrix},$$

$$Q^+ = (Q^T Q)^{-1} Q^T = \begin{pmatrix} 2 & 1 \\ 1 & 2 \\ 3 & 3 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 1 & -1 & 0 \\ -1 & 2 & 1 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} \frac{1}{3} & 0 & \frac{1}{3} \\ \frac{1}{3} & \frac{1}{3} & \frac{2}{3} \\ \frac{1}{3} & \frac{1}{3} & \frac{2}{3} \end{pmatrix}.$$

Відповідь:

$$Q^+ = \begin{pmatrix} \frac{1}{3} & 0 & \frac{1}{3} \\ \frac{1}{3} & \frac{1}{3} & \frac{2}{3} \\ \frac{1}{3} & \frac{1}{3} & \frac{2}{3} \end{pmatrix}$$

Приклад 3. Розв'язати лінійну систему алгебраїчних рівнянь



$$Qc = b,$$

Якщо

$$Q = \begin{pmatrix} 1 & 0 \\ 0 & 1 \\ 1 & 1 \end{pmatrix}, b = \begin{pmatrix} 1 \\ 0 \\ 1 \end{pmatrix}, c = \begin{pmatrix} c_1 \\ c_2 \end{pmatrix}, c \in \mathbb{R}^2.$$

Розв'язання. Знайдемо ранг матриці Q :

$$Q = \begin{pmatrix} 1 & 0 \\ 0 & 1 \\ 1 & 1 \end{pmatrix} \rightarrow \begin{pmatrix} 1 & 0 \\ 0 & 1 \\ 0 & -1 \end{pmatrix} \rightarrow \begin{pmatrix} 1 & 0 \\ 0 & 1 \\ 0 & 0 \end{pmatrix}.$$

Отже, $n_1 = \text{rank} Q = 2 = n$, $\text{rank} P_Q = r$, $r = n - n_1 = 2 - 2 = 0$. Звідси $P_{Q^*} = 0$.
Скористаємося формулою знаходження псевдооберненої матриці:

$$Q^+ = (Q^T Q + P_Q)^{-1} Q^T.$$

Так як $P_{Q^*} = 0$, то наша формула матиме вигляд

$$Q^+ = (Q^T Q)^{-1} Q^T.$$

Побудуємо псевдообернену матрицю Q^+ :

$$Q^T = \begin{pmatrix} 1 & 0 & 1 \\ 0 & 1 & 1 \end{pmatrix},$$

$$Q^T Q = \begin{pmatrix} 1 & 0 & 1 \\ 0 & 1 & 1 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 1 & 0 \\ 0 & 1 \\ 1 & 1 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 2 & 1 \\ 1 & 2 \end{pmatrix},$$

$$(Q^T Q)^{-1} = \frac{1}{3} \begin{pmatrix} 2 & -1 \\ -1 & 2 \end{pmatrix},$$

$$Q^+ = (Q^T Q)^{-1} Q^T = \frac{1}{3} \begin{pmatrix} 2 & -1 \\ -1 & 2 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 1 & 0 & 1 \\ 0 & 1 & 1 \end{pmatrix} = \frac{1}{3} \begin{pmatrix} 2 & -1 & 1 \\ -1 & 2 & 1 \end{pmatrix}.$$

Знайдемо ортопроектори: P_Q і P_{Q^*} :

$$P_Q = \begin{pmatrix} 0 & 0 \\ 0 & 0 \end{pmatrix},$$

$$P_{Q^*} = I_m - Q Q^+ = \begin{pmatrix} 1 & 0 & 0 \\ 0 & 1 & 0 \\ 0 & 0 & 1 \end{pmatrix} - \begin{pmatrix} 1 & 0 \\ 0 & 1 \\ 1 & 1 \end{pmatrix} \times \frac{1}{3} \begin{pmatrix} 2 & -1 & 1 \\ -1 & 2 & 1 \end{pmatrix} =$$

$$P_{Q_2^*} = \frac{1}{3} \begin{pmatrix} 1 & 1 & -1 \end{pmatrix}.$$

Далі перевіряємо умову існування розв'язку нашої системи:

$$P_{Q_2^*} b = \frac{1}{3} \begin{pmatrix} 1 & 1 & -1 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 1 \\ 0 \\ 1 \end{pmatrix} = 0.$$

Таким чином дана система має розв'язок. Оскільки $\text{rank} Q = n_1 = n = 2$, то за наслідком 1 система має єдиний розв'язок вигляду:

$$c = Q^+ b = \frac{1}{3} \begin{pmatrix} 2 & -1 & 1 \\ -1 & 2 & 1 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 1 \\ 0 \\ 1 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 1 \\ 0 \end{pmatrix}.$$

Відповідь:

$$c = \begin{pmatrix} 1 \\ 0 \end{pmatrix}.$$

Приклад 4. Розв'язати лінійну систему алгебраїчних рівнянь

$$Qc = b,$$

Якщо

$$Q = \begin{pmatrix} 1 & 0 \\ 0 & 1 \\ 1 & 1 \end{pmatrix}, b = \begin{pmatrix} 0 \\ 0 \\ 1 \end{pmatrix}, c = \begin{pmatrix} c_1 \\ c_2 \end{pmatrix}, c \in \mathbb{R}^2.$$

Розв'язання. Побудуємо псевдообернену матрицю Q^+ :

$$Q^+ = (Q^T Q)^{-1} Q^T = \frac{1}{3} \begin{pmatrix} 2 & -1 \\ -1 & 2 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 1 & 0 & 1 \\ 0 & 1 & 1 \end{pmatrix} = \frac{1}{3} \begin{pmatrix} 2 & -1 & 1 \\ -1 & 2 & 1 \end{pmatrix},$$

Знайдемо ортопроектори: P_Q і P_{Q^*} :

$$P_Q = \begin{pmatrix} 0 & 0 \\ 0 & 0 \end{pmatrix},$$



$$P_{Q^*} = I_m - QQ^* =$$

$$P_{Q^*} = \frac{1}{3} \begin{pmatrix} 1 & 1 & -1 \end{pmatrix}$$

Далі перевіримо умову існування розв'язку нашої системи:

$$P_{Q^*} b = \frac{1}{3} \begin{pmatrix} 1 & 1 & -1 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 0 \\ 0 \\ 1 \end{pmatrix} = -\frac{1}{3} \neq 0$$

Таким чином дана система не має розв'язків.

Висновки. В статті наведені приклади застосування псевдооберненої матриці до розв'язування лінійних алгебраїчних рівнянь та до проблеми розв'язуваності систем лінійних диференціальних рівнянь.

БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Самойленко А.М., Перестюк М.О., Парасюк І.О. Диференціальні рівняння: Підручник. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Либідь, 2003. – 600 с.
2. Гантмахер Ф. Р. Теория матриц. – М.: Наука, 1988. – 552 с.
3. Бойчук А. А. Конструктивные методы анализа краевых задач. – К.: Наук. думка, 1990. – 96 с.

Анастасія МАМРЕНКО

ВПЛИВ СОНЯЧНОЇ АКТИВНОСТІ НА ЕКОНОМІКУ

(магістрантка фізико-математичного факультету)

Науковий керівник – доктор технічних наук, професор Філер З. Ю.

Проблема «Сонце – Земля» на сьогоднішній день є актуальною з багатьох причин. По – перше, це проблема альтернативних джерел енергії на Землі. Сонячна енергія – невичерпне джерело енергії, притому безпечна. По – друге, це вплив сонячної активності на земну атмосферу і магнітне поле Землі: магнітні бурі, вплив сонячної активності на якість радіозв'язку, посухи та інше. Зміна рівня сонячної активності призводить до зміни величин основних метеорологічних елементів: температури, тиску, опадів і пов'язаних з ними гідрологічних і дендрологічних характеристик: рівня озер і річок, ґрунтових вод, солоності океану, числа кілець в деревах, мулових відкладень та інше. Правда в окремі періоди часу ці прояви відбуваються тільки частково або зовсім не спостерігаються. По – третє, це проблема «Сонце – біосфера землі». Зі зміною сонячної активності вченими було відмічено зміна чисельності комах і багатьох тварин. У результаті вивчення властивостей крові: числа лейкоцитів, швидкості згортання крові та інше, були доведені зв'язки у серцево-судинних захворювань людини з сонячною активністю.

У нашій роботі ми обмежимося розглядом впливу сонячної активності на економічні процеси, особливу увагу приділивши впливу активності на світові ціни на нафту.

Спроби зв'язати економічні цикли з циклами сонячної активності з'явилися досить давно. Цікаво, що першим це зробив не економіст, а астроном – видатний англійський учений Фрідріх Вільям Гершель, автор першої моделі нашої Галактики і першовідкривач планети Уран. В кінці 18 століття Вільям Гершель розрахував кореляцію між числом плям на Сонці та цінами на хліб, і ця кореляція виявилася досить великою. Однак тут можна припустити, що Сонце впливає не безпосередньо на ціни на хліб, а на врожайність зернових, яка, в свою чергу, є найважливішим поясненням зміни рівня цін. Наступне дослідження впливу сонячної активності на економічні процеси запропонував один з основоположників теорії маржиналізму Вільям Стенлі Джевонс. У його роботах з'являється думка про те, що активність сонця впливає на поведінку соціальних колективів, від чого залежить, крім іншого, і функціонування економіки. На жаль, характер і механізм такого впливу Вільям Джевонс пояснити не береться.

Найбільш глибоке і всебічне дослідження впливу Сонця на людей і суспільство міститься в роботах радянського вченого О. Л. Чижевського – засновника геліобіології, науки про вплив Сонця на населеність Землі живими організмами. О. Л. Чижевський був першим вченим, не тільки що показав емпіричний зв'язок соціальних процесів з проявом сонячної активності, а й обґрунтував її шляхом опису конкретних механізмів реагування свідомості та психіки людини на зміну активності Сонця і пов'язаних з нею фізичних явищ [4]. На основі аналізу різних матеріалів за 2,5 тисячі років людської історії О. Л. Чижевський сформулював морфологічний закон всесвітньо – історичного процесу. Суть цього закону в наступному: всесвітньо – історичний процес складається з безперервного ряду циклів, тісно пов'язаних з циклами сонячної активності, причому тривалість і тих, і інших в середньому становить 11 років. Зрозуміло, видатний вчений не міг обійти увагою і питання про характер впливу активності Сонця на економіку. Тут увагу О. Л. Чижевського зацікавили дослідження його сучасника



– економіста М. Д. Кондратьєва, який серйозно займався проблемою періодичності економічного розвитку. М. Д. Кондратьєв виділяв два основних види циклів, що повторюються в світовій економіці: довгі цикли тривалістю від 50 до 55 років і короткі цикли з періодом 7-11 років. Збіг тривалості останніх з тривалістю циклів Вольфа не здається О. Л. Чижевському випадковістю; більше того, він зазначає, що всі періоди найбільшого економічного підйому завжди збігаються з періодами максимальної геліофізичної активності. Слід зазначити, що О. Л. Чижевський не приводить опису конкретних механізмів впливу Сонця на економіку. Він лише вказує на те, що економічні кризи і підйоми провокують зміну психологічного стану суспільної свідомості, яке, в свою чергу, тісно пов'язане з геліофізичних динамікою.

У 1962 році, майже через 40 років після виходу роботи О. Л. Чижевського, була опублікована цікава стаття Ангуса Медісона [6], в якій автор взявся довести зв'язок між сонячною активністю і світовою економікою на основі аналізу статистичних даних. В якості показника сонячної активності Ангус Медісон вибрав числа Вольфа, а в якості вимірювача економічної діяльності – дані по валовому національному продукту (ВНП) кількох провідних країн світу за період з 1870 по 1960 роки. Головний висновок автора полягає в тому, що більш ніж в 90% випадків погіршення економічних показників відбувалося або в роки екстремальних величин сонячної активності (як максимумів, так і мінімумів), або в періоди її зменшення. Періоди зростання, в свою чергу, завжди характеризувалися позитивною динамікою ВНП. Вказівка на подібну і при цьому негативну дію максимумів і мінімумів геліофізичної активності є новим моментом і відрізняє роботу Ангуса Медісона від результатів О. Л. Чижевського. Однак дослідження, проведені на базі даних по динаміці ВНП США вже за другу половину 20 століття, поставили такий висновок під сумнів: з'ясувалося, що максимумами сонячної активності частіше означають найбільше поживлення в економіці, але відразу за ними йде неминуче падіння або помітне уповільнення темпів росту.

Новий вияв інтересу до проблеми впливу Сонця на економіку стався зовсім недавно і був пов'язаний з світовою економічною кризою, яка розгорнулася в період небувало низької сонячної активності. У 2008 – 2009 роках в друкованій пресі та інтернет – виданнях з'явилося відразу кілька статей, в яких автори вказували на цей «збіг», однак деякі намагалися його пояснити. Дійсний радник Академії інженерних наук РФ Юрій Зайцев зазначає, що «нинішня мінімальна сонячна активність з високою точністю збіглася з розвитком масштабної фінансової кризи і переходом світової економіки в стан глобальної рецесії», але додає, що «зв'язок між активністю на Сонці і соціальними процесами на Землі виявлені вже давно, проте як і раніше залишається незрозумілим її механізм» [5].

Більше конкретики виявляється в міркуваннях генерального директора Інституту енергетичної стратегії Віталія Бушуєва, чие інтерв'ю було опубліковано в «Незалежній газеті» в листопаді 2008 року. Професор В. Бушуєв звертає увагу на цікавий факт: роки максимальної сонячної активності часто були ознаменовані різними соціальними потрясіннями і військово – політичними подіями, але при цьому саме ці роки ставали періодами найбільшого економічного поживлення і саме в них були відзначені найбільш високі ціни на сировину. Пояснюється це, на думку В. Бушуєва, тим, що в основі всіх соціальних обурень лежить вивільнення енергії, «наповненої» в людей сонячною активністю. Але при цьому ціни на нафту визначаються діями трейдерів, які за своєю суттю теж є «натовпом», схильним до впливу сонячної активності і приходять в найбільше збудження в періоди, коли кількість енергії, що надходить є максимальним.

Ще одну спробу проаналізувати вплив сонячної активності на поведінку економіки, на цей раз на російських фондових ринках, зробив журналіст інтернет – порталу *spekulant.ru* Михайло Чекулаєв у статті під назвою «Сонце ринки випікає» [3]. Автор зіставляє динаміку індексу РТС з сонячною активністю на відносно короткому проміжку – з березня по вересень 2009 року. В цілому розглянутий часовий проміжок відноситься до періоду спокійного Сонця, однак у ньому можна виділити моменти як різких сплесків, так і плавного зростання, що почалося саме восени того року. Основний висновок автора полягає в наступному: занадто бурхлива ескалація сонячної активності призводить до зниження оптимізму інвесторів і падіння індексу, в той час як її поступове зростання створює на ринку ситуацію впевненості й оптимізму, що виражається у зростанні індексу. Цей висновок дуже цікавий і нестандартний, але занадто короткий часовий проміжок, досліджений автором, як, втім, і те, що для ілюстрації обраний всього один індекс, змушує засумніватися в тому, чи можна його вважати загальним правилом для фондових ринків.

А зараз ми пропонуємо розглянути приклад того, як сонячна активність впливає на світові ціни на нафту. Дані за прогнозом вартості нафти різних міжнародних експертних структур суттєво відрізняються від фактичного стану. Складність прогнозування пов'язана з тим, що на вартість нафти впливають не тільки економічні, але й політичні чинники. Яка можлива теоретична основа впливу активності сонця на нафтову ціну?



Вирішення поставленого завдання – виявлення впливу показника сонячної активності на світові ціни на нафту.

Спочатку оцінюються параметри регресійного рівняння:

$$WOP = C(0) + C(1) * LOG(W_CDP) + u \quad (1)$$

де WOP – світові ціни на нафту, W_CDP – обсяг світового валового внутрішнього продукту, u – випадкова компонента, $C(0)$ і $C(1)$ – параметри, що характеризують відповідно вплив константи і світового ВВП на рівень світових цін на нафту.

W_CDP є об'ємним показником світового ВВП. Його вплив на рівень світових цін на нафту визначається як $LOG(W_CDP)$ – натуральний логарифм світового ВВП з індексацією.

Далі оцінюємо параметри регресійного рівняння:

$$LOG(W_CDP) = a(0) + a(1) * SA + a(2) * t \quad (2)$$

Тут SA – показник, що характеризує сонячну активність, t – час, $a(0)$, $a(1)$ і $a(2)$ – параметри, що характеризують вплив відповідних факторів на обсяг світового ВВП.

Підставляючи (2) в (1), отримуємо економетричну модель впливу сонячної активності на світові ціни на нафту:

$$WOP = C(0) + C(1) * a(0) + C(1) * a(1) * SA + c(1) * a(2) * t \quad (3)$$

Враховуючи трансмісійний механізм впливу сонячної активності, можна оцінити вплив сонячної активності на світові ціни на нафту наступним регресійним рівнянням:

$$WOP = b(0) + b(1) * SA + b(2) * t, \text{ або } WOP = b(0) + b(1) * SA \quad (4)$$

При цьому результати оцінки параметрів $b(0)$, $b(1)$, $b(2)$ регресійного рівняння (4) повинні бути рівні або близькі до параметрів рівняння (3):

$$b(0) = C(0) + C(1) * a(0), \quad (5)$$

$$b(1) = C(1) * a(1), \quad (6)$$

$$b(2) = C(1) * a(2). \quad (7)$$

Через відмінності специфікацій умовних моделей і вимірювання показників в різних одиницях (неоднорідність) виконання співвідношень (5) і (7) порушується, і економічна інтерпретація коефіцієнтів $b(0)$ і $b(2)$ втрачає своє значення.

У моделях (1) – (3) параметри: WOP – світові ціни на нафту, W_CDP – розмір валового внутрішнього продукту в світі, SA – показник сонячної активності – взяті з відповідних веб-ресурсів.

На рис.1, 2, 3 представлені графіки динаміки WOP – світових цін на нафту (за 1 барель в US \$, ціни 2009), W_CDP – валового внутрішнього продукту в світі (млрд доларів США, в постійних цінах 1970), і SA – сонячної активності (характеризуємою числом Вольфа).

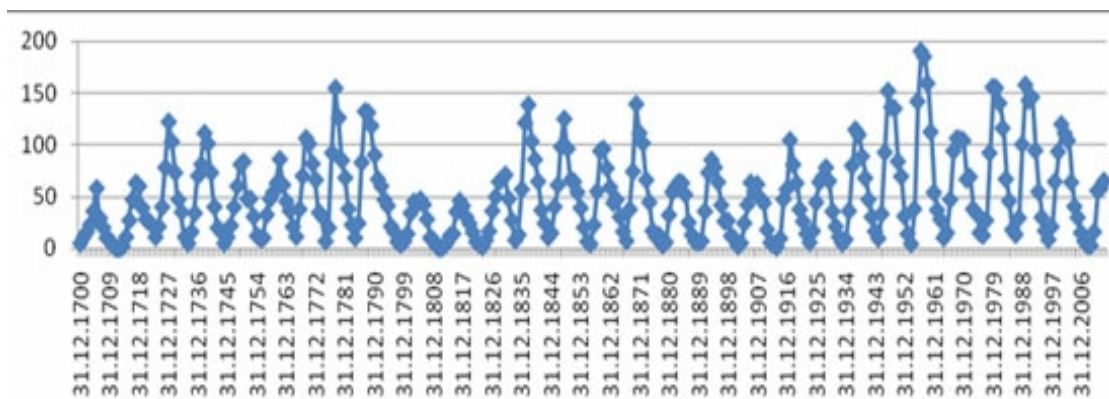


Рис. 1. Динаміка сонячної активності, яка характеризується числом Вольфа (період 1700–2013 рр.).

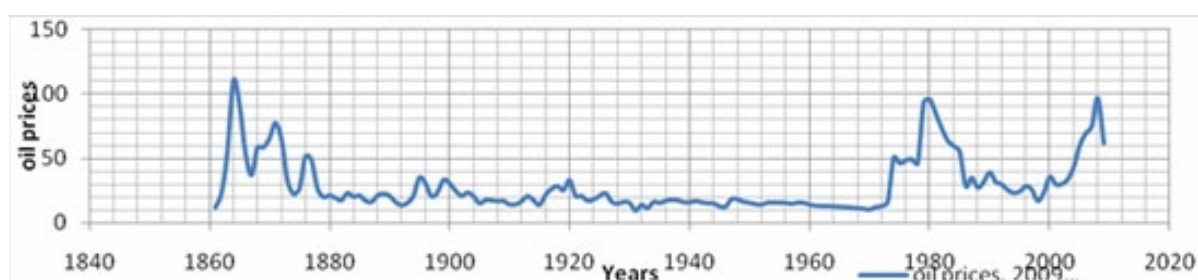


Рис. 2. Світова ціна на нафту за 1 барель в US \$, ціни 2009 (період 1861-2013 рр.)

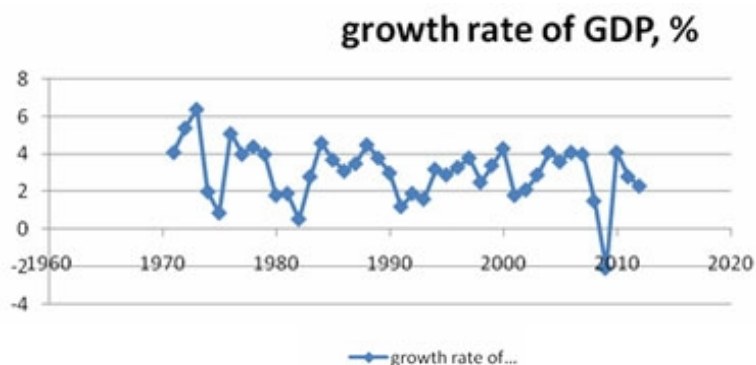


Рис.3. Зростання світового валового внутрішнього продукту в%, (період 1970-2013 рр.).

При оцінці економетричного рівняння регресії (1) в системі Eviews були отримані наступні результати:

$$WOP = -3943.06381389 + 378.620615412 * \text{LOG}(W_CDP). \quad (8)$$

Статистичні характеристики економетричної моделі (9) і відповідні тести показали адекватність моделі. Для того щоб створити адекватність моделі (видалити автокореляції в залишках авторегресія третього порядку), (AR (3)) була включена в модель. Слід зазначити, що в регресійних моделях тимчасові ряди повинні бути стаціонарними. Тобто, математичне очікування (середнє) і дисперсія ряду повинна бути стабільними і не залежати від часу. Ця умова порушується в авторегресійному процесі. Тому, щоб створити стаціонарність часового ряду, в модель включається авторегресія (AR). Припустимо, якщо в модель включена AR (3), це означає, що WOP в t-ом році (WOP (t)) залежить від попередніх останніх трьох WOP (t-1), WOP (t-2), WOP (t-3).

Як і очікувалося, рівень світових цін на нафту (WOP) має позитивний вплив на ВВП світу (W_CDP) в моделі (8). Це ще раз підтверджує вплив сонячної активності на світові ціни на нафту.

БІБЛІОГРАФІЯ:

1. P.R. Chandy (Professor), P. Haensly and S. Shetty (Doctoral Student) «Does Full or New Moon Influence Stock Markets?: a Methodological Approach» // Journal of Financial Management and Analysis, 20 (1): 2007, p. 30-35.
2. Морозов А. «Потрійний вузол енергетичного потенціалу» (інтерв'ю з В. Бушуєвим) – Місто: Наука, 2008
3. <http://business.timesonline.co.uk/tol/business/markets/article6965684.ece>- The Times, December 23, 2009, Market chaos - it's down to the lunatic fringe. (<http://www.rb.ru/topstory/economics/2009/12/23/175015.html>- Російський бізнес).
4. Філер З. Ю., Дресв О.М. //Вплив сонячної активності на погоду, врожайність, демографічні та соціально-економічні процеси в 2008 – 2009 роках. – Кіровоград. – С. 116.
5. http://art.thelib.ru/business/funds/lunnie_fazi_rinka.html - Art.Thelib.Ru (енциклопедія цікавих статей).
6. http://www.spekulant.ru/archive/st04_06_05.html - ВС, Вплив Сонця на ринок, Іван Крутий. За матеріалами Technical Analysis of Stocks & Commodities, «Реальність чи божевілья?».
7. <http://www.finam.ru/>- сайт Фінам, одного з найбільших інвестиційних холдингів Росії.

Володимир МІХАВ

ОГЛЯД БІБЛІОТЕК ДЛЯ РОБОТИ З БІНАРНИМИ ДІАГРАМАМИ РІШЕНЬ

(студент II курсу фізико-математичного факультету)

Науковий керівник – кандидат фіз.-мат. наук, доцент Паращук С.Д.

Бінарні діаграми рішень (БДР, binary decision diagram, BDD) – це економна форма представлення булевих функцій у вигляді орієнтованого ациклічного графа. Вершини графа представляють аргументи функції, листки – її двійкові значення [1]. При представленні булевих функцій у формі БДР стало можливим розв'язувати багато проблем, які при традиційних представленнях структур нерозв'язні через значну розмірність таких представлень і складність операцій над ними. БДР можуть успішно застосовуватися фактично в кожній галузі, де потрібно обробляти дискретні структури даних, у тому числі і в комбінаториці.

Бінарна діаграма рішень – це нова форма представлення булевих функцій у вигляді орієнтованого графа. Можна вважати, що БДР отримується із бінарного розв'язуючого дерева функції викиданням усіх надлишкових підструктур (ізоморфних підграфів). БДР представляє булеву функцію у вигляді мінімального направлено ациклічного графа. Щоб позбутися надлишковості, потрібно видалити ізоморфні підграфи (операція вилучення), лишивши тільки один, та об'єднати однакові термінальні вершини (операція злиття). Окрім того, якщо з деякої вершини обидва виходи ведуть до однієї і тієї ж підструктури, то цю вершину можна вилучити. Повторне застосування операцій злиття і вилучення в будь-якому порядку до бінарного розв'язуючого дерева булевої функції чи будь-якого отриманого з



нього графа до тих пір, поки не буде усунуто всі надлишковості, призводить до редукованого представлення цієї функції, яке і називається БДР. Ключовою вимогою до БДР є вимога впорядкованості (для редукованих впорядкованих БДР (РВБДР, ROBDD) послідовність міток змінних функції на всіх шляхах має бути в будь-якому, але спільному глобальному порядку, і на одному шляху змінні не можуть повторюватись).

Основні властивості БДР:

- складність БДР мала;
- складність БДР залежить від порядку змінних;
- БДР представляється у пам'яті комп'ютера у вигляді таблиці чи списку.

У вільному доступі існує кілька бібліотек, у яких реалізовані операції з БДР. До таких належать ABCD, the BDD library, Bidy, CUDD, libDDD та JINC. Більшість із них створювалися для реалізації верифікації програм методом model checking.

ABCD (Armin Biere's Compact Decision Diagram (ABCD) BDD library) – це компактна BDD бібліотека. Розроблена в Лінцькому університеті (Австрія), реалізована на мові програмування C [2]. Вона абсолютно вільна, кожен може використовувати та змінювати її за власним бажанням. Особливістю бібліотеки є те, що для представлення одного вузла діаграми використовується лише 8 байтів (10 бітів для позначення змінної, по 26 бітів для позначення синів та два прапорці; може адресувати 2^{25} вузлів), але через це в ній не реалізовано операцію зміни порядку змінних. До ABCD немає документації функцій чи прокоментованого прикладу використання, що значно ускладнює її застосування на практиці. Під час дослідження вихідних кодів виявилось, що виконання булевих операцій реалізовано через заперечення та кон'юнкцію. Також варто зауважити, що останні зміни в офіційну версію бібліотеки були внесені ще в 2000 році, тож вона може значно поступатися сучасним розробкам. Приклад використання бібліотечних функцій:

ABCD_Manager m; // менеджер містить дані про стек, у якому зберігаються діаграми, та іншу службову інформацію

m = ABCD_init(.25); // ініціалізація менеджера

ABCD v0 = ABCD_var(m, 0, "v0"); // створення діаграми, яка відповідатиме одній змінній

ABCD v1 = ABCD_var(m, 1, "v1");

ABCD v2 = ABCD_var(m, 2, "v2");

ABCD res = ABCD_and(m, ABCD_equiv(m, v0, v1), v2); // виконання операцій еквівалентності та кон'юнкції

ABCD_visualize(m, res); // виведення діаграми на консоль

ABCD_free(m, v0); ABCD_free(m, v1); // видалення діаграм

ABCD_free(m, v0); ABCD_free(m, res);

ABCD_exit(m); // завершення роботи менеджера діаграм

В цьому прикладі показано, як за допомогою ABCD можна отримати БДР для функції $(v0 \leftrightarrow v1) \wedge v2$.

BDDlib (the BDD library) розроблена в університеті Карнегі-Меллон (США) на мові програмування C [3]. Бібліотека дуже маленька й швидка, але розроблялась для UNIX-систем і для перенесення на іншу платформу потрібно корегувати вихідні коди. Основні характеристики бібліотеки: підтримується динамічне перевпорядкування змінних; можна встановити ліміт на кількість вузлів, щоб при його перевищенні виконувана операція скасувалась; використовується лічильник посилань для видалення «мертвих» вузлів; підтримка багатотермінальних діаграм (MTBDD); можливість вивантаження діаграми у файл і повторного завантаження; розвинений аналіз структури діаграми. Ця бібліотека теж розроблялась як процесор для верифікації алгоритмів. Оскільки останні зміни у вихідні коди було внесено ще в 1994 році, а також відсутні приклади роботи з бібліотекою та документація до неї, то її краще використовувати як джерело ідей для власних розробок, аніж як робочий інструмент.

Biddy – мультиплатформенний академічний пакет для роботи з БДР, що написаний на мові C, підтримується Робертом Меоліком з Мариборського університету (Словенія) і поширюється під ліцензією GPL [4]. Ця бібліотека теж створювалась для використання в інструменті для формальної верифікації систем. В ній підтримується автоматичний збирач «сміття» та алгоритм просіювання змінних (пошуку кращої позиції). На 32-бітовій системі один вузол діаграми займає 24 байта, на 64-бітовій – 44/48 байт. Крім самої бібліотеки з сайту розробника можна завантажити утиліти, які дозволяють візуалізувати створені БДР та експортувати їх в png чи pdf формат. В 2014 році було випущено версію пакета 1.2. Бібліотека не має окремої документації чи прикладів використання (якщо не враховувати вихідні коди програми BDD Scout, що сама по собі є демонстрацією можливостей бібліотеки), проте її код надзвичайно детально прокоментований, тож зрозуміти принцип її роботи буде не складно. Наприклад, у файлі bddscout.c з вихідних кодів програми BDD Scout є функція



Biddy_Edge Bddscout_ParseString(Biddy_String s), яка реалізує синтаксичний аналіз аналітичного запису булевої функції.

LibDDD – бібліотека для маніпуляцій з SDD (Hierarchical Set Decision Diagrams) та DDD (Data Decision Diagrams), написана на C++ у науково-дослідницькій лабораторії інформатики (LIP6) [5]. Поширюється на умовах LGPL. У першу чергу бібліотека призначена для роботи системи верифікації моделей libits. У ній реалізовано гнучке й потужне кодування операцій з використанням індуктивних гомоморфізмів. Остання версія бібліотеки з'явилась в 2012 році. Документація до неї відсутня, проте її вихідні коди прокоментовані, а також в комплекті з нею йде 15 прикладів застосування. Один з найпростіших прикладів:

```
DDD c=DDD(A,1,DDD(A,1))+DDD(A,2,DDD(B,1));//створення DDD як об'єднання двох DDD, кожна з яких складається з двох вузлів
```

```
DDD d=DDD(A,1,DDD(A,1))+DDD(A,2,DDD(B,2));
```

```
cout << "c+d=" << endl << c+d << endl; //об'єднання двох діаграм
```

```
cout << "c*d=" << endl << c*d << endl; //перетин двох діаграм
```

```
cout << "c^d=" << endl << (c^d) << endl; //конкатинація двох діаграм
```

```
DDD f(A,1,DDD(B,1));
```

```
DDD g(A,1,DDD(A,1));
```

```
DDD h = f+g;
```

```
cout << h << endl; //відображення DDD
```

В цьому прикладі показані базові операції над DDD із використанням libDDD. Вони можуть видатися дещо дивними, оскільки будова DDD відрізняється від будови РВБДР (структура DDD та операції над нею пояснюються в [6]).

JINC – об'єктно-орієнтована бібліотека для роботи з БДР, написана на C++. Головним наміром при розробці бібліотеки було спроектувати простий для використання користувацький інтерфейс [7]. JINC пропонує широкий діапазон опцій, які раніше не були реалізовані. Це перша бібліотека, яка використовує сучасну архітектуру багатопотоковості. Нова система перевпорядкування прискорює алгоритми зміни порядку змінних. JINC автоматично ідентифікує операції підкачки, які можуть бути виконані паралельно. Це також забезпечує механізми для зменшення обсягу споживаної пам'яті на кілька факторів, усуваючи тимчасове створення вузла для складних обчислень. Остання версія з'явилась в 2010 році. Бібліотека документована, але довідка мала за обсягом і не дуже зручна для використання. Приклад роботи з бібліотекою:

```
ADDFunction x=ADDFunction("x",true);//створення діаграми для позначення змінної
```

```
ADDFunction y=ADDFunction("y",true);
```

```
ADDFunction f=x&!y;//виконання операції заперечення та кон'юнкції
```

В цьому прикладі показано, як за допомогою JINC можна отримати БДР для функції $x \wedge \neg y$.

CUDD (CU Decision Diagram Package) – бібліотека, яка забезпечує функції керування БДР, АДР (ADD, алгебраїчні ДР) та НДР (ZDD, БДР з подавленням нулів), створена Fabio Somenzi в університеті Колорадо в Боулдері [8]. Вона надає великий набір операцій над БДР та методів перестановки змінних. Останнє оновлення відбулось в 2015 році. CUDD можна використовувати трьома способами:

- як чорну скриньку (у цьому випадку програма, що має керувати БДР, використовує лише експортовані функції пакета. Така програма не має турбуватись за перевпорядкування змінних, що може виконуватись автоматично);

- як прозору скриньку (при написанні складних програм на основі БДР для максимально ефективної роботи може виникнути необхідність реалізувати деякі функції через безпосередні рекурсивні маніпуляції діаграмами, а не через існуючі примітивні функції. У довідці описується, як додати нові функції до пакету, а також як реалізувати рекурсивну функцію, що може бути перервана динамічним перевпорядкуванням змінних);

- через інтерфейс (об'єктно-орієнтовані мови, такі як C++ чи Perl, можуть звільнити програміста від тягаря управління пам'яттю. C++ інтерфейс поширюється разом з бібліотекою. Він автоматично звільняє діаграми, що не використовуються програмою. Через інтерфейс доступні майже всі експортовані функції, що особливо зручно для швидкого аналізу прототипу. Деякі програми можуть визначати власний інтерфейс).

Приклад використання C++ інтерфейсу:

```
Cudd_mgr(0,0);//ініціалізація менеджера діаграм
```

```
BDD x = mgr.bddVar();//створення діаграми для позначення змінної
```

```
BDD y = mgr.bddVar();
```

```
BDD f = x * y;//виконання операції кон'юнкції
```

```
BDD g = y + !x; //виконання операції заперечення та диз'юнкції
```




В цьому прикладі показано, як за допомогою C++ інтерфейсу бібліотеки CUDD можна отримати БДР для функцій $x \wedge y$ та $x \vee y$.

Отже, бібліотеки для роботи з БДР дуже схожі між собою і розроблялись здебільшого для систем верифікації моделей. Проте, якщо постане проблема вибору бібліотеки для маніпуляцій над БДР, варто перш за все керуватись типом БДР, з яким потрібно буде мати справу: для МТБДР підходять BDDlib або модуль для CUDD, для SDD та DDD – libDDD, для АДР та НДР – CUDD, для БДР (РВБДР) – CUDD або Biddy. Також можна модифікувати якусь з розглянутих бібліотек чи створити власну.

Узагальнюючи аналіз бібліотек, варто зауважити, що всі вони мають багато спільного: контроль за створенням і видаленням вузлів за допомогою менеджера; зберігання всіх діаграм в єдиному буфері (пулі, кеші, стеку – залежно від реалізації), який може розширюватись в процесі роботи; можливість розміщення в буфері до 2^{32} вузлів (крім ABCD); реалізація заперечення, кон'юнкції, диз'юнкції, імплікації, еквіваленції; схожі механізми визначення нових змінних. До особливостей деяких бібліотек можна віднести підтримку багатопотоковості (CUDD та JINC), особливих різновидів БДР (SDD та DDD у libDDD; АДР та НДР у CUDD), а також можливість модульного розширення бібліотеки CUDD. Зважаючи на ці фактори, можна дійти висновку, що на даний час CUDD – найпотужніша бібліотека для роботи з БДР.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Карпов Ю.Г. MODEL CHECKING. Верификация параллельных и распределенных программных систем. – СПб.: БХВ-Петербург, 2010. – С. 295. – 366.
2. ABCD [Electronic Resource]. – Mode of access: URL: <http://fmv.jku.at/abcd/> Title from the screen.
3. The BDD Library [Electronic Resource]. – Mode of access: URL: <http://www.cs.cmu.edu/~modelcheck/bdd.html> Title from the screen.
4. Biddy [Electronic Resource]. – Mode of access: URL: <http://biddy.meolic.com> Title from the screen.
5. libDDD web site [Electronic Resource]. – Mode of access: URL: <http://move.lip6.fr/software/DDD/libddd.php#sec:libddd> Title from the screen.
6. J. M. Couvreur, E. Encrenaz, E. Paviot-Adet, D. Poitrenaud, and P. A. Wacrenier, "Data decision diagrams for Petri net analysis" in Proceedings of the 23-rd International Conference on Applications and Theory of Petri Nets, LNCS, vol.2360, J.Esparza and C. Lakos, Eds., Berlin: Springer-Verlag, 2002, pp. 101-120.
7. Jinc [Electronic Resource]. – Mode of access: URL: <http://www.jossowski.de/projects/jinc/jinc.html> Title from the screen.
8. CUDD: CU Decision Diagram Package [Electronic Resource]. – Mode of access: URL: <http://vlsi.colorado.edu/~fabio/CUDD/> Title from the screen.

Аліна НЕДЕРЯ

ВВЕДЕННЯ ЛОГАРИФМІЧНОЇ ФУНКЦІЇ ЧЕРЕЗ ФУНКЦІОНАЛЬНЕ РІВНЯННЯ В ШКІЛЬНОМУ КУРСІ АЛГЕБРИ І ПОЧАТКІВ АНАЛІЗУ

(магістрантка фізико-математичного факультету)

Науковий керівник – канд. фіз.-мат. наук, доцент Вороний О.М.

ВСТУП

Розвиток і застосування функціональних рівнянь започатковано в кінці XVIII на початку XIX століття в роботах Даламбера, Коші, Лобачевського та інших математиків. Зокрема Коші, розв'язуючи функціональне рівняння

$$f(x + y) = f(x) + f(y), \quad x, y \in R,$$

розробив метод, який увійшов в математику як метод Коші. Суть методу полягає в тому, що неперервна функція, яка є розв'язком наведеного рівняння, будується поетапно: спочатку на множині натуральних чисел, потім на множині цілих, на множині раціональних і насамкінець – на множині ірраціональних чисел.

Наразі задачі, пов'язані з розв'язуванням функціональних рівнянь, є усталеним типом завдань на різних математичних змаганнях старшокласників. Це стосується й функціональних рівнянь, які розв'язуються методом Коші [1]. Ознайомити з методом Коші учнів, які цікавляться математикою, можна вивчаючи показникову і логарифмічну функції. Паралельно з традиційним означенням названих функцій їх можна увести як розв'язки функціональних рівнянь. Для показникової функції розлого це зроблено в [2].

Зупинимося на введенні логарифмічної функції.

Основні теоретичні положення

Введення логарифмічної функції може здійснюватися двома методами: конкретно – індуктивним та абстрактно – дедуктивним.

В курсі алгебри і початків аналізу логарифмічна функція розглядається як функція, яка є оберненою до показникової і графік якої можна дістати з графіка оберненої, симетрично відобразивши його відносно прямої $y=x$. (Див., наприклад [3]).

Конкретно – індуктивний спосіб є принципово новим для учнів і полягає у тому, що функцію задають не аналітично, а перераховуючи її характеристичні властивості.



Розглянемо задачу.

Задача. Знайти всі неперервні функції $f: R_+ \rightarrow R$, R_+ – множина всіх додатних чисел, таких, що рівність

$$f(x \cdot y) = f(x) + f(y) \quad (1)$$

виконується для всіх $x > 0$ і $y > 0$, якщо $f(a) = 1$ для деякого $0 < a \neq 1$.

Розв'язання. Припустимо, що така функція існує. Тоді вона має такі властивості:

1. $f(1) = 0$;

2. $f\left(\frac{x}{y}\right) = f(x) - f(y)$ для всіх $x > 0, y > 0$;

3. $f(x^\alpha) = \alpha f(x)$ для всіх $\alpha \in R$ і $x > 0$.

Значення функції f у точці 1 дістанемо, взявши в рівності (1) $x = y = 1$:

$$f(1) = f(1) + f(1) \Rightarrow f(1) = 0.$$

Доведемо другу властивість. Оскільки рівність (1) виконується для довільних додатних x і y ,

то вона виконуватиметься для довільного $y > 0$ і $x = \frac{1}{y}$:

$$f\left(y \cdot \frac{1}{y}\right) = f(y) + f\left(\frac{1}{y}\right) \Rightarrow f(1) = f(y) + f\left(\frac{1}{y}\right) \Rightarrow f\left(\frac{1}{y}\right) = -f(y).$$

Тому

$$f\left(\frac{x}{y}\right) = f\left(x \cdot \frac{1}{y}\right) = f(x) + f\left(\frac{1}{y}\right) = f(x) - f(y).$$

Третя властивість означає, що значення функції від степеня дорівнює добутку показника степеня на значення функції від основи степеня. Властивість будемо доводити методом Коші.

Спочатку доведемо її для додатних x і натуральних показників $\alpha = n$. Нехай $x = y > 0$. Тоді з рівності (1) дістаємо $f(x^2) = 2f(x)$. Якщо $x = y^2$, то $f(x^3) = 3f(x)$. Нескладно переконатися, використовуючи метод математичної індукції, що рівність

$$f(x^n) = nf(x)$$

виконується для всіх $x \in R_+$ і $n \in N$.

Якщо $\alpha = -k$, $k \in N$, то

$$f(x^{-k}) = f\left(\frac{1}{x^k}\right) = -f(x^k) = -(kf(x)) = (-k) \cdot f(x).$$

Маємо $f(x^{-k}) = (-k) \cdot f(x)$ – значення функції від степеня з цілим від'ємним показником дорівнює добутку показника степеня на значення функції від основи степеня.

Отже, третя властивість виконується для додатних x і цілих показників α .

Далі доведемо властивість для раціональних показників. Нехай n – натуральне число, x – довільне додатне число. Тоді з доведеного дістанемо

$$f(x) = f\left(\left(x^{\frac{1}{n}}\right)^n\right) = nf\left(x^{\frac{1}{n}}\right) \Rightarrow f\left(x^{\frac{1}{n}}\right) = \frac{1}{n}f(x).$$

Якщо $k \in Z$, $n \in N$, то із здобутих рівностей випливає рівність

$$f\left(x^{\frac{k}{n}}\right) = f\left(\left(x^{\frac{1}{n}}\right)^k\right) = kf\left(x^{\frac{1}{n}}\right) = k \cdot \frac{1}{n}f(x) = \frac{k}{n}f(x).$$



Оскільки $\frac{k}{n}$ довільне раціональне число, то цю рівність запишемо так:

$$f(x^r) = rf(x), \quad (2)$$

де $x > 0$ – дійсне, r – раціональне число.

Нехай α – довільне ірраціональне число. Утворимо послідовність раціональних чисел (α_n) , що збігається до α : $\lim_{n \rightarrow \infty} \alpha_n = \alpha$. Це зокрема може бути послідовність десяткових наближень числа α .

Для членів α_n утвореної послідовності справджується рівність (2):

$$f(x^{\alpha_n}) = \alpha_n f(x).$$

Перейдемо в цій рівності до границі за умови, що $n \rightarrow \infty$:

$$\lim_{n \rightarrow \infty} f(x^{\alpha_n}) = \lim_{n \rightarrow \infty} (\alpha_n f(x)). \quad (3)$$

За умовою задачі функція f неперервна. Тому

$$\lim_{n \rightarrow \infty} f(x^{\alpha_n}) = f\left(\lim_{n \rightarrow \infty} x^{\alpha_n}\right).$$

За означенням степеня з ірраціональним показником ([3], с. 61), маємо

$$\lim_{n \rightarrow \infty} x^{\alpha_n} = x^\alpha.$$

З двох останніх рівностей дістаємо

$$\lim_{n \rightarrow \infty} f(x^{\alpha_n}) = f(x^\alpha). \quad (4)$$

Водночас

$$\lim_{n \rightarrow \infty} (\alpha_n f(x)) = f(x) \lim_{n \rightarrow \infty} \alpha_n = \alpha f(x). \quad (5)$$

З (4) і (5) дістаємо рівність

$$f(x^\alpha) = \alpha f(x), \quad (6)$$

яка виконується для всіх дійсних додатних x та ірраціональних чисел α .

З виконаних кроки доведення випливає, що рівність (6) виконується для всіх дійсних чисел α і додатних чисел x . Властивість 3 доведено.

Для встановлення наступних властивостей функції f залучимо показникову функцію

$$y = a^x, \quad 0 < a \neq 1.$$

За властивістю показникової функції для будь-якого $b > 0$ знайдеться єдине дійсне число α таке, що $a^\alpha = b$. Тоді з рівності $f(a^\alpha) = f(b)$ дістаємо

$$\alpha f(a) = f(b) \Rightarrow \alpha = f(b),$$

а з рівності $a^\alpha = b$ дістаємо наступну властивість:

$$4. a^{f(b)} = b, \text{ де } b > 0, \quad 0 < a \neq 1.$$

Теорема. Якщо існує неперервна функція $f: R_+ \rightarrow R$ така, що рівність (1) виконується для всіх $x > 0$, $y > 0$ і $f(a) = 1$ для деякого $0 < a \neq 1$, то ця функція єдина.

Д о в е д е н н я. Припустимо, що існує інша неперервна функція $g: R_+ \rightarrow R$ така, що рівність

$$g(xy) = g(x) + g(y)$$

виконується для всіх $x > 0$, $y > 0$ і $g(a) = 1$ для того самого числа $0 < a \neq 1$, для якого $f(a) = 1$. Тоді вона має ті ж властивості, що й функція $f(x)$. Оскільки $g(x) \neq f(x)$, то існує точка x_0 , $0 < x_0 \neq 1$, така, що

$$f(x_0) \neq g(x_0).$$

Враховуючи властивість 4 і монотонність показникової функції, приходимо до суперечності

$$x_0 = a^{f(x_0)} \neq a^{g(x_0)} = x_0.$$

Звідси випливає хибність припущення. Теорему доведено.



Надалі функцію, яка задовольняє умовам задачі, позначатимемо $f_a(x)$, число a називатимемо основою функції.

Нехай $f_b(x)$, де $0 < b \neq 1$ і $b \neq a$, неперервна функція, яка задовольняє рівність (1) і $f(b) = 1$. Тоді за властивістю 4 маємо $x = b^{f_b(x)}$, а за властивістю 3:

$$f_a(b^{f_b(x)}) = f_a(x) \cdot f_b(x)$$

Звідси дістаємо наступну властивість:

$$5. f_b(x) = \frac{1}{f_a(b)} f_a(x).$$

6. *Монотонність.* Функція $f(x)$ зростає, якщо $a > 1$, і спадає, якщо $0 < a < 1$.

Для доведення візьмемо x_1 і x_2 такі, що $0 < x_1 < x_2$. Тоді за властивістю 4

$$a^{f(x_1)} = x_1 < x_2 = a^{f(x_2)} \Rightarrow a^{f(x_1)} < a^{f(x_2)}.$$

Показникова функція зростає, якщо $a > 1$. Тому з нерівності $a^{f(x_1)} < a^{f(x_2)}$ випливає, що $f(x_1) < f(x_2)$ – функція $f(x)$ зростає. Аналогічно установлюється, що для $0 < a < 1$ функція $f(x)$ спадає.

7. *Опуклість.* Функція $f(x)$ опукла вгору, якщо $a > 1$, і опукла вниз, якщо $0 < a < 1$.

Нехай довільні x_1, x_2 такі, що $0 < x_1 < x_2$ і $a > 1$. Доведемо нерівність:

$$f\left(\frac{x_1 + x_2}{2}\right) > \frac{f(x_1) + f(x_2)}{2}. \quad (7)$$

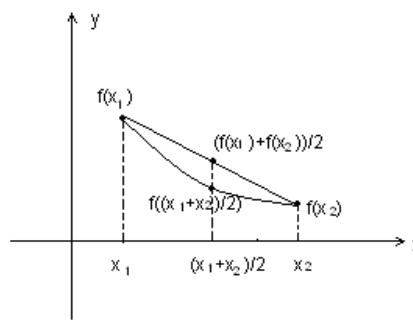
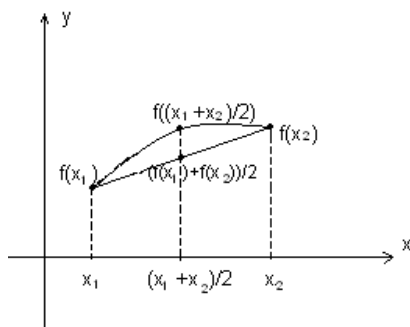
Для цього виконаємо рівносильні перетворення з врахуванням рівності (1) та властивостей 3 і 6:

$$f\left(\frac{x_1 + x_2}{2}\right) > \frac{f(x_1) + f(x_2)}{2} \Leftrightarrow f\left(\frac{x_1 + x_2}{2}\right) > f(x_1, x_2) \Leftrightarrow \left(\frac{x_1 + x_2}{2}\right) > x_1, x_2 \Leftrightarrow (x_1 - x_2)^2 > 0$$

Здобута нерівність очевидна. Тому й нерівність (7) – правильна.

З нерівності (7) випливає, що точка $\left(\frac{x_1 + x_2}{2}, f\left(\frac{x_1 + x_2}{2}\right)\right)$ графіка функції $f(x)$ лежить вище відповідної точки хорди, яка з'єднує точки $(x_1, f(x_1))$ і $(x_2, f(x_2))$ – мал.1 У таких випадках кажуть, що графік функції опуклий вгору.

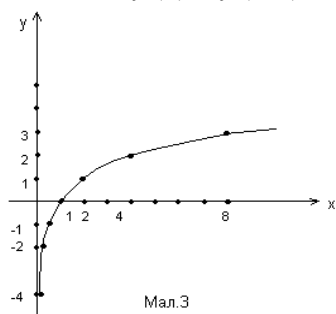
Якщо $0 < a < 1$ то має місце нерівність $f\left(\frac{x_1 + x_2}{2}\right) < \frac{f(x_1) + f(x_2)}{2}$, з якої випливає, що точка $\left(\frac{x_1 + x_2}{2}, f\left(\frac{x_1 + x_2}{2}\right)\right)$ графіка функції $f(x)$ лежить нижче відповідної точки хорди, яка з'єднує точки $(x_1, f(x_1))$ і $(x_2, f(x_2))$ – мал. 2. У таких випадках кажуть, що графік функції опуклий вниз. При цьому в обох випадках функцію називають опуклою.



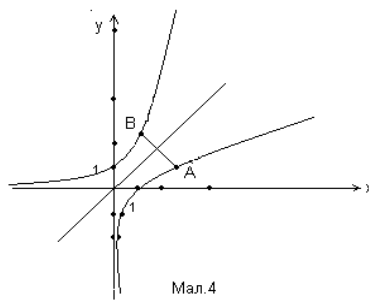
8. *Графік.* Для побудови графіка функції $f(x)$ на скінченному проміжку $[a^{-n}, a^n]$ де n – деяке натуральне число, потрібно побудувати опорні точки (a^k, k) , $k = -n, \dots, -1, 0, 1, \dots, n$, і використовувати властивості 6, 7, з'єднати їх неперервною кривою. (на мал. 3 це зроблено для $a = 2, n = 3$).



Поведінку графіка, коли $x \rightarrow +\infty$ або $0 < x \rightarrow 0$ можна дослідити так. Нехай $a > 1$. Візьмемо $x = a^n, n \in \mathbb{Z}$. Якщо $n \rightarrow \infty$, то $x = a^n \rightarrow \infty$. Тому $f(x) = f(a^n) = n \rightarrow \infty$. Якщо $x = a^{-n}$, то за умови, що $n \rightarrow +\infty, x \rightarrow 0$. Тому $f(x) = f(a^{-n}) = -n \rightarrow -\infty$.



Мал.3



Мал.4

Нескладно довести, що графіки функцій $y = f_a(x)$ і $y = a^x$ симетричні відносно прямої $y = x$. Нехай точка $A = (x, f_a(x))$ – довільна точка графіка функції $y = f_a(x)$. Тоді точка $B = (f_a(x), x)$ симетрична їй відносно прямої $y = x$. Оскільки $B = (f_a(x), x) = B(f_a(x), a^{f_a(x)}) = B(y, a^y)$, точка B належить графіку показникової функції $y = a^x$. Отже, функції $y = f_a(x)$ і $y = a^x$ взаємно обернені. ([3], с 86).

Означення. Неперервна функція $f: \mathbb{R}_+ \rightarrow \mathbb{R}$, що справджує рівність (1) для всіх $x > 0, y > 0$ і $f(a) = 1$ для деякого $0 < a \neq 1$, називається логарифмічною функцією, число a називається основою логарифмічної функції.

Властивість 4 можна використовувати для означення логарифма.

Означення. Логарифмом числа b при основі a називається такий показник степеня, до якого треба піднести основу, щоб отримати дане число.

Наведені результати дослідження можна застосовувати в математичних класах при проведенні уроків систематизації і поглиблення знань про функції, зокрема, для узагальнення показникової функції та на позаурочній роботі з обдарованими учнями.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вороний О.М. Застосування методу Коші до розв'язування функціональних рівнянь// Математика в школі. – 2007. – №7.
2. Семенець С. Про вивчення функції у класах фізико - математичного профілю// Математика в школі, 2005, №7.
3. Бевз Г.П. Алгебра і початки аналізу: Підр. для 10–11 кл. загальноосвіт. навч. закл. –К.: Освіта, 2005. – 255 с.

Вікторія ПЛАХТІЙ

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ КОМБІНАТОРИКИ

(магістрантка фізико-математичного факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Войналович Н.М.

У зв'язку із швидкими темпами накопичення нової інформації, особливо в природничо-математичних науках, уже у школі, а потім у вищому навчальному закладі, необхідно готувати тих, хто навчається до неперервної освіти, що потребує формування в них пізнавального інтересу і самостійності відшукування шляхів його досягнення. Треба закладати в учнів механізми самоосвіти, самовиховання, саморегуляції, самореалізації, саморозвитку, взаєморозуміння, спілкування, співпраці, необхідні для становлення особистості, здатної без сторонньої допомоги оволодівати знаннями і способами діяльності, розв'язувати пізнавальні задачі з метою подальшого перетворення й удосконалення навколишньої дійсності. Ця властивість особистості формується головним чином в ході самостійної роботи.

Працюючи самостійно, учні та студенти, як правило, глибше вдумуються в зміст матеріалу, краще зосереджують свою увагу, ніж це звичайно буває при поясненнях учителя або викладача. Тому знання, уміння і навички, набуті самостійно, є міцнішими і ґрунтовнішими. Крім того, у процесі самостійної діяльності в учнів розвивається наполегливість, увага, витримка та інші позитивні риси особистості.

Хоча останні десятиріччя і характеризуються підвищеною увагою до творчої самостійної роботи тих, хто навчається, все ж у реальному навчальному процесі переважає репродуктивний характер самостійних завдань, що гальмує розвиток пізнавальних здібностей учнів та студентів.



Тому при розробці методичної системи навчання комбінаторики майбутнім вчителям особливу увагу ми звернули на організацію самостійної роботи. Адже сьогоденний студент – це майбутній вчитель, якому навчати підростаюче покоління. Наші заняття мають бути зразком, за яким вчитель буде працювати в школі.

Перш за все пригадаємо що таке самостійна робота.

Ми вважаємо, що самостійну роботу треба розглядати як метод навчання – багатовимірне, багатоякісне явище, яке має зовнішню форму прояву й внутрішню сутність, поєднання і склад яких залежить від джерела інформації, логіки пізнання, рівня готовності студентів до самостійної навчальної діяльності та функцій процесу навчання.

Самостійна робота в кожній конкретній ситуації засвоєння знань повинна відповідати конкретній дидактичній меті та завданням [1].

Самостійну роботу студентів можна класифікувати за різними критеріями:

1. З урахуванням на місце і час проведення, характер керівництва і спосіб здійснення контролю за її якістю з боку викладача можна виокремити:

- а) самостійну роботу студентів на аудиторних заняттях;
 - б) позааудиторну самостійну роботу (3–4 години на день, у т.ч. й у вихідні);
 - в) самостійну роботу під контролем викладача – індивідуальні заняття з викладачем.
2. За рівнем обов'язковості виокремлюють:

а) обов'язкову, окреслену навчальними планами і робочими програмами (виконання домашніх завдань, підготовка до лекцій, практичних робіт та різновиди завдань, які виконуються під час ознайомлювальної, навчальної, виробничої, переддипломної практики; підготовка і захист дипломних та курсових робіт);

б) бажану (участь у наукових гуртках, конференціях, підготовка наукових тез, статей, доповідей, рецензування робіт інших студентів тощо);

в) добровільну (участь у різноманітних конкурсах, олімпіадах, вікторинах, виготовлення наочності, підготовка технічних засобів навчання).

3. З огляду на рівень прояву творчості студентів виокремлюють:

а) репродуктивну самостійну роботу, що здійснюється за певним зразком (розв'язування типових задач, заповнення схем, таблиць, виконання тренувальних завдань, що вимагають осмислення, запам'ятовування і простого відтворення раніше отриманих знань);

б) реконструктивну самостійну роботу, яка передбачає слухання і доповнення лекцій викладача, складання планів, конспектів, тез та ін.;

в) евристичну самостійну роботу спрямовану на вирішення проблемних завдань, отримання нової інформації, її структурування і використання в нових ситуаціях (складання опорних конспектів, схем-конспектів, анотацій, побудову технологічних карт, розв'язання творчих завдань);

г) дослідницьку самостійну роботу, яка орієнтована на проведення наукових досліджень (експериментування, проектування приладів, макетів, теоретичні дослідження та ін.) [2].

Самостійна робота як вид діяльності характеризується цілеспрямованістю, організацією та керівництвом. Тому, виступаючи самостійною навчальною одиницею, вона може бути виражена певною формою – фронтальна, групова, індивідуальна. Звідси внутрішній зміст – це самостійна робота, а зовнішній – форма її вираження.

До організації самостійної діяльності студентів висувається ряд вимог. Будь-яка самостійна робота на будь-якому рівні має конкретну мету. Кожен студент знає порядок і прийоми виконання роботи. Самостійна робота відповідає навчальним можливостям студента, а ступінь складності задовольняє принцип поступового переходу від одного рівня самостійності до іншого, забезпечуючи поєднання різних видів самостійної роботи. Зміст роботи, форма її виконання повинні викликати інтерес, бажання виконати роботу до кінця. Самостійна робота організовується так, щоб вона сприяла виробленню в студентів навичок та звичок до праці [1].

Зупинимось на видах самостійної роботи, які ми пропонуємо використовувати при вивченні одного з розділів дискретної математики, а саме комбінаторики:

1. Традиційні домашні роботи, які студент виконує після семінарських занять. Така робота сприяє закріпленню, поглибленню та систематизації навчального матеріалу даної теми. Обов'язковим її етапом є перевірка домашнього завдання на наступному занятті з метою усунення усіх питань, що могли виникнути.

2. Самостійне опрацювання окремих тем курсу, таких як, «Розміщення», «Перестановки», «Комбінації». Вони відомі учням ще зі школи. Така робота сприяє концентричному вивченню навчального матеріалу: пригадати, доповнити, систематизувати.

3. Самостійне складання задач з таких тем, як «Вибірки та їх типи», «Розміщення», «Перестановки», «Комбінації». Сприяє глибшому розумінню навчального матеріалу та формує



майбутнє вміння вчителя самостійно конструювати задачі (задача має бути визначеною, грамотно сформульованою, цікавою).

4. Підбір системи задач до тем, що вивчаються у школі. Вчитель повинен мати банк задач на початковому етапі роботи.

5. Підготовка і проведення фрагментів лекцій сильними студентами «Біном Ньютона. Властивості біноміальних коефіцієнтів», «Формула включень і виключень». Для майбутніх вчителів це можливість вдосконалити свої знання і вміння.

6. Складання опорних конспектів лекцій.

7. Індивідуальні завдання з подальшим захистом.

8. Домашні контрольні роботи, які передують модульним контрольним роботам. Тим самим узагальнюються та систематизуються знання. Такий вид роботи дає можливість краще підготуватись, з'ясувати свої слабкі сторони.

9. Підготовка завдань самостійної роботи з критеріями оцінювання для сусіда з подальшою перевіркою.

10. Проведення позакласних заходів, підготовка вікторин, ребусів, кросвордів, казок.

11. Проектна діяльність. На цьому виді самостійної роботи ми зупинимось докладніше. Спочатку пригадаємо, що таке метод проектів.

Метод проектів – це метод в основі якого лежить розвиток пізнавальних, творчих навичок студентів, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, критично мислити.

Суть методу проектів полягає в досягненні дидактичної мети через детальну розробку навчальної проблеми, яка повинна завершитися реальним практичним результатом(проектом). Проектом може бути відеофільм, стіннівка, альбом, доповідь, комп'ютерна презентація тощо.

Метод проектів передбачає використання індивідуальної, парної, групової роботи [3].

У педагогічній літературі дослідники виділяють наступні основні етапи організації проектної діяльності: підготовчий, практичний та заключний. На кожному з етапів здійснюються певні види робіт з боку викладача. Відтак, на підготовчому етапі відбувається вибір тематики, визначення мети, структури математичних проектів; консультування студентів щодо ефективних способів збирання й аналізу необхідної інформації; планування можливих результатів проекту; визначення критеріїв оцінювання діяльності студентів.

На практичному етапі викладач стимулює проектну діяльність, спрямовує роботу студентів на досягнення результату, консультує студентів щодо аналізу та систематизації інформації, здійснює допомогу в моделюванні результатів проекту та формулюванні висновків.

Заключний етап характеризується підготовкою студентів до презентації математичного проекту. На цьому етапі студенти звітують про результати своєї діяльності.

Оскільки захист проекту відбувається в публічних умовах, то важливо чітко викласти основну ідею своєї роботи, аргументовано відповідати на поставленні аудиторією запитання. На цьому етапі проектної діяльності викладач аналізує виконану роботу, оцінює результат проекту за розробленими критеріями.

Робота над математичними навчальними проектами викликає у студентів певні труднощі, причиною яких є недостатня база знань та умінь інформаційного пошуку, а також відсутність досвіду використання дослідницьких методів в обробці інформації. В результаті проектної роботи організовується дослідницько-пошукова діяльність студента, що належить до творчих видів самостійної роботи.

Проаналізуємо особливості застосування методу проектів під час організації самостійної роботи студентів в процесі вивчення теми «Комбінаторика».

На виконання роботи можна відвести 4 тижні. Для підготовчого етапу виділити 1 тиждень, практичного – 2 тижні, заключний – 1 тиждень.

На підготовчому етапі студенти повинні обрати одну із запропонованих груп, яка викликає у них найбільший інтерес. Групи можуть бути такими: історики, біографи, теоретики, практики. Напрямок діяльності для істориків може бути наступним: зібрати матеріали стосовно історії розвитку комбінаторики, біографів – вивчити окремі моменти з життя видатних математиків, які займались комбінаторикою, теоретиків - дослідити основні поняття комбінаторики та підібрати і розв'язати задачі до них, для практиків – розглянути питання застосування комбінаторики в інших галузях науки.

На вивчення даної теми відводиться мало годин, тому, як правило, надається перевага теорії та розв'язуванню задач. Тому метод проектів дає можливість поглибити свої знання з математики, дослідити вплив комбінаторики на інші науки, дізнатись важливі відкриття для людства.

Важливо відмітити, що студентів зацікавить використання новітніх технологій. Тобто, студентам пропонується результати своєї роботи оформити у вигляді презентації, буклету та веб-сайту. Крім



того, викладач може підготувати тестування на комп'ютері для студентів. Тестування може проходити в два етапи. Перший тест відбувається на підготовчому етапі. Доцільніше тест провести теоретичного та (або) практичного характеру з даної теми. Другий тест відбувається на заключному етапі, де студент зазначає що він зробив за весь період, результати роботи. Враховуючи вимоги до студентів, викладачу необхідно на першому занятті показати проект у вигляді презентації. На останньому занятті можливо підготувати електронний журнал. Для наочності можна використати рейтинг студентів, в тому числі і графічно.

Упровадження методу проектів в навчальний процес як форми організації самостійної роботи студентів розглядається нами як двоякий процес, цінність якого полягає не лише в кінцевому продукті, а й в русі до кінцевого результату. У цьому контексті, організація самостійної роботи студентів на основі ідей проектного навчання є визначальною, оскільки сприяє розвитку ініціативи, самостійності, організаторських здібностей, стимулює процес саморозвитку особистості.

Проте, мета такої роботи – це не лише узагальнити і систематизувати свої знання студентів з комбінаторики, а і навчити їх проектній діяльності, яку згодом, уже вчителями, вони будуть готові впроваджувати в навчальний процес.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ріжняк Р.Я., Малихіна Л.І. Організація самостійної роботи учнів з математики на уроках та в позаурочний час : Посібник для спекурсу. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В.Винниченка, 2002. – 200 с.
2. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник. – К: Кондор, 2011. – 628 с.
3. Буйницька О.П. Інформаційні технології та технічні засоби навчання: Навчальний посібник. – К: Центр учбової літератури, 2012. – 240 с.

Ірина САВЧЕНКО

НЕТЕРОВІ НАПІВДОСКОНАЛІ КІЛЬЦЯ ТА ЇХ САГАЙДАКИ

(магістрантка фізико-математичного факультету)

Науковий керівник – канд. фіз-мат наук, доцент Яременко Ю.В.

Першою класифікаційною теоремою сучасної теорії асоціативних кілець є фундаментальна теорема Веддербарна-Артіна про будову напівпростих артинових кілець. В 1908 р. Веддербарн довів цю теорему для скінченновимірних алгебр над довільним полем, а в 1927 р. в своїй статті Артін довів структурну теорему для довільних артинових напівпростих кілець, які одночасно задовольняють спадаючій і зростаючій ланцюговій умові, тим самим узагальнивши теорему Веддербарна. Фундаментальна теорема Веддербарна-Артіна дає повну класифікацію напівпростих артинових кілець [1].

При вивченні кілець широко використовується метод сагайдаків. Поняття сагайдака скінченновимірної алгебри над полем було введено Габріелем у зв'язку з вивченням зображень алгебр, квадрат радикала яких дорівнює нулю. Це поняття було перенесено В.В. Кириченком на випадок нетерових напівдосконалих кілець у 1975 році. Багато властивостей кілець можна охарактеризувати властивостями їх сагайдаків. Перші важливі результати в цьому напрямку належать українським алгебраїстам В.В. Кириченко та Ю.А. Дрозду [2].

В статті розглядаються асоціативні кільця з одиницею.

Елемент $e^2=e \in A$ називається ідемпотентом кільця A . Два ідемпотенти e і f називаються ортогональними, якщо $ef=fe=0$.

Твердження 1. Якщо $1=e_1+\dots+e_n$ – розклад одиниці кільця A , то

$A = \bigoplus_{i=1}^n e_i A$ ($A = \bigoplus_{i=1}^n A e_i$) – розклад кільця A в пряму суму правих (лівих) ідеалів $e_i A$ ($A e_i$).

Нехай $1=e_1+\dots+e_n$ – розклад одиниці кільця A і $a=|a|=(e_1+\dots+e_n)a(e_1+\dots+e_n) = \sum_{i,j=1}^n e_i a e_j$.

Елементи із $e_i A e_j$ ми будемо позначати через a_{ij} . Тоді будь-який елемент $a \in A$ зручно записувати у вигляді матриці (a_{ij}) . Кільце A зображується таким чином у вигляді кільця матриць з елементами із $A_{ij}=e_i A e_j$ з звичайними операціями додавання і множення. Таке представлення називається двостороннім пірсовським розкладом кільця A [2, с.31]

Модуль M називається ланцюговим, якщо структура його підмодулів є лінійно впорядкованою.

Пряма сума ланцюгових модулів називається напівланцюговим модулем.

Кільце A називається напівланцюговим, якщо воно є напівланцюговим правим і напівланцюговим лівим модулем над собою.

Важливу роль в теорії кілець та модулів відіграють нетерові кільця.



Модуль M називається *нетеровим*, якщо кожна непорожня множина його підмодулів містить максимальний елемент.

Модуль M називається *артиновим*, якщо кожна непорожня множина його підмодулів містить мінімальний елемент.

Кільце A називається *артиновим (нетеровим) справа*, якщо воно, розглянуте як правий модуль над собою, являється артиновим (нетеровим).

Радикалом Джекобсона R кільця A називається перетин всіх його максимальних правих ідеалів.

Кільце A називається *локальним*, якщо в нього всього один максимальний правий ідеал.

Ідемпотент $e \in A$ називається *локальним ідемпотентом*, якщо кільце eAe локальне.

Кільце A називається *напівлокальним*, якщо факторкільце $\bar{A} = A/R$ артинове справа.

Ідемпотенти можна піднімати за модулем R , якщо для будь-якого елемента $u \in A$, для якого $u^2 - u \in R$ існує елемент $e^2 = e \in A$ такий, що $e - u \in R$ (тобто існує ідемпотент в кільці A конгруентний з u за модулем R).

Напівлокальне кільце A називається *напівдосконалим*, якщо ідемпотенти можна піднімати за модулем радикала Джекобсона R кільця A [3].

Напівланцюгові кільця є напівдосконалими кільцями, над якими всі нерозкладні праві та ліві проєктивні модулі мають лінійну структуру підмодулів.

Напівдосконале кільце A з радикалом Джекобсона R називається *зведеним*, якщо A/R є прямим добутком тіл.

Модуль P називається *проєктивним*, якщо для будь-якого ізоморфізму φ модуля M на модуль N ($\varphi : M \rightarrow N$) і для будь-якого гомоморфізму $\psi : P \rightarrow N$ існує гомоморфізм $h : P \rightarrow M$ такий, що $\psi = \varphi h$.

В силу теореми Моріти [4] категорія модулів над довільним напівдосконалим кільцем, натурально еквівалентна категорії модулів над зведеним кільцем. Тому при розгляді напівдосконалих кілець можна обмежитись зведеними кільцями, а це означає, що в розкладі напівдосконалиого кільця A в пряму суму головних A -модулів немає ізоморфних. Отже, кільце A розкладатиметься в пряму суму нерозкладних проєктивних модулів: $A = P_1 \oplus \dots \oplus P_s$.

Нехай A – нетерове справа напівдосконале кільце з радикалом Джекобсона R ; P_1, \dots, P_s – всі попарно неізоморфні головні A -модулі. Розглянемо проєктивне накриття модуля $P_i R$ ($i=1, \dots, s$), яке позначимо $P(P_i R)$ розглянувши ланцюговий модуль P_i . Нехай $P(P_i R) = \bigoplus_{j=1}^s P_j^{t_{ij}}$ (P^n – пряма сума n екземплярів модуля P , $P^0=0$). Зпівставимо головним модулям P_1, \dots, P_s точки $1, \dots, s$ і з'єднаємо точку i з точкою j t_{ij} стрілками. Отриманий граф називається *сагайдаком* нетерового справа напівдосконалиого кільця A і позначається $K(A)$.

Нерозкладний модуль M називається *n -рядним* [5], якщо він дистрибутивний і містить ланцюгові підмодулі K_1, \dots, K_n (можливо і нульові) такі, що $K_1 + \dots + K_n \in M$, або найбільший власний підмодуль в M , а $K_i \cap K_j$, $i \neq j$, – нуль або простий модуль.

Напівдосконале кільце A називається *n -рядним*, якщо кожний головний правий і кожний головний лівий A -модуль є n -рядним [5].

Природно, що можна розглядати і n -рядні тільки справа або зліва кільця.

Зрозуміло, що при $n=1$ ми отримуємо напівланцюгові кільця, а при $n=2$ – бірядні кільця.

Теорема 1[6]. *Нехай A – нетерове бірядне кільце. Тоді із кожної точки сагайдака кільця A виходить не більше двох стрілок, в кожную точку сагайдака кільця A входить не більше двох стрілок, причому із однієї точки в другу (можливо й співпадаючу з першою) іде не більше однієї стрілки. Навпаки, якщо є скінченний граф, який задовольняє ці умови, то існує бірядне кільце, сагайдаком якого являється цей граф.*

Лема 1[6]. *Якщо із точки сагайдака нетерового бірядного кільця виходить одна стрілка, то головний модуль, що відповідає цій точці – ланцюговий.*

Нехай $1 = e_1 + \dots + e_n$ – розклад одиниці нетерового напівдосконалиого кільця A .

Позначимо $P_i = e_i A$, $Q_i = A e_i$, $U_i = P_i / P_i R$, $V_i = Q_i / R Q_i$, $A_{ij} = e_i A e_j$, R_i – радикал

Джекобсона кільця A_i , ($i, j = 1, \dots, n$).

Лема 2[7]. *Мають місце рівності $U_i e_j = 0$, $e_j V_i = 0$ при $i \neq j$ і $U_i e_j = U_i$, $e_j V_i = V_i$, ($i, j = 1, \dots, n$).*



Лема 3[7]. Простий модуль $U_k (V_k)$ входить в прямий розклад модуля $e_i R / e_i R^2 ({}^R e_i / R^2 e_i)$ тоді і тільки тоді, коли $e_i R^2 e_k (e_k R^2 e_i)$ строго міститься в $e_i R e_k (e_k R e_i)$.

Твердження 2. Для нетерових кілець єдиний правий максимальний A_{ij} – підмодуль в A_{ij} співпадає з єдиним лівим максимальним A_{ii} – підмодулем в A_{ij} .

Приклад 1. Побудувати сагайдак, двосторонній пірсівський розклад якого має вигляд

$$A = \begin{pmatrix} D & 0 & D & D \\ 0 & D & D & 0 \\ D & 0 & D & D \\ 0 & D & D & D \end{pmatrix},$$

Радикал Джекобсона такого кільця

$$R = \begin{pmatrix} 0 & 0 & D & D \\ 0 & 0 & D & 0 \\ D & 0 & 0 & D \\ 0 & D & D & 0 \end{pmatrix}.$$

Скористаємось тим, що $K(A) = K(A/R^2)$.

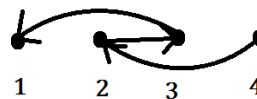
Знайдемо R^2 :

$$R^2 = R \cdot R = \begin{pmatrix} 0 & 0 & D & D \\ 0 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & D \\ 0 & 0 & D & 0 \end{pmatrix}.$$

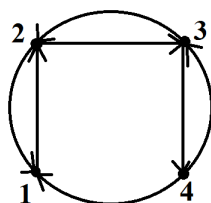
Тоді

$$R^2/R = \begin{pmatrix} 0 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & A_{23} & 0 \\ A_{31} & 0 & 0 & 0 \\ 0 & A_{42} & 0 & 0 \end{pmatrix}.$$

Сагайдак має вигляд



Приклад 2. Знайти вигляд нетерового напівдосконалого кільця A , яке має сагайдак $K(A)$:



Враховуючи теорему 1 такому сагайдаку відповідає бірядне кільце двосторонній пірсівський розклад якого має вигляд:

$$A = \begin{pmatrix} \mathcal{G}_1 & A_{12} & A_{13} & A_{14} \\ A_{21} & \mathcal{G}_2 & A_{23} & A_{24} \\ A_{31} & A_{32} & \mathcal{G}_3 & A_{34} \\ A_{41} & A_{42} & A_{43} & \mathcal{G}_4 \end{pmatrix}, \text{ де } \mathcal{G}_i \ (i = 1, \dots, 4) \text{ – дискретно нормоване}$$

кільце або однорядне кільце Кетге. Причому на радикали кілець і бімодулі A_{ij} накладені наступні 18 умов:

Так як кільце A – нетерове, то за теоремою Накаями циклічний бімодуль A_{14} строго включає в себе підмодуль $A_{14}R_4 = R_1A_{14}$ – згідно твердження 2. Із точки 1 в точку 4 немає стрілки, отже



$$\frac{A_{14}}{A_{14}R_4} + A_{12}A_{24} + A_{13}A_{34} = 0 \text{ i } A_{14} = A_{12}A_{24} + A_{13}A_{34} .$$

Із точки 1 в точку 3 немає стрілки, отже

$$\frac{A_{13}}{A_{13}R_1} + A_{12}A_{23} + A_{14}A_{43} = 0 \text{ i } A_{13} = A_{12}A_{23} + A_{14}A_{43} .$$

Із точки 2 в точку 4 немає стрілки, отже

$$\frac{A_{24}}{A_{24}R_2} + A_{21}A_{14} + A_{23}A_{34} = 0 \text{ i } A_{24} = A_{21}A_{14} + A_{23}A_{34} .$$

Маємо $A_{13} = A_{12}A_{23} + (A_{12}A_{24} + A_{13}A_{34})A_{43}$.

Отже маємо

$$1) \quad A_{13} = A_{12}A_{23} .$$

$$2) \quad A_{14} = A_{12}A_{23}A_{34} .$$

$$3) \quad A_{24} = A_{23}A_{34} .$$

Аналогічно:

$$4) \quad A_{31} = A_{32}A_{21} \text{ або } A_{13} = A_{34}A_{41} .$$

$$5) \quad A_{42} = A_{41}A_{12} \text{ або } A_{42} = A_{43}A_{32} .$$

В точці 1 немає петлі, тому $\frac{R_1}{R_1^2} + A_{12}A_{21} + A_{13}A_{31} + A_{14}A_{41} = 0$. Тоді за лемою Накаями

$R_1 = A_{12}A_{21} + A_{13}A_{31} + A_{14}A_{41} = 0$. Враховуючи рівності 1) – 5) маємо:

$$6) \quad R_1 = A_{12}A_{21} .$$

Так як в точці 4 немає петлі, тоді (аналогічні міркування):

$$7) \quad R_4 = A_{43}A_{34} .$$

Так як $A_{41}A_{14} = 0$ або $A_{21}A_{12} = 0$, тоді

$$8) \quad R_2 = A_{21}A_{12} \text{ або } R_2 = A_{23}A_{32} .$$

$$9) \quad R_3 = A_{31}A_{13} \text{ або } R_3 = A_{34}A_{43} .$$

Розглянемо модуль P_l . Він ланцюговий згідно леми 1. Якщо $R_1 \neq 0$ і $A_{13} \neq 0$, то за лемами 2 і 3

$\frac{P_1R^2}{P_1R^3} = u_1 + u_2$, що неможливо для ланцюгового модуля.

Отже маємо:

$$10) \quad R_1 = 0 \text{ або } A_{13} = 0 .$$

$$11) \quad A_{13} = 0 \text{ або } A_{23}A_{32} = 0 .$$

$$12) \quad A_{31} = 0 \text{ або } A_{32}A_{23} = 0 .$$

$$13) \quad A_{31} = 0 \text{ або } R_1 = 0 .$$

$$14) \quad A_{24} = 0 \text{ або } A_{32}A_{23} = 0 .$$

Аналогічно розглянувши бірядний модуль P_4 і взявши в ньому ланцюгові підмодулі отримаємо,

якщо $R_4 \neq 0$ і $A_{24} \neq 0$, то за лемами 2 і 3 $\frac{P_4R^2}{P_4R^3} = u_1 + u_2$, що неможливо для ланцюгового

модуля. Отже маємо:

$$15) \quad R_4 = 0 \text{ або } A_{24} = 0 .$$

$$16) \quad A_{34}A_{41} = 0 \text{ або } A_{34}A_{43} = 0 .$$

$$17) \quad R_4 = 0 \text{ або } A_{43}A_{32} = 0 .$$

$$18) \quad A_{43}A_{32} = 0 \text{ або } A_{23}A_{32} = 0 .$$



БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ван дер Варден Б.Л. Алгебра. / посібник / Ван дер Варден Б.Л. – М.: Наука, 1976.
2. Дрозд Ю.А., Кириченко В.В. Конечномерные алгебры./підручник/ Дрозд Ю.А. – Киев: Вища школа, 1980. – 192 с.
3. Bass H. Finitistic dimension and homological generalization of semiprimary rings // Trans. Amer. Math. Soc. – 1960. – V. 95. – P. 466-488.
4. Morita K., Duality for modules and its applications to the theory of rings with minimum condition // Sc. Rep. Tokyo Kyoiku Daigaku. 1958. – V. 6. – P. 83-142.
5. Кириченко В.В., Ярєменко Ю.В. Многорядные кольца // Укр. мат. журнал. – 1996. – Т. 48, № 9. – С. 1223-1235.
6. Кириченко В.В., Ярєменко Ю.В. Нетеровы бирядные кольца// Укр. мат. журнал. – 1988. – Т.40. – С. 435-440.
7. Кириченко В.В. Кольца и модули./ Учеб. пособие / Кириченко В.В. – К.: КГУ, 1981.

Світлана ЦИМА

КОМП'ЮТЕРНЕ МОДЕЛЮВАННЯ У КОНТЕКСТІ ДОСЛІДНИЦЬКОГО ПІДХОДУ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ*(магістрантка фізико-математичного факультету)**Науковий керівник – кан. пед. наук, доцент Вдовенко В.В.*

Актуальність дослідження. Останні десятиліття характеризуються стрімкою інформатизацією суспільства та переходом до так званого суспільства знань. Зараз уже неможливо уявити собі життя без швидкісного Інтернету, комп'ютерних програм та гаджетів. З їх допомогою люди спілкуються один з одним, дізнаються новини, замовляють товари та послуги, обирають собі житло і найголовніше – навчаються. Як відомо, інформація – це стратегічний ресурс суспільства, який активно збирається, обробляється, продається, купується і звичайно використовується. Аналізуючи, класифікуючи і систематизуючи отриману інформацію, людина здобуває певні знання, які становлять цінність як для неї самої, так і для всієї спільноти. Ще 50 років тому говорили про те, що якісна шкільна та вузівська освіта – це запорука життєвого успіху. Проте на сьогодні, у час входження людства у суспільство знань, все частіше можна почути, що вчитися потрібно впродовж усього життя. І тут вже потрібно докорінно переглядати систему освіти, а найбільше її мету. Сучасна система освіти повинна не готувати людину до майбутньої професії, накопиченням вже готових систематизованих знань, а знаряджати її основними прийомами і методами отримання існуючих та створення нових знань, що якнайкраще закладено в основу дослідницького підходу до навчання.

Постановка проблеми. З часу появи першого комп'ютера минуло багато часу. За період свого існування цей керований електронний пристрій змінився практично докорінно, залишивши сталим тільки своє призначення, – допомагати людині обробляти інформацію. Сьогодні комп'ютери широко поширені у всіх сферах людського життя. Тепер близько 93% шкіл України мають обладнані комп'ютерні класи, а 63% з них мають вихід до глобальної мережі. З кожним днем цей показник зростає і все більше людей вважають комп'ютер необхідним у навчанні. На жаль, у сучасних школах все ще багато вчителів, які викладають математику тільки по підручнику. У той час як суспільство вже напрацювало чимало вданих програм, застосування яких не тільки є цікавим для учнів, але й оптимізує процес і підвищує якість навчання.

Розрізняють середовища динамічної геометрії (Geogebra, DG, Cabri II Plus, Geometers' SketchPad, Geonext, GRAN, Cabri 3D) та комп'ютерної алгебри (Derive, MathCAD, Maple, Mathematica, Maxima), а разом їх називають системами комп'ютерної математики. В основному над їх створенням працювали спеціалісти з-за кордону, проте DG і GRAN – це суто українські продукти, причому досить високого рівня. Ці середовища рекомендовані Міністерством освіти і науки України до використання у ЗНЗ, проте так і не набули широкого застосування у школах. Основна причина – недостатня підготовка вчителів математики, готових застосовувати програмне-забезпечення навчально-дослідницького призначення в своїй роботі. Тому і постає проблема підготовки таких професіоналів, які б змогли популяризувати і поширити комп'ютерне моделювання шкільних задач з математики.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідницький підхід у навчанні має витоки з дидактичних моделей природовідповідного та культуровідповідного навчання та виховання Я.А. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, І.Г. Песталоцці, А.А. Дістервега, Д. Лока. Термін «дослідницький метод» вперше використав Б.Є. Райков у 1924 році і визначив його як «...метод умовиводу від конкретних фактів, що самостійно спостерігаються учнями або відтворюються ними у досліді» [5, с. 31]. Також даний метод часто називають пошуковим, евристичним, лабораторно-евристичним, дослідно-іспитовим, методом лабораторних уроків, природничо-науковим, дослідницьким підходом, методом проектів, методом евристичних досліджень. В інформаційно-методичному збірнику дається таке означення: «Пошуково-дослідницький метод – метод залучення учнів до самостійних і безпосередніх спостережень, на основі яких вони встановлюють зв'язки предметів та явищ діяльності, роблять висновки, пізнають закономірності» [3, с. 147]. Таке бачення наголошує на тому, що суб'єкти (учні, студенти) самостійно здійснюють дослідну діяльність і без допомоги викладача формують та розв'язують поставлену проблему.

Слід вказати деякі інші означення дослідницького методу. Г.П. Бевз тлумачить дослідницький метод так: «метод при якому викладач пропонує студентам самостійно «відкрити» теореми, формули, закономірності та інше, які вивчаються; метод, при якому поряд з узагальненням готових знань



викладач ставить перед студентами окремі питання та проблеми, що потребують досліджень» [1, с. 150]. Такий підхід до означення методу визначає ключовим фактором те, що проблему ставить перед учнем або студентом викладач. О.І. Савенков розглядає дослідницьку діяльність як «особливий вид інтелектуально-творчої діяльності, який породжується у результаті функціонування механізмів пошукової активності і будується на основі дослідницької поведінки» [10]. Така дослідницька діяльність передбачає аналіз отриманих результатів і прогнозування подальшого її розвитку.

Застосування дослідницького підходу (методу) навчання на сучасному етапі найчастіше прив'язано до комп'ютера. Роботи М.І. Жалдака, В.І. Клочка, С.А. Ракова, В.Ю. Бикова, Ю.О. Жука, Н.П. Дементієвської, Н.В. Морзе, О.В. Пашенко, С.О. Сисоевої, М.М. Поташника, В.І. Маслова, М.І. Бурди, А.Ф. Верляня, О.І. Пометун та ін. висвітлюють різноманітні аспекти сучасної інформатизації освіти та впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчальний процес.

Технології використання систем комп'ютерної математики стали об'єктом досліджень Є.Ф. Вінниченка, Ю.В. Горошка, Л.В. Грамбовської, М.І. Жалдака, Т.Г. Крамаренко, А.О. Костюченко, С.А. Ракова, О.В. Співаковського, С.Є. Яценко, С.М. Симана, Ю.В. Триуса, С.О. Семерікова та ін.

Чимало фахівців наголошують на позитивному ефекті застосування засобів ІКТ в освіті, проте на практиці комп'ютерно-орієнтоване навчально-методичне забезпечення процесу навчання математики розроблено недостатньо. Застосування комп'ютерної прикладної математики розглядаються, головним чином, у довідниковій літературі (О. Матросов, О. Лобанова, Г. Прохоров), у якій переважно описуються інтерфейси систем, а також наводяться приклади розв'язування задач для ілюстрації застосування базових інструментальних засобів.

Мета статті. Стаття має за мету обґрунтувати доцільність використання комп'ютерного моделювання (на прикладі середовища динамічної геометрії DG) у контексті дослідницького підходу підготовки майбутніх учителів математики.

Виклад основного матеріалу. Дослідницький підхід у навчанні передбачає розгляд кожного курсу, кожної теми курсу, кожного окремого питання з точки зору дослідження, що, у свою чергу, вимагає формулювати математичні задачі на основі аналізу суспільно та індивідуально значущих задач, будувати аналітичні та алгоритмічні (комп'ютерні) моделі задач, висувати та емпірично перевіряти справедливості висунених гіпотез, інтерпретувати отримані результати у межах вихідної галузі, систематизувати ці результати [8, с. 34].

Основною дослідницького підходу у навчанні є забезпечення творчої обстановки під час навчального процесу. Побудувати таким чином заняття звісно дуже складно і вимагає від учителя не тільки великих сил, але й високої педагогічної та психолого-педагогічної підготовки. Проте досягти успіху неможливо без математичної компетентності самого вчителя. Це вміння дозволяє відчувати плідні ідеї, здогадки, сприяти їх розвиткові і, таким чином, розвивати цю ж математичну компетентність у самих учнів. Не гарантує успіху також знання напам'ять всього підручника з математики і вміння розв'язувати всі задачі з нього, при тому, що вчитель раніше не стикався із застосуванням дослідницького методу. Таким чином, ключовою постаттю виступає учитель і найактуальнішою проблемою сучасності виступає модернізація навчального процесу в педагогічних вищих навчальних закладах у напрямку дослідницького підходу з використанням ІКТ [8, с.48]. Саме підготовка вчителя у галузі ІКТ, педагогіки і психології здатні суттєво змінити і покращити технології й результати навчання математики [2, с.43].

Інформатизація навчальних закладів проходить досить активно і вже з багатьох предметів розроблені програмно-методичні комплекси (ПМК), що дає можливість у повній мірі проводити заняття на основі дослідницького підходу у навчанні.

У світі є достатньо систем комп'ютерної математики. Всі вони розроблені приблизно на одному рівні і не можна сказати, що якась краща, а якась гірша. Гідні пакети динамічної геометрії створені як у США (SketchPad), Франції (Cabri), Німеччині (Cinderella, GeoNext), так і в Україні (GRAN-2D, DG). У більшості розвинених країн такі пакети є обов'язковими для використання у навчальному процесі у школі. У той час як в Україні вони лише рекомендовані.

Будемо розглядати продукт вітчизняного виробництва – пакет DG. Це програмне забезпечення забезпечує ефективне створення та дослідження математичних моделей, причому не тільки навчального призначення, а й професійного. Проте методика використання математичних пакетів, зокрема пакетів динамічної геометрії, на уроках математики ще не досить розроблена та усталена. У більшості випадків робота з цими пакетами зводиться до рутинних обчислень або демонстрації відомих теорем, тому їх часто неправомірно називають геометричними або графічними калькуляторами. Водночас ці пакети мають значно більший педагогічний потенціал – вони є потужним інструментом проведення комп'ютерних експериментів з математичними моделями, що є основою дослідницького підходу у навчанні. Він не є самоціллю – він складає методологічну основу набуття випускниками високого рівня математичних компетентностей, які, за сучасними поглядами, є метою математичної освіти [6, с. 2].

ПМК DG був створений творчим колективом ХДПУ ім. Г.С. Сковороди у 1999–2002 роках. Авторами проекту виступили С.А. Раков (науковий керівник), К. Осенков (програміст) і В. Горох (математик). ПМК включає наступні компоненти:

1. Діяльнісне середовище – пакет динамічної геометрії DG;
2. Довідник користувача;



3. Посібник для учня – систематичний опис навчальної діяльності у середовища пакета DG для відкриття геометричних закономірностей через комп'ютерні експерименти;

4. Методичний посібник для вчителя «Відкриття геометрії через комп'ютерні експерименти у середовищі пакета динамічної геометрії DG»;

5. Бібліотека динамічних креслень з геометрії – електронна бібліотека (приблизно 1000 креслень) з курсів геометрії для середньої та вищої школи.

ПК DG був створений на основі ідей, які було відпрацьовано на попередніх пакетах: GEOMED (1993-1994, автори Раков С.А., Богущкий І.П.) та TRAGECAL (1995-1999, автори Раков С.А., Гармаш О.Ю.).

1500 шкіл України були оснащені ПК DG в 2003–2004. На жаль, ПК DG ще не використовується ефективно у школах України. Головною перешкодою є неготовність вчителів до його використання, їх неосвідомленість у питаннях використання дослідницького підходу у навчанні [7, с.46].

Пакет динамічної геометрії DG створений для підтримки шкільного курсу планіметрії. DG – це комп'ютерне середовище для експериментування з геометрії. Його мета – надати учням можливість самостійного відкриття геометрії шляхом експериментування на комп'ютері.

DG має широкі можливості:

- організація комп'ютерних експериментів і досліджень, висування і візуальна перевірка гіпотез як засіб підтримки конструктивного напрямку у навчанні;

- моделювання геометричних побудов: створення побудов за допомогою комп'ютерних аналогів циркуля та лінійки, дослідження отриманих результатів, проведення вимірювань. Використання переваг динамічної геометрії – миттєва зміна всіх залежних побудов при зміні деяких вихідних параметрів;

- створення динамічних ілюстрацій, інтерактивних навчальних посібників, довідників, використання коментарів, кнопок, підказувань і гіперпосилань [4, с. 3].

ПК DG є особливо корисним при вивченні великого класу задач на побудову, які проходять крізь увесь курс шкільної геометрії. Часто їм приділяють менше уваги, дивлячись на складність розуміння. Проте використання в даному випадку DG зможе виправити таку несправедливість. З допомогою цього ПК задачі на побудову стануть цікавими і неймовірно легкими. Розглянемо для прикладу цікаву шкільну задачу.

Задача. На більярдному столі KLMN у точках A і B лежать дві кулі. Як обрати напрям удару по кулі A, щоб вона, відбившись від усіх чотирьох бортів, уцілила в кулю B [9, с. 117]?

Задача розв'язується за допомогою осової симетрії. Оскільки за законом відбивання, при ударі шуканих куль кут падіння дорівнює кутів відбивання, то задача зводиться до послідовної побудови симетричних точок.

Хід побудови:

1. Будуємо точку A1, яка симетрична точці A відносно борта KM.
2. Будуємо точку A2, яка симетрична точці A1 відносно борта MN.
3. Будуємо точку A3, яка симетрична точці A2 відносно борта NL.
4. Будуємо точку A4, яка симетрична точці A3 відносно борта KL.
5. З'єднуємо точки B і A4. Позначаємо точку перетину BA4 з KL точкою C4.
6. З'єднуємо точки C4 і A3. Позначаємо точку перетину C4A3 з LN точкою C3.
7. З'єднуємо точки C3 і A2. Позначаємо точку перетину C3A2 з MN точкою C2.
8. З'єднуємо точки C2 і A1. Позначаємо точку перетину C2A1 з KM точкою C1.
9. З'єднуємо точки A і C1. Напрямок AC1 – шуканий.

Задача має ще один розв'язок: якщо у пункті 1 почати будувати симетричні точки відносно борта KL. На рис. 1 зображено побудову, яку можна виконати на аркуші паперу або у зошиті.

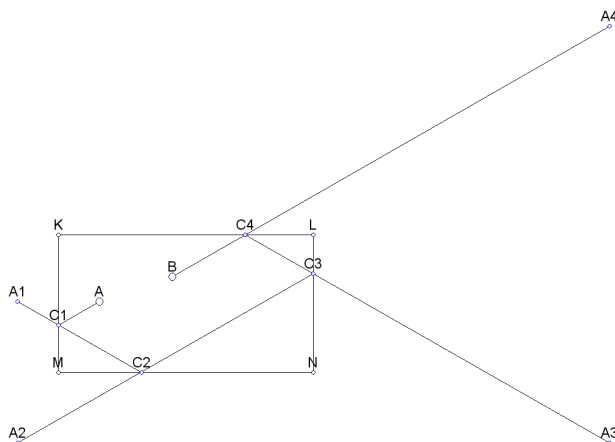


Рис. 1. Звичайне розв'язання задачі

А тепер звернемося до ПК DG і зробимо цю ж побудову у її середовищі.



Для цього нам потрібно скористатися такими кнопками на панелі інструментів: Точка, Відрізок і Симетрична відносно прямої. При створенні точки їй дається ім'я автоматично, тому необхідно її перейменувати через допоміжне меню. Після виконання побудови в DG є можливість переміщувати точки A і B та спостерігати за зміною побудови.

Оформлення побудови можна наблизити до умови задачі, зробивши форматування засобами ПМК. Щоб отримати із прямокутника KLMN більярдний стіл, спочатку потрібно побудувати прямокутник з цих точок. Це легко виконати за допомогою інструмента Многокутник і послідовного натискання на точки K, L, N і M. При цьому на останній потрібно натиснути двічі для завершення операції. Тепер його можна зафарбувати у потрібний колір.

Для того, щоб зробити сторони прямокутника бортами більярдного стола, можна збільшити їх ширину. Точки A і B є кулями, тому не завадить їх трохи виділити. Це варто зробити і з точками K, L, N і M, в яких знаходяться лунки. У результаті ми отримаємо математичну модель гри у більярд (рис. 2).

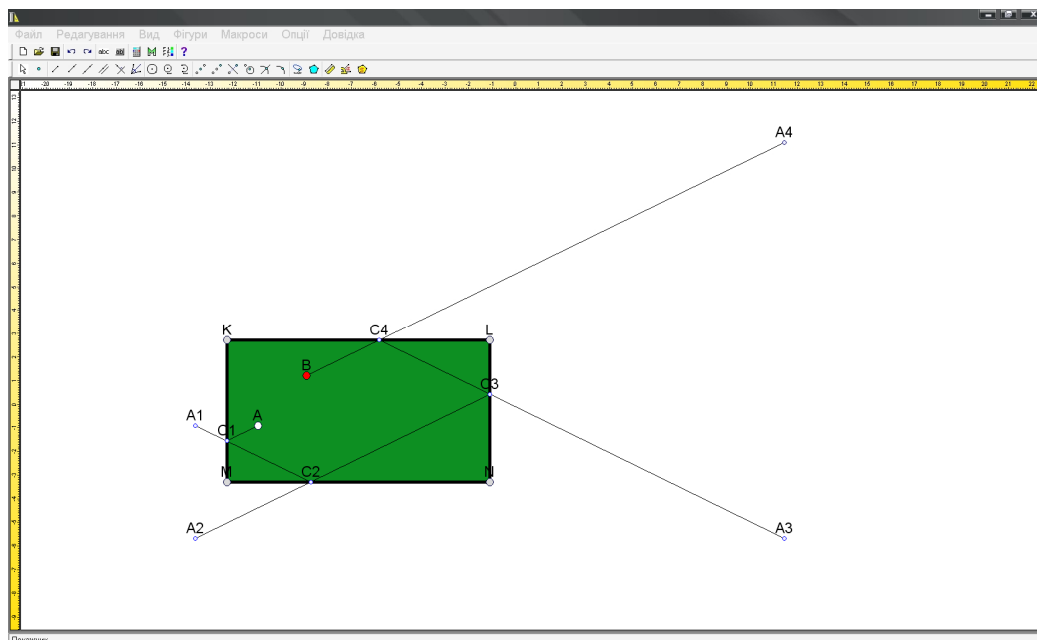


Рис. 2. Задача про більярд у програмному середовищі DG

Змінюючи положення точок A і B, можна спостерігати відповідно і зміни положень точок A1, A2, A3, A4, C1, C2, C3 і C4.

Рисунок, побудований у програмному середовищі DG, можна використати у якості інтерактивної наочності. Для цього використовують інструмент Кнопка, який дозволяє сховати деякі проміжні кроки побудови. Нехай Кнопка 1 – це кнопка, дія якої полягає у прихованні та відкритті частини побудов. Натиснувши її можна отримати просто зелений більярдний стіл з кулями A і B. Потім задаємо Кнопку 2 – побудова точки A1, Кнопку 3 – побудова точки A2 і т.д. Таке оформлення задачі згодиться під час уроку для демонстрації ходу побудови. Також за допомогою кнопок можна робити підказки-інструкції, які допоможуть учневі розв'язувати задачі при індивідуальній роботі в DG.

Висновки. Таким чином, використання систем комп'ютерної математики у якості дослідницького підходу у навчанні дозволяє здійснювати ефективну підготовку не тільки учнів з математики, а й студентів – майбутніх учителів математики. Використання різних ПМК під час навчання в педагогічному університеті дає змогу озброїти майбутніх фахівців цінними знаннями для організації дослідницького методу навчання учнів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бевз Г.П. Методи навчання математики. – Х.: Вид. група «Основа», 2003. – 96 с.
2. Зеленьяк О.П. Технології застосування середовищ динамічної геометрії / О.П. Зеленьяк // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2013. – Т. 36, вип.4. – С. 40-56.
3. Інновації як основа змін освітньої практики. Інформаційно-методичний збірник / Упорядник Г.О. Сиротенко. – Полтава: ПОППО, 2005. – 160 с.
4. Пакет динамічної геометрії. Настанова користувача. – Х.: 2002. – 44 с.
5. Райков Б. Е. Исследовательский метод педагогической работе / Райков Б. Е., Ульяновский В.Ю., Ягодовский К. П. – Л.: Госиздат, 1924. – 68 с.
6. Раков С.А. Вивчення геометрії на основі дослідницького підходу з використанням пакета динамічної геометрії DG / С.А. Раков // Математика в школі. – 2005. - №7. – С. 2-9.
7. Раков С.А. Комп'ютерна підтримка дослідницького підходу у математичній освіті, болонський процес та профілізація загальноосвітньої школи / С.А. Раков // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: 36. наук. праць. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. – №2 (9). – С. 42 – 53.
8. Раков С.А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ: Монографія. – Х.: Факт, 2005. – 360 с.
9. Розв'язання геометричних задач у середній школі / за ред. Л.М. Лоповка. – К.: Радянська школа, 1972. – 262 с.
10. Савенков А. И. Исследовательское обучение и проектирование в современном образовании [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.abitu.ru/researcher/methodics/teor/a_1xitfn.html?xsl:print=1 – Название с экрана.



ПРИРОДНИЧО-ГЕОГРАФІЧНІ НАУКИ

Олена БУБНОВА

ВПЛИВ ЕКЗАМЕНАЦІЙНОГО СТРЕСУ НА ОСНОВНІ ПАРАМЕТРИ ДІЯЛЬНОСТІ СЕРЦЕВО-СУДИННОЇ СИСТЕМИ СТУДЕНТІВ

(студентка IV курсу природничо-географічного факультету)

Науковий керівник – кандидат с.-г. наук, доцент Данилків О. М.

На сучасному етапі розвитку людства дослідження проблеми стресу і в тому числі екзаменаційного стресу є актуальним, адже суспільне життя людини постійно ставить її в ситуації «іспитів» – тих або інших випробувань, де їй потрібно доводити свою соціальну спроможність, матеріальне благополуччя або рівень інтелекту [3, 97]. Приклад екзаменаційного стресу можна виявити в періоди сесії в будь-якому учбовому закладі. Екзаменаційний стрес позначається на нервовій, серцево-судинній і імунній системах людей і навіть може викликати порушення генетичного апарату, підвищуючи вірогідність виникнення онкологічних захворювань та психічні розлади [2, 149].

Екзаменаційний стрес – це подія у навчальній діяльності, яка охоплює проміжок від підготовки до екзаменів до постекзаменаційного періоду, а також психологічні та поведінкові реакції суб'єкта в даний час, що відображають стан внутрішнього неспокою перед здачею екзаменів або його пригнічення.

Вченими були отримані переконливі дані досліджень того, що екзаменаційний стрес негативно впливає на нервову, серцево-судинну та імунну систему. В екзаменаційний період реєструється виражене порушення регуляції серцево-судинної системи, збільшуються кількість серцевих скорочень, кров'яний тиск та кількість адреналіну. Довготривале та значне емоційне напруження може призводити до активації симпатичного та парасимпатичного відділів вегетативної нервової системи, а також до розвитку перехідних процесів, що супроводжуються порушенням вегетативного гомеостазу та підвищенню лабільних реакцій серцево-судинної системи на емоційний стрес.

До емоційно напружуючих факторів періоду підготовки до екзаменів можна віднести:

- інтенсивну розумову діяльність;
- підвищення статичного навантаження;
- обмеження рухливої активності;
- порушення режиму сну;
- емоційні переживання, пов'язані з неочікуваними результатами іспитів та невпевненості у власних знаннях.

Все це призводить до перенапруження вегетативної нервової системи, що здійснює регуляцію нормальної життєдіяльності організму.

Після здачі екзаменів психофізіологічні показники не відразу повертаються до норми, а потребують декілька днів для того, щоб параметри артеріального тиску та серцебиття повернулися до початкових показників. Таким чином, за даними досліджень більшості дослідників, екзаменаційний стрес являє собою значну загрозу здоров'ю студентів [1, 84].

У більшій частині випадків екзаменаційний стрес ініціюється студентами, оскільки саме вони приписують багатьом чинникам екзаменаційної ситуації стресогенний характер. Вони реагують на іспити відповідно до своєї інтерпретації зовнішніх стимул-реакцій. Це залежить від таких параметрів, як особистісні особливості, соціальний статус, соціально-рольова поведінка студента тощо.

Як правило студенти не в змозі усвідомити ту обставину, що вони переживають стрес. Про це можуть сигналізувати їх поведінка, самопочуття, загальний фон настрою. Дорослі часто не помічають подібних «дрібниць». Проте екзаменаційний стрес з часом перетворюється на справжню проблему і загрожує руйнуванням здоров'я, погіршенням успішності, порушеннями в поведінці студента не лише в стінах навчального закладу, але і поза ним.

Потрібно відзначити, що екзаменаційний стрес не завжди носить негативний характер. В окремих випадках психологічна напруга може мати стимулююче значення, допомагаючи студентам мобілізувати всі свої знання й особистісні резерви для вирішення поставлених навчальних завдань [5, 134].

Спираючись на стадії стресу описаних Г. Сельє можна виділити три «класичних» стадій, що відображають процес психоемоційного напруження, пов'язаного із здачею іспитів.



I стадія (стадія мобілізації або тривоги) пов'язана з ситуацією невизначеності, в якій перебуває студент в період підготовки до екзамену. Психологічне напруження в цей період супроводжується надлишковою мобілізацією ресурсів організму, пришвидшенням серцевих скорочень, збільшення артеріального тиску, загальної перебудови метаболізму. Під час цього виникає невпевненість в своїх силах, знаннях та можливостях, тривога перед неочікуваним результатом, як результат – може знижуватись самооцінка, змінюватися чи втрачатися мотивація до навчання, збільшується агресивність, погіршуються міжособистісні відносини з оточуючими.

II стадія – адаптація. Це період, коли студент приходить на екзамен та розпочинає підготовку до відповіді на екзаменаційний білет. Під час цього перебудова вегетативної регуляції організму проходить в області інтенсивної подачі кисню та вуглеводів до головного мозку, однак такий рівень функціонування організму є енергозбитковим та супроводжується інтенсивним використанням життєвих резервів. Якщо організм на протязі певного часу не може пристосуватися до екстремальної ситуації, а резерви організму закінчилися, то друга стадія переходить в третю.

III стадія – виснаження. Розвиток адаптаційної реакції залежить не скільки від характеру стресора, а від особистої значимості фактора. Тому здача екзаменів на одних студентів впливає таким чином, що виснажує їх, збільшує психоемоційну напругу, а на інших – майже не впливає [4, 117]. Тривалість здачі екзаменів є досить значною (1-2 тижні), що може призводити до розвитку екзаменаційного синдрому. Він може проявлятися у вигляді різноманітних форм психічної активності: страх або тривога перед задачею екзамену з різко вираженими вегетативними проявами. В особливих випадках дані явища можуть переростати у невроз тривожного очікування. Однак у більшості випадках спостерігаються не неврози, а невротичні реакції, що мають схожі прояви, але протікають більш м'якше.

В.А. Семиченко підкреслює, що навчальні стрес-чинники породжують негативні емоційні реакції, які можуть дезорганізувати навчальну діяльність, особливо в період підвищеної відповідальності за результати (екзаменаційна сесія). Серед цих чинників можна виділити низьку успішність під час семестру, конфлікти з викладачами, нерозуміння або недостатнє знання предмету, страх перед вірогідністю виявитися відрахованим з вузу через неуспішність, дефіцит часу, велику інтенсивність екзаменаційного періоду, високі темпи і швидкість здачі окремих іспитів і заліків, необхідність опрацювання величезних об'ємів навчальної інформації.

Тому стреси, що виникають у період сесії, часто приймають хронічний і комбінований характер, оскільки викликаються одночасною дією декількох чинників. Неодноразовий або тривалий вплив комплексу стресових дій при недостатній стійкості нервової системи й організму в цілому утруднює цілеспрямовану розумову роботу, знижує ефективність праці студентів, погіршує результативність їх діяльності. Тому деякі студенти здають іспити гірше, ніж вчать під час семестру [6, 56].

Дослідження проведені в Кіровоградському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка. В якості вегетативних показників психоемоційного стресу використовували основні параметри діяльності серцево-судинної системи: частоту серцевих скорочень і величину артеріального тиску.

В дослідженні приймала участь змішана група із 30 студентів, віком 20 - 21 рік. З них 3 хлопця і 27 дівчат. Хлопці не займаються фізичними вправами. Шість дівчат ведуть активний спосіб життя – займаються фізичними вправами, а 21 дівчина не займаються фізичними вправами. Всі студенти не мають шкідливих звичок.

У віці 20-21 рік нормальним вважається тиск, що знаходиться в межах від 100/70 до 120/80 міліметрів ртутного стовпчика (мм рт. ст.), а частота серцевих скорочень (ЧСС) – 60 – 80 ударів за хвилину (уд. за хв.).

В таблиці 1 ми бачимо, що наша піддослідна група студентів у стані спокою в середньому мала такий тиск та ЧСС: хлопці - 127/85 мм. рт. ст., 78 уд. за хв.; дівчата, які ведуть активний спосіб життя – 107/71 мм. рт. ст., 74 уд. за хв.; дівчата, які не займаються фізичними вправами – 115/76 мм. рт. ст., 81 уд. за хв.

В ході дослідження з'ясували, що у хлопців в середньому артеріальний тиск збільшився: систолічний перед письмовим екзаменом на 5,5% (134 мм.рт.ст.), а перед усним на 9% (138); діастолічний тиск збільшився відповідно на 24% (87) і на 30% (91). Також відбулося збільшення ЧСС – на 3,5% (88) і на 12% (95). У дівчат, які ведуть активний спосіб життя: систолічний тиск перед письмовим екзаменом збільшився на 4% (111 мм.рт.ст.), а перед усним на 6,5% (114); діастолічний тиск збільшився відповідно на 1% (72) і на 4% (74); ЧСС збільшилася на 4% (77) і на 5% (78). У дівчат, які не займаються фізичними вправами мають такі показники: систолічний тиск збільшився на 5% (121) і на 9% (125); діастолічний на 5% (80) і на 12% (85); ЧСС збільшилася на 8% (88) і на 17% (95).



Таблиця 1

Показники ЧСС та артеріального тиску у студентів у стані спокою та перед письмовим і усним екзаменом

№ п/п	Вік	В спокої		Перед письмовим екзаменом		Перед усним екзаменом	
		Атс/Атд	ЧСС	Атс/Атд	ЧСС	Атс/Атд	ЧСС
Хлопці							
Ведуть активний спосіб життя							
	-	-	-	-	-	-	-
Мають шкідливі звички							
	-	-	-	-	-	-	-
Не мають шкідливих звичок і не займаються фізичними вправами							
1.	20	137/96	87	140/96	89	143/98	90
2.	21	120/80	75	130/85	84	135/90	92
3.	20	123/78	73	132/83	88	137/97	90
Дівчата							
Ведуть активний спосіб життя							
4.	20	101/68	72	103/70	74	105/70	76
5.	21	113/72	77	115/72	80	118/72	80
6.	20	102/66	68	106/68	70	110/68	72
7.	20	111/80	75	117/75	78	119/79	80
8.	20	105/71	76	107/73	77	113/73	79
9.	21	112/68	79	118/74	82	120/80	83
Мають шкідливі звички							
	-	-	-	-	-	-	-
Не мають шкідливих звичок і не займаються фізичними вправами							
10.	20	123/80	79	127/79	87	130/80	90
11.	20	128/94	74	136/88	77	142/92	81
12.	20	107/65	95	117/79	93	121/80	96
13.	20	117/75	79	126/81	96	130/85	104
14.	20	133/80	79	137/82	92	143/90	106
15.	20	91/70	70	117/73	79	120/80	85
16.	20	105/78	96	118/82	100	124/99	110
17.	21	92/71	71	118/74	80	122/81	86
18.	20	106/79	97	127/85	108	132/89	111
19.	20	127/73	72	136/80	75	140/86	78
20.	21	108/66	94	118/80	97	125/82	98
21.	20	104/77	95	127/80	98	132/86	110
22.	20	116/74	78	122/80	89	136/83	103
23.	20	124/81	80	125/80	88	130/84	93
24.	21	90/69	69	116/72	78	125/82	84
25.	20	132/63	78	142/79	85	145/83	89
26.	20	129/95	75	135/83	78	143/89	86
27.	20	122/79	78	123/78	81	131/80	87
28.	20	134/81	80	137/86	89	144/90	102
29.	20	118/76	80	124/82	91	130/86	99
30.	20	106/64	92	117/78	94	123/86	97

Таким чином у хлопців у стані спокою тиск був підвищений, а перед екзаменами він ще більше підвищився. У дівчат, які ведуть активний спосіб життя відбулося підвищення тиску перед екзаменами, але все ж таки залишився в межах норми. У 43% дівчат, які не займаються фізичними вправами мають підвищений тиск в стані спокою, при письмовому екзамені вже 67% дівчат мали підвищений тиск, а при усному екзамену тиск підвищився вище норми в 100% дівчат. Також у хлопців і дівчат, що не займаються фізичними вправами відбулося підвищення ЧСС, а у дівчат які ведуть активний спосіб життя хоча ЧСС збільшилася, але залишилася в межах норми.

Отже, заняття фізичною культурою покращує психоемоційний стан студентів, він стає більш стійкий до емоційних навантажень. Хоча підвищення тиску відбувалося, але залишилося в межах норми.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Еверлі Дж.С. Стрес: природа і лікування. Пер. з англ. – М.: Медицина, 1985. – 224 с.
2. Маришук В.Л., Євдокимов В.І. Поведінка і саморегуляція людини в умовах стресу. – СПб.: Вересень, 2001. – 210с.
3. Мерсон Ф.З. Адаптація до стресових ситуацій і навантажень. – М.: Медицина, 1993. – 256 с.
4. Погодаєв К.І. До біологічних основ «стресу» і «адаптивного синдрому» // Актуальні проблеми стресу. – Кишинів: Штіінца, 1976. – С.211-229.
5. Савченков Ю.І. Основи психофізіології. Ростов-на-Дону: Фенікс, 2007. – С.267-271.
6. Сельє Г. Стрес без дистресу. – М.: Прогрес, 1982. – 124с.



Аліна ЖЕРДІЙ

СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ПАГОФЛОРИ СЕЛА ВЕЛИКА ВИСКА МАЛОВИСКІВСЬКОГО РАЙОНУ (КІРОВОГРАДСЬКА ОБЛАСТЬ)

(студентка V курсу природничо-географічного факультету)

Науковий керівник – кандидат біологічних наук, доцент Аркушина Г. Ф.

Вивченню флор сільських поселень (пагофлори) приділяється недостатньо уваги, хоча вони займають особливе місце між природною флорою та урбанофлорами. Сільські поселення значно відрізняються від міських своїм специфічним господарським комплексом: меншою кількістю шляхів сполучення, менш щільною забудовою переважно приватними садибами з частиною землі, відведеної під сади та городи, утриманням худоби, що часто є причиною пасовищної дигресії в околицях цих поселень тощо [2, 3, 11].

Нами обстежено територію села Велика Виска, площа якого складає 81,9 км². Зібрано гербарій флори населеного пункту, проведено камеральну обробку та аналіз даних за допомогою загальноприйнятих методик [1, 6]. Назви рослин наведені за [8, 10].

Досліджена територія входить до складу Добровеличківсько – Олександрівського геоботанічного округу [7]. Флора дослідженого населеного пункту сформована на основі природних флорокомплексів степів та гранітних відслонень, заболочених лук та заплав річки Велика Вись, а також трансформована господарською діяльністю мешканців.

Найважливішим кількісним показником кожної флори є флористичне багатство, рівень якого визначається кількістю видів, родів і родин даної флори. Видове багатство (359 видів) флора є типовим для конкретних флор невеликих населених пунктів Середньоевропейської флористичної області.

Головними характеристиками флори вважається систематична структура, співвідношення між окремими групами вищих рослин, кількісний склад панівних родин, співвідношення між кількістю видів в різних родинях. Такі кількісні показники дозволяють виявити певні ботаніко-географічні закономірності флори, та порівняти її з іншими [1, 2].

До показників систематичної різноманітності належать флористичні пропорції, співвідношення середнього числа видів у роді та родині і середнього числа родів у родині. Вони дають уявлення про міру видової та родової різноманітності у різних відділах вищих рослин, та визначаються за співвідношенням середнього числа родів і видів у родині. Ми підраховали це співвідношення для флори села Велика Виска [2, 6].

Встановлено що найчисленнішим є *Magnoliophyta* – 355 (98,88 %), в той час як *Equisetophyta* та *Pinophyta* відіграють незначну роль у пагофлорі. Серед *Magnoliophyta* 310 (86,35%) видів належить до *Magnoliopsida* і лише 45 (12,53%) належить до *Liliopsida*. Родовий коефіцієнт *Equisetophyta* та *Pinophyta* становить 1, а *Magnoliophyta* – 1,5.

Основу пагофлори складають покритонасінні, серед яких значно переважають представники класу *Magnoliopsida*. Співвідношення *Liliopsida* та *Magnoliopsida* складає 1:6,9. Ці показники наближаються до флори Давнього Середземномор'я, але є вищими за відповідний показник флори Середньої Європи (1:2,9-3,6). Характерною особливістю пагофлори села є повна відсутність в ній представників відділу *Lycopodiophyta*. Інші судинні спорові *Equisetaceae* відіграють незначну роль. Досить низька таксономічна різноманітність при значному флористичному багатстві пояснюється порівняно невеликою площею території досліджень.

Відзначено, що представники відділу *Pinophyta* в пагофлорі села Велика Виска зустрічаються лише в культурі. Високий рівень видової та родової різноманітності характерний лише для *Magnoliophyta*.

Важливою характеристикою флори є також її систематична структура, насамперед співвідношення між різними групами вищих рослин (переважно родин), обчислені у відсотках від загальної кількості видів або родів. У сучасній флористиці при аналізі флор перевага віддається 10 провідним родинам, які відображують основні властивості флори. Це положення підтверджується в численних працях, присвячених аналізу флор як судинних, так і спорових рослин [1, 2, 5-7]. В структурі дослідженої пагофлори ми виділили 13 головних родин, оскільки декілька з них мають однакову кількість видів у своєму складі, і ця кількість є значною в родинному спектрі пагофлори Великої Виски. Так, одна родина має рівень видового багатства вище середнього (> 8,7), що складає 15,57% видів, а на 13 головних родин припадає 64,6% (232 види) загальної кількості видів. Перші п'ять родини об'єднують 165 видів (45,9%). Це *Asteraceae*, *Rosaceae*, *Fabaceae*, *Lamiaceae* та *Poaceae*. Привертає увагу значна кількість видів у складі родин *Brassicaceae*, *Scrophulariaceae*, *Ranunculaceae* та *Boraginaceae* що в цілому також свідчить про зональний характер флори та певні риси її антропогенної трансформації. *Apiaceae*, *Iridaceae*, *Caryophyllaceae* та *Salicaceae* містять по 6 родів та також забезпечують певний внесок в спектр провідних родин. Решта родин пагофлори – моновидові.

Ще краще особливості флори виявляються при аналізі родового спектру, який є середньою ланкою систематичної структури, має високу чутливість до змін навколишнього середовища, та відображає найбільш загальні риси флори.



Ми виділили перші шість родин за кількістю родів. Вони містять 119 родів, або 46,1% від загальної кількості. Провідне положення родини *Asteraceae*, у флорах Голарктики взагалі, і зокрема в синантропних флорах та флорах населених пунктів. Високе положення родини *Poaceae* властиве бореальним флорам. В цілому родовий спектр також відображає зональні риси флори та певну ступінь її антропогенної трансформації.

За кількістю видів роди загального списку поділені нами на такі групи: середньовидові (6–9 видів), маловидові (2–5 видів) та монотипні (1 вид). Багатовидових родів (з кількістю видів більше 10) у складі флори не виявлено, середньо-видовий рід – це *Veronica*, який містить природні та синантропні види. До числа маловидових (від 2 до 5 видів) належать *Allium*, *Acer*, *Centaurea* та ін.. монотипних видів у дослідженій пагофлорі найбільше – 177, або 72,2 %. Найпоширеніші серед них роди *Aristolochia*, *Ambrosia*, *Convolvulus*, *Swida*, *Robinia*, *Aesculus*, *Armeniaca*, *Geum*.

В цілому систематична структура флори відповідає фізико-географічному та ботаніко-географічному положенню дослідженої території. Її систематична структура може бути співставлена із флорою Добровеличківсько - Олександрівського геоботанічного округу, в межах якого знаходиться село Велика Виска. регіону. Наявність аридних та бореальних родин, а також середземноморських та бореальних родів дає підстави говорити про її перехідний характер між флорами Середземноморської та Бореальної флористичних областей, що також співставляється із дослідженнями сусідніх територій [1, 2, 7]

Важливим елементом дослідження флори є встановлення особливостей та закономірностей поширення та походження видів, які її складають, яке є предметом географічного аналізу. Це дає можливість простежити історію формування флори та прогнозувати напрямки її подальшої трансформації. Види, які входять до складу флори, і в більшій або меншій мірі мають подібне географічне поширення, належать до одного географічного елементу флори. При виділенні географічного елементу важливими є відомості про загальний ареал виду в цілому.

Географічна структура виявляється у властивому флорі кількісному співвідношенні видів, отриманому на основі їх розподілу за типами ареалів. Суть географічного аналізу полягає, головним чином, у об'єднанні видів у групи, ареали яких мають подібність у просторово-географічному відношенні. При цьому враховується, що в специфіці сучасних ареалів у якійсь мірі міститься інформація генезисного формування, про можливий характер розширення чи зменшення ареалу та інші важливі показники хорології виду [1, 5, 7]

Різноманітність методичних підходів визначає високу міру суб'єктивності результатів аналізу. Більшість існуючих класифікацій географічних елементів складена за двома основними принципами – регіональному, та зонально-регіональному.

Аналізуючи географічну структуру пагофлори села Велика Виска, ми користувалися ієрархічною, тримірною, апробованою для аналізу флори населених пунктів класифікацією [1, 2, 5]. Провідну роль в спектрі типів ареалів в пагофлорі займають види голарктичного типу ареалів, які поширені у позатропічній частині Північної півкулі, включаючи Північну Америку. Вони складають основу досліджуваної флори, близько 46,8 %. Найчисленнішим в складі цього типу є палеарктичний та голарктичний класи.

Найбільша кількість видів відноситься до Голарктичного типу, на них припадає 168 (46,79%) видів. Друге місце за кількістю видів займає Полірегіональний тип 92 (25,62%) види, що наближає досліджувану флору до синантропних. Це космополіти, що зустрічаються на всіх континентах (окрім Антарктиди), або на двох континентах за межами Голарктики, та гемікосмополіти, що поширені на трьох континентах, причому на одному з них – за межами Голарктики.

Два перехідні типи ареалів – європейсько – давньосередземноморський і номадійсько – давньосередземноморський – вперше виділено І.І. Мойсієнком. До них віднесено види з ареалами в межах 2–3 флористичних областей Бореального та Давньосередземноморського підцарств Голарктичного флористичного царства. Завдяки спільній Давньосередземноморській частині, вони є індикаторами впливу Давнього Середземномор'я на регіональну флору. В географічному спектрі пагофлори Великої Виски значна роль належить європейсько – давньосередземноморському перехідному типу (20,1%). Це свідчить про певний вплив на неї Давньосередземноморського флористичного підцарства, з якого походять і адвентивні, і спеціально культивовані види. Доля видів з номадійським та номадійсько – давньосередземноморським перехідним типами ареалів невелика (5,85% та 1,68% відповідно).

Таким чином, географічний спектр дослідженої флори в цілому характеризує з одного боку зональні риси флори, а з другого показує її антропогенну трансформацію. Остання виявляється в збільшенні долі широкоареальних видів, зокрема голарктичного та полірегіонального типу, ймовірно, за рахунок культивованих рослин, та зменшенні кількості видів з відносно вузькими ареалами.

Під життєвою формою ми, як і інші дослідники, розуміємо своєрідний загальний вигляд (габітус) рослини, який формується в онтогенезі в результаті росту та розвитку в даних ґрунтово-кліматичних умовах, та відображає загальні риси її екологічної адаптації. В схожих природних умовах однакову життєву форму можуть приймати рослини з різних родин і навіть класів, натомість представники однієї родини можуть мати весь спектр життєвих форм.

Виділяють два основні напрямки класифікації життєвих форм: біоморфологічний та еколого – морфологічний. В основу біоморфологічної класифікації флори нами покладена лінійна система



життєвих форм (біоморф) В.М. Голубєва [4], побудована на основних біоморфах і тривалості життєвого циклу, структурі надземних, підземних пагонів, корневих систем та характері вегетації, і в якій окремі органи розглядаються незалежно один від одного.

Для аналізу біоморфологічної структури пагофлори Великої Виски ми обрали найбільш загальні біоморфологічні ознаки, які мало залежать від впливу екологічних факторів: основна біоморфа, тривалість великого життєвого циклу, тип будови надземних та підземних пагонів та характер вегетації. Співвідношення груп видів, виділених за вказаними ознаками, представляють важливу характеристику флор.

Співвідношення трав'янистих полікарпиків і монокарпиків в адвентивному елементі урбанофлори становить 2,82. Воно може бути співставлено з таким максимально наближеного за своїми природними умовами Добровеличківсько-Олександрівського геоботанічного округу [7], де дорівнює 2,5. Це співвідношення є сталим показником для зональних флор і характеризує ступінь антропогенної трансформації біоморфологічної структури флори.

Напівкущів і напівкущиків в урбанофлорі налічується лише 8 видів, що складає 2,2% загального числа видів пагофлори.

Деревно-чагарникова флора села досить численна – всього 56 видів.

В спектрі груп за типом вегетації переважають літньозелені рослини: 255 видів (71,03%) загального списку. Імовірно, це зумовлено бореальними рисами клімату, тобто наявністю холодного зимового періоду. Літньо-зимньозелені види та вічнозелені рослини представлені невеликою кількістю видів (63 та 3 відповідно).

В пагофлорі села Велика Виска переважають види з безрозетковими надземними пагонами (52,65%), яких дещо більше, ніж напіврозеткових (40,95%).

Група видів з розетковими пагонами нечисленна – 6,4%

Особливості будови кореневої системи пов'язані з гідрологічними властивостями та характером субстрату, особливо із мірою антропогенної трансформації. Про це свідчить співвідношення кількості видів з різним морфологічним типом кореневої системи. В пагофлорі населеного пункту значно переважають види із стрижневою кореневою системою (їх більше половини – 244 види, 67,97%). Видів з мичкуватою кореневою системою значно менше (109 видів, 30,36%). Відомо, що із збільшенням синантропізації флори збільшується доля стрижневокорневих видів, що є характерним і для процесу синантропізації і відображає вплив на флору антропогенних чинників.

Будова підземних пагонів тісно пов'язана з типом кореневої системи та едафічним характером екоотопу.

Будова підземних пагонів тісно пов'язана з типом кореневої системи та едафічним характером екоотопу. В пагофлорі населеного пункту видів, що мають кореневище – 93 (25,9%), видів без кореневища – 155 (43,18%), що свідчить про ксерофітизацію умов зростання. Також вагома доля груп короткокореневищних (59; 16,43%), та каудексових (92; 25,63%) видів. Бульбоутворюючі та цибулинні групи видів нечисленні.

Аналіз біоморфологічної структури пагофлор и населеного пункту дозволяє виявити деякі закономірності: серед окремих біоморфологічних ознак домінують стрижневий тип кореневої системи, безрозеткові та напіврозеткові надземні пагони, літньозелений характер вегетації, безкореневищний тип підземних пагонів. Результатом антропогенізації території є підвищення частки трав'янистих монокарпиків, підвищення ролі видів з стрижневим типом кореневої системи, безрозетковим типом надземних пагонів та безкореневищної структури, значна доля безкореневищних рослин свідчить про синантропізацію.

Існування рослинного організму в навколишньому середовищі пов'язане з нормою реакції рослини на основні екологічні фактори: водний, світловий, температурний режими та клімат в цілому. В урбанізованому середовищі діяльність людини також входить до групи провідних екологічних факторів. За реакцією на певний екологічний фактор всі види флори відносяться до відповідних екоморф. Екоморфа є складовою частиною флори і характеризує адаптивні ознаки до відповідного фактора [1, 2, 5].

В пагофлорі Великої Виски ми виділили основні 5 типів екоморф: геліоморфи, гігморорфи, термоморфи, клімаморфи, урбаноморфи та антропоморфи. Кожна екоморфа складається з екологічних груп згідно з нормою реакції організму на певний екологічний фактор. Тобто екологічна структура пагофлори населеного пункту Велика Виска представляє собою кількісний розподіл видів між екологічними групами в межах екоморф.

В зв'язку з тим, що структура та функціонування урбанізованого середовища модифікують дії практично всіх екологічних факторів, при встановленні приналежності організму до певної екологічної групи враховуються як природні, так і антропогенні властивості середовища. Екоморфи, які мають схожі адаптивні ознаки по відношенню до клімату, розглядаються як клімаморфи (життєві форми за К. Раункієром)[1].

Характеризуючи гігморорфу села Велика Виска, підраховано, що перше місце займають мезофіти – 135 (37,6%) видів. Друге місце належить ксеромезофітам – 118 (32,87%) види. Третє місце належить мезоксерофітам – 44 (12,26%) види. Геміксерофітам, мезогігрофітам та гідрофітам належить незначне значення. Такі дані характерні для пагофлори населених пунктів, та вказує на значну кількість культивованих рослин в пагофлорі села Велика Виска.



Серед геліоморф провідне положення займають геліофіти – 218 (60,72%), друге місце належить сциогеліофітам, до них відноситься 78 видів (21,7%). Третє місце займають геліосциофіти – 50 видів (13,9%). Незначна кількість видів відноситься до сциофітів.

Серед термоморфи провідне місце належить мегатермофітам – 179 видів (49,8%), друге місце займають мезотермофіти – 155 видів (43,2%). Незначна кількість видів належить до оліготермофітів (25 видів, 6,9%).

За відношенням до урбанізації перші три місця посідають еурбанофіли, урбанофіли та урбанонейтралі (66 видів – 18,4%, 64 види – 17,8% та 62 види – 17,3% відповідно). Дещо менша кількість видів належить до урбанофобів – 54 види (15%). Незначна кількість видів належить до геміурбанофобів та еурбанофобів (39 видів – 10,9% та 32 види – 8,9% відповідно).

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аркушина Г.Ф. Структурні особливості урбанофлори Кіровограда // Матеріали XII з'їзду Українського ботанічного товариства. – Одеса, 2006. – С. 18.
2. Аркушина Г.Ф., Жердій А.О. Огляд флори сіл Велика Виска та Миколаївка Маловисківського району Кіровоградської області // V відкритий з'їзд фітотологів Причорномор'я (Херсон, 25 квітня 2013 року). Збірка тез доповідей. – Херсон: ХДУ, 2013. – С.38.
3. Бондаренко О.Ю., Попова О.М. Оцінка впливу антропогенного чинника на флору сільського населеного пункту // Біорізноманіття природних і техногенних біотопів України. Матеріали Всеукраїнської конференції студентів, аспірантів та молодих вчених (19-22 листопада 2001 р.) – Ч.1. – Донецьк: ДонНУ, 2001. – С. 120-124.
4. Голубев В.Н. Эколого - биологические особенности травянистых растений и растительных сообществ Лесостепи. – М.: Наука, 1965. – 270 с.
5. Губарь Л.М. Урбанофлора Нетішина: систематична, біоморфологічна та екологічна структура // Укр. ботан. журн., 2005. – Т. 62, № 4. – С. 565-57.
6. Крицька Л.І. Аналіз флори степів та вапнякових відслонень Правобережного Злакового степу // Укр. ботан. журн. – 1985. – Т. 42, № 2. – С. 1-5.
7. Мирза-Сіденко В.М. Флора і рослинність Південного Правобережного Лісостепу на межиріччі Дніпра-Синюхи. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.К. Винниченка, 2006. – 132 с.
8. Определитель высших растений Украины. – К.: Наук. думка, 1987. – 548 с.
9. Протопопова В.В. Синантропная флора Украины и путеееразвития. – К.: Наук. думка, 1991. – 204 с.
10. Mosyakin S., Fedoronchuk M. Vascular plants of Ukraine. A nomenclatura lchecklist. – Kiev: 1999. – 346 p.
11. Wittig R. Siedlungsvegetation. – Stuttgart: Ulmer, 2002. – 252 s.

Ярослава ЗОБКІВ

БІОЛОГІЧНА ЕКСКУРСІЯ ЯК ФОРМА РОБОТИ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

(студентка V курсу природничо-географічного факультету)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Калініченко Н.А.

Екологічна освіта та виховання школярів є визначальними завданнями сучасної школи. Екологічну культуру можна розглядати як показник практичного відношення людини до природи. Це знання, переконання та певні дії, пов'язані з необхідністю раціонального природокористування і з пошуком шляхів раціонального використання та поліпшення навколишнього середовища. Вона включає свідому турботу про природу, про конкретні природні об'єкти, боротьбу з споживацьким ставленням до них, гуманізм, відповідальність за стан довкілля перед суспільством.

Вагома роль у вихованні екологічно грамотних членів суспільства належить учителям природничого циклу, зокрема вчителям біології. Саме вони повинні розкрити перед учнями все багатство і красу рідного краю, показати грандіозність змін у природі, пов'язаних з діяльністю людини, в тому числі і негативних.

Процес навчання біології неможливо уявити без проведення екскурсій. Вони впроваджувались як не обов'язкові форми позакласної та позашкільної роботи, але згодом екскурсії поступово стали включатися в процес навчання в якості неодмінних його компонентів, при опорі на урок як на основну форму організації навчально-виховного процесу.

Тому **актуальність дослідження** обґрунтована тим, що багаторічний досвід роботи провідних вчителів - методистів засвідчує, що любов до предмета, інтерес до тієї чи іншої галузі природознавства нерідко народжуються саме на вміло проведеній екскурсії. Крім того, введення екскурсій в навчання біології обумовлюється поставленими завданнями шкільної біологічної освіти і тими можливостями, які відкриває перед вчителями та учнями ця форма навчання. Екскурсії мають велике пізнавальне і виховне значення. Вони розширюють і поглиблюють знання.

Об'єкт дослідження – навчально-виховний процес вивчення біології в загальноосвітній школі.

Предмет дослідження – методики підготовки та проведення навчальних екскурсій з біології.

Формування цілей статті. Мета нашого дослідження полягає у перевірці результативності навчальних екскурсій при вивченні шкільного курсу біології.

Відповідно до мети дослідження необхідно було розв'язати такі **завдання**:

1) на основі аналізу наукової та методичної літератури ознайомитися зі станом проблеми організації та проведення екскурсій в теорії методики навчання біології;

2) виокремити методичне забезпечення організації та проведення екскурсій в навчальному процесі при вивченні шкільного курсу біології;



3) здійснити аналіз впливу біологічних екскурсій на формування в учнів навчальних інтересів.

Вирішення поставлених завдань забезпечувалося застосуванням наступних груп **методів дослідження**:

1. Традиційно-педагогічні методи (аналіз наукової та методичної літератури, педагогічне спостереження, вивчення й узагальнення педагогічного досвіду, 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: навчальні екскурсії будуть продуктивнішими при їх оптимальному організаційно-методичному та технологічному забезпеченні; організації самостійних спостережень учнів за визначеними об'єктами.

Аналіз досліджень та публікацій

Одним з перших педагогів, які висловилися за необхідність проведення екскурсій в школі, був О.Я. Герд (1841–1888), автор «Викладання природознавства» (1871 р.), роботами якого було покладено початок науковій методикі викладання природознавства [2]. Значну роль в курсі вивчення природознавства відводив екскурсіям В.В. Половцов (1862–1919). У своїй книзі «Основи загальної методики природознавства» (1907 рік), і в подальших працях він розкривав методику спостереження, практичних занять та екскурсій. Ним було розроблено плани екскурсій з зазначенням теми і місця проведення для учнів різного віку [4].

У 1910 році виходить книга під редакцією Б.Е. Райкова (1876 – 1941) «Шкільні екскурсії, їх значення і організація» [5].

Після 1932 року увага до екскурсій слабшає, так як методисти та вчителі - біологи почали більше звертати увагу на розробку методики проведення уроку. У другій половині ХХ століття важливу роль мали роботи вчених І.Д. Карцевої та Л.С. Шубкіної, де знаходилися детальні розробки планів уроків з біології [3].

Реалізація принципів навчання, що сприяють вирішенню педагогічних аспектів проблеми охорони природи знову оптимізують екскурсії як важливу форму організації навчання біології.

Методика проведення екскурсій збагатилася новим змістом, вдосконалилась методиками і прийомами навчання.

В даний час шкільні програми орієнтують проводити екскурсії з учнями в природу, музеї, науково-дослідні інститути, сільськогосподарське виробництво, визначаючи їх зміст відповідно до курсів ботаніки, зоології, анатомії, фізіології та гігієни людини, загальної біології.

В поняття «екскурсія» (від лат. «excursio» – вибігаю) вкладається різний зміст. Різниця формулювань відображала відмінність у поглядах методистів на екскурсію.

Найбільш повне визначення поняття екскурсії представили у своїй роботі Н.М. Верзілін і В.М. Корсунська: «Шкільна екскурсія – форма навчально-виховної роботи з класом або групою учнів, що проводиться поза школою з пізнавальною метою при пересуванні від об'єкта до об'єкта в їх природному середовищі або штучно створених умовах, за вибором вчителя і по темах, пов'язаних з програмою» [1].

Екскурсія як форма організації процесу навчання несе в собі величезний освітній потенціал. Раніше отримані поняття про окремі організми та явища в ході екскурсії зливаються в більш широке поняття про природу. Спостереження природних об'єктів в їх природних умовах дозволяє учням їх впізнавати, залучаючи знання з інших дисциплін. Це сприяє формуванню у школярів цілісної картини світу. Знання про об'єкти живої природи, отримані на уроках, розширюються і поглиблюються під час екскурсії. При безпосередньому вивченні школярами біологічних об'єктів в природі або в музейній експозиції важливим результатом є уточнення понять про дані об'єкти.

Однією з найзначніших представляється нам роль екскурсій у підвищенні пізнавального інтересу учнів до дисциплін біологічного циклу. Емоційне сприйняття учнями натуральних об'єктів, що вивчаються в ході екскурсії, всебічне їх дослідження, знайомство з новими, іноді несподіваними для школярів, властивостями об'єктів, стимулює розвиток пізнавального інтересу, сприяє їх залученню до пізнавальної діяльності. Надзвичайно цінне і те, що усвідомлення пізнавальних інтересів учнів дозволяє їм надавати перевагу навчальним завданням складнішого характеру, до чого вони прагнуть при вільному виборі, у природній та експериментальній ситуаціях.

Значущою є також профорієнтаційна роль екскурсій. На екскурсіях або їх фрагментах з елементами профорієнтації в дев'ятих класах втілюються в життя такі змістовні компоненти профорієнтаційної роботи як професійне просвітництво, професійне виховання та професійна адаптація.

Ще К.П. Ягдовський (1877–1943) – автор великої кількості робіт з методики викладання природознавства писав у праці «Практика навчання природознавства» (1926 р.): «Головна мета всякої екскурсії повинна полягати не в тому, щоб показати учням і змусити їх запам'ятати вигляд і назви декількох десятків живих істот, і не в тому, щоб навчити їх відшукувати і описувати морфологічні та біологічні особливості окремого тваринного або рослинного організму, а в тому, щоб показати їм життя природи, ввести їх в розуміння біологічних процесів. Чи не на окремий організм потрібно звертати увагу екскурсантів, а на явище загального характеру, причому окремі організми є тільки



прикладами, що ілюструють дані явища. Тільки при цій неодмінній умові ми можемо досягти того, що наші учні будуть представляти собі життя навколишньої природи у вигляді ряду тісно пов'язаних явищ, а не у вигляді окремих істот, що відрізняються тими чи іншими дивовижними особливостями» [6].

Роль екскурсій у навчальному процесі схематично подано нижче.

Схема 1

Роль екскурсій у навчальному процесі



Дослідно-експериментальна робота була проведена на базі загальноосвітнього навчального закладу I–III ступенів №6 Олександрійської міської ради.

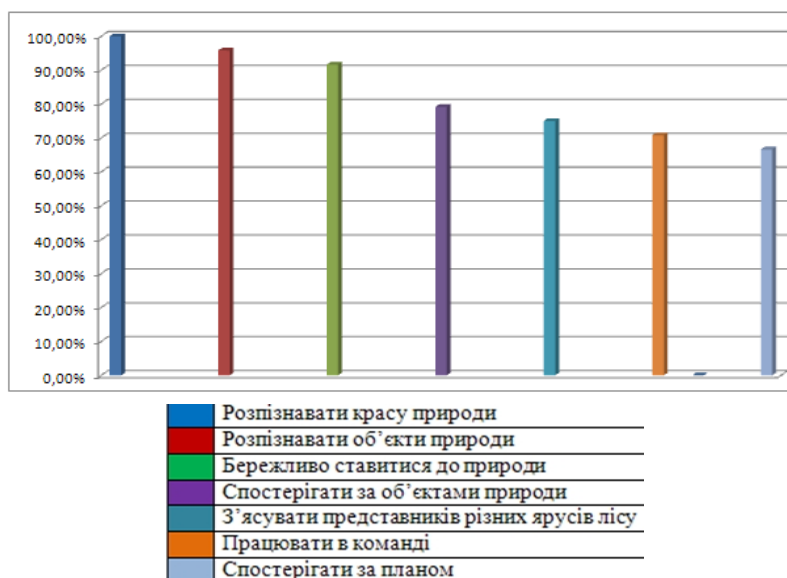
Під час проходження педагогічної практики спільно з вчителем біології Шитко Юлією Анатолівною проведені навчальні екскурсії:

- 1) «Життя дерев і чагарників взимку» – екскурсія на пришкольню ділянку;
- 2) «Дивовижний світ природи в лісі» – екскурсія до лісу.

У процесі їх проведення нами було здійснено аналіз впливу навчальних екскурсій на розвиток пізнавальної діяльності учнів. Для цього ми використали спостереження за учнями під час екскурсій, підсумкової бесіди, звітів учнів. Діти під час екскурсій вчилися розпізнавати об'єкти живої природи, спостерігали за ними, визначати представників різних ярусів лісу, вчилися працювати в команді.

Результати спостережень подані нижче у вигляді діаграм.

Знання, уміння та навички, досягнуті учнями під час екскурсій



Отже, отримані результати свідчать, що більшість учнів засвоїли знання, уміння та навички, які планувалося опанувати під час екскурсій. Найкраще учням вдавалося розпізнавати об'єкти природи та її красу. З цим завданням впоралися майже всі учні. Складніше було учням вчитися працювати в команді і спостерігати за планом. З цим завданням впорся більше половини учнів.

Висновки

Працюючи над проблемою, ми проаналізували методичну та педагогічну літературу різних авторів; опрацювали історію становлення навчальних екскурсій з біології, а також методику підготовки та проведення екскурсій. Встановлено, що проблемам організації та проведення екскурсії в



теорії методики навчання біології приділяється недостатньо уваги. Мною з вчителем біології було проведено навчальну екскурсію до лісу: «Дивовижний світ природи в лісі», та екскурсію на пришкольну ділянку: «Життя дерев та чагарників взимку». Дані екскурсії викликали в учнів інтерес до пізнання природи.

Під час проведення екскурсії на пришкольну ділянку реалізовано такі завдання:

- познайомити учнів з деревами і чагарниками взимку;
- повторити їх характерні особливості (форма крони, забарвлення кори, розташування бруньок);

Під час проведення екскурсії до лісу реалізовано наступні завдання:

- створювати умови для засвоєння уявлень про весняні зміни в живій природі, в житті рослин і тварин у зв'язку з приходом весни;
- формувати оздоровчий ефект нервової системи дитини через естетичне переживання і зміцнення фізичного здоров'я;
- розвивати вміння бачити і відчувати красу рідної природи;
- розвивати вміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати, робити висновки;
- виховувати любов до рідної природи, прищеплювати основи екологічної культури.

На мою думку, організація та проведення екскурсій в навчальному процесі при вивченні шкільного курсу біології є вкрай необхідним елементом формування пізнавального інтересу. Введення екскурсій в процес вивчення біології вирішує важливі навчальні, розвивальні та виховні завдання: формування наукових уявлень про зовнішню і внутрішню будову організму в цілому та його органів, розвиток уявлень про фізіологічні процеси, розвиток умінь порівнювати, знаходити спільне, умінь колективної роботи над матеріалом, розвиток пізнавального інтересу, формування професійних орієнтацій учнів, а також реалізація екологічного виховання. Включення екскурсій в план навчально-виховного процесу дозволяє встановити взаємозв'язок між їх змістом і матеріалом, пройденим на попередніх уроках.

Під час проведення біологічних екскурсій у дітей формувалися такі знання, уміння та навички:

- умінь проводити самостійні спостереження в природі;
- умінь осмислювати результати роботи;
- умінь спостерігати, порівнювати, систематизувати і класифікувати;
- умінь учнів працювати з об'єктами і явищами природи за допомогою дослідів, спостережень, самостійної роботи;
- розпізнавати на практиці дерева, чагарники, трав'янисті рослини і мохи, розрізняти яруси лісу;
- навички поведінки в лісі при безпосередньому спілкуванні з природою;
- знання та уявлення про тісний зв'язок між живою і неживою природою, про пристосування рослин і тварин до середовища існування.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Верзілін М.М., Корсунська В.М. Загальна методика викладання біології / М.М. Верзілін, В.М. Корсунська. – М.: Просвітництво, 1976. – 260 с.
2. Герд О.Я. Екскурсійна справа / О.Я. Герд. – М.: Держвидав, 1928. – 288 с.
3. Карцева І.Д., Шубкіна Л.С. Хрестоматія з методики викладання біології / І.Д. Карцева, Л.С. Шубкіна. – М.: Просвітництво, 1977. – 289 с.
4. Половцов В.В. Основи загальної методики природознавства: (З досвіду). Посібник для вчителів / В.В. Половцов. – М.: Просвітництво, 1981. – 96 с.
5. Райков Б.Е. Шкільні екскурсії, їх значення і організація / Б.Е. Райков. – М.: Педагогічний щорічник. СПб, 1910.–252 с.
6. Ягдовський К. П. Практика навчання природознавства. Навчально-методичний посібник для вчителів / К. П. Ягдовський. – М.: Просвітництво, 1926. – 184 с.

Інна КАРАУШ

ІНТЕГРОВАНІ УРОКИ З БІОЛОГІЇ

(студентка V курсу природничо-географічного факультету)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Калініченко Н.А.

Актуальність дослідження. Система освіти спрямована на виховання високо освіченої, інтелектуально розвиненої особистості з цілісним уявленням картини світу, з розумінням глибини зв'язків, явищ і процесів, які складають цю картину. Предметна роз'єднаність стає однією з причин фрагментарності світогляду випускника школи, у той час як у світі переважають тенденції до економічної, політичної, культурної, інформаційної інтеграції. Таким чином, самостійність предметів, їх слабкий зв'язок один з одним породжують серйозні труднощі у формуванні в учнів цілісної картини світу, перешкоджають органічному сприйняттю культури.

Урок в сучасних умовах повинен носити творчий характер. Потрібно запозичувати все найкраще в досвіді вчителів, самому шукати можливі, більш ефективні підходи пояснення нового матеріалу і повторення вивченого.

Проблема інтеграції навчання і виховання важлива і сучасна як для теорії, так і для практики. Її актуальність зумовлена змінами у сфері науки і виробництва, новими соціальними запитами. Доцільність інтегрованих уроків впливає із завдань інтеграції знань, умінь та навичок учнів з основ наук.



Інтегрований урок забезпечує формування в учнів цілісної системи уявлень про діалектико – матеріалістичні закони пізнання навколишнього світу у їх взаємозв'язку та взаємозумовленості і сприяє поглибленню та розширенню знань учнів, діапазону їх практичного застосування.

Інтегровані уроки є потужними стимуляторами розумової діяльності дитини. Діти починають аналізувати, зіставляти, порівнювати, шукати зв'язки між предметами та явищами.

Інтеграція – це надзвичайно приваблива форма уроку для дитини. Діти схильні стомлюватися від одноманітності проведення уроків. Інший, незвичний хід уроку спонукає їх інтерес і стимулює активність.

Інтегровані уроки часто супроводжуються відкриттями і знахідками. Це, в певному сенсі, наукова діяльність. Особлива цінність цього явища в тому, що роль дослідників виконують учні.

Крім перерахованого вище, уроки такого типу як можна краще розкривають творчий потенціал педагога. Це не тільки новий етап у професійній діяльності вчителя, а й чудова можливість для нього вийти на новий рівень відносин із класом. Під час своєї педагогічної практики я мала таку можливість, адже проводила інтегровані уроки з біології для учнів 7-го класу.

Об'єкт дослідження – процес інтегрованого навчання на уроках біології.

Предмет дослідження – вплив інтегрованих уроків, при вивченні біології в основній школі, на активізацію пізнавальної діяльності школярів.

Формування цілей статті. Мета роботи полягає в тому, щоб проаналізувати суть та значення інтегрованих уроків з біології у формуванні в учнів цілісного світогляду про навколишній світ, активізації їх пізнавальної діяльності; підвищенні якості засвоєння сприйнятого матеріалу; створенні творчої атмосфери в колективі учнів; формуванні навичок самостійної роботи школярів з додатковою літературою, таблицями, опорними схемами.

Вважаємо, що тема нашого дослідження є актуальною, а запропоновані інтегровані уроки перспективними.

Відповідно до мети дослідження необхідно було розв'язати такі **завдання**:

- 1) проаналізувати науково – методичну літературу з проблеми моделювання інтегрованих уроків;
- 2) виявити особливості методики, підготовки і проведення інтегрованих уроків з біології у 7 – му класі;
- 3) розробити плани – конспекти та провести інтегровані уроки з біології у 7 – му класі;
- 4) проаналізувати роботу учнів 7 – го класу під час підготовки та проведення інтегрованих уроків;
- 5) провести анкетування учнів щодо особливостей інтегрованих уроків з біології;
- 6) провести анкетування серед учителів двох шкіл – Новомиргородської загальноосвітньої школи І – ІІІ ступенів №1 та №3 і проаналізувати використання учителями інтегрованих уроків.

Вирішення поставлених завдань здійснювалося застосуванням наступних груп **методів дослідження**:

1. Традиційно – педагогічні методи (педагогічне спостереження, вивчення й узагальнення педагогічного досвіду, вивчення діяльності учнів).
2. Теоретичні методи (аналіз і синтез; порівняння, конкретизація, систематизація; узагальнення).
3. Емпіричні (спостереження та аналіз навчального процесу, тестування, опитування, бесіда, аналіз письмових робіт, експериментальна робота, комп'ютерна обробка результатів педагогічного експерименту).

Гіпотеза: активізації пізнавальної активності школярів на інтегрованих уроках з біології сприятиме використання міжпредметних знань, робота з термінами і поняттями, що використовуються при вивченні різних навчальних предметів, технологій інтегрованого навчання та емоційна взаємодія учасників навчального процесу.

Аналіз досліджень та публікацій. Проблема інтеграції уроків присвячена низка наукових праць відомих вчених: Бабанського Ю.К., Браже Т.Г., Зверева І.Д., Митника О.М., Панченка С.П., Усової А.В., Кульневича С.В. Науковці і методисти розглядають актуальні проблеми організації та проведення даного типу уроків на основі міжпредметної інтеграції.

Виклад основного матеріалу. Технологія проведення сучасного уроку – одна з визначальних проблем методики навчання біології.

Важливою умовою ефективності уроку є глибоке володіння вчителем науковими знаннями. Належний рівень теоретичної підготовки вчителя дає йому змогу, зважаючи на об'єктивні закономірності, реалізовувати технологію уроку вибором доцільних форм, методів і засобів навчання [1, с.80].

Сучасний урок біології має бути демократичним, тобто проводиться не для учнів, а з учнями, з урахуванням їхніх потреб та інтересів. Педагогіка співробітництва орієнтує на перетворення учня з „об'єкта” навчання на „суб'єкт” навчально – виховного процесу й передбачає побудову взаємин між учителем та учнями на засадах довіри, поваги, розуміння. Отже, йдеться про систему навчально – виховної роботи, яку вчитель організовує відповідно до своїх можливостей і запитів учнів, орієнтуючись при цьому на високий кінцевий результат [4, 11 с.].

Засобом реалізації в шкільному навчанні інтеграційних процесів з біології є міжпредметні зв'язки. Вони багатопланові за суттю та функціями, тому досі ще немає єдиного їх означення. Одні автори вважають міжпредметні зв'язки засобом формування в учнів розуміння взаємозалежностей явищ природи, інші називають їх специфічною конструкцією змісту освіти, а також одним із засобів



інтеграції знань; треті відносять їх до особливостей змісту освіти, що проявляється в узгодженості навчальних програм, а в процесі навчання – в принципі систематичності. Інші вважають їх дидактичною умовою, що забезпечує послідовне відображення в змісті шкільних природничо – наукових дисциплін об'єктивних взаємозв'язків, які існують у природі [1, с.81].

Переорієнтація освіти на особистість учня, формування людини, спрямованої на самовиховання, потребує дотримання таких принципів організації навчально – виховного процесу як гуманізація та гуманітаризація; єдність загальнолюдського та національного; розвиток і саморозвиток учнів у процесі навчання; співробітництво, співтворчість; індивідуалізація та диференціація; оптимізація процесу навчання [3, с. 352 – 351].

Однією з виразних тенденцій оновлення навчання є пошук нестандартних (інноваційних) уроків. Педагогічна суть таких уроків полягає в такому структуруванні змісту й форми, які б викликали інтерес в учнів і сприяли б їхньому розвитку та вихованню.

Головне місце на таких уроках відводиться елементам творчого пошуку. У процесі проведення інтегрованих уроків педагоги вміло й ефективно керують принципами засвоєння і застосування знань, формують мислення школярів, їхню емоційну та вольову сферу, моральні, естетичні та світоглядні аспекти особистості, навчальні й трудові вміння [2, с. 12 – 14].

Творча активність дитини на уроці не виникає сама по собі, її треба стимулювати, створювати відповідну атмосферу.

Творчість учителя породжує творчість учня. Найефективніший той урок, на якому на всіх і на все вистачає часу й уваги, коли всім цікаво вчитись.

Нестандартність уроку вимагає великої підготовчої роботи. Почати краще з визначення провідної мети, яка буде лейтмотивом заняття. Відповідно до мети визначається зміст уроку. Весь навчальний матеріал не повинен бути перевантажений зайвою інформацією.

Усі види діяльності на уроці повинні відповідати змісту й обсягу навчального навантаження. Діти отримують великий обсяг інформації, вони постійно активні і захоплені новизною уроку, тому вчитель не повинен допустити перевантаження. Один з предметів буде домінувати, а значить, буде ведучим.

Найчастіше інтегровані уроки проводяться парою вчителів, за винятком початкової школи. Хоч і в початкових класах можуть співпрацювати вчителі – предметними [5, с. 356 – 357].

Розпочинається підготовка із складання докладного плану уроку. Вчителі заздалегідь продумують хід уроку і прогнозують всі можливі паузи, пов'язані з наочністю та дидактичним матеріалом. Зазвичай на інтегрованих уроках чимало навчального обладнання: від карток до мультимедійної дошки. Вчителі працюють в парі, і навіть, якщо в певний момент провідну роль відіграє один педагог, другий готується до наступного етапу, або спостерігає за роботою дітей, допомагає їм.

В кінці уроку учні самостійно визначають міжпредметні зв'язки, заради яких і планувалося заняття. Тобто мета повинна бути досягнута. На етапі закріплення вчителі добирають найбільш яскраві та конкретні вправи для індивідуальної роботи [3, с. 18 – 19].

Можна залучати і учнів до підготовки інтегрованого уроку, заздалегідь пропонуючи їм підготувати якусь частину нового матеріалу.

Для свого дослідження ми обрали 7 – й клас Новомиргородської загальноосвітньої школи I – III ступенів №1, кількість учнів в якому 15.

Для учнів даного класу були проведені такі інтегровані уроки: „Характеристика родин класу Дводольні. Вивчення рослин родин Капустяні, або Хрестоцвіті, та Розові” та „Вивчення рослин родини Лілійні. Лікарські та декоративні рослини”. Дані уроки проводились учителями: біології, географії, української літератури, образотворчого мистецтва, музики, а також до роботи на уроках залучався медичний працівник.

Спостереження на уроках та аналіз заповнених учнями анкет свідчать, що діяльність більшості з них під час підготовки та проведення інтегрованих уроків з біології була активною. Вони малювали, розглядали та коментували малюнки, читали та відшукували вірші до уроків, добирали та співали пісні. Але окремі учні виконували лише визначені завдання з біології.

Учні виділяють такі переваги інтегрованих уроків з біології: можна отримати більше інформації, яка поєднує в собі дисципліни естетичного спрямування; отримати цікаву інформацію від різних учителів. Також учні виділили народознавчий та образотворчий компоненти інтегрованих уроків. Вони зацікавлені інтегрованими уроками з біології, тому що в них використана музика та література; поєднано дві і більше дисциплін.

Порівняльна характеристика засвоєння навчального матеріалу, який вивчався на традиційних та інтегрованих уроках з біології, учнями 7 – го класу

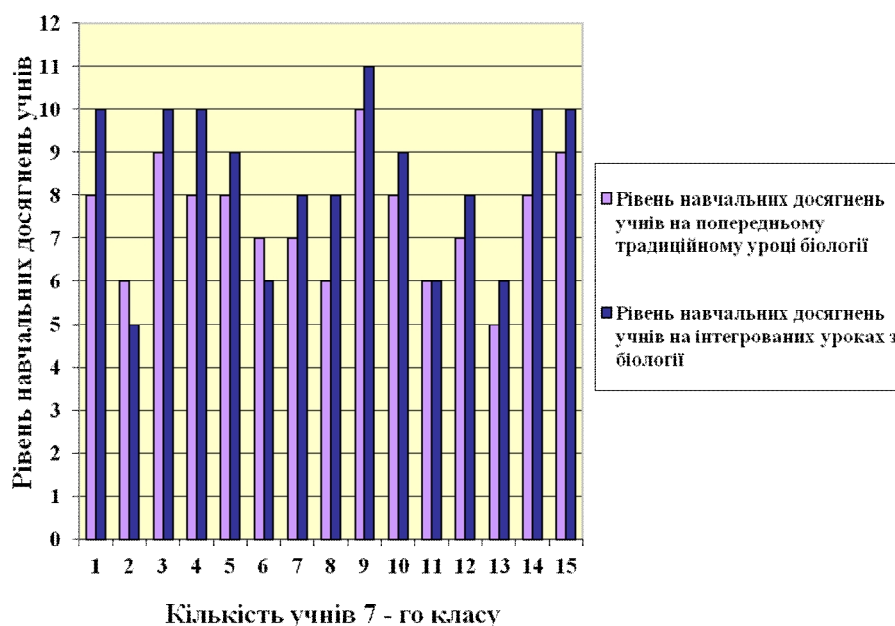
№ з.п.	Прізвище, ім'я, по-батькові учнів	Рівень навчальних досягнень учнів на попередніх традиційних уроках з біології	Рівень навчальних досягнень учнів на інтегрованих уроках з біології	Різниця у засвоєнні навчального матеріалу учнями
1.	Близнюк Анна Володимирівна	8 балів	10 балів	+2



2.	Гвоздев Станіслав Сергійович	6 балів	5 балів	-1
3.	Гончар Мілена В'ячеславівна	9 балів	10 балів	+1
4.	Дошанська Марина Сергіївна	8 балів	10 балів	+2
5.	Забажан Євгенія Олегівна	8 балів	9 балів	+1
6.	Іваніцький Юрій Юрійович	7 балів	6 балів	-1
7.	Качур Анна Олексіївна	7 балів	8 балів	+1
8.	Кожухар Олена Олександрівна	6 балів	8 балів	+2
9.	Кравцова Аліна Вікторівна	10 балів	11 балів	+1
10.	Німчінова Дарина Русланівна	8 балів	9 балів	+1
11.	Парасенко Олег Павлович	6 балів	6 балів	0
12.	Скалівська Дарія Михайлівна	7 балів	8 балів	+1
13.	Совенко Федір Васильович	5 балів	6 балів	+1
14.	Федорченко Валерія Русланівна	8 балів	10 балів	+2
15.	Хоменко Анна Юріївна	9 балів	10 балів	+1

Аналізуючи дані, можна зробити висновок, що учні краще засвоїли навчальний матеріал, який вивчався на інтегрованих уроках з біології, ніж матеріал, який вивчався на попередніх традиційних уроках.

Рівень навчальних досягнень учнів на традиційних та інтегрованих уроках з біології



Аналізуючи думки вчителів щодо інтегрованих уроків, можна зробити висновок, що не всі учителі використовують інтегровані уроки у своїй педагогічній діяльності.

Але ті вчителі, які хоча б один раз провели інтегрований урок, стверджують про такі особливості методики даних уроків: розширення знаннєвого поля учнів, формування цілісної картини органічного світу, стимулювання пізнавального інтересу; залучення до проведення уроку вчителів – предметників інших дисциплін, більший обсяг навчального матеріалу, створення особливої атмосфери на уроці. Інтегровані уроки доцільно використовувати під час вивчення окремих тем, адже матеріал краще систематизується та засвоюється, це дає учням можливість встановлювати причинно – наслідкові зв'язки. Також такі уроки сприяють мотивації навчально – пізнавальної діяльності та розвитку творчої особистості учня.

Переваги інтегрованих уроків: наявність міжпредметних зв'язків, формування життєвих компетенцій, можливість викласти матеріал всебічно; критичне ставлення до обставин; порівняння альтернативних точок зору, прийняття зважених рішень.

Результати теоретичного й експериментального дослідження засвідчили досягнення визначеної мети, розв'язання поставлених завдань і дали підстави зробити наступні висновки.



Інтегровані уроки з біології формують в учнів цілісний світогляд про навколишній світ та активізують їх пізнавальну діяльність. Вони підвищують якість засвоєння навчального матеріалу, сприяють створенню творчої атмосфери в учнівському колективі. За допомогою інтегрованих уроків учні формують навички самостійної пошукової роботи. Проведення інтегрованих уроків з біології у 7-му класі, вимагає систематичної та організованої підготовчої роботи.

Спостерігаючи за роботою учнів під час даних уроків, можна стверджувати, що школярі були активними та зацікавленими. Вони чітко та успішно виконували всі завдання, що пропонував їм учитель.

Також учні вказали на переваги інтегрованих уроків з біології у порівнянні із традиційними уроками. Графічні дані вказують на те, що рівень навчальних досягнень більшості учнів 7-го класу на інтегрованих уроках вищий, ніж на попередніх традиційних, що говорить про науковість, систематичність та послідовність викладу навчального матеріалу; використанні наочності, зв'язку навчання з практичною діяльністю, врахування індивідуальних особливостей кожного учня та емоційності навчання.

Уроки, такого плану потрібно проводити 1 – 2 на семестр, оскільки вони позитивно впливають на формування предметних компетентностей учнів; розвивають мислення і мовлення, їхню увагу, пам'ять, спостережливість, кмітливість, ініціативу, наполегливість, працьовитість, чуйне, уважне ставлення один до одного та інші позитивні якості особистості, які так важливо закладати у шкільні роки.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бабанський Ю. К. Оптимізація процесу навчання / Ю. К. Бабанський. – М.: Педагогіка, 1977. – С. 80 – 81.
2. Зверев І. Д. Міжпредметні зв'язки в сучасній школі / І. Д. Зверев, В. М. Максимова. – М.: Педагогіка, 2006. – С. 12–14.
3. Митник О. М., Шпак В. С. Народження нестандартного уроку / О. М. Митник, В. С. Шпак // Біологія в школі. 2006. – № 12. С.18 – 19, 352 – 351.
4. Панченко С. П. Нестандартні форми уроків / С. П. Панченко // Відкритий урок. – 2006. – № 23. – С. 11.
5. Усова А. В. Методичні рекомендації щодо здійснення міжпредметних зв'язків при формуванні природничо-наукових понять в учнів 6 – 7 класів / А. В. Усова, М. М. Кузьмін. – Ч.: ЧГПЦ, 2007. – С. 356 – 357.

Юрій КІПЛІВ

ЗАКОНОМІРНОСТІ ЗАСОЛЕНОСТІ ҐРУНТІВ ТЕРИТОРІЇ УКРАЇНИ

(магістрант природничо-географічного факультету)

Науковий керівник – доктор географічних наук, професор Кривульченко А. І.

Засоленими називають ґрунти, які мають у своєму профілі легкорозчинні солі в кількості, токсичній для сільськогосподарських рослин. Галогенні ґрунти - ґрунти, походження і специфіка яких обумовлені сучасними або раніше існуючими процесами динаміки водорозчинних солей в ґрунто-підґрунті. Згідно фундаментальних наукових праць цілого ряду дослідників (Г.М. Висоцький, О.Н. Соколовський, В.А. Ковда, Н.І. Базилевич, Є.І. Панкова, М.І. Полупан) до терміну „галогенні ґрунти” доцільно включати власне засолені ґрунти (солончаки), засолено-солонцюваті ґрунти (солонці), солоді солонцюваті, такири та слаборозвинені галогенні ґрунти приморських ландшафтів. Галоморфні ґрунти – група ґрунтів, в утворенні яких беруть участь процеси, пов'язані з присутністю, міграцією та накопиченням легкорозчинних солей. Найбільш яскравими і небезпечними для рослин такими ґрунтами є солончаки і солонці. В Україні найбільші їх площі зустрічаються в степовій зоні, зокрема в сухостеповій підзоні, частково у лісостепу, незначні площі – на території Полісся. Солончаки і солонці відносять до інтразональних ґрунтів, оскільки вони є вкрапленням до зональних ґрунтів.

Формування засолених ґрунтів пов'язане з накопиченням солей у ґрунтових водах і породах та умовами, що сприяють їхній подальшій акумуляції в профілі ґрунтів.

Основне джерело утворення легкорозчинних солей, першочергово хлоридів, сульфатів та карбонатів, – це продукти вивітрювання гірських порід. Другим джерелом засоленості ґрунтів є соленосні геологічні породи різного походження. Перенесення солей з цих порід у ґрунт відбувається за участю підґрунтових вод. Третє джерело – це вулканічна діяльність. Четверте джерело засоленості ґрунтів – імпульверизація, – перенесення солей з моря на сушу. Подекуди вздовж берегів Чорного та Азовського морів, зокрема на території Присивашся, зустрічаються солонці і солончаки. [2, 7].

Сольові характеристики ґрунтів Полісся

На Поліссі, що є давньою алювіально-моренно-зандровою акумулятивною низовиною, переважають водно-льодовикові і озерно-річкові (рідше моренні) піщані і супіщані некарбонатні відклади, на яких залягають вилужені кислі ґрунти дернового і дерново-підзолистого типів.

Лесових порід тут дуже мало. Зустрічаються вони окремими островами на піднесених еродованих ділянках міжрічкових вододілів, а також на надзаплавних терасах деяких місцевих річок, наприклад Десни. В межах зони переважають крупнопилувато-легкосуглинкові, часто піскуваті карбонатні, помітно оглеєні лесовидні породи потужністю до 10-15 м, іноді зустрічаються поховані ґрунти.

За складом водорозчинних солей ці породи поділяються на дві групи, що чітко розрізняються: плакорні і низовинно-терасні, останні відрізняються від перших тільки в Лівобережному Поліссі. Для



нього характерним є низький і притому одноманітний за складом вміст водорозчинних солей в усьому профілі ґрунту від денної його поверхні до корінної породи.

Загальна кількість солей, що переходить у водну витяжку в ґрунтах лівобережного Полісся, зазвичай, не перевищує сотих частин відсотка або 1,5-3,0 мг-екв на 100 г ґрунту, причому ця кількість дуже мало варіює на різних глибинах (в різних шарах, ярусах і горизонтах).

Хлориди і сульфати тут практично відсутні: вміст хлору, сульфат-іону, натрію і калію складає не більше тисячних доль відсотка. У розчині неподільно панують бікарбонати кальцію і магнію (останнього зазвичай в 2-3 рази менше).

Таким чином, профіль ґрунтів з елювіальним типом сольових характеристик не засолений нині і, мабуть, не засолювався у минулому. Про це свідчить повна відсутність на правобережному Поліссі галогенних ґрунтів, які неминуче були б, якби в лесах (чи інших породах) прилеглих вододілів містилися навіть незначні концентрації водорозчинних солей. Незасоленість місцевих ґрунтів, у тому числі і лесових, - це первинна їх властивість.

Помітно відрізняється лівобережне Полісся. Основний фон тут створюють ті ж негалогенні ґрунти дернового, дерново-підзолистого і болотного типів, що залягають переважно на вилужених некарбонатних водно-льодовикових, моренних і алювіальних відкладах. Вільні від водорозчинних солей, точніше - соди, хлоридів і сульфатів, також місцеві лесові ґрунти, сольові характеристики яких, подібно до правобережних, належать до елювіального типу, але тут у багатьох місцях виявлені поверхневі солепрояви, а у зв'язку з ними і галогенні ґрунти.

Неглибокі ґрунтові води, що залягають тут (на однолесовій терасі Десни), всюди містять двовуглекислу соду, постійно підтоплюють і засолюють ґрунти депресій і низьких міжuloговинних ділянок. Така приуроченість поверхневих солепроявів до лівобережжя цієї зони є не лише місцевою "власне поліською" особливістю, але в ще більшій мірі є характерною для усього лівобережного лісостепу [4, 5].

Сольові характеристики ґрунтів лісостепу

Лісостеп різко відрізняється від Полісся природними комплексами, у тому числі і поширенням поверхневих солепроявів, до числа яких відносяться і галоморфні ґрунти.

Зона чітко поділяється на три основні педогеохімічні провінції – правобережну піднесено-рівнинну, позбавлену більш-менш помітних поверхневих і приповерхневих солепроявів, у тому числі і галогенних ґрунтів, низинну лівобережну середньопридніпровську (терасну), надзвичайно багату поверхневими солепроявами, а отже, і галогенними ґрунтами, і, нарешті, лівобережну піднесено-рівнинну провінцію з спорадичним, але строго закономірним поширенням галоморфних ґрунтів. Різний характер солепроявів обумовлений передусім наявністю (чи відсутністю), а також різним характером залягання соленосних дочетвертинних відкладів.

Правобережна піднесено-рівнинна провінція, яка займає майже половину зони, розташована на території двох геологічних структур, позбавлених більш менш помітних надрових соленакопичень, – Українського щита і Волино-Подільської плити. Відсутність соленосних відкладів на цій території поєднується з задовільною її дренажістю: на ній панує зрілий водноерозійний рельєф, лінійні ерозійні форми якого – густа балочна і річкова мережа глибоко врізані в "материк" і добре переносять як поверхневий, так і підземний стік. Недренавані території – річкові тераси – займають тут незначні площі. Панує плакор з автоморфними ґрунтами (чорноземами типовими, а також опідзоленими і реградованими ґрунтами), що сформувалися на вражаюче одноманітному покриві лесових порід, представлених переважно фацією так званого південно-західного лесу.

В іншій геохімічній обстановці розташовані інші дві провінції – низинне Середнє Придніпров'я і лівобережний високий лісостеп. Обоє вони, по-перше, знаходяться на території дуже соленосної геологічної структури – Дніпровсько-Донецької западини, по-друге, на них добре представлена друга неодмінна умова поверхневих солепроявів – дуже сприятливі умови транспорту солей з надрових джерел до денної поверхні, що властиво річковим долинам (сучасним і древнім терасам).

Низинне ж Придніпров'я є суцільно системою сучасних і давніх терас самого Дніпро і його приток – Десни з Сеймом, Трубіжа, Сули, Псла, Ворскли, Орлі, Самари та ін. Це гіпсометрично сильно знижені, рівнинні недренавані території, ерозійні корита яких глибоко врізані в місцеві корінні породи і дренають мінералізовані підземні води, які і засолюють місцеві ґрунтові води, а отже і відбувається засолення ґрунтів. Саме з цієї причини тут так багато галогенних ґрунтів (засолені і солонцюваті майже усі ґрунти даної провінції).

Плакор в межах Низинного Придніпров'я майже суцільно покритий таким же, як і на Правобережжі, типовим суглинним багатометровим трьох-, чотирьохярусним лесом "південно-західного" (переважно) і "південно-східного" типів (у південній половині палевого згори і шоколадного низу). На цьому лесі залягає подібний до правобережного набір ґрунтів (типів чорноземи, опідзолених і реградованих ґрунтів) [5, 6].

Сольові характеристики ґрунтів степу

Північний степ

На усій території північного степу переважає корінне плато з характерним для нього балково-увалистим водно-ерозійним рельєфом; площі терас, що супроводжують течії усіх великих і малих річок, загалом дуже невеликі.



Не менш одноманітний (однотипний) у зв'язку з цим і покрив четвертинних відкладів, представлених на нееродованих або слабоеродованих вододілах корінного плато і на високих терасах майже виключно трьох-, чотирьохъярусним (місцями навіть шестъярусним важкосуглинковим і глинистим) лесом "південно-східного" типу буро-палевим неоглеєним вгорі і шоколадним внизу загальною потужністю 15–25 м (місцями 30 м). Одноманітні і ґрунти – на плакорі майже виключно поширені звичайні чорноземи.

Місцеві галогенні ґрунти приурочені до річкових долин – заплав і надлучних терас. Територія помітно дренована досить добре розвиненими балками і долинами річок. Тут панує залишково-аккумулятивний тип сольових характеристик ґрунтів. Переважають не галогенні звичайні чорноземи, що виявляють місцями слабкі ознаки залишкової солонцюватості. Проте тут майже суцільно присутні гідро- і галоморфні ґрунти річкових долин. Усі місцеві засолені ґрунти глибокосолонцюваті, тобто горизонт з максимальними солонцевими властивостями залягає у них не на поверхні, а на глибині тим меншій, чим більше солонцюватий ґрунт. Тут панують аккумулятивний і активно-аккумулятивний хлоридно-сульфатно-содовий і содово-хлоридно-сульфатний типи сольових характеристик ґрунтів [2, 5].

Середній степ

На території спостерігається одноманітний склад і профільний розподіл водорозчинних солей в ґрунтах. Лесовим ґрунтам плакора плато майже усієї зони середнього степу властивий один загальний залишково-аккумулятивний тип сольових характеристик, для якого характерна розчленованість сольового профілю на дві зони: верхню незасолену (вилуговану) і нижню засолену. Однотипний і склад водорозчинних солей, всюди представлених у верхній (незасоленою) зоні бікарбонатами кальцію і магнію при практично повній відсутності хлоридів і сульфатів (іноді є присутньою сода), а в нижній (засоленою) – сульфатами кальцію, магнію, натрію і в незначній мірі бікарбонатами лужних земель і хлористим натрієм.

Варіює лише потужність вказаних вилуженої і засоленої зон і концентрація водорозчинних солей в останній. Вирішальну роль в цьому відношенні грають дві обставини – гіпсометричний рівень і міра дренованості місцевості (чим вона нижча і рівніша, тим інтенсивніше засолені лесова товща) [2, 5].

Сухий степ

У просторовому розподілі легкорозчинних солей спостерігаються такі головні закономірності як наявність схилової мікрональності. Більш потужні концентрації солей в підпорядкованих частинах геоконкомплексів і менш потужні в транзитних та особливо автономних умовах, домінування у складі солей підпорядкованих геоконкомплексів хлоридів натрію, схилових – сульфатів кальцію, автономних – гідрокарбонатів кальцію.

Досить складним характером засоленості ґрунто-підґрунтя відрізняються балкові геоконкомплекси. Так, наприклад, у межиріччі Південного Бугу – Дніпра – Інгульця в товщі 0-3 м їх ґрунто-підґрунтя переважно характеризується незасоленістю, але з підвищеним вмістом хлор-іону. В окремих місцях, головним чином на схилах, відмічаються випадки слабо- та середньозасолених горизонтів. В південних частинах великих балок межиріччя ґрунти та підґрунтя мають слабкий, інколи середній та сильний ступінь засоленості, що пояснюється близьким заляганням мінералізованих (1-7 г/л) ґрунтових вод та певними палеогеографічними умовами. По днищах балок, навіть північної частини регіону, можуть зустрічатись точки з дуже великими значеннями засоленості ґрунто-підґрунтя [2, 3].

Характер різноманіття та строкатості ландшафтної структури сухостепового Причорномор'я та Приазов'я обумовлює внутрішньорегіональну педогалогеохімічну (ландшафтно-педогалогеохімічну) специфіку, яку слід враховувати в процесі землекористування і, зокрема вартісній оцінці земель та їх меліорації, а також при розширенні мережі природно-заповідного фонду території.

Геоконкомплексам території властивий содопрояв. Прояв диференціації сольового накопичення відмічається у більш вищих до півдня значеннях концентрації солей та менш глибокому заляганні першого від поверхні сольового горизонту і горизонту акумуляції гіпсу. В складі водорозчинних солей ґрунто-підґрунтя домінують сульфатні хімічні типи. Проте в автоморфних умовах зональність простежується у збільшенні до півдня концентрації хлоридів, особливо у міжаккумулятивних та позааккумулятивних горизонтах зони аерації. Разом з цим, у сухостеповому Причорномор'ї та Приазов'ї хлоридні типи засоленості не є домінуючими, навіть в межах приморських геоконкомплексів, крім низинних галоморфних рівнин з абсолютними відмітками менше +2,5 м, однак площі таких ландшафтних комплексів в даному регіоні незначні.

Геоконкомплексам території властиве особливо значне педогалогеохімічне різноманіття, найбільш яскравий прояв якого простежується у приморській зоні, максимально – в межах шороподібних падин, подоліманів та подів з низьким гіпсометричним положенням днищ. Важливою закономірністю регіону є схилова ландшафтно-педогалогеохімічна мікрональність з особливо яскравим проявом в межах шороподібних падин [3].

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ковда В.А. Проблемы опустынивания и засоления почв аридных регионов мира / В.А. Ковда ; отв. ред. Е.И. Панкова, И.П. Айдаров]; Ин-т физ.-хим. и биол. проблем почвоведения РАН. - М. : Наука, 2008. – 415 с.
2. Кривульченко А. І. Галогеохімічна зональність: загальні підходи та особливості прояву на території України // Генеза, географія та екологія ґрунтів. Збірник наукових праць. – 2008. – с. 314-319.
3. Кривульченко А.І. Сухі степи Причорномор'я та Приазов'я: ландшафти, галогеохімія ґрунто-підґрунтя. Монографія. – К. : Гідромакс, 2005. – 345 с.



4. Назаренко І. І., Польчина С.М., Нікорич В.А. Грунтознавство з основами геології. Підручник. – К.: Вища освіта, 2004. – 504 с.
5. Гринь Г.С. Галогенез лёссовых почво-грунтов Украины. К: Урожай, 1969. – 218 с.
6. Новикова А.В. Исследования засоленных и солонцовых почв: генезис, мелиорация, экология. Избранные труды – Х. : КП «Друкарня № 13», 2009. – 720 с.
7. Позняк С. П. Грунтознавство і географія ґрунтів. Підручник. Ч. 2 / С. П. Позняк. – Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2010. – 286 с.

Олена КІСЕЛЬОВА

МЕДИКО – ГЕОГРАФІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОШИРЕННЯ ІНФЕКЦІЙНИХ ХВОРОБ (НА ПРИКЛАДІ КІРОВОГРАДСЬКОЇ ОБЛАСТІ)

(студентка V курсу природничо-географічного факультету)

Науковий керівник – кандидат біологічних наук, доцент Мирза-Сіденко В.М.

Інфекційні захворювання залишаються актуальною проблемою у всіх без винятку країнах світу в ХХІ сторіччі. Інфекційні хвороби, у тому числі й нові, становлять загрозу розвитку людства, оскільки є причиною третини загальної щорічної кількості смертей у світі. За даними Всесвітнього банку 50% випадків смерті дітей віком до 5 років у світі спричинені інфекційними захворюваннями (патології органів дихання, гострі кишкові інфекції, кір, малярія, СНІД) та 80% захворювань дітей віком до 5 років – інфекційні. За даними ВООЗ (WHO, 2014) смертність хворих унаслідок інфекційних хвороб займає друге місце у світі.

Поширюючись із різною інтенсивністю в різних частинах світу, інфекційні хвороби, як індикатор, висвітлюють ряд соціальних і економічних проблем багатьох країн, посилюють соціальну нерівність, спричиняють розповсюдження стигми й дискримінації, посилюють напруженість відносин між економічно розвинутими країнами та країнами, що розвиваються[4, с. 89].

Тому можна без перебільшення сказати, що інфекційні хвороби є важливою медико-соціальною проблемою, що має наслідки для благополуччя як окремої людини, так і держави в цілому. Епідемічна ситуація щодо багатьох інфекційних захворювань в Україні та Кіровоградській області зокрема, оцінюється фахівцями як нестійка з тенденцією до неблагополучної.

Локальні аспекти поставленої в статті проблеми розглядалися в джерелах різних наукових напрямів. Проблему медико – географічного дослідження територіального поширення інфекційних хвороб досліджували: В. Барановський, А. Кривульченко, О. Миргородська, А. Котвіцька, О. Кононенко, І. Кубарева, І. Плахотня та інші.

Матеріалом для дослідження слугували дані галузевої звітності Державної санітарно-епідеміологічної служби України, дані Управління охорони здоров'я Кіровоградської обласної державної адміністрації, тематичні публікації та інші джерела інформації.

Метою написання статті є дослідження сучасного стану захворюваності на інфекційні хвороби в Кіровоградській області за даними спеціалізованих літературних праць та статистичних звітів санепідслужби України.

Інфекційні хвороби викликають занепокоєність медичної громадськості України не лише своєю поширеністю, але й через загрозу, яку вони спричиняють здоров'ю нації, її економіці та міжнародному іміджу держави. В країні реєструється 54 нозологічні форми інфекційних захворювань, наприклад грип, гепатити, туберкульоз, кір, поліомієліт, СНІД (ВІЛ) та ін. Щорічно на них хворіють від 8 до 10 млн. осіб, що становить третю частину загальної захворюваності від усіх причин[2, с. 54].

При деяких інфекційних хворобах прослідковується чітка залежність від сезону. При кишкових інфекціях зростання епідемічної кривої спостерігається в теплий літньо-осінній період, при повітряно-краплинних – в осінньо-зимовий. Крім сезонних коливань, дитячі повітряно-краплинні інфекції характеризуються періодичністю епідемій. Епідемії таких хвороб можуть повторюватися через певні строки: при кору – в середньому через 3–4 роки, при дифтерії – через 7–10 років, при коклюші – через 2–5 років. Періодичність інфекційних хвороб пов'язана з коливаннями рівня сприйнятливості до певної інфекційної хвороби. Нині у світі реєструються мільйони випадків проявів різних інфекцій. Поширеність їх на території нашої планети не однакова. Одні інфекції (кір, дизентерія) спостерігаються повсюдно, інші (чума) зустрічаються лише у деяких країнах. Для боротьби з одними інфекціями наука має могутні засоби, щодо інших вона озброєна ще недостатньо, але і в цьому випадку є змога хоча б якоюсь мірою полегшити їх перебіг і запобігти поширенню.

В Україні існує спеціальний облік і звітність про інфекційні захворювання. Він проводиться з метою запобігання розповсюдженню та виникненню епідемічних спалахів, а також попередженню професійних і харчових отруєнь. Обов'язкової реєстрації та обліку підлягають наступні захворювання: черевний тиф, паратифи, інші інфекції, викликані сальмонельозами, бруцельоз, всі форми дизентерії та ряд інших. Перелік захворювань, який періодично змінюється регламентує МОЗ України. Встановлено також порядок позачергових повідомлень при особливо небезпечних інфекціях у разі появи їх на території нашої країни. Особливий облік передбачено також для виявлених інфікованих і хворих на СНІД, що регламентується спеціальними інструктивно-методичними документами. Одиницею спостереження при вивченні інфекційної захворюваності є кожний випадок захворювання



чи підозра на нього. При виявленні їх заповнюється "Екстрене повідомлення про інфекційне захворювання, харчове, гостре професійне отруєння" (ф. № 058/0), що є основним документом для вивчення епідемічної захворюваності[4, с. 110].

Для аналізу інфекційної захворюваності застосовуються такі показники:

- частота виявлених захворювань (співвідношення їх числа до чисельності населення даної території; показники розраховуються на 100 тисяч населення);
- сезонність (за основу беруться дані про число захворювань по місяцях, показники сезонних коливань – це співвідношення даних за місяць до середньорічних);
- частота госпіталізації та повнота охоплення нею (в першому випадку – це відношення числа госпіталізованих до чисельності населення, в другому – до числа виявлених захворювань, у відсотках);
- частота захворювань за віком, статтю, професією (співвідношення числа захворювань у відповідній групі до чисельності населення даної групи);
- число виявлених бацілоносців на 1000 обстежених.

Слід зазначити, що фактична інфекційна захворюваність сягає більш значних чисел, враховуючи недостатність, неточність офіційної реєстрації внаслідок зменшення останнім часом кількості звернень за медичною допомогою (через вимушені відпустки, скорочення робочих місць, перебування матерів з дітьми вдома, тощо), а також у зв'язку з введенням платних послуг за діагностичні дослідження в комерційних структурах, завдяки слабкій матеріально-технічній оснащеності державної діагностичної служби та інших чинників. Крім того, статистична звітність не враховує значну кількість хвороб, що виникають як ускладнення раніше перенесених інфекцій та реєструються "соматичні", хронічні хвороби і відносяться до інших нозологічних форм, таких як серцево-судинні, легеневі, хронічні шлунково-кишкові, нервові, онкологічні, внутрішньолікарняні хвороби. Інфекційні хвороби спричиняють значні соціальні та економічні збитки державі. Підраховано, що економічні витрати, пов'язані з інфекційними хворобами, щорічно в Україні (за неповними даними) становлять понад 2 млрд. гривень[2, с. 56-58].

Показник поширення захворювань у Кіровоградській області серед всього населення у 2013 році становив 176043,8 на 100 тисяч населення проти 173381,3 у минулому році, тобто зріс на 1,5%; показник первинної захворюваності населення зріс у показнику з 59646,2 у 2012 році до 60144,9 у 2013 році, або на 0,8%. В структурі поширення захворювань серед всього населення на першому місці знаходяться хвороби системи кровообігу, на які приходить 35,6% від всіх захворювань, на другому – хвороби органів дихання – 17,6%, на третьому – хвороби органів травлення – 9,2%, далі: хвороби ока та придаткового апарату та хвороби кістково-м'язової системи – 5,3%, хвороби сечостатевої системи – 4,5%, хвороби ендокринної системи – 4,0%, травми, отруєння та інші нещасні випадки – 3,1%, розлади психіки і поведінки – 2,7%, хвороби шкіри та підшкірної клітковини 2,4%, інфекційні та паразитарні хвороби – 2,3%, новоутворення – 2,3%, хвороби нервової системи – 2,1%, хвороби вуха та соскоподібного відростка – 1,5%, всі інші захворювання – 2,1%.

Серед дорослого населення (18 років і старше) показник поширення захворювань у 2013 році становив 1681,6 на 100 тисяч населення. Взагалі спостерігається тенденція до зменшення інфекційної захворюваності у показнику з 1792,2 у 2012 році, до 1681,6 у 2013 році, або на 6,2% (Україна 2012 рік – 2052,0). Якщо говорити конкретно, то дуже гостро стоїть проблема високих показників захворюваності на туберкульоз, хоча слід сказати, ситуація стосовно туберкульозу в області поліпшилась. У 2013 році захворюваність на туберкульоз зменшилась на 1,5%. У 2013 році кількість вперше виявлених хворих на туберкульоз склала 763 осіб, у 2012 – 775 осіб. Показник захворюваності станом на 2013 рік склав 77,2 на 100 тисяч населення, у 2012 році – 77,8. (Україна 2013 рік – 67,9).

Особливої уваги заслуговує динаміка захворюваності на туберкульоз, так як в Україні, за даними 2013 року, зареєстровано епідемію туберкульозу – близько мільйона хворих на диспансерному обліку, за рік вперше виявлено близько 160 тисяч чоловік з відкритою формою туберкульозу. В Україні досить значною є кількість випадків хіміорезистентного туберкульозу, який є невиліковним. За даними Управління охорони здоров'я Кіровоградської обласної державної адміністрації станом на 2013 рік найвищі показники захворюваності на туберкульоз спостерігаються в наступних районах: Компаніївському – 148,7, Онуфріївському – 117,0, Кіровоградському – 109,9 – на 100 тисяч населення. Найнижча захворюваність зареєстрована у Вільшанському (15,3 на 100 тисяч населення), Гайворонському (40,9) та Голованівському (50,1) районах.

У 2013 році з туберкульозом легень взято на облік 716 хворих, у 2012 році – 728. Показник захворюваності серед хворих на туберкульоз легень склав 72,4 на 100 тисяч населення, що на 1% менше ніж у 2012 році – 73,1 (Україна 2013 рік – 60,9). За підсумками 2013 року спостерігається зменшення відсотку хворих з несвоєчасно виявленими формами туберкульозу з 36,4% до 36,3% (Україна 2013 рік – 41,7%). Показник склав 26,3 на 100 тисяч населення (2012 рік – 26,6), (Україна 2013 рік – 25,4). Найнижча питома вага хворих з несвоєчасно виявленими формами туберкульозу спостерігається у Вільшанському (0%), Новоукраїнському (22,9%), Світловодському (27,3%) та Добровеличківському (27,3%) районах.

Всього протягом 2013 року від туберкульозу помер 151 хворий, що на 21,0% менше, ніж у 2012 році (191). Показник склав 15,2 на 100 тисяч населення. (2012 – 19,1). Найбільші показники смертності від туберкульозу у Новгородківському районі – 25,4, Новоукраїнському – 23,4, Знаменському – 22,8 та Олександрійському районі – 21,9. Зменшилась поширеність туберкульозу у 2013 році на 23%,



всього контингент хворих на туберкульоз склав 1226 осіб, показник – 124,9 на 100 тис. населення, 2012 рік – 1593 осіб, показник склав 160,5 на 100 тис. населення.

Загалом ситуація з інфекційних захворювань у Кіровоградській області характеризується як відносно стабільна. Порівняно із 2012 роком захворюваність на інфекційні хвороби зменшилася на 13,5 %. Усього в 2013 році зареєстровано 167 810 випадків інфекційних захворювань, при цьому 93,6 % із них становлять захворювання на грип та гострі респіраторні вірусні інфекції. Зниження рівня захворюваності зафіксовано за 17 нозологічними формами – зокрема, на 16,6 відсотка менше, ніж торік, зареєстровано випадків захворюваності на гастроентероколіти, на 13,8 % – вірусним гепатитом В, на 26,7 % – вірусним гепатитом С, на вісім випадків менше зареєстровано випадків лептоспірозу [1, с. 122 – 124, 146 – 149].

Водночас дещо зросла захворюваність на кашлюк, краснуху, епідемічний паротит, скарлатину, вітряну віспу, вірусний гепатит А, ротавірусний ентерит та менінгококову інфекцію. На рівні 2012 року залишається показник захворюваності сальмонельозами, ентеритами, не реєструвалися торік випадки захворюваності на дифтерію, кір, сказ, правець, хворобу Лайма та холеру. Якщо ж порівнювати показники захворюваності Кіровоградської області з показниками інших областей України то слід зауважити, що загальна захворюваність населення по Україні є досить неоднаковою. В деяких областях таких як Київська (8,7 млн. випадків), Львівська (7,9 млн. випадків), Дніпропетровська (7,4 млн. випадків), Харківська (7,3 млн. випадків), Одеська (6,8 млн. випадків) рівень захворюваності є досить високим, що пояснюється значною кількістю населення та екологічними проблемами певних областей. В структурі захворювань інфекційні хвороби мають всюди найбільші показники в порівнянні з хворобами інших груп. Оцінюючи ці дані, треба насамперед взяти до уваги, що офіційній реєстрації підлягає тільки мала частина інфекційних хвороб, так званих соціально значимих. Але навіть вони повністю не обліковуються, бо великий відсоток хворих не звертається за медичною допомогою чи лікується приватно. Сама реєстрація інфекційних захворювань украї недосконала [3, с. 69].

Висновки: Таким чином, в цілому по області у 2013 році відмічається зменшення основних епідеміологічних показників щодо інфекційних хвороб, але дещо погіршилась вікова структура захворюваності (зростання підліткової та дитячої захворюваності). Доцільно розробити і впровадити нові принципи та форми реєстрації інфекційних хвороб, які б унеможливили штучне заниження кількісних показників захворюваності. Але слід сказати, що офіційний облік просто не може в себе включити всіх хворих на інфекційні хвороби через те, що хворі або не звертаються до мед. закладів або ж лікуються приватно. Тому такі дані є дещо недостовірними. До ефективних шляхів вирішення даної проблеми, належать створення в області уповноваженого органу з контролю за інфекційними захворюваннями, що дозволить виявляти можливість розповсюдження інфекції на більш ранніх етапах, та посилення контролю якості вакцин згідно до положень Глобальної програми по безпеці вакцин ВООЗ, яке сприятиме відновленню довіри до вакцинації. Адаже запорукою успішного лікування є профілактика та раннє виявлення захворювання.

Перспективи подальших досліджень у даному напрямку полягають у необхідності вивчення структури захворюваності на інфекційні хвороби за метою виявлення рівня прихованих форм та носійства, вивчення еволюційних змін біологічних властивостей збудників різних інфекційних хвороб та їх впливу на епідемічний процес та визначення можливих коректив до профілактичних заходів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Показники здоров'я населення та використання ресурсів охорони здоров'я області за 2013 рік/ Управління охорони здоров'я кіровоградської обласної державної адміністрації комунальний заклад «Кіровоградський обласний інформаційно-аналітичний центр медичної статистики». -Кіровоград: Імекс ЛТД, 2014.- 228 с.
2. Лобзін Ю.В., Жданов К.В., Волжанін В.М., Гусев Д.А. Інфекційні хвороби та епідеміологія. – Харків: Медицина, 2008. – 340 с
3. Медико – демографічна ситуація та основні показники медичної допомоги населенню в регіональному аспекті 2012 рік. – К.: МОЗ України, 2013. – 192с.
4. Галузева звітність Державної санітарно-епідеміологічної служби України (Звіт про окремі інфекційні та паразитарні захворювання, форми № 1 та 2) [за ред. Сельникової О.П. та ін.]. – К., 2014. – 296 с.

Аліна КОБЕЦЬ

ДЕПОПУЛЯЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В СІЛЬСЬКІЙ МІСЦЕВОСТІ УКРАЇНИ ТА КІРОВОГРАДСЬКОЇ ОБЛАСТІ

(студентка V курсу природничо-географічного факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Миргородська О.Л.

Актуальність демографічних досліджень обумовлена гострою демографічною кризою, яка виникла на початку 90-х років і набула загальнонаціонального характеру. Кризова ситуація ускладнює процес соціально-економічної трансформації України, створює загрозу її національній безпеці, є гальмуючим чинником на шляху досягнення стабільності українського суспільства. Внаслідок різкого погіршення умов життя населення спостерігаються глибокі деструктивні зміни у його відтворенні. Особливої гостроти набули соціально-економічні та демографічні деформації в сільській місцевості України, населення якої завжди було носієм демографічних традицій українського народу.



Останні дослідження і публікації, у яких започатковано розв'язання проблеми представлені у працях вітчизняних вчених: Е.М.Лібанової, А.М.Марченко, В.М.Новікова, В.В.Онікієнка, С.І. Пирожкова, В.С. Стешенко, Н.А.Фойгт, К.І. Якуби та ін. Проблема дослідження демографічних процесів присвячені також праці вчених країн СНД і Балтії.

Метою статті є комплексний аналіз демографічних процесів серед сільського населення України та Кіровоградської області в умовах демографічної кризи.

У процесі відтворення населення відбуваються дуже складні процеси його руху, який здійснюється в трьох формах: природній, міграційний і соціальний.

Природний рух населення забезпечує його оновлення за рахунок смертності та народжуваності, завдяки безперервності яких відбувається зміна поколінь і досягається безсмертя населення як популяції [4].

Режим відтворення населення характеризує ступінь заміщення батьківського покоління дитячим. Якщо його величина перевищує 1, то відтворення розширене, тобто від покоління до покоління чисельність населення збільшується. Якщо вона менше 1, то відтворення звужене, тобто від покоління до покоління чисельність населення скорочується. Нарешті величина цього показника, рівна 1, свідчить про просте відтворення, при якому від покоління до покоління чисельність населення не змінюється [3].

Завдяки міграційному руху населення, тобто руху, що пов'язаний зі зміною місця проживання, відбуваються колонізація, освоєння території, виникають нові поселення, здійснюється процес урбанізації, розвиток індустрії, сільського господарства тощо.

Різниця між числом прибулих на дану територію та кількістю вибулих за її межі, за один і той же період часу, становить міграційний приріст.

Соціальний рух населення – це відтворення його соціальних якостей через кожну людину як члена суспільства, а також зростання суспільної якості поколінь, що відбиває соціальний прогрес людства [4].

Усі ці форми руху населення тісно взаємопов'язані та впливають одна на одну. Взаємозв'язки трьох форм руху населення ускладнює їхня відокремленість, проте вона необхідна під час вивчення демографічних явищ.

Сучасні соціально-демографічні процеси на селі мають свої специфічні особливості, що зумовлені низкою чинників. Ці чинники можна поділити на історико-демографічні (сформовані попереднім демографічним розвитком сільських територій), соціально-економічні (особливості соціально-економічного стану села), історико-культурні (глибоко вкорінені традиції сільського побуту).

Щороку з мапи України зникає кілька десятків сіл, а чисельність сільського населення скорочується високими темпами, при чому для українського села характерне явище «старіння», адже молоді мешканці сільської місцевості часто залишають свої домівки в пошуках кращої долі у містах. Зазначимо, що процес зникнення сіл супроводжується не тільки фізичним вимиранням їхніх мешканців чи зміною місця проживання, а й укрупненням сільських населених пунктів, здебільшого поглинання містами сільських поселень, які розташовані поблизу міст, наприклад шляхом об'єднання з іншими населеними пунктами або включення їх у межі міст і селищ міського типу. Загалом за роки незалежності за даними Держкомстату Україна втратила 475 сіл, а нових було створено 71 [2,4].

За результатами дослідження Департаменту економічних та соціальних справ ООН, починаючи з 70 років минулого століття сільське населення в Україні зменшилося на 13,3 %, в результаті чого 69% населення України мешкають нині в містах, селяни ж складають 31%. Загальне число сіл в Україні скоротилося з 1991 року по 2013 рік на 403 одиниці з 28844 до 28441. Лідерами за кількістю зниклих сіл є Київська область – 79, Харківська область – 62 та Полтавська область – 52, у 19 регіонах зафіксовано зменшення кількості сільських поселень, а у 6 – збільшення. За цей період у Кіровоградській області зникло 24 сільських поселень, тобто кількість зменшилася майже на 2,5%. Значне збільшення кількості сільських поселень стали Тернопільська, Закарпатська та Волинська області з показниками у 35, 16 та 9 новостворених сільських поселень відповідно (рис. 1) [2].

Критерієм для оцінки перспектив українського села за демографічними показниками є не тільки динаміка чисельності сільських населених пунктів, а й зміни кількості населення що в них проживає.

В 1960–1985 рр. міське населення України зросло з 19,9 млн. до 33,2 млн. чол., або на 66,8 %. Сільське населення за ці ж роки зменшилося з 22,6 млн. до 17,6 млн., або на 22,2 %. Внаслідок цього питома вага міського населення зросла з 47 до 65 %, а сільського зменшилася з 53 до 35%. Загальна чисельність сільського населення України складала в 1989 році 17 154 803 особи, а в 2001 році скоротилася до 15 950 173 осіб. Тобто, за 1989 – 2001 рр. його чисельність зменшилася на 1 204 630 осіб (7,02%). Темпи скорочення чисельності сільського населення були дещо вищими, ніж міського – 5,85% та всього населення України – 6,24%. Доволі значною була й частка сільського населення в скороченні загальної чисельності населення України за 12 років – 37,51%. (рис.2.).

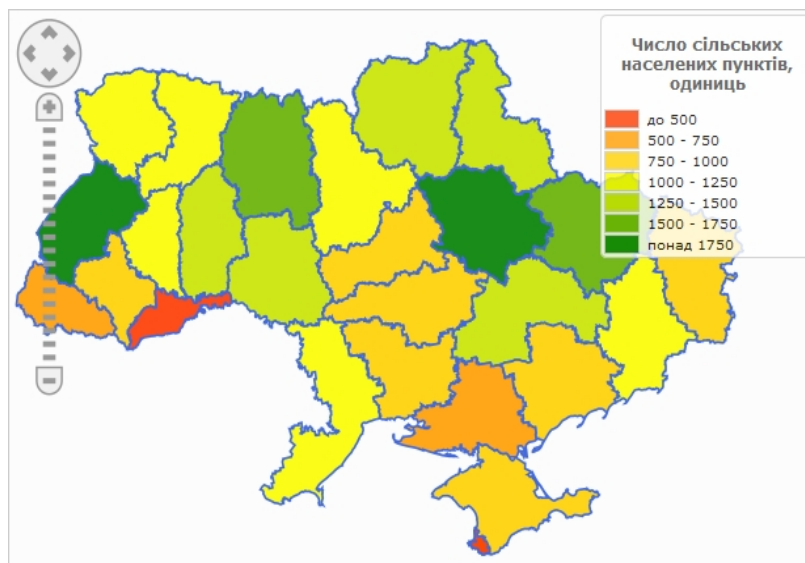


Рис. 1. Чисельність сільських населених пунктів станом на 01.01.2013 р.

**Динаміка кількості наявного населення України
за даними переписів населення різних років**

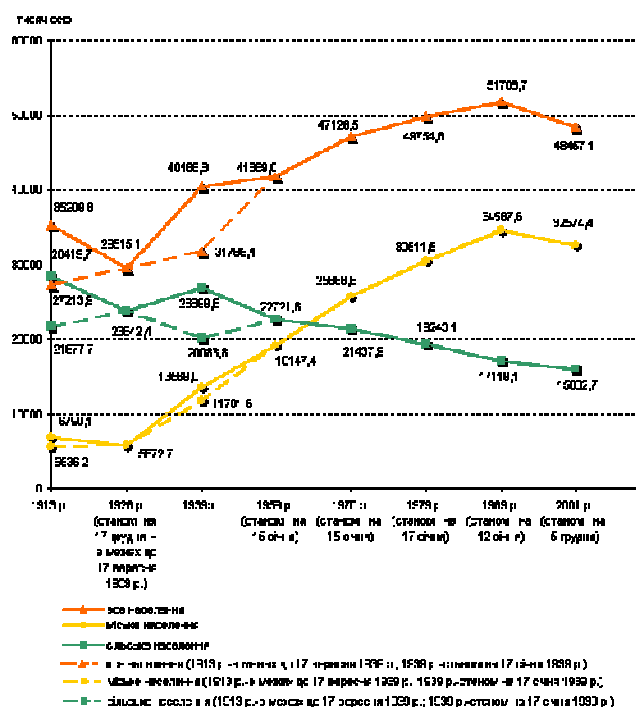


Рис. 2. Динаміка кількості наявного населення України за даними переписів населення різних років.

Починаючи з 1979 р. Україна постійно має від'ємний приріст населення (винятком є лише 1986 р., коли природний приріст був позитивний, хоч і становив дуже малу величину (плюс 0.3). За останнє 30-річчя народжуваність в Україні (як серед міського, так і серед сільського населення) зменшилася майже вдвоє, число померлих міських жителів зросло на 60%, а число померлих сільських жителів – більше ніж удвоє. В результаті цих змін природний приріст усього населення (1960 – 1990) скоротився з 13.6 до 0.6, або в 22.7 рази, природний приріст міського населення – з 13.8 до 2.5, або в 2.5 рази, а природний приріст сільського населення – з + 13.5 до – 3.4. Україна опинилася, таким чином, на одному з останніх місць у світі за показниками природного руху населення [2].

Прослідковується негативна динаміка природного руху, особливо це характерне для сільської місцевості. На початку 90-х природний приріст у міських поселеннях був додатним, але такого не можна сказати про сільські поселення.

В статевому-віковому складі переважають жінки. У сільській місцевості переважають чоловіків над жінками у 1979 р. зберігалось до віку 30 років, у 2012 році до 49 років. За досліджуваний період у віковій категорії 0-15 років чоловіків більше ніж жінок (хлопчиків народжується більше). В інших



вікових групах (особливо в віці 60 і старше), внаслідок високої смертності чоловіків старше працездатного віку, ситуація несприятлива.

Станом на 2013 рік, в Україні налічувалося 20 962 744 чоловіків (46,2%) та 24 409 948 жінок (53,8%). Серед міського населення чоловіки становлять 45,8%, жінки 54,2%, серед сільського населення – 47,0% та 53,0% відповідно [2].

Динаміка скорочення населення Кіровоградської області мала певні відмінності у часі. Найвищим воно було наприкінці 60-х-70-ті роки, де народжуваність була вищою за смертність: 10321 тис. осіб і 7272 тис. осіб (1965 року) та 9174 тис. осіб і 8262 тис. осіб (1970 року) відповідно. З 1979 р. в Кіровоградській області спостерігається неприємне соціально-демографічне явище – депопуляція, тобто переважання смертності над народжуваністю в розрахунку на 1000 чол. Депопуляційні процеси в межах сільського населення, що розпочалися ще у 1979 році, нині охопили вже понад 90% сільських районів Кіровоградської області [1].

Порівняно з 1979 роком чисельність сільського населення зменшилася на 9,9%, і сьогодні вона становить 37,8% загальної чисельності населення. З 1979 по 1989 рік зменшення чисельності сільського населення становило 99811 тис. осіб і природній приріст у 1985 році сягнув позначки – 8,3%. З 1985 року до початку 1990-х рр. темпи зменшення чисельності сільського населення сповільнюються і вже на початок 90-х рр. природній приріст зменшився до – 7,9%. Щодо вікової структури, скажімо, сільського населення, посилювалася тенденція до його старіння, має місце зменшення молодших вікових груп, зокрема осіб працездатного віку.

Сільська місцевість Кіровоградщини характеризується помітним зниженням народжуваності та підвищенням рівня смертності протягом останніх 3-4 десятиліть. Так, рівень народжуваності за період із 1990 по 2005 рр. зменшився на 30%.

Підвищується рівень смертності населення сільської місцевості – за період 1990-2005 рр. він зріс на 17%, що пояснюється, перш за все, порушенням віково-статевої структури сільського населення та недостатнім рівнем медичного обслуговування в селах. За такий же проміжок часу природний приріст населення сільської місцевості зменшився з – 7,9% у 1990 р. до – 14,7 у 2005 році [1].

Додатний природний приріст характерний для всіх районів Кіровоградської області у 1965 році. Максимальні значення спостерігалися в Добровеличківському, Новоукраїнському, Бобринецькому, Долинському районах. Найбільш від'ємним показником характеризується 1990 рік. Особливо великі від'ємні значення спостерігались в Голованівському, Олександрівському та Олександрійському районах. У 2011 році від'ємний показник природного приросту зменшився для більшості районів Кіровоградської області. Винятком стали Онуфріївський, Долинський, Петрівський, Устинівський та Добровеличківський райони. Значення природного приросту цих районів сягнули ще нижче.

Посилюється диспропорційність структури сільського населення за статтю. Незначна кількісна перевага чоловіків спостерігається до 50 років. Старше 50, кількісно переважають жінки, майже вдвічі. Порушення статевого співвідношення загрожує погіршенням процесу відтворення сільської частини населення. Розвивається відтворювальний потенціал для заміщення поколінь батьків поколіннями дітей.

Ситуація з відтворенням населення також погіршується високою кількістю розлучень та відносно низькою кількістю шлюбів.

Одним з визначальних чинників скорочення населення є трудова міграція, що набула характеру демографічної проблеми. Сальдо міжрегіональної міграції має негативний показник, що свідчить про втрати населення Кіровоградської області і в напрямку міграційного руху населення [1].

Міждержавна міграція в області хоча й має позитивний показник (це вказує на відносну привабливість регіону для певної категорії громадян інших держав), але незначний та не компенсує загальні міграційні втрати населення. Рівень внутрішньорегіональної міграції населення Кіровоградської області свідчить про притік населення в обласний центр, є позитивне сальдо міграції у містах обласного підпорядкування (значний показник у м. Олександрія, менший у м. Світловодськ). Дещо іншими є показники зовнішньої міграції: м. Кіровоград, м. Олександрія та м. Знаменка мають негативне сальдо міграції і лише м. Світловодськ – позитивне. За даними головного управління статистики у Кіровоградській області за 2011 рік міграційний приріст населення відбувся за рахунок міських поселень, у сільській місцевості спостерігається хоча й незначне (-14 осіб), але скорочення населення.

Окреслений стан речей щодо демографічного розвитку Кіровоградської області вказує на необхідність поглиблення системної роботи над демографічною ситуацією у формі державних й регіональних програм [5].

Розв'язання демографічної кризи, забезпечення сталого демографічного розвитку та нормалізація відтворення населення є довготривалим і складним процесом. Слід розуміти, що зміст реального виходу з демографічної кризи полягає не стільки в подоланні депопуляції, скільки у підвищенні якісної структури народонаселення, збереженні та відтворенні його життєвого і трудового потенціалу.

Пріоритетними завданнями демографічного розвитку регіону можна визначити [5]:

- зосередження уваги на малозабезпечених верствах населення й старшому поколінні, через розвиток мережі служб соціального сервісу та медичного обслуговування громадян похилого віку;



- зниження смертності у працездатному віці через: отруєння й травми; новоутворення;
- зниження захворювання органів дихання; хвороб системи кровообігу; інфекційних захворювань; нещасних випадків; самоушкоджень;
- зменшення міграційного відтоку населення, зокрема з обласного центру й малонаселеної сільської місцевості через створення робочих місць і умов зайнятості населення;
- зниження смертності немовлят шляхом створення сучасних організаційних й технічних умов надання медичних послуг;
- створення соціальних й матеріальних стимулів для заохочення до народження другої (третьої і більше) дитини.

Підсумовуючи викладений матеріал, можна зробити наступні висновки:

- депопуляція населення України відображає загальноєвропейські тенденції перевищення смертності над народжуваністю, але при цьому рівень депопуляції в Україні має свої особливості.
- на території Кіровоградської області склалася негативна демографічна ситуація, пов'язана з процесом депопуляції народонаселення: більш сприятлива демографічна ситуація спостерігається у деяких центральних сільських районах та районах, розташованих у безпосередній близькості до великих промислових центрів. Особливо гостро проблема розвитку демографічної функції постає у периферійних північних і західних районах області.
- в усіх сільських адміністративних районах показники природного приросту населення мають негативне значення.
- сільська місцевість регіону (практично на рівні всіх районів) втрачає ефективність своєї традиційної демографічної функції і перетворюється із трудонадлишковою в трудодефіцитну.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Головне управління статистики у Кіровоградській області.[Електронний ресурс] Режим доступу:www.kr.ukrstat.gov.ua
2. Держкомстат. Офіційний сайт "Населення України". [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://database.ukrcensus.gov.ua>
3. Прибиткова І.М. Основи демографії / Посібник для студентів гуманітарних і суспільних факультетів вищих навчальних закладів.– К.: «Артен», 1995. – 252 с.
4. Стеценко С.Г. Демографічна статистика з основами демографії : Підручник для студ. вузів, які навчаються за освітньо-професійною програмою бакалавра зі спец. "Економічна статистика" / С. Г. Стеценко . – Київ : Вища школа, 2005 . – 415 с.
5. Дослідження соціально-демографічних проблем в Україні з метою розробки з науково обґрунтованих комплексних демографічних прогнозів(колектив авторів) / за ред. чл.-кор. НАНУ, д.е.н., проф. Е.М. Лібанової. – К.: ВД«Стилос». – 2007. – 132 с.

Олена КОЛЕСНИК

ОГЛЯД ДЕНДРОФЛОРИ ПАРКІВ ТА СКВЕРІВ МІСТА КІРОВОГРАДА

(студентка V курсу природничо-географічного факультету)

Науковий керівник – кандидат біологічних наук, доцент Аркушина Г. Ф.

Території, які займають великі міста, впродовж останніх століть набули особливих рис, що дозволяє виділити їх у окремий тип ландшафтів, для яких характерні специфічні флора і фауна. Місто є потужним споживачем речовини та енергії. Територія міст часто стає плацдармом для інвазії адвентивних видів рослин та місцем збереження залишків природної біоти. Міське довкілля безпосередньо та опосередковано впливає на здоров'я та тривалість життя людей. Все це призводить до потужного впливу міст на оточуючі і віддалені природні і антропогенні ландшафти[6,15,17,19].

Насадження деревних рослин нерідко стають відносно сталим компонентом рослинного покриву міст стають насадження деревних рослин. Дослідження структурних і функціональних особливостей дендрофлори великих міст та всебічна оптимізація міського середовища поступово стають важливими проблемами сьогодення. Зміни, що відбуваються у місті впродовж його існування, та вплив урбанізації на природний рослинний покрив потребують виявлення, дослідження та опанування з позицій концепції сталого розвитку (sustainable development), з використанням останніх досягнень у теорії інтродукції рослин, охорони природи, теорії і практиці озеленення населених пунктів [18].

В озелененні міст деревно-чагарникова флора виконує дуже важливу роль [6, 15-19]. Особливе значення мають насадження міських вулиць та місць загального користування – озеленені упорядковані території, призначені для відпочинку міського населення, з вільним доступом [25]. Саме вони мають найбільше фітомеліоративне і рекреаційне значення, створюють оптимальні умови для життя людей. Найбільшою ефективністю відрізняються багатовидові, багаторусні фітомеліоративні системи деревно-чагарникових насаджень [15,16]. В літературі останнього часу приділяється особлива увага флорі парків, скверів, вуличних насаджень та її місцю в урбаноекосистемах [6, 8, 22, 24].

У сучасній природній дендрофлорі України нараховується від 314 [11, 21] до 450 [7, 8] видів дерев, кущів та ліан, а у культивованій – понад 1500 видів [11,12]. Видовий склад міських деревно-чагарникових насаджень активно досліджується майже в усіх регіонах України [5, 8-11, 13, 14, 20, 21, 23, 24].

Для Центральної України такі дані є фрагментарними. В Кіровоградській області детально досліджувалася лише дендрофлора обласного центру [1-3], а також фрагментарні дані наведені щодо дендрофлори м. Новомиргорода [4, 9]. Саме тому особливої актуальності набуває дослідження



динаміки дендрофлори міста Кіровограда впродовж останніх років з подальшим розробленням практичних рекомендацій щодо оптимізації міського середовища.

Кіровоград (до 1924 р. Єлисаветград, 1924-34 рр. – Зінов'євськ, 1934-39 р.р. Кірове) – місто, обласний і районний центр. Воно розташоване у центральній частині Кіровоградської області та України, на річці Інгул (ліва притока Південного Бугу), при впадінні в нього річок Сугоклії та Біянки. Місто має залізничну станцію, вузол автошляхів, аеропорт. Площа міста складає 105 км², з них 756 га зайнято зеленими насадженнями. Довжина доріг – 463 км, в тому числі 296,4 км – дороги з твердим покриттям, що становить 64% від усіх доріг.

Згідно з ботаніко-географічним районуванням України місто входить до складу Кіровоградського (Середньоінгульського) району Бузько-Дніпровського округу смуги різнотравно-типчакково-ковилкових степів Причорноморської провінції Європейсько-Азіатської степової області.

За останніми поглядами Кіровоград віднесений до Південного Правобережнодніпровського округу дубових лісів та лучних степів Української лісостепової підпровінції, яка в свою чергу належить до Східноєвропейської лісостепової провінції дубових лісів, остепнених лук та лучних степів.

За флористичним історико-географічним районуванням територія міста розташована в межах Правобережно-Придніпровського флористичного району [3].

Впродовж 2012-2015 років проведено дослідження сучасного стану деревно-чагарникових насаджень парків та скверів Кіровограда, зібрано гербарій (понад 100 аркушів), встановлено її видовий склад, проаналізовано систематичну структуру, здійснено екологічний та географічний аналіз. Проведено комплексну оцінку сучасного стану дендрофлори міста Кіровограда. В дослідженні використано загальноприйняті методи маршрутно-флористичного обстеження, морфолого-екологічних досліджень, математичні методи аналізу флори. Видовий склад рослин визначений за [20].

Досліджена дендрофлора нараховує 101 види, які належать до 64 родів та 29 родини. Основу складають *Magnoliophyta* (90 видів, 91,9%). *Pinophyta* представлені лише 2 видами (9,1%). Провідною за чисельністю видів є родина *Rosaceae*, яка нараховує 24 види (23,7%), родина *Salicaceae* має 7 видів (6,9%), *Pinaceae* та *Aceraceae* – по 6 (5,9%). Решта родин – одно видові. Концентрація більшості видів в незначній кількості родин є характерною рисою синантропної та природної флори України [24]. За порядком провідних родин наведений спектр значно відрізняється від природної флори через спрямований добір корисних видів людиною.

Найбільш численні за видовим складом роди *Acer*, *Catalpa*, *Juniperus*, *Picea*, *Grataegus*, *Prunus*, *Populus*. Решта родів містить по 1-2 види. Наведений розподіл в цілому свідчить про зональний характер флори міста.

Для визначення таксономічної структури досліджуваної дендрофлори нами була визначені флористичні пропорції: 1:2,2:3,5 при родовому коефіцієнті 1,8. Наведені показники також підтверджують зональний характер флори в цілому, незважаючи на те, що у складі її є інтродуковані види.

В дослідженій дендрофлорі переважають дерева (70 видів, 69,3%); решта видів має різні життєві форми (дерева або кущі за різних умов зростання).

Екологічний аналіз дендрофлори міста за основними факторами (освітленість, температура, режим зволоження) виявив переважання геліофітів (44 види, 43,6%) та геліосциофітів (31, 30,7%), трохи поступають їм сциогеліофіти – 24 види (23,7%); мегатермофітів та мезотермофітів (52, 51,5% та 42, 41,6% відповідно); мезофітів - 55 видів, 54,5%, приблизно порівну мезоксерофітів та ксеромезофітів – 15, 14,8% та 19, 18,85 відповідно). Наведені екологічні характеристики є типовими для урбанофлор середніх та малих міст України та в цілому відображають особливості освітлення, зволоження та температурний режим міста.

Привертає увагу розподіл видів за стійкістю до урбанізації: переважна більшість деревно-чагарникових видів є урбанофілами, їх 56 (63,8%). Урбанонейтральних та урбанофобних видів суттєво менше – відповідно 14,9% та 21,7%.

Географічний аналіз виявив переважання видів європейського, північноамериканського та азіатського ареалів, що також відображає умови та загальні закономірності створення міських деревно-чагарникових насаджень.

Всі види дендрофлори складають генофонд корисних рослин міста і області. Серед них види з явними декоративними властивостями, харчові, лікарські та медоносні, дубильні, кормові, можуть бути використані в інших галузях промисловості. Декоративні види досить рівномірно поширені по всій території міста, харчові – переважно у приватному секторі. Деякі харчові рослини зустрічаються також і у парках, скверах та вуличних насаджень, зокрема – *Armeniaca vulgaris Lam.*, *Prunus divaricata Ledeb.*, *Cerasus avium (L.) Moench.* (Назви рослин наведені за [27]).

Поширення дерев та чагарників у межах оцінене візуально. Найпоширенішими в місті є *Acer campestre L.*, *A. negundo L.*, *A. platanoides*, *A. pseudoplatanus L.*, *Ailanthus altissima (Mill.) Swingle*, *Armeniaca vulgaris*, *Populus alba L.*, *P. nigra L.*, *Robinia pseudoacacia L.*, *Tilia cordata Mill.*, *T. platyphyllos Scop.* Зрідка зустрічаються, *Symphoricarpus rivularis Suksdorf.*, *Tamarix ramosissima Ledeb.* та інші. Деякі з таких рослин відмічені лише в природних місцезростаннях: *Euonymus verrucosa Scop.*, *Padus virginiana (L.) Roem.*, *Rosa spinosissima L.*, *Spiraea hypericifolia L.* та деякі інші.



Розглянуті особливості дендрофлори Кіровограда свідчать про її зональний характер, значну подібність видового складу скверів, парків та вуличних насаджень.

Особливе значення в оптимізації міського середовища має арборіфлора насаджень загального користування – озелених впорядкованих території, призначених для відпочинку міського населення, з вільним доступом [25]. Деревно-чагарникова флора має найбільше фітомеліоративне і рекреаційне значення, створює оптимальні умови для життя людей.

В Кіровограді декілька парків та скверів. Їх обстеження дозволило виявити загальний видовий склад, санітарний стан насаджень, найпоширеніші види, які несуть основне фітомеліоративне навантаження також рідкі і нетипові види, які можуть бути ширше використані в міських насадженнях. Це види, які відповідають певним вимогам. Вони безпечні для природної біоти, неінвазивні, гіпоалергенні, гігієнічні з точки зору очищення повітря, мають фітонцидні властивості, довговічні, декоративні, стійкі до хвороб (*Populus tremula L.*, *P. Deltoids Marshall*, *Platanus occidentalis L.*, більшість голонасінних рослин).

Знищення штучних насаджень за умов відсутності значних площ природної деревно-чагарникової рослинності в місті – вкрай болюча проблема. За нашими спостереженнями, 60–80% дерев мають ознаки антропогенного пошкодження. Місцями дерева знищуються повністю, або частково.

У багатьох випадках відростання рослин можливе здебільшого у вигляді чагарників. Водночас, чагарники також зазнають значного впливу з боку людини, аж до повного знищення. Перелік основних видів дендрофлори дослідженого регіону подібний за складом до списку видів, які рекомендують для створення насаджень на техногенних територіях [23-25]. Такі дані свідчать про високу стійкість зазначених деревно-чагарникових рослин та про великі перспективи їх подальшого використання.

На основі проведених досліджень розроблені попередні рекомендації стосовно оптимізації міського середовища. Так, площа деревно-чагарникових насаджень м. Кіровограда може бути збільшена за рахунок вільних від забудови територій. Об'єкти міського озеленення необхідно відгородити для захисту від пошкоджень. Видова, сортова різноманітність, а також ярусність насаджень може бути збільшена за рахунок довговічних ліан та кущів. В місті необхідно висаджувати чоловічі екземпляри дводомних рослин або стерильні форми. Необхідно здійснювати контроль за інвазією активними видами (*Ailanthus altissima (Mill.) Swingle*, *Acer negundo L.*). Асортимент озеленення можна поповнювати з числа аборигенних та добре пристосованих до міських умов інтродукованих видів рослин відповідно до кліматичних та ґрунтових особливостей міста.

В цілому проведені дослідження та аналіз одержаних даних свідчать про невелике різноманіття деревно-чагарникової флори міста Кіровограда, її зональний характер та наявність видів, найбільш пристосованих до міських умов.

Перспективи подальшого дослідження ми бачимо у здійсненні моніторингу за чисельністю та різноманітністю видового складу парків та скверів міста, аналізу стійкості деревно-чагарникових видів до дії антропогенних факторів, розробці практичних рекомендацій щодо рекультивативної закладеної в господарському плані ділянок міського середовища та поповнення видового складу парків, скверів та вуличних насаджень.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аркушина Г.Ф. Різноманіття деревно-чагарникових видів в озелененні міста Кіровограда // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Україна наукова 2003». – т.13. Біологія. – Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2003. – С.3.
2. Аркушина Г.Ф., Попова О.М. Аналіз дендрофлори Кіровограда // Вісник Одеського національного університету. Біологія. -2003. – Т.8, вип.6. – С.36-42.
3. Аркушина Г.Ф. Дендрофлора парків та скверів міста Кіровограда // Біорізноманіття як ключовий момент збалансованого розвитку: регіональний аспект. Матеріали Всеукраїнської конференції молодих вчених. – Миколаїв: МДУ, 2003. – С.3-7.
4. Аркушина Г.Ф., Карауш І.Ю. Огляд дендрофлори міста Новомиргорода // Біорізноманіття України в світлі ноосферної концепції академіка В.Ш. Вернадського. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (18-19 квітня 2013 року, м. Полтава). – Полтава: Астрія, 2013. – С. 100-101;
5. Барбарич А. І. Декоративні рослини населених пунктів Українського Полісся XIX- першої половини XX століття // Укр. ботан. журн. – 1972. – Т. 29, № 5. – С. 662 – 665.
6. Горышина Т.К. Растения в городе. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1991. – 148 с.
7. Івченко І. С. Історична інтерпретація видів дендрофлори України // Укр. ботан. журн. – 1984. – Т. 41, № 3. – С. 94 – 100.
8. Івченко І. С. Сучасний стан охорони рідкісних і зникаючих видів дендрофлори України // Укр. ботан. журн. – 1983. – Т. 40, № 3 – С. 81.
9. Карауш І. Дендрофлора парків, скверів та вуличних насаджень міста Новомиргорода (Кіровоградська область) // Студентський науковий вісник. Випуск 11. Частина II. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. – С. 97-100;
10. Кармазин Р.В. Флора дендропарку інфекційної клінічної лікарні м. Львова // Проблеми ботаніки і мікології на порозі третього тисячоліття. Матеріали X з'їзду Українського ботанічного товариства. – Київ, 1997. – С. 31-32.
11. Кохно М. А., Пасічний А. О., Чуприна П. Я., Ципаляк Г.Н. Дерева і кущі міських декоративних насаджень Прикарпаття та Закарпаття // Укр. ботан. журн. – 1980. – Т. 37, № 2. – С. 27 – 31.
12. Кохно М. А., Кузнецов С. І., Дорошенко О. К., Чуприна П. Я., Пасічний А.О. Дендрофлора міст півдня України // Укр. ботан. журн. – 1983. – Т. 40, № 5. – С. 12 – 14.13. Крамарець В. О., Кучерявий В. О. Соломаха В. А. Паркова та лісопаркова рослинність міст Заходу України // Укр. ботан. журн. – 1992. – Т. 49, № 3. – С. 12 – 20.
14. Кудрик П. Я., Кошун О. Л. Видовий склад та структура зелених насаджень міста Луцька // Проблеми ботаніки та мікології на порозі третього тисячоліття: Матеріали X з'їзду УБТ. – Київ: - 1997. – С. 35 –36.
15. Кучерявий В. А. Природная среда города. Львов: Вища школа, 1984. – 142 с.
16. Кучерявий В. А. Урбоэкологические основы фитомелиорации. – М.: Информация, 1991. – 288 с.
17. Кучерявий В. А. Урбоэкология. – Львів: Світ, 1999. – С. 117 – 359.
18. Немерцалов В.В. Дендрофлора міста Одеси (формування, сучасний стан, перспективи оптимізації). - Автореф. дис. ... канд. біол. наук: 03. 00. 05. – Київ, 2008. – 18 с.
19. Новиков Э. А. Город и природопользование – Л. : Наука, 1984. – 143 с.



20. Определитель высших растений Украины. – К.: Наук. думка, 1987. – 548 с.
21. Панасенко Т.В. Дендрофлора парків Полтавщини: сучасний стан, шляхи збереження та розвитку. – автореферат дисертації на здобуття наук. ступеню канд. біол. наук. – Київ, 2007. – 22 с.
22. Пастернак В.П., Остапенко Б.Ф. Дендрогенофонд шпилькових парків Харківщини // Проблеми ботаніки і мікології на порозі третього тисячоліття. Матеріали Х з'їзду Українського ботанічного товариства. – Київ, 1997. – С. 233.
23. Поляков О. К. Використання дендрологічних ресурсів Донбасу в системі фітооптимізації техногенного середовища // Укр. ботан. журн. – 1998. – Т. 55, № 4. – С. 417 – 421.
24. Поляков О.К. Таксономічний склад урбанодендроценозів Донбасу // Там же – С. 296.
25. Про затвердження Правил утримання зелених насаджень міст та інших населених пунктів України // Наказ Державного комітету України по житлово-комунальному господарству № 70 від 29 червня 1994 р. (витяг). – С.660-661.
26. Протопопова В. В. Синантропная флора Украины и пути ее развития. - Киев: Наук. думка, 1991. – 204 с.
27. Mosyakin S., Fedoronchuk M. Vascular plants of Ukraine. A nomenclatural checklist. – Kiev: 1999. – 346 p.

Наталія КОСТЕНКО

АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ БІОЛОГІЇ У 8 КЛАСІ

(студентка V курсу природничо-географічного факультету)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Калініченко Н. А.

Актуальність дослідження. Вивчення біології в школі включає в себе не лише вивчення учнями навчального матеріалу згідно програми, а і екологічне виховання, тобто розуміння ними необхідності бережного ставлення до природи; естетичне виховання – усвідомлення краси оточуючого середовища; патріотичне виховання, тобто формування особистості, котра ставиться не байдуже до збереження природи власного регіону та залучає до цього інших.

Вчитель навчає – учень навчається, тобто це цілеспрямований процес співробітництва вчителя і учнів, покликаний дати їм необхідні знання та вміння. Активне навчання передбачає використання системи методів і прийомів, що спрямовані не на повідомлення учням готових знань, їх запам'ятовування та відтворення, а на організацію учнів для самостійного одержання знань, засвоєння вмінь і навичок у процесі навчальної діяльності.

Основний закон засвоєння – це: сприймати – осмислити – запам'ятати – застосувати – перевірити вивчене, тобто сприйняття супроводжується осмисленням, осмислення – запам'ятовуванням, а сприйняття, осмислення і запам'ятовування розширюються, поглиблюються і закріплюються в процесі їх самостійного використання і перевірки.

Активними методами називають ті, які максимально підвищують рівень пізнавальної активності учнів, спонукають до старанного навчання. При активних методах всі учні на уроці працюють інтенсивно, з цікавістю і бажанням: уважно слухають – думаючи, спостерігають – думаючи, читають – думаючи, виконують практичні завдання – думаючи. Активні методи сприяють старанності всіх учнів класу: не лише сильним, кмітливим та допитливим, але і слабким, безвільним та лінивим.

Активність – це психічна якість, риса характеру людини, яка виражається в посиленій діяльності. Це якість не вроджена і не постійна. Вона динамічно розвивається, може прогресувати і регресувати під впливом школи, товаришів, сім'ї, праці та інших соціальних факторів. Звичайно, ступінь пізнавальної активності учнів залежить і від них самих, від їх вихованості, свідомості, вольових зусиль. Отже, вчитель повинен розвивати пізнавальну активність учнів.

Вивчення у шкільному курсі біології класів Земноводних та Плазунів дає можливість учням простежити ускладнення будови тварин від найпростіших до плазунів, усвідомити основи еволюційного процесу. Вивчаючи види, що занесені до Червоної книги, школярі вчать бережливо ставитися до природи.

Об'єкт дослідження – процес біологічної освіти учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Предмет дослідження – навчально – методичне забезпечення вивчення теми “Земноводні та Плазуни”, розділу “Тварини”.

Формування цілей статті. Мета роботи полягає в тому, щоб виокремити актуальні аспекти вивчення біології у 8 класі з оптимальним використанням змісту та методичного апарату підручників.

Виходячи з вищезазначеного, ми переконані, що тема нашого дослідження є актуальною і маємо надію, що виконання даного проекту стане у пригоді майбутнім вчителям біології.

Відповідно до мети дослідження визначені наступні завдання:

1. Здійснити порівняльний аналіз методичного апарату підручників з біології для 8 класу на прикладі таких тем розділу “Тварини” як “Земноводні. Плазуни”.

2. Обрати той підручник, котрий у поєднанні із активними технологіями найефективніше сприятиме засвоєнню учнями матеріалу.

Вирішення поставлених завдань забезпечувалося застосуванням наступних груп методів дослідження:

Традиційно – педагогічні методи: педагогічне спостереження, вивчення й узагальнення педагогічного досвіду, першоджерел, вивчення продуктів діяльності учнів.

Теоретичні методи: аналіз і синтез; порівняння, абстрагування, конкретизація, систематизація, узагальнення.

Емпіричні: спостереження та аналіз навчального процесу, тестування, опитування, бесіда, аналіз письмових робіт, комп'ютерна обробка результатів педагогічного аналізу.



Виклад основного матеріалу. Для того щоб з'ясувати, яких саме цілей необхідно досягти, проводимо аналіз методичного забезпечення вивчення розділу "Тварини". Пояснювальна записка діючої програми з біології визначає наступним чином мету біологічної освіти: становлення загальної культури школяра; виховання особистості, яка усвідомлює власну відповідальність перед суспільством за збереження життя на Землі; формування екологічної культури; зміцнення духовного і фізичного здоров'я кожної конкретної людини.

У 8-му класі розділ "Тварини" розпочинається темою "Будова і життєдіяльність тварин", у якій розглядаються найбільш загальні закономірності функціонування тваринного організму, загальний план його будови. У наступних темах для вивчення пропонуються основні групи тваринного світу. Особливості будови і процеси життєдіяльності представників царства Тварини вивчаються з метою з'ясування пристосування організмів до середовища, їх ролі в природі й житті людини. Особливого значення набуває вивчення способу життя та поведінки тварин.

Питання систематики тварин, як і рослин, розкриваються на рівні великих таксономічних одиниць. Як і в попередньому класі, особливе місце у навчальному процесі повинні займати досліди, спостереження. Проводити їх слід не тільки під час уроків, а й вдома, на екскурсіях, під час практики. Біологічні експерименти та демонстрації повинні знайомити учнів з методами дослідження природи, розвивати навички самостійної роботи, зацікавлювати змістом біології. Цьому в повній мірі мають сприяти підручники.

Нами проведений порівняльний аналіз методичного апарату підручників авторських колективів: Межерін С. В. Межеріна Я. О.; Запорожець Н. В., Влащенко С. В.; Серебряков В. В., Балан П. Г.; Базанова Т. І., Павіченко Ю. В., Шатровський О. Г. з тем "Земноводні. Плазуни."

У підручнику авторів Межерін С. В. та Межеріна Я. О. представлена загальна характеристика та будова на прикладі земноводних, малюнки демонструють системи органів та їх розвиток. В параграфі про різноманітність земноводних представлені всі існуючі ряди із відповідними малюнками. В кінці кожного параграфу є терміни та поняття, а також запитання для самоконтролю. Проте підручник не повністю відповідає програмі, так як не містить матеріалу про роль земноводних у екосистемах, їх значення для людини. Однак інші теми програми висвітлені змістовно із врахуванням вікових особливостей учнів. В кінці теми подані завдання для самостійної роботи та для перевірки знань учнів.

В підручнику авторського колективу Запорожець Н. В., Влащенко С. В. клас Земноводні викладений послідовно та доступно для учнів із врахуванням вікових особливостей, подані якісні малюнки демонструють внутрішню та зовнішню будову земноводних, цикл їх розвитку, різноманітність. Після кожного розділу є рубрики: "Запам'ятайте найважливіше" та "Перевірте свої знання". Даний підручник повністю відповідає програмі, так як розкриває всі питання, передбачені нею. В кінці розділу є контрольна тематична робота для перевірки знань учнів.

В підручнику, де авторами є Серебряков В. В. та Балан П. Г. подана загальна характеристика земноводних, описана будова всіх органів та систем із відповідними зображеннями. В кінці кожного розділу представлені такі рубрики: ключові слова та поняття, коротко про головне, запитання для контролю, поміркуйте, творчі завдання, тобто домашнє завдання є диференційованим, розрахованим на різні рівні підготовки учнів. Кожна тема починається рубрикою «Варто пригадати». Підручник повністю відповідає програмі та в кінці вивчення теми містить контрольну роботу для перевірки знань та вмінь учнів.

В підручнику авторів Базанова Т. І., Павіченко Ю. В., Шатровський О. Г., тема "Земноводні" включає вивчення зовнішньої та внутрішньої будови з малюнками систем органів. Після кожного розділу подані завдання для самостійної роботи учнів. Підручник повністю відповідає програмі. Після вивчення теми подані такі рубрики: наша лабораторія, чи все в казках казкове, а також підводяться підсумки вивченої теми у вигляді узагальнюючої таблиці.

Отже, я вважаю, що для вивчення теми "Клас Земноводні" можна використовувати підручники всіх трьох авторських колективів, так як вони відповідають програмі та мають доступний виклад матеріалу. Проте найкращим, на мою думку, є підручник авторів Серебряков В. В., Балан П. Г., так як на початку розділу тут є рубрика «варто пригадати», що спонукає учнів згадати основні поняття з раніше вивченої теми. Також мені дуже сподобалося диференційоване домашнє завдання та рубрика «коротко про головне». Для вивчення цієї теми я використала саме його.

Для порівняння аналізу теми "Клас Плазуни" використала підручники тих же авторів, що й при аналізі вивчення теми "Клас Земноводні".

В підручнику авторів Межерін С. В., Межеріна Я. О. тема: "Плазуни" представлена повно, описана будова, спосіб життя, поведінка, сезонні явища в житті плазунів, їх різноманітність та способи охорони. Однак відсутня така тема програми як: "Роль плазунів в екосистемах, їх значення для людини". Це є суттєвим недоліком, адже вивчення цієї теми є обов'язковим. Після вивчення розділу подана самостійна робота для перевірки знань учнів.

В підручнику авторів Запорожець Н. В., Влащенко С. В. вивчення теми "Плазуни" розпочинається вивченням зовнішньої та внутрішньої будови, наприкінці теми разом із контрольними запитаннями є порівняльна таблиця плазунів та земноводних. Далі вивчення різноманітності плазунів супроводжується великою кількістю ілюстрацій. Підручник містить всю інформацію, передбачену



програмою, проте немає чіткого поділу на окремі підрозділи. А на ці питання повинна акцентуватися увага учнів.

В підручнику авторів Серебряков В. В., Балан П. Г. дана тема включає вивчення загальної будови плазунів, сезонних явищ в їх житті, різноманітності, охорони плазунів, їх значення. Всі ці питання чітко розкриті, подані доступно, зрозуміло, супроводжуються якісними ілюстраціями. Тобто, цей підручник найкраще підходить для вивчення даної теми.

В підручнику авторського колективу Базанова Т. І., Павіченко Ю. В., Шатровський О. Г. тема "Плазуни" представлена вивченням будови, сезонних явищ в їх житті, особливостей поведінки, різноманітності, ролі плазунів у природі, проте не сказано, яке їх значення для людини. Охорона плазунів подана в рубриці: "Людина і світ тварин, наша лабораторія" як додаткова інформація. Проте питання, передбачені програмою, повинні бути включеними в параграф, тому цей прийом вважаю недоліком.

Отже, підручник, за яким краще вивчати тему "Плазуни" авторів: Серебряков В.В., Балан П. Г., так як його параграфи вміщують інформацію, що повністю відповідає програмі, доступний виклад матеріалу.

Взагалі, від того, як вчитель будуватиме свої уроки, залежить не лише знання учнів, а і їх ставлення до даного предмету, формування в них загальної культури, виховання особистості, яка усвідомлює власну відповідальність перед суспільством за збереження життя на Землі, становлення у школярів цілісного уявлення про сучасну прородно-наукову картину світу, роль і місце людини в природі.

Отже, на вчителя покладене дуже важливе завдання, від виконання котрого залежить збереження різноманіття рослин і тварин.

Я проходила педагогічну практику в комунальному закладі: "Навчально-виховне об'єднання: «Загальноосвітній навчальний заклад І-ІІІ ступенів № 31-дитячо – юнацький центр "Сузір'я" Кіровоградської міської ради" у період з 03.02.2014 по 15.03.2014 року. При вивченні тем розділу "Тварини": "Клас Земноводні" та "Клас Плазуни" я розробляла різні типи уроків як: комбінований; урок вивчення нового матеріалу; урок корекції знань, умінь та навичок; контрольний – обліковий урок. Використовувала при цьому такі форми роботи: індивідуальні, індивідуально – групові та групові. Така різноплановість уроків та форм роботи забезпечила краще засвоєння учнями навчального матеріалу, а також сприяла його усвідомленню.

Всі уроки проводились згідно з календарно-тематичним плануванням та вимогами державної програми. Успішність уроків визначалась чіткістю викладення матеріалу та дотриманням послідовності етапів уроку. При підготовці до уроку заздалегідь проводились консультації з вчителем та брались до уваги всі зауваження та рекомендації вчителя – предметника.

Висновки. Для контролю отриманих знань в навчально-виховному процесі активно використовувались самостійні та тестові роботи, фронтальне опитування, письмові перевірки, робота в парах.

Проаналізувавши успішність учнів я помітила, що більшість школярів, зацікавившись тваринами, що належать до класів Земноводних та Плазунів, підвищили рівень навчальних досягнень. Значну роль в зацікавленні дітей відіграло урізноманітнення методів та форм роботи, повноцінне використання підручника.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Базанова Т. І. Біологія 8 клас: [підручник] / Т. І. Базанова, Ю. В. Павіченко, О.Г. Шатровський. – Вид-во: Гімназія, 2008. – 323 с.
2. Герасимов В. П. Хребетні тварини, вивчення їх у школі. Риби, земноводні, плазуни / В. П. Герасимов. Вид-во: Просвітництво, 1979. – 301 с.
3. Запорожець Н. В. Біологія 8 клас: [підручник] / Н. В. Запорожець, С. В. Влащенко. Вид-во: Харків АН Гро Плюс, 2008. – 288 с.
4. Межерін С. В. Біологія 8 клас: [підручник] / С. В. Межерін, Я. О. Межеріна. – Вид-во: Освіта, 2008. – 256 с.
5. Резнікова В. З. Вивчення на уроках зоології сезонних явищ у житті тварин. – Біологія в школі./ В. З. Резнікова, І. Д. Кузьміна. Вид-во: Просвітництво, 1978. – 232 с.
6. Сергєєв Б. Ф. Дивовижні амфібії. Людина і природа / Б. Ф. Сергєєв. Вид-во: Просвітництво, 1971. – 156 с.
7. Серебряков В. В. Біологія 8 клас: [підручник] / В. В. Серебряков, П. Г. Балан. Вид-во: Генеза, 2008. – 304 с.

Олена КРАВЧЕНКО

ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ЛІСОВОГО ГОСПОДАРСТВА КІРОВОГРАДСЬКОЇ ОБЛАСТІ

(студентка V курсу природничо-географічного факультету)

Науковий керівник – кандидат біологічних наук, доцент Мирза-Сіденко В. М.

Історія розвитку лісового господарства на Кіровоградщині налічує більш як 200 років. Скорочення вкритих лісом площ особливо помітним стало у XVI-XVII століттях.

Масове винищення лісів почалося з часу колонізації нашого краю російськими військами і створення тут нового військово-господарського адміністративного управління, яке одержало назву Нова Сербія (1752). Військові поселенці, приведені на Україну полковником австрійської армії Іваном



Хорватом, зайняли уже обжиті першими поселенцями місця і почали спішно споруджувати земляні укріплення. На це потрібна була деревина і її брали з навколишніх лісів у необмеженій кількості. При цьому царський уряд хоч і оголосив Чорний та інші ліси державною власністю, дозволив сербським поселенцям брати деревину з казенних дач у Чорному лісі [2].

Але особливо посилилася вирубка лісу після закладання на березі Інгулу і початку будівництва великої земляної фортеці імені св. Єлисавети (1754), яка мала стати опорним пунктом російських військ на споконвічних козацьких землях.

Звичайно, тодішні лісничі ще не мали тих повноважень, які були визначені статусом лісничих, затвердженим лише у 1826 році, але й вони робили велику справу, адже очолили як збереження наявного лісового фонду, так і його розширення і примноження. А це мало важливе значення для нашого степового краю, поклато початок створенню захисних лісонасаджень.

Уже тоді, на початку 70-х років XVIII століття, до справи лісорозведення залучалися місцеві жителі. На вимогу вальдмейстера кожна слобода для роботи у лісі повинна була виділити одного робітника. Особливої уваги потребувало заліснення південних і південно-західних околиць провінції, де ліс, деревина в цілому, були великою рідкістю і завозилися для господарських потреб за десятки, а то й сотні кілометрів.

Професор Г. І. Редько, який досліджує історію степового лісорозведення, вказує, що перші спроби щодо насадження лісових культур належать приватним особам, які одержали у своє користування великі земельні наділи [1, 2].

На Єлисаветградщині перший казенний міський сад був закладений ще у 1764 році на березі річки Сугоклеї поблизу фортеці св. Єлисавети військовим комендантом О. П. Мельгуновим. Овочі і фрукти, вирощені на території цього саду, доставлялися до царського столу у Санкт-Петербург.

З часу організації на Єлисаветградщині військових поселень (1817 рік) увага до лісорозведення зростає. Уже в 1820 році військові поселенці с. Гурівки (нині Долинський район) на березі р. Бокової заклали лісовий масив площею 9 десятин, де висадили культури верби, дуба з домішкою ясена, клена польового і татарського, а також шовковиці. Через кілька років лісові культури закладено тут по балці Бесарабці на площі 18 десятин. Основні породи - верба, берест, береза, клени татарський і польовий, терен, а також вишняки.

У 1833 році біля 30 тисяч штук саджанців, взятих із розсадника поміщика Леонтовича, що знаходився у Верхньодніпровському повіті Катеринославської губернії, були висаджені військовими поселенцями у селищі Новій Празі.

Командуючий військовими поселенцями граф В. А. Аракчєєв, який до того познайомився з насадженнями Данилевського на Харківщині, ще у 1817 році визнав степове лісорозведення важливою і корисною справою і наказав військовим поселенцям і їх командирам розводити ліси і сади на вільних землях військових поселень. Його наступник граф Вітте, а потім Нікітін надали лісорозведенню статусу лісової повинності. А це привело до того, що навесні і восени кожного року тисячі військових поселенців виходили на лісорозведення у місцях свого проживання і служби, висаджуючи саджанці і висіваючи насіння лісових культур. Не всі закладені насадження збереглися, частина з них загинула, бо за ними не було належного догляду, ще більша частина була вирубана після ліквідації військових поселень (1858 р.), але деякі з них збереглися і до нашого часу, як той же Гурівський ліс або Гусарське урочище (тепер Новоукраїнський район) [1].

Розширенню степового лісорозведення сприяло і Товариство сільського господарства південної Росії, яке було засноване у 1828 році в Одесі. Серед його засновників і активних діячів були уже названі Скаржинський, Нікітін та інші. У 1830 році в Єлисаветграді на підвищеному плато поряд зі старим міським садом був закладений новий парк на площі 22 гектари. У його створенні активну участь взяла команда військових поселень, штаб яких знаходився у Єлисаветграді. Тут на площі 12 гектарів також було закладено сад, в якому висаджено 1314 фруктових і лісових, а також 82 тисячі штук тутових дерев. Цей новий міський сад став улюбленим місцем відпочинку єлисаветградців на багато років.

В 20-х роках XIX століття заклали великий парк у своєму маєтку в Онуфрїївці граф М. М. Толстой. Він же на землях, що належали йому, наприкінці XIX століття протягом ряду років заклали лісовий масив, що зайняв більш як 100-гектарну площу. З метою заохочення лісорозведення у степових районах, створення плодкових насаджень Єлисаветградське повітове земство наприкінці XIX – на початку XX століть проводило спеціальні конкурси, переможців яких всемірно заохочувало і підтримувало.

Перші лісничі нашого краю секунд-майор Максимов і Федір Олександров звалися вальдмейстерами, що у буквальному перекладі з німецької означає майстрами лісу. Саме вальдмейстерство було першою в Росії формою управління лісами, що належали державній казні [1].

Вальдмейстери утримувалися тоді за рахунок прибутків від дарованих їм маєтностей, а також штрафів, що накладалися на порушників правил лісокористування.

Перше лісовпорядкування у нашому краї проведено в 1840 році, в межах Чорноліської лісової дачі. Ліси склалися з насаджень дуба (58%), ясена (13%), граба (18%), клена (4,7%), липи (4,5%) та осики (0,5%). Лісовпорядкування обмежувалося обкопуванням лісового масиву та встановленням відповідних межових знаків. Наступне лісовпорядкування, проведене у Чорноліській лісовій дачі в 1863 році, визначило не тільки порідний склад деревостану, а і його таксаційні характеристики.



Лісничим Чорноліського лісництва було призначено титулярного радника Р. П. Квеста, який до цього працював лісничим Новомиргородського лісництва. Місцерозташуванням Єлисаветградського лісництва було обране лісове урочище поблизу с. Оникієвого (нині – Маловисківський район), де незабаром виникло невелике селище лісівників[1].

Таким чином, наприкінці ХІХ століття на території Єлисаветградського та Олександрійського повітів налічувались сім лісництв: Єлисаветградське, Олександрійське, Нерубаївсько-Чутянське, Новоархангельське, Новогеоргіївське, Тишківське та Чорноліське.

Перша світова війна (1914-1917 рр.), а потім громадянська (1918-1921 рр.) завдали відчутної шкоди лісовим ресурсам нашого краю. Інтенсивні вирубки для військових потреб, нерегульовані вирубки лісів місцевим населенням набули масового характеру. Лісовідновлювальні роботи у цей період практично не проводилися.

На території нинішньої Кіровоградщини на початку 20-х рр. минулого століття продовжували свою діяльність як лісництва, створені 1917 року, так і нові. Серед них - Чорноліське, Чутянське, Червоно-Нерубаївське, Новогеоргіївське, Кирилівське, Олександрійське, Новоархангельське та інші.

Великі лісові масиви, величезна площа, на якій розташувався Чорноліський держлісгосп, ускладнили проблеми управління виробництвом, не сприяли підвищенню продуктивності праці на лісорозробках, де усі роботи по трелюванню лісу і вивезенню хлестів до залізничних станцій чи місць переробки виконувались кіньми і волами [1, 2].

У результаті інтенсивних вирубок стан лісонасаджень зазнав кардинальних змін. Станом на 1.01.2015 року площа лісів на території Кіровоградської області становить 6,7%. Нормативна оптимальна лісистість Кіровоградської області становить 11% (наказ Держкомлісгоспу України від 29 грудня 2008 року №371). Загальна площа лісів області становить 183038,7 га. Територіальне розміщення лісових ресурсів і лісистості по Кіровоградській області є нерівномірним. Це пояснюється географічним положенням, специфікою кліматичних умов та лісгосподарською діяльністю.

За типами лісу в Кіровоградській області виділяють чотири групи: діброви (84%), судіброви (12%), субори (3%) і бори (1%), це пояснюється географічним положенням і кліматичними умовами Кіровоградської області.

В структурі Кіровоградського ОУЛМГ виділяють вісім лісгоспів: Голованівський, Оникіївський, Олександрівський, Чорноліський, Світловодський, Онуфрійський, Компаніївський, Долинський (рис.1.) [3].



Рис. 1. Адміністративна структура Кіровоградського ОУЛМГ.

Охорона цінних лісових масивів забезпечується у складі мережі природно-заповідних територій та об'єктів. Мережа природно-заповідного фонду Кіровоградської області містить 221 заповідних територій та об'єктів загальною площею 35835,58 га. З них 26 природно-заповідних територій та об'єктів мають статус загальнодержавного значення, решта 195 - місцевого значення.



Розвиток мережі природно-заповідного фонду області значно стримується окремими факторами. Це перш за все високий ступінь розораності області, при цьому статус заповідних територій та об'єктів надається невеликим за площею, збереженим у природному стані ділянкам у ярах, балках, долинах річок та крутосхилах [4].

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Кіровоградщина. Історія. Традиція. Сучасність. За заг. Редакцією О. В. Чудкова. К 43 – Кіровоград: Імекс – ЛТД, 2008. – 640 с.
2. Ковальчук Н. М. Степ і ліс. Минуле і сучасне лісівників Кіровоградщини / Ковальчук Н. М., Журавський В. В. – Кіровоград: ВАТ "Кіровоградське видавництво", 2004. – 288с.
3. «Екологічний портрет Кіровоградської області» [Електронний ресурс] // режим доступу: <http://sites.google.com/site/nucenlib/Home/scenariiie/-ekologichniy-portret-kirovogradskoie-oblasti-den-informacie/>.
4. Кіровоградське обласне управління лісового та мисливського господарства [Електронний ресурс] // режим доступу: <http://www.lis.kr.ua/>.

Дар'я КУЧЕР

ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ ДЕМОГРАФІЧНИХ ЗМІН У КІРОВОГРАДСЬКІЙ ТА ДНІПРОПЕТРОВСЬКІЙ ОБЛАСТЯХ

(студентка V курсу природничо-географічного факультету)

Науковий керівник – кандидат географічних наук, доцент Семенюк Л.Л.

Населення є одним із головних індикаторів соціально-економічного та екологічного розвитку держави та її регіонів – основою формування трудового потенціалу. Актуальність дослідження демографічних процесів зумовлена насамперед тим, що в сучасних умовах для Дніпропетровської та Кіровоградської областей та нашої країни демографічна проблема є однією з найбільш важливих; має місце тенденція до старіння населення.

Організація суспільного виробництва базується на всебічному врахуванні всіх наявних елементів продуктивних сил і, насамперед, чисельності населення, його статевої та вікової структури, які є вихідною базою визначення кількісних характеристик трудового потенціалу країни, регіону чи населеного пункту [3]. Тому питання, пов'язані з демографічними проблемами сьогодні розглядаються дуже часто.

Вікові тенденції демографічного розвитку України свідчать про те, що її населення у ХХ – початку ХХІ століття зазнало істотних змін під впливом, з одного боку, чинників довгострокової дії (зміна типу відтворення населення та його соціальних регуляторів), а з другого – короткочасних, кризових подій, викликаних світовими війнами, голодоморами, масовими репресіями, примусовими переселеннями, економічним занепадом тощо. Ці чинники значно деформували чисельність, віковий та статевий склад населення, порушила механізм сталого демографічного відтворення населення. Саме це й викликає значні негаразди у демографічному русі сучасної України [1;9].

Нами, для дослідження, були обрані дві сусідні області: Дніпропетровська та Кіровоградська. За економічним районуванням території України різні вчені (Паламарчук М.[4], Шаблій О.[6], Поповкін В.[5], Джаман В.[1]) відносять їх до одного району за територіальними, економічними та подібними демографічними процесами.

На досліджених областях ми спробуємо показати тенденції демографічних змін, які наразі можна спостерігати майже й на всій території України.

Чисельність наявного населення Дніпропетровської області лише з 1991 до 2014 року зменшилась на 620 тисяч осіб, з 3,9 млн. до 3,28 млн. осіб, що становить 24% від кількості населення, що була зареєстрована на 1991 рік [7] (рис.1).

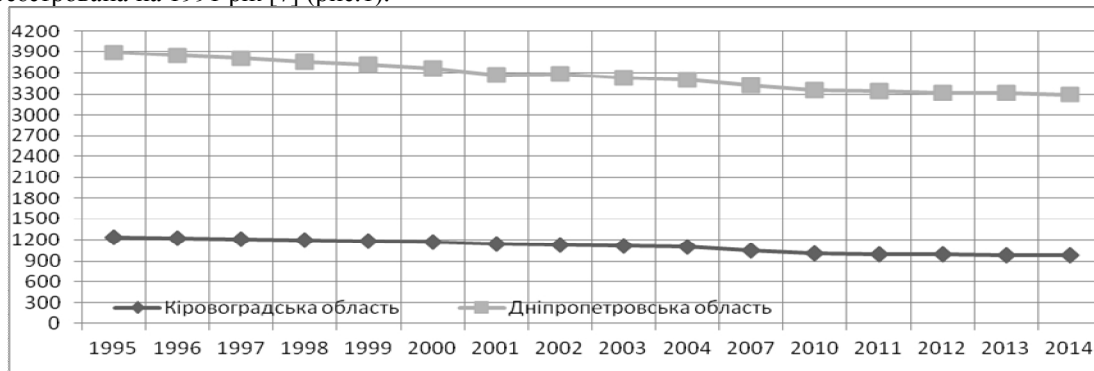


Рис.1. Динаміка зміни чисельності населення Дніпропетровської та Кіровоградської областей за 1995-2014 рр.

Загальне зменшення населення сталося виключно за рахунок його природного приросту та міграцій населення. Природне скорочення населення спостерігалось майже в усіх районах області.



Чисельність наявного населення Кіровоградської області зменшилась з 1991 до 2014 року на 261,4 тисячі осіб, що становить 21% від населення області на 1991 рік [7] (рис.1). Очевидно, що кількість населення зменшувалась поступово до певного часу через відсутність природного приросту.

Для статеві структури населення Дніпропетровщини залишається характерною стабільна перевага жінок. На початок 2015 року їх було на 288 тис. більше, ніж чоловіків. На кожну тисячу жінок області припадало 840 чоловіків (у міських поселеннях – 831, у селах – 888). Найменший цей показник у м. Нікополі (803), найбільший – у Широківському районі (936) [8]. Однак серед мешканців у віці до 33 років включно переважає населення чоловічої статі. Найвищий цей показник серед дітей 12 років, де на кожні 100 дівчаток нараховується 108 хлопчиків. Але, починаючи з віку 34 роки, співвідношення змінюється з ознакою переваги жінок. У віковій групі 0-15 років спостерігається явне домінування чоловіків в усіх районах області, найбільша кількість чоловіків у Широківському (53,8%), Юр'ївському (52,9%) районах.

У віковій групі 16-59 років домінування чоловічого населення збереглося лише в декількох районах: Петропавлівському (52,2%); Широківському (51,7%); Юр'ївському та Павлоградському (51,2%); Софіївському (50,6%); П'ятихатському, Криничанському та Солонянському (50,1%). В віковій групі 60 і старше, частка чоловічого населення в середньому складає 35% до 65% жіночого. Найбільша чисельність чоловіків спостерігається в Царичанському (37,4%), Дніпропетровському та Юр'ївському (37,0%) районах [7]. Частки як чоловічого так і жіночого населення зменшуються з кожним наступним роком поступово (рис.2)

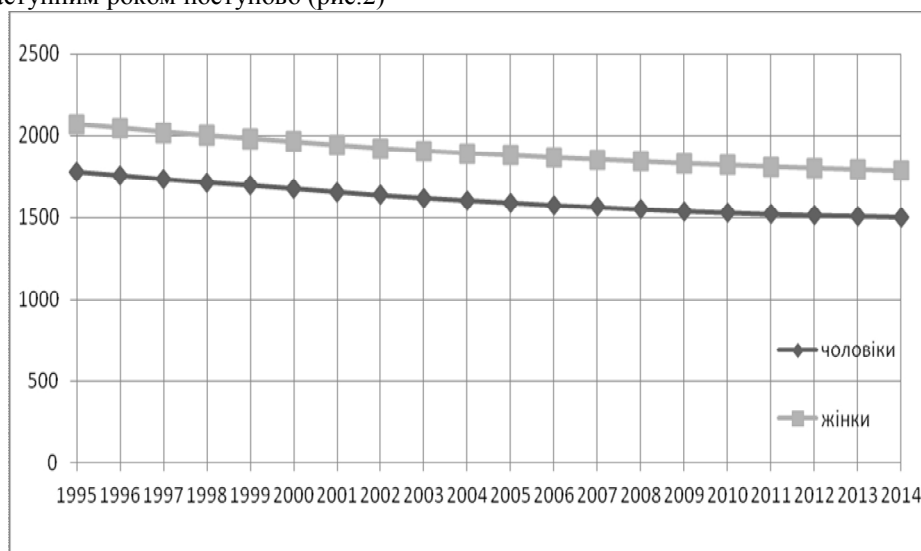


Рис.2. Динаміка зміни кількості чоловічого і жіночого населення Дніпропетровської області за 1995-2014 рр.

Для статеві структури населення Кіровоградської області теж залишається характерною стабільна перевага жінок (54% жінок до 46 % чоловіків). На початок року їх було на 81 тисячу більше. На кожну тисячу жінок області припадало 847 чоловіків [7]. Частки чоловічого і жіночого населення зменшуються поступово, але більш інтенсивніше ніж в Дніпропетровській області (рис.3), що пояснюється відсутністю природного приросту та міграційним скороченням населення.

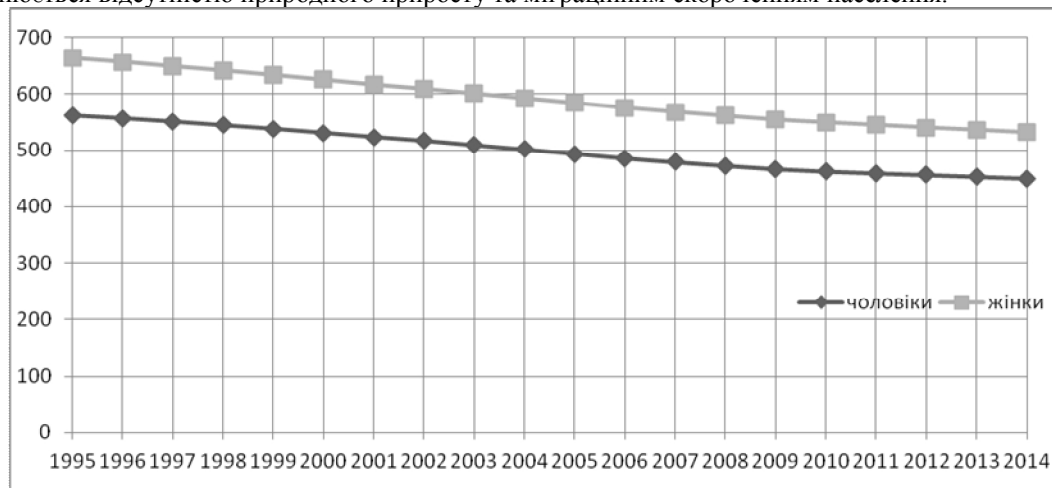


Рис.3. Динаміка зміни кількості чоловічого і жіночого населення Кіровоградської області за 1995–2014 рр.



Показники вікової структури населення Дніпропетровської області за останні роки були нестабільними (рис.4), населення з вікової групи 0-15 років, до 2005 року, постійно зменшувалося з приблизно однаковою динамікою, з 2005 року темп знизився і залишається на одному рівні до нашого часу, що зумовлено введенням в дію концепції демографічного розвитку України. Кількість населення вікової групи 16-59 років коливається, але, наразі, є тенденція до зменшення чисельності населення цієї вікової групи [7]. Чисельність населення вікової групи понад 60 років залишається відносно стабільною (рис.4).

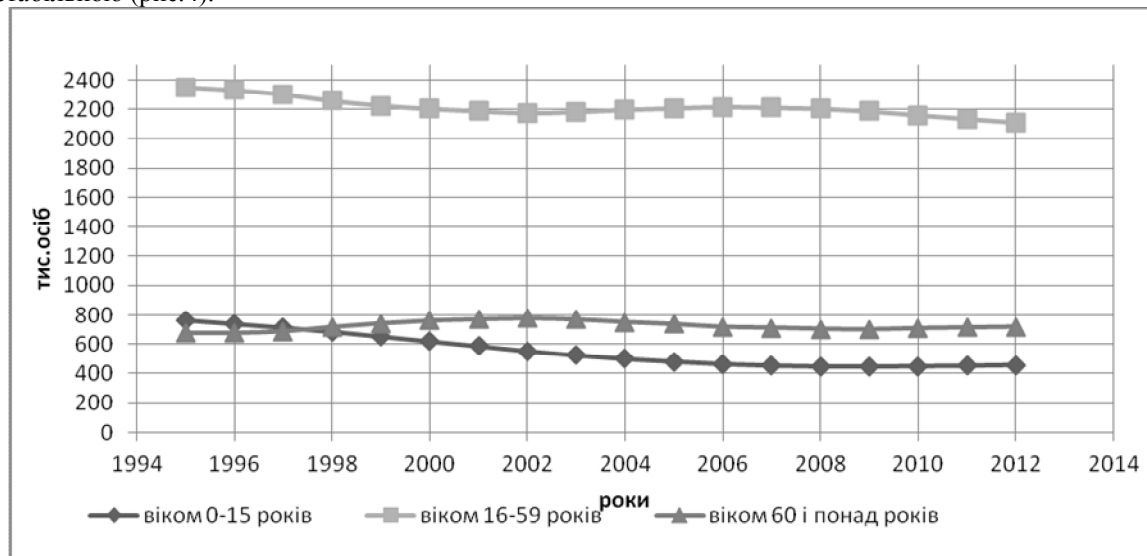


Рис.4. Динаміка зміни чисельності населення Дніпропетровської області по віковим групам за 1995-2014 роки

Динаміка показників вікової структури населення Кіровоградської області майже ідентична з такими ж показниками Дніпропетровської області (рис. 5), що пояснюється схожими демографічними процесами.

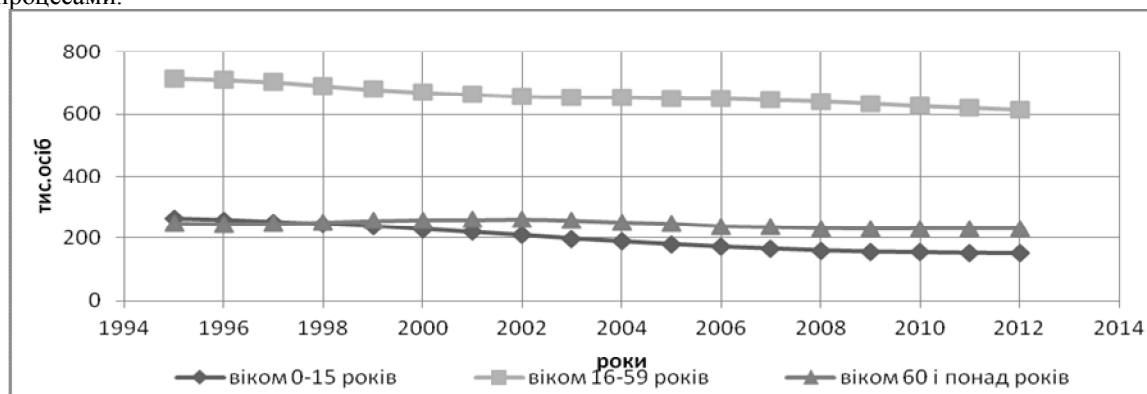


Рис.5. Динаміка зміни кількості населення Кіровоградської області по віковим групам за 1995-2014 роки

Отже, як ми можемо побачити на представлених матеріалах, основні тенденції демографічних змін у Дніпропетровській та Кіровоградській області є такими:

1. Чисельність населення в досліджуваних областях з 1991 до 2014 рік, в середньому, скоротилась від 21 до 24% від кількості населення на 1991 рік і продовжує скорочуватись і зараз, але динаміка сповільнилась.

2. Для статеві структури населення характерним залишається переважання жінок (54% жінок до 46% чоловіків в обох областях) з поступовим зменшенням чисельності і чоловічого і жіночого населення.

3. Серед мешканців Дніпропетровської області у віці до 33 років включно переважає населення чоловічої статі. Найвищий цей показник серед дітей 12 років, де на кожні 100 дівчаток нараховується 108 хлопчиків. Для Кіровоградської області характерним є домінування населення чоловічої статі, що зберігається до віку в 29 років. Це пов'язано з вищою смертністю серед чоловічого населення.

4. Сучасна демографічна ситуація в цілому в досліджуваних областях може бути охарактеризована як кризова. На сьогодні демографічне постаріння є надзвичайно актуальною проблемою, адже частка молодшої вікової групи неухильно скорочується.

Таким чином, тенденції демографічних змін в досліджуваних областях є подібними, але кризовими, зі зменшенням загальної кількості населення. Активним є скорочення чисельності



населення найсуттєвіших категорій (діти до 15 років, категорія осіб 15-59 років), які впливають на нормальне економічне функціонування та демографічний розвиток областей.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Джаман В.О. Регіональні системи розселення: демографічні аспекти. – Чернівці: Рута, 2003. – 392с.
2. Заставний Ф.Д. Географія України. - Львів: Світ, 1994. - 470 с.
3. Махорін Г.Л. Основи демографії. Курс лекцій / Житомир: Вид-во “Волинь”, 2009. – 96 с., таб. 27, рис. 8.
4. Паламарчук М. М., Паламарчук О. М. Економічна і соціальна географія України з основами теорії. – К., 1998.
5. Поповкін В. Регіонально-цільний підхід в економіці. – К., 1993.
6. Шаблій О. І. Основи загальної суспільної географії. – Львів, 2003.
7. dnerstat.gov.ua – Головне управління статистики у Дніпропетровській області;
8. kr.ukrstat.gov.ua – Головне управління статистики у Кіровоградській області;
9. ukrstat.gov.ua - Головне управління статистики України.

Яніна МАРУЩАК

ТЕРИТОРІАЛЬНА ОРГАНІЗАЦІЯ СФЕРИ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я В КІРОВОГРАДСЬКІЙ ОБЛАСТІ

(студентка V курсу природнично-географічного факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Миргородська О.Л.

Одним із першочергових завдань, які вирішуються урядом України протягом останніх років є вдосконалення системи охорони здоров'я.

Кожний громадянин України має право на охорону здоров'я, на кваліфікаційну медико – санітарну допомогу, достовірну та своєчасну інформацію про стан свого здоров'я і здоров'я інших членів суспільства, відшкодування шкоди заподіяної його здоров'ю.

Мета статті – дослідження територіальної організації та перспектив розвитку закладів медичного обслуговування на території Кіровоградської області.

Система охорони здоров'я – це організаційна структура, завданням якої є забезпечення різноманітних потреб населення в галузі охорони здоров'я шляхом надання медико – санітарної допомоги, включаючи широкий спектр профілактичних і лікувальних заходів або послуг медичного характеру, а також виконання інших функцій на основі професійної діяльності медичних працівників. В різних країнах світу свої особливості системи охорони здоров'я:

Всесвітня організація охорони здоров'я, проаналізувавши національні системи медичного обслуговування світу, визнала найкращою систему організації охорони здоров'я Франції. Становлення нормативно – правової бази охорони здоров'я Франції поділяють на три періоди. Перший – прийняття законів щодо впровадження соціальної страхової медицини (1928 – 1930 рр.). Закони встановлювали основні принципи надання медичної допомоги в країні: вільний вибір лікаря; умови оплати лікарського послуг. Упровадження принципів ліберальної медицини привело до розмежування інтересів лікарів та пацієнтів. На другому етапі розвитку нормативно – правової бази було прийнято Кодекс медичної деонтології та переглянуто систему тарифів на медичні послуги. Унаслідок реформування галузі було впроваджено такі засади: обов'язковість дії лікарської таємниці; свобода лікувальних призначень; пряма угода між лікарем та пацієнтом щодо гонорару; пряма виплата гонорару лікареві. Третій період було розпочато у 1971 році із прийняттям нового закону про медичне страхування, який затвердив відносини між страховими касами та лікарями. Цей закон закріпив основні принципи організації охорони здоров'я у Франції: забезпечення рівноправності та загальнодоступності медичної допомоги для всього населення; формування засобів соціального забезпечення з прибутків працівників та роботодавців; превентивна спрямованість галузі; дотримання рівноваги між державним та приватним секторами охорони здоров'я. 31 липня 1991 року у Франції було прийнято новий закон, який поклав початок реформування галузі. Згідно з цим законом було визначено два основні інструменти планування: модифікована санітарна карта та регіональна схема організації охорони здоров'я республіки. Обидва документи визначають систему охорони громадського здоров'я: адміністративно – територіальний та географічний розподіл лікувальних закладів; організаційну структуру та види медичної допомогою. Сучасна система охорони здоров'я Франції централізована. Контролює діяльність системи охорони здоров'я Міністерство праці та соціального забезпечення. У країні існує єдина страхова організація – Національна лікарняна каса, яка має величезну кількість філіалів розгалужених по всій території. Філіали не є конкурентами, а знаходяться в підпорядкуванні Національної лікарняної каси, яка регулює їх діяльність. Поряд з обов'язковим соціальним медичним страхуванням у Франції існує добровільне страхування. Все більше французьких роботодавців включають цей вид медичного страхування в соціальний пакет. Присутність добровільного страхування в соціальному пакеті компанії значно підвищує статус. Основна проблема організації охорони здоров'я Франції – це великі темпи зростання видатків на галузь. Вони зростають швидше, ніж загальний добробут у країні [1].

Система охорони здоров'я США представлена незалежними службами на трьох основних рівнях, це сімейна медицина, госпітальна допомога і суспільна охорона здоров'я. Медичні послуги в США



надаються приватними особами та юридичними установами. Різні комерційні, благодійні та державні організації пропонують пацієнтам як амбулаторні, так і стаціонарні послуги.

Близько 47% всіх витрат на охорону здоров'я США становлять витрати на стаціонарне лікування, близько 2% – домашнє обслуговування, 10% – медикаментозне лікування і 10% – на утримання в будинках престарілих. Решта 11% охоплюють послуги стоматологів, офтальмологів і інших вузьких фахівців.

У США функціонує два типи госпіталів: мають право власності, часто керовані великими приватними корпораціями, і неприбуткові госпіталі, що знаходяться в управлінні окружних та органів державної влади, релігійних громад або незалежних громадських організацій. Структура госпіталів схожа з нашими лікарнями. У них надають певний обсяг амбулаторної допомоги у відділеннях швидкої медичної допомоги та спеціалізованих клініках, але в основному вони призначені для надання госпітальної допомоги. Найбільша увага приділяється відділенню невідкладної медичної допомоги. У відділеннях швидкої медичної допомоги й центрах невідкладної терапії надають спорадичну, сфокусовану на проблемі допомогу. Хірургічний центр – приклад спеціалізованої клініки. Крім того, у США широко розвинена мережа хоспісів для термінальних хворих з очікуваною тривалістю життя шість місяців і менш, які, як правило, субсидуються благодійними організаціями та урядом.

У США, втім, як і в інших країнах, поняття амбулаторної допомоги включає надання медичних послуг без госпіталізації пацієнта, що складає більшу частку надання медичної допомоги населенню. Приватний сектор амбулаторної медичної допомоги представлений особистими лікарями (фахівцями з внутрішньої та сімейної медицини, педіатрами), вузькими спеціалістами, наприклад гастроентерологами, кардіологами, дитячими ендокринологами, а також медсестрами та іншим медичним персоналом. У 1996 р. з'явилися так звані послуги *concierge medicine* – надання розширеного спектру послуг особистим лікарем за передоплату[1].

У Грузії запроваджено обов'язкове медичне страхування, фінансування медичної допомоги здійснюється єдиним фондом соціального страхування за рахунок державного бюджету (60%), яке надається у вигляді трансфертів та внесків роботодавців (40%). Медична допомога надається відповідно до державних програм державними закладами охорони здоров'я. Послуги, що не входять до державних програм, надаються за кошти населення. Недержавний сектор закладів охорони здоров'я не бере участі в реалізації державних програм і надає медичні послуги за кошти громадян. У країні, де проживає 4,3 млн населення, рівні захворюваності та смертності залишаються високими, рівень народжуваності в останні роки знизився майже вдвічі. У країні різко виражений дефіцит фінансування на охорону здоров'я на тлі незадовільного економічного становища та низького рівня соціального захисту. У Республіці прийняті основні закони: "Про охорону здоров'я", "Про права пацієнта", "Про обов'язкове медичне страхування", "Про лікарську діяльність", "Про ліцензування медичної та фармацевтичної діяльності".

В основі перспективи розвитку системи охорони здоров'я Грузії лежить підйом економіки держави та покращання соціального захисту населення [1].

Складовими системи охорони здоров'я України є лікувально – профілактичні заклади, санітарно – профілактичні заклади, фармацевтичні аптечні заклади тощо.

У складі лікувально – профілактичних закладів виділяють:

1. лікарняні заклади (республіканська лікарня, обласна лікарня, центральна міська лікарня, територіальне медичне об'єднання тощо);
2. лікувально – профілактичні заклади особливого типу (центр профілактики та боротьби зі СНІДом, центр реабілітації репродуктивної функції жінки);
3. диспансери (гастроентерологічний, ендокринологічний, кардіологічний тощо);
4. амбулаторно – поліклінічні заклади (центральна районна поліклініка, міська лікарня, студентська поліклініка тощо);
5. заклади переливання крові, швидкої та екстренної медичної допомоги;
6. санаторно – курортні заклади.

В межах України укомплектованість лікарями первинної ланки найнижча в Херсонській (57,2%) від загальної потреби, Кіровоградській (66,1%) областях, а найвища - у Івано-Франківській (92%), Чернівецькій (93,1%) і в Тернопільській (90,3%) (а не в більш розвинених регіонах – пілотних, де, незважаючи на цільове фінансування, укомплектованість кадрами первинної ланки становить у середньому 80%). Крім того, майже в усіх регіонах України, у тому числі і в пілотних, є заклади сімейної медицини (сімейні амбулаторії), які не мають жодного лікаря: у Дніпропетровській області, наприклад, їх 30, в Донецькій – 11, Житомирській – 37. Найгірша ситуація із забезпеченням медсестрами в Києві, а лікарями – на Донеччині [1].

За матеріалами статистичної звітності у 2009 році кількість медичних закладів в межах Кіровоградської області становила 780, із них основну частину становили фельшерсько – акушерські пункти (534) та поліклініки (191).

Найбільша кількість поліклінік функціонувала в Кіровоградському (8,42% від загальної кількості), Знамянському (6,28%) та Олександрійському (6,8%) районах області, найменша – Вільшанському (1,57%), Бобринецькому (2,09%) та Компаніївському (1,57%) районах. Найбільша кількість ФАПів спостерігалася у таких районах – Новоукраїнському (7,68% від загальної кількості),



Бобринецькому (6,17%) та Кіровоградському (6,55%). Найменша – у Новгородківському (2,8% від загальної кількості) та Онуфріївському (2,43%) районах області.

Кількість ліжок станом на 2009 рік становила – 96,21 на 10 тисяч населення [2, 3].

В 2010 кількість медичних закладів, що надавали допомогу населенню скоротилася до 771, а у 2011 році до 770 одиниць.

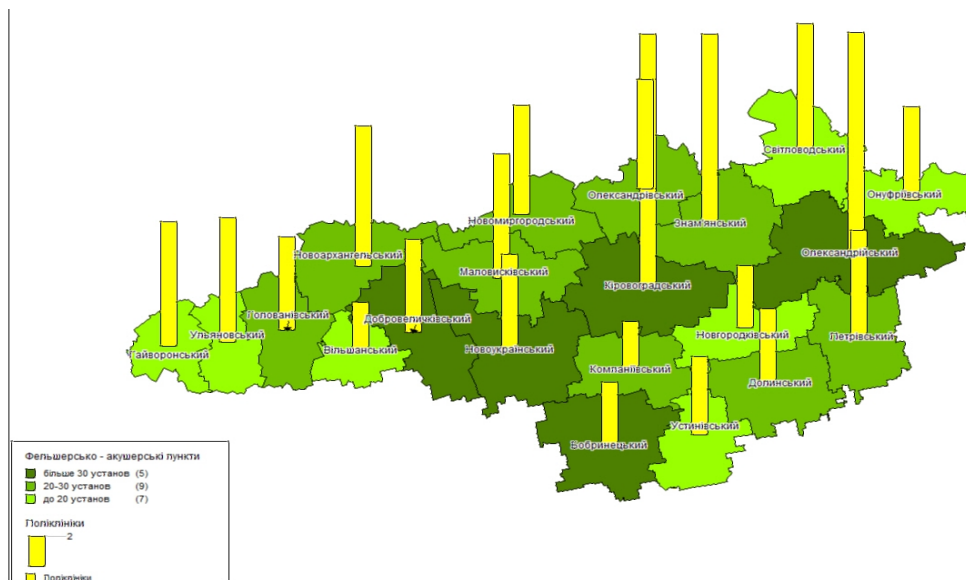


Рис. 1. Забезпеченість районів Кіровоградської області фельшерсько – акушерськими пунктами та поліклініками станом на 2011 рік

По районах області кількість медичних закладів змінювалася несуттєво. Лідерами по кількості забезпеченості поліклініками були Олександрійський, Кіровоградський та Знам'янський райони області, аутсайдерами – Вільшанський, Бобринецький та Компаніївський райони. Найбільша кількість ФАПів протягом 2010 – 2011 років спостерігалася у Новоукраїнському, Бобринецькому та Кіровоградському районах, а найменша – у Новгородківському та Онуфріївському.

Загальна кількість лікарів станом на 2009 рік становила 3328 осіб, більшість з них становили терапевти (13% від загальної кількості спеціалістів), хірурги (12,26%), кардіологи (1,62%) та педіатри (6,7%).

Найбільша кількість лікарів по районах області спостерігалася у Світловодському (5,53 від загальної кількості спеціалістів), Маловисківський (3%), Знам'янський (3,6). Найменша кількість лікарів фіксувалася у Компаніївському та Устинівському районах.

Забезпеченість середнім медичним персоналом у 2009 році у Кіровоградській області становила 100,0 на 10 тисяч населення.

Протягом 2010 – 2011 років кількість лікарів зростала. У 2010 році ця кількість становила 3333 особи, а у 2011 – 3340 осіб. Щодо забезпеченості районів області лікарями протягом 2010 – 2011 років то лідерами виступали такі райони як Світловодський, Маловисківський та Знам'янський, а найменша кількість була в Устинівському та Компаніївському районах.

Забезпеченість середнім медичним персоналом у 2010 році становила 5001 або 100,0 на 10 тисяч населення. Забезпеченість середнім медичним персоналом у 2011 році становила 5059 осіб або 100,8 на 10 тисяч населення.

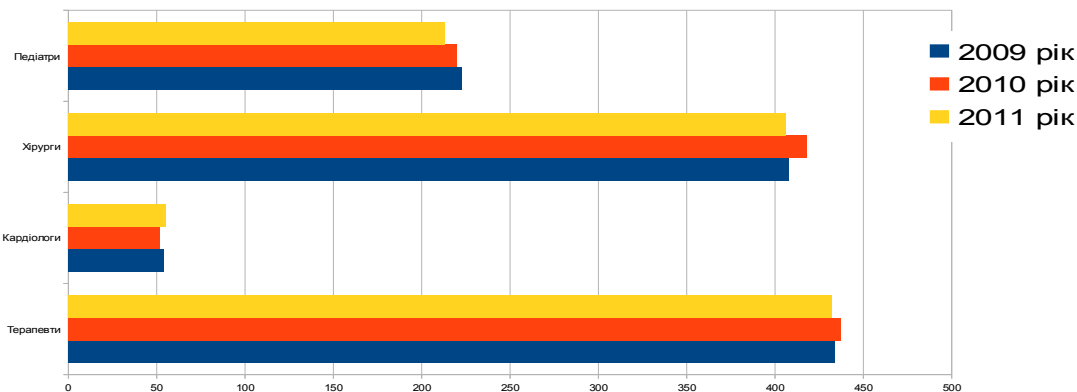


Рис. 2. Загальна кількість лікарів Кіровоградської області лікарями різного профілю



Одна з основних вимог, на якій акцентує увагу Всесвітня організація охорони здоров'я – це фізична доступність медичної допомоги населенню. Реалізується ця вимога через розвиток сімейної медицини, яка розглядається як тривала опіка за здоров'ям громадянина і всіх членів його сім'ї незалежно від характеру хвороби, стану органів і систем організму у всі періоди життя людини [2, 3].

В Кіровоградській області на сьогоднішній день кожний четвертий житель області обслуговується лікарем загальної практики – сімейної медицини.

З матеріалу представленої статті можна зробити такі висновки:

- система охорони здоров'я у різних країнах світу різна. У Франції, США, Грузії передбачене обов'язкове медичне страхування, яке більшою мірою фінансується із державного бюджету. Найкращою системою охорони здоров'я Всесвітня організація охорони здоров'я визнано французьку;

- в Україні залишається обов'язкове державне медичне обслуговування. Складовими системи охорони здоров'я України є лікувально – профілактичні заклади, санітарно – профілактичні заклади, фармацевтичні аптечні заклади тощо;

- за матеріалами статистичної звітності основу медичних закладів Кіровоградської області становлять фельшерсько – акушерські пункти та поліклініки.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Кадрова політика у реформуванні сфери охорони здоров'я : аналітична доповідь / Т.П.Авраменко. – К.: НІСД, 2012. – 35 с.
2. Статистичний довідник Кіровоградського обласного управління охорони здоров'я Кіровоград: Поліграфсервіс, 2011. –90 с.
3. Кіровоградське управління охорони здоров'я. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.health.kr.ua>

Юрій МЕЛЬНИК

ПАЛЕОГЕОГРАФІЧНІ ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ НИЖНЬОДНІПРОВСЬКИХ ПІСКІВ

(магістрант природничо-географічного факультету)

Науковий керівник – доктор географічних наук, професор Кривульченко А.І.

Постановка проблеми – Тема генезису та факторів функціонування ландшафтів Нижньодніпровських (Олешківських) пісків є недостатньо з'ясованою. Доволі складним в ній є питання палеогеографічних особливостей даної території. Цей регіон має доволі специфічні фізико-географічні особливості, які пов'язані із зональними та інтразональними процесами і явищами, котрі безперервно змінювалися під впливом кліматичних, флювіогляціальних, еолових, евстатичних та неотектонічних факторів.

Мета – зазначити та охарактеризувати основні палеогеографічні етапи розвитку Нижньодніпровських пісків та загальні тенденції зміни окремих компонентів природи, які призвели до формування сучасних ландшафтів.

Об'єктом дослідження є Нижньодніпровські піски, *предметом* – палеогеографічні етапи розвитку Нижньодніпровських пісків в умовах мінливості природного та антропогенного середовища.

Питанням дослідження Нижньодніпровських (Олешківських) пісків займалися з кінця ХІХ століття вчені-геологи А.І. Піотровський (1925-1926), П.А. Двойченко (1926, 1930), В.І. Крокос (1926), П.І. Луцький (1926, 1929), Л. Лунгерсгаузен (1935), П.К. Заморій (1940), І.М. Лобанов (1956). Основні результати їхніх праць стосуються геологічних умов залягання морських та флювіальних осадових відкладів, лесових порід, умов формування підземних вод Нижньодніпровського регіону тощо. Грунтознавці – П.А. Кости́чев (1878), Г.Г. Махов (1926), біологи і лісознавці – Й.К. Пачоський (1927), П.С. Погребняк (1951), В.М. Виноградов (1956, 1964) А.Л. Бельгард (1971) вивчали можливості заліснення та сільськогосподарського використання регіону. Вік ґрунтів даного регіону вперше розглянув А.Г. Гаель (1962). А.І. Кривульченко (2005) досліджував засоленість ґрунтів території, що включає в себе ряд Нижньодніпровських піщаних арен, а також визначив основні умови їх палеогеографічного розвитку, починаючи з середнього пліоцену. Г.І. Танфільєв (1896), Л.С. Берг (1949), Г.І. Денисик (1999) досліджували аспекти геоморфології та кліматології, організації ландшафтів Нижньодніпровських пісків, в первинних умовах і при їхньому залісненні. Історико-географічний аналіз Нижньодніпровських пісків зустрічається у працях В.М. Грицюка [4; с. 43-45] та М.П. Оленковського [12]. Найґрунтовніше регіон описав І.І. Гордієнко [3] у 1969 році, звернувши основну увагу на геоботанічні особливості та стан заліснення Олешківських пісків.

Олешківські піски – це один з найбільших піщаних масивів у Європі площею понад 160 тис. га., що знаходиться на півдні Херсонської і частково Миколаївської областей, обмежується річкою Дніпро на північному заході і складається з семи арен – Каховської, Козаче-Лагерської, Олешківської, Чалбаської, Збур'ївської, Іванівської та Кінбурнської, розділених супіщаними рівнинами [3, с. 44].

За твердженням А.І. Кривульченка [8, с. 244] початком формування даних ландшафтів є **середній пліоцен**. В цей період територія мала вигляд піщаної рівнини з процесами вторинного формування гідрографічної мережі, внаслідок чого була утворена аловіальна рівнина Дніпра і загалом ландшафти, що є наближеними до сучасних умов.

На кінець **пізнього пліоцену** у характері функціонування території дослідження вже мало місце домінування континентального інваріанту. На ранньому етапі континентального розвитку регіону однією з найвиразніших біогенних складових його ландшафтів були широколистяні ліси. У більш



пізніші часи тут панував сухий субтропічний клімат, що однак не завадило розвитку флювіальних форм рельєфу – балок та долин річок [8, с. 246].

В епоху **раннього плейстоцену** значний вплив на територію дослідження спричинили холодні кліматичні періоди, які сприяли формуванню степових і напівпустельних геоконкомплексів. Разом з тим, теплий клімат знайшов своє відображення у процесах активного ґрунтоутворення та накопичення червоно-коричневих глин, товщею до 3-4 м. Також важливим наслідком флювіальної діяльності в регіоні стало значне лінійно зосереджене на узбережжях річок накопичення алювіальних піщаних відкладів. Серед різноманітних ландшафтів найбільшого поширення тут набули лесово-аккумулятивні та алювіально-терасові рівнини [8, с. 247-248].

У **середньому плейстоцені завадівського часу** на місці сучасних Нижньодніпровських пісків існували південнолісостепові та степові ландшафти – низовини з лучно-червонувато-коричневими ґрунтами на лесах під злаково-різнотравними степами та грабово-липово-дубовими лісами. Територія сучасних Іванівської і Кінбурнської арен знаходились у межах субтропічних рівнинних низовин з коричневими ґрунтами, подекуди з солонцями на лесах під сосновими лісами. Крайня західна частина сучасної Кінбурнської ари лежала у низовині з сіро-коричневими ґрунтами і різнотравною степовою рослинністю [18, с. 177].

Середній плейстоцен дніпровського часу. Лісостепові та субтропічні ландшафти Нижнього Придніпров'я змінилися сухими степовими низовинами зі злаково-полинними та галофітними лободовими угрупованнями. У пригірлових ділянках мали місце соснові рідколісся з домішками берези, вільхи та ялівцю. В межах першої надзаплавної тераси Дніпра була сформована товща лесових відкладів потужністю до 14,5 метрів [10, с. 87]. В цей же час північна частина басейну Дніпра знаходилася в умовах покривного зледеніння [16, карта 15] і стала джерелом надходження піщаних відкладів, відповідно з формуванням першої надзаплавної тераси Нижнього Дніпра.

Пізній плейстоцен. Відбувається накопичення піщаних відкладів на лівобережних терасах Нижнього Дніпра, складених моренним матеріалом валдайського зледеніння [11, с. 7]. Верхня і середня тераси були приурочені до одного з давніх рукавів Дніпра і покриті двома ярусами лесу, що обмежувались умовною лінією Каховка – Чорнянка – Нова Маячка. Нижня тераса не містить лесових відкладів, тягнеться вздовж сучасного лівобережжя Нижнього Дніпра і складена суто піщаними алювіальними відкладами [9, с. 88]. Середня тераса на півдні віддаляється від сучасного русла Дніпра. Поховані ґрунти, що зустрічались в межах середньої заплави давнього дніпровського рукава свідчать про наявність еолових процесів у попередній геохронологічній епохи. На цьому етапі тераси Нижнього Дніпра зазнавали глибокого сезонного промерзання [16, с. 36].

За припущенням В.Г. Пазинича [15, с. 14–15] на цьому етапі інтенсивне танення льодовика на Поліссі призвело до формування потужного водного потоку, що спричинив підвищення рівня води у басейні Нижнього Дніпра. Проходячи через поверхню кристалічного масиву, водний потік Дніпра був заблокований сформованою товщею твердих мінеральних наносів. Як наслідок, разом із водним потоком відбулось транспортування твердого матеріалу, який осів на нижніх терасах. Разом з тим, інтенсивність потоку призвела до хаотичного вихлюпування води з твердим матеріалом, що спричинило виникнення асиметричних язиків піщаних відкладів, котрі пізніше набули вигляду сучасних Олешківських арен [14]. Для середньої течії Дніпра в цей період були характерні крупномасштабні повені, внаслідок яких значні частини Дніпровської долини затоплювались і вкривались твердим піщаним матеріалом [13, с. 162]. На нашу думку, подібні явища мали місце і в межах Нижнього Дніпра.

За припущенням автора, на цьому етапі піщаний матеріал кінцевої морени накопичувався на першій надзаплавній терасі головного рукава Середнього і Нижнього Дніпра і транспортувався в більш південні (сухостепові) регіони сучасних Олешківських пісків внаслідок дії північно-східних вітрів. Причиною виникнення вищезазначених умов був потужний антициклон, що панував над існуючим льодовиковим масивом [16, карта 10].

Ранньоголоценовий етап (бореальний і пребореальний кліматичні періоди) – внаслідок еолової акумуляції піщані ари набували сучасних розмірів. Клімат характеризувався чергуванням посушливих і вологих мікроперіодів (тривалістю 300 – 400 років) [5, с. 141], що створювало сприятливі умови для динаміки річкових відкладів. В рослинному покриві, крім сосни звичайної, спостерігається також ялина, ареали якої зникають у районі Нижнього Дніпра лише у пізньому голоцені, подібна ситуація складається з ареалом граба звичайного [1, с. 27]. В.В. Коломієць вказує на ймовірність зростання широколистяних порід поблизу цих територій [7, с. 36]. На нашу думку, деревна рослинність в умовах перетворення ландшафтів сприяла стійкому закріпленню раніше рухомих пісків.

Середній голоцен (атлантичний кліматичний період). Вологий атлантичний клімат сприяє поширенню значного видового різноманіття деревної рослинності. На думку П.С. Погребняка [17, с. 21], до цього етапу в межах сучасних арен Олешківських пісків росла сосна звичайна. Наявність в археологічних знахідках Олешківських пісків предметів матеріальної культури людини різних епох [12, с. 100] дозволяє зробити висновок про те, що територія була заселена в минулому щільніше, ніж в даний час. На цій підставі робиться висновок, що вона була покрита лісом. На підвищеннях була наявною деревна рослинність борового типу в основному з сосни звичайної. Лісові масиви формувались також в улоговинах (сагах) з перевагою листяних видів дерев і чагарникового підліску.



Пізній голоцен (субатлантичний кліматичний період). Щодо думки про наявність лісів в Олешківських пісках в цю епоху, то про це свідчать знахідки кам'яної сокири-колуна і деревного вугілля [3, с. 49-56]. Аналіз цього вугілля зі стоянок палеолітичного віку (3,5 - 5,0 тис. років тому) вказує на те, що ліси були сосновими. Елементи деревного вугілля зі скіфських стоянок (2,5 - 3,5 тис. років тому) були сосновими, а так само березовими, осиковими, дубовими, грушевидними і з підліскових порід – ліщини та бузини. Серед знахідок деревного вугілля слов'янських поселень доби Київської Русі переважали залишки деревини листяних лісів (частіше дуб, береза) і чагарників. Сосна була представлена дещо менше. Це показує, що структура лісу змінювалась з часом. Спочатку на пісках виростала в основному сосна, потім великого поширення набули листяні ліси. В цілому ландшафти Нижньодніпровських пісків цього етапу називали інтразональним горбистим лісостепом [3, с. 84].

Найважливішим історичним свідченням про наявність лісу в давнину в районі Олешчя є свідчення Геродота з Гелікарнасу (484–425 рр. до н.е.), який близько 2400 років тому відвідав Ольвію – грецьку колонію на правому березі Бузького лиману. У своїй праці Геродот [2, с. 181] перший з древніх вчених, згадує про Гілею – країну лісів в низов'ї Дніпра. Ця природна обстановка була порушена як природним ходом геологічних процесів, так і втручанням людини. Легкий механічний склад ґрунтів, посушливий і вітряний клімат викликали зрідження, а потім і знищення рослинності під впливом тварин, діяльності людини та інших причин змінили вигляд Олешківських пісків.

Як вказує Г.І. Денисик – «археологічні та палеогеографічні дослідження Нижньодніпровських пісків показали, що в неоліті і в епоху бронзи вони, за винятком найпівденніших арен, були суцільно заселені і вкриті лісами типу суборів, що склалися з сосни, дуба, берези і ліщини у підліску. Згодом почалося знищення не тільки Гілеї, але і всіх найбільших масивів заплавної лісів і дібров вздовж узбережжя Дніпровсько-Бузького і Дністровського лиманів» [6, с. 57]. За твердженням Г.І. Денисика основні лісові масиви Гілеї були знищені на початку I тисячоліття н.е., тоді як окремі ділянки були вирубані кочівниками у XII – XIII столітті.

Все вище зазначене дозволяє нам дійти висновку, що Нижньодніпровські піски формувалися впродовж плейстоцен-голоцену четвертинного періоду в умовах перенесення піщаного флювіогляціогенного матеріалу з регіону Середнього Подніпров'я, що сприяло виникненню окремих піщаних арен та його подальшого закріплення деревною рослинністю. Гідрологічний та еоловий фактори стали причиною утворення специфічної конфігурації поверхні арен.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Авдеева Е.Ф. Динамика ареала граба обыкновенного (*Carpinus betulus*) в позднеледниковье – голоцене на территории восточной Европы / Е.Ф. Авдеева // Динамика экосистем в голоцене. Материалы научной конференции, 2010 – С. 25-30.
2. Геродот. Истории в девяти книгах / Геродот; [пер. с древнегреч. А. Билецкий]. – К.: Наукова думка, 1993. - 576 с.
3. Гордиенко И.И. Олешковские пески и биогеоэотические связи в процессе их зарастания / И.И. Гордиенко – Киев: Наук. мысль, 1969. - 186 с.
4. Грицюк В.М. Природні умови Північного Причорномор'я за скіфської доби // Український географічний журнал – 2001, №4. – С. 41-45.
5. Демкин В.А. и др. Палеоэкология восточноевропейских степей в эпоху раннего железа / В.А. Демкин, Т.С. Демкина, Л.С. Песочина // Степи Северной Евразии: стратегия сохранения природного разнообразия и степного природопользования в XXI веке. – Оренбург, 2000. – С. 140-141.
6. Денисик Г.І. Нижньодніпровські піски / Г.І. Денисик // Український географічний журнал – 1999, №4 – С. 56-57.
7. Коломієць В.В. Реконструкція ландшафтно-кліматичних умов степової та лісостепової зон Східноєвропейської рівнини в голоцені на підставі кореляції регіональних та глобальних схем / В.В. Коломієць // Український географічний журнал – 1995. - №3 – с. 35-40.
8. Кривульченко А.І. Сухі степи Причорномор'я та Приазов'я: ландшафти, галогеохімія ґрунто-підґрунтя. Монографія. / А.І. Кривульченко – К: Гідромакс, 2005. – 345 с.
9. Крокос В.І. Деякі нові дані про четвертинні поклади Дніпропетрівського району / В.І. Крокос // Окремий відбиток з Четвертинного періода ВАН – 1932. вип. 6 – С. 85-89
10. Матвишина Ж.Н. Микроморфология плейстоценовых почв Украины / Ж.Н. Митвишина – Киев: Наукова думка, 1982. – 144 с.
11. Махов Г.Г. - Ґрунти нижнеднепровских песков и смежной лесостепи / Г.Г. Махов // Почвоведение – 1926, №2 – С.4-7.
12. Оленковский Н.П. Древности Нижнеднепровских кучугур (археология и история) / Н.П. Оленковский – Одесса: Одесский археологический музей, 2011. - 183 с.
13. Пазинич В.Г. Катастрофічні повені голоценового періоду на Лівобережжі середнього Дніпра / В.Г. Пазинич // Наук. пр. Укр. н.-д. гідрометеорол. ін-ту. – 2009. – вип. 258. – С. 160-167.
14. Пазинич В.Г. Геоморфологічний літопис Великого Дніпра / В.Г. Пазинич – Ніжин: «Гідромакс», 2007. – 372 с.
15. Пазинич В.Г. Етапи розвитку Дніпра в антропогені / В.Г. Пазинич // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Географія. – 2011, Вип. 58 – С. 12-16.
16. Палеоклиматы и палеоландшафты внетропического пространства Северного полушария. Поздний плейстоцен – голоцен. / отв. ред. Величко А.А. – Москва: ИГ РАН, 2009. – 120 с.
17. Погребняк П.С. Перетворення природи і перспективи розвитку народного господарства Півдня України і Півночі Криму / П.С. Погребняк – К.: Товариство для поширення політичних та наукових знань УРСР, 1951. - 29 с.
18. Реконструкция палеоландшафтов Украины в связи с мелиорацией.: в 2-х т. Т.2. / АН УССР, Ин-т геофизики им. С. И. Субботина, Отд-ние географии.; Деп. в ВИНТИ 11.05.87, № 5085-В87. - [б. м.], 1987. – 209 с.



Олена МИНДРУЛ

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСНОВНИХ АНТРОПОМЕТРИЧНИХ ПОКАЗНИКІВ СТАРШОКЛАСНИКІВ

(студентка V курсу природничо-географічного факультету)

Науковий керівник – кандидат с.-г. наук, доцент Данилків О.М.

Антропологія займає проміжне положення між природничими науками, з одного боку, та гуманітарними і соціальними, з іншого. Тому вона надає унікальні можливості для вивчення фізичних якостей людини в культурному контексті - інакше кажучи, для того, щоб зрозуміти, як середовище, в якому живе людина, впливає на її тіло [3].

Стан фізичного і статевого розвитку дітей є, насамперед, однією із складових характеристик здоров'я. При правильному підході до інтерпретації результатів скринінгу фізичного розвитку можуть бути виявлені загальні закономірності розвитку людини в певний період часу і в конкретних умовах, визначені позитивні та негативні тенденції і поява негативних змін показників у дітей [3, 4].

Підлітковий вік є одним із найскладніших етапів в житті дитини. На цей період припадає пік фізичного розвитку, заключна фаза досягнення дефінітивної довжини і маси тіла.

У віковій фізіології і зараз актуально вивчати фізичний розвиток дітей і підлітків, вплив на них урбаністичного стресу, соціально-гігієнічних і екологічних факторів. Співставлення даних фізичного розвитку різних поколінь однієї місцевості дозволяє оцінити суть структурно-функціональних змін організму сучасної людини під впливом мінливого зовнішнього середовища [1].

Сучасне урбанізоване середовище не дає прямого вектора адаптації, на відміну від природних екологічних ніш. Прогнозується поєднання збільшення соціальної адаптації підлітків (наприклад, пом'якшення агресії, підвищення вербальності) з суттєвим послабленням їх фізичного статусу. Дійсно, згідно даних літератури, на даний момент відбувається зниження частки підлітків з нормальним фізичним розвитком з 84 до 64%, фізично здоровими визнано лише 27% молоді [4].

Найбільша кількість досліджень присвячено процесам акселерації у дітей і підлітків шкільного віку. Для них також зазначено укрупнення розмірів тіла і зрушення в рівні вікового розвитку.

Виражена тенденція до збільшення росту супроводжується деякою астенизацією, коли показники статури організму, такі, як обхват грудей, навіть дещо зменшуються порівняно з попередніми десятиліттями. Ріст тіла в довжину обганяє збільшення поперечних розмірів і ваги тіла [1,4].

Мета досліджень – визначити основні антропометричні показники, оціночні індекси учнів 10 класу с. Липняжка Добровеличківського району Кіровоградської області; обґрунтувати результати з точки зору впливу зовнішніх факторів на розвиток молоді.

Матеріали і методи досліджень. Для дослідження основних антропометричних показників ми провели вимірювання росту, обхвату грудей та маси учнів 10 класу с. Липняжка Добровеличківського району Кіровоградської області. У групі 20 хлопчиків та 20 дівчаток.

Для даних досліджень були використані наступні методики:

- Результати вимірювань.
- Результати опитування.
- Визначення ваго-ростових індексів (індекс Кетле та формула Лоренца).
- Визначення ростових індексів (індекс Пін'є та індекс Ерисмана).

Математичну обробку даних проводили на ПК з використанням пакету прикладної програми «EXCELL FOR WINDOWS».

Результати досліджень. Показники хлопців і дівчат за індексом Кетле наведено в таблиці 1.

Таблиця 1

Показники хлопців та дівчат за індексом Кетле (Липняжка, 2015)

Індекс маси тіла за шкалою Кетле	хлопці		дівчата	
	кількість	%	кількість	%
16 і менше – виражений дефіцит маси	-	-	-	-
16-18,5 – недостатня маса	-	-	7	35
18,5-25 - норма	6	30	13	65
25-30 – надлишкова маса	14	70	-	-
30-35 – ожиріння I ступеня	-	-	-	-
35-40 – ожиріння II ступеня	-	-	-	-
40 і більше – ожиріння III ступеня	-	-	-	-

За показниками індексу Кетле, ми бачимо, що більшість хлопців мають вагу в межах норми (70%), і частина (30%) із надлишковою вагою. Дані серед дівчат відображають переважно нормальні показники (65%), з певним нахилом на недостатню масу тіла дівчаток (35%), що, можливо, пов'язане з модною тенденцією до схуднення. Це дуже небезпечний процес, оскільки недоїдання може призвести

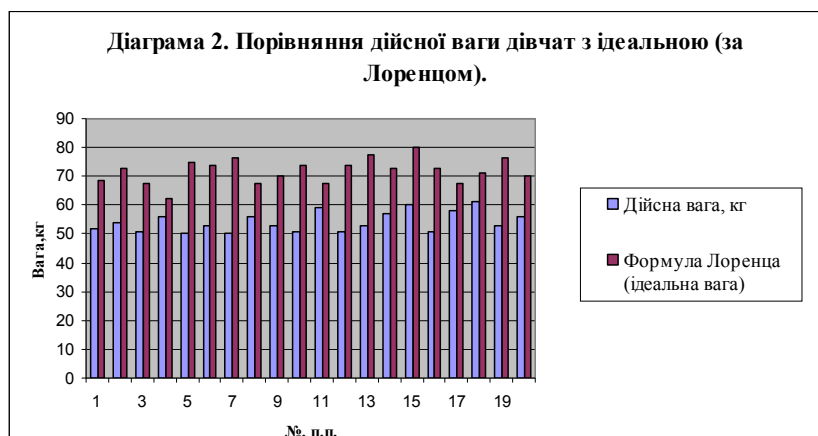
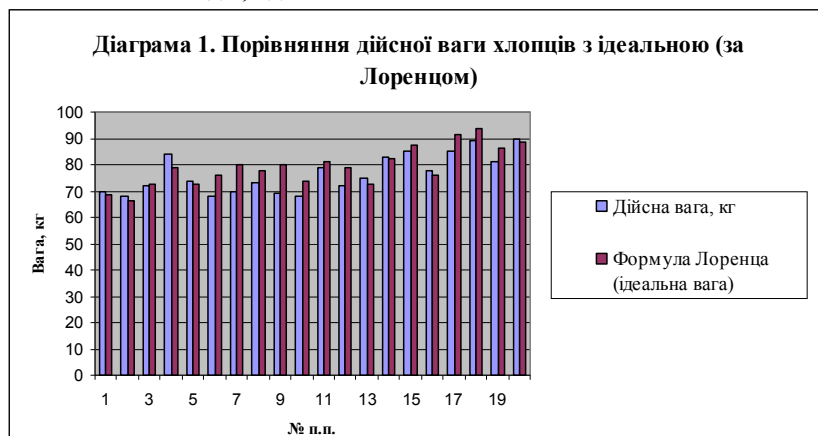


до ряду хвороб, наприклад, анорексії, порушення обміну речовин. Тому батькам слід особливо звертати увагу на режим харчування дітей.

Різницю між дійсною та «ідеальною» вагою учнів 10 класу наведено в діаграмах 1 і 2. Ідеальною вважають оптимальну вагу при даному рості, не враховуючи вік, стать, тип статури тощо.

За формулою Лоренца, частині хлопців (60%), слід набрати незначну кількість ваги до «ідеальної», близько 40% обстежених юнаків, слід трошки схуднути, адже вони перевершили значення «ідеальної» ваги.

Ситуація серед дівчаток кардинально інша – всі 100% дівчаток потребують збільшення маси тіла, нестача ваги коливається в межах від 6,5 до 26 кг.



Всі показники за індексом Ерисмана для хлопців від'ємні, що свідчить про вузькі груди, астеничний тип конституції тіла. У дівчат лише 10% мають хороший розвиток грудної клітини (Індекс Ерисмана більше 3,3). Такі дані свідчать про недостатній розвиток грудної клітини. Це можна пояснити процесами росту молоді (спочатку збільшується довжина тіла, потім об'єми), недостатнє фізичне навантаження, тенденції до схуднення серед дівчаток.

Показники індексу Пін'є для обох статей наведемо у вигляді колових діаграм (Діаграма 3 і 4).



Діаграма 3. відображає позитивну тенденцію серед хлопців – 45% мають міцну статуру, 50% – добру, 5% – середню.

Не такі втішні показники серед дівчат – 5% добра статура, 15% – середня, 55% – слабка, 25% – дуже слабка. Це можна пояснити недостатністю ваги, та фізичних навантажень.



Висновки

1. Ріст обумовлений взаємодією спадковості та зовнішніх факторів, причому на кожному етапі онтогенезу його реалізація є результатом ймовірного процесу і істотно залежить від впливу умов середовища.

2. Підлітковий вік є одним із найскладніших етапів в житті дитини. На цей період припадає пік фізичного розвитку, кінцева фаза досягнення дефінітивної довжини і маси тіла.

3. За даними вимірювань і обрахунків ваго-ростових і ростових індексів, ми спостерігали значну нестачу ваги серед сучасних дівчаток. Це дуже небезпечний процес, оскільки недоїдання може призвести до ряду хвороб, наприклад, анорексії, порушення обміну речовин. Тому батькам слід особливо звертати увагу на режим харчування дітей.

4. Досліджувані юнаки у більшості мають нормальні показники росту і ваги, високі показники розвитку статури, але недостатній розвиток грудної клітини. Можливо це пов'язане з недостатнім фізичним навантаженням сучасних підлітків.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Крылова Е.В., Таламанова М.Н. Возрастная морфология: Учебно-методическое пособие. – Нижний Новгород: Нижегородский госуниверситет, 2012. – 98 с.
2. Мартиросов Э.Г. Методы исследования в спортивной антропологии. – М.: Физкультура и спорт, 1982. – 199 с.: ил.
3. Миклашевская Н.Н., Соловьева В.С., Година Е.З. Ростовые процессы у детей и подростков. – М. Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 184 с.
4. Хрисанфова Е. Н. Антропология: учебник / Е. Н. Хрисанфова, И. В. Перевозчиков. – 4-е изд. – М.: Изд-во Моск. ун-та: Наука, 2005. – 400 с.: ил.

Олександра НУРМАТОВА

ІСТОРІЯ ФОРМУВАННЯ РЕГІОНАЛЬНОЇ ЕКОМЕРЕЖІ У КІРОВОГРАДСЬКІЙ ОБЛАСТІ

(магістрантка природничо-географічного факультету)

Науковий керівник – кандидат біологічних наук, доцент Мирза-Сіденко В.М.

Заповідну справу можна визначити як теорію і практику збереження та відновлення природних комплексів та їх компонентів у межах територій і об'єктів природно-заповідного фонду, який включає ділянки суходолу та водної акваторії з особливою природоохоронною, науковою, естетичною, рекреаційною цінністю та виділені з метою збереження ландшафтного і біорізноманіття, підтримання загального екологічного балансу та забезпечення фонових моніторингу навколишнього природного середовища.

Заповідна справа на території України має глибокі історичні корені. Природні об'єкти особливої охорони існували у смузї розселення древніх греків на узбережжі Чорного і Азовського морів. У слов'ян-язичників такі об'єкти слугували місцями поклоніння богам і водночас виконували функцію охорони. У період розквіту Київської Русі створювались заповідні території в місцях князівських і боярських полювань з метою відновлення чисельності цінних мисливських тварин. За часів князя Володимира Волинського у XII ст. була заповідана Біловезька Пуща. Біля поселень наддніпрянських українців оберігались священні заповідні ліси, гаї, байраки, у яких найстаріші дерева обносились огорожею. Пильно охоронялись ліси при монастирях.

За часів Петра I були оголошені заповідними «корабельні ліси» та лісові масиви у долинах річок і навколо великих міст. Проте указом Катерини II був даний дозвіл землевласникам використовувати ліси на власний розсуд. Зазнала суттєвого скорочення площа «великого Чорного лісу», що існував понад 300 років і являв собою продовження відомого в історії запорізького козацтва Мотронинського лісу неподалік м. Чигирин. Перебуваючи у підпорядкуванні Крюківської військової канцелярії впродовж 1751–1755 рр., Чорний ліс і Чута перейшли до відомства військово-кавалерійських поселень Нової Сербії та забезпечували постачання деревини для зведення фортеці Св. Єлисавети, інших військових укріплень, житла поселенців.

На рубежі XIX та XX ст. у світі активізується громадський рух за збереження природних ресурсів. У США 1872 року засновано всесвітньо відомий Єллоустонський національний парк. Видатний російський вчений В.В. Докучаєв за результатами «Особой экспедиции по облесительным и обводнительным работам в степях Южной России» першим наголошує на необхідності організації наукових станцій і проведенні на них довготривалих досліджень. У 1872 році В.В. Докучаєв виділяє науково-дослідну ділянку у старобільських степах на Донеччині.

Одним з ініціаторів охорони природних комплексів херсонських степів став І.К. Пачоський. За його науковим обґрунтуванням Ф.Е. Фальц-Фейн виділив 1889 року у своєму маєтку ділянку цілинного степу площею близько 600 десятин, на основі якого у 1898 році відбулось формування унікального природного заповідника «Асканія-Нова» – першого на етнічній території України.

Наприкінці XIX ст. в Олександрійському та Єлисаветградському повітах Херсонської губернії вже існували впорядковані парки. Міський сад було створено у 50-60 х роках XVIII ст. у м. Єлисаветграді. У 50-тих роках XIX ст. у маєтку графа М. Толстого закладено Онуфріївський парк.



Впродовж 1893–1902 рр. у маєтку Давидових за кращими зразкам, паркового будівництва в англійському стилі відбувалось оформлення дендрологічного парку «Веселі Боковеньки».

1923 року дендропарк «Веселі Боковеньки» було перетворено в ДЕРЕВОЗНАВЧУ ДОСЛІДНУ СТАНЦІЮ Всеукраїнського управління лісами, завідувачем якої було призначено засновника дендропарку – М.Л. Давидова. 1940 року започаткований перший етап формування мережі природно-заповідних територій та об'єктів у межах сучасної території Кіровоградської області. Згідно з постановою уряду ДЕРЕВОЗНАВЧУ ДОСЛІДНУ СТАНЦІЮ було перетворено у державний заповідник «Веселі Боковеньки» та передано у ведення Управління заповідниками при РНК УРСР. Станом на 1.01.1941 року в Україні існувало 9, а 1951 р. – 12 державних природних заповідників. Спеціальною постановою від 29 серпня 1951 р. 5 державних заповідників підлягали реорганізації, у т.ч. і заповідник «Веселі Боковеньки» [2]. Веселобоковеньківську деревознавчу дослідну станцію було перепідпорядковано Інституту лісу Академії Наук УРСР.

Активізації природоохоронної діяльності сприяло прийняття Закону «Про охорону природи Української РСР» (1960). Постановою Ради Міністрів УРСР № 10.5 (1960 р.) затверджений список найбільш видатних парків, взятих під охорону держави, до складу яких увійшли дендрологічний парк республіканського значення «Веселі Боковеньки» та парк-пам'ятка садово-паркового мистецтва республіканського значення «Онуфріївський парк». З утворенням 1967 р. Державного комітету УРСР з охорони природи та його представництва у Кіровоградській області розпочався етап цілеспрямованого виявлення та заповідання у статусі пам'яток природи унікальних природних об'єктів регіону - скель, джерел, дерев, боліт, балок, лісів тощо. Рішеннями облвиконкому створені 4 «Докучаєвські лісосмуги» у Маловисківському р-ні (1968), засновано 8 пам'яток природи місцевого значення («Бирзюловські горби», «Каскади», «Холодні ключі», «Дуби-велетні» та ін. – 1971 р.), 4 парки-пам'ятки садово-паркового мистецтва місцевого значення («50 років Жовтня», «Міський сад», «Ковалівський», «Парк Космонавтів» – 1972 р.). 1975 року засновано 2 природно-заповідних об'єкти загальнодержавного значення – парк-пам'ятка садово-паркового мистецтва «Хутір Надія» і гідрологічна пам'ятка природи «Болото «Чорний ліс». Рішенням облвиконкому 1978 року створено 5 заповідних урочищ місцевого значення в Онуфріївському р-ні («Довге», «Шеметів ліс» та ін.).

На 01.01.1980 р. мережа природно-заповідного фонду Кіровоградської області складалась із 26 територій та об'єктів. На початку 80-х рр. зростає чисельність об'єктів загальнодержавного значення. Постановами Ради Міністрів УРСР було утворено ландшафтний заказник «Чорноліський» (1980) площею 3491 га та орнітологічний заказник «Редьчине» в Олександрівському р-ні (1983). Впродовж 1984-1991 рр. кількісно зростає мережа природно-заповідних об'єктів місцевого значення. Створені заповідні урочища у Долинському (Наталіївське, Олександрівська дача – 1984 р.), Світловодському (Барвінкова і Тюльпанова гора – 1987 р.), засновано заказники і пам'ятки природи у Новомиргородському (Балка Троянівська – 1988 р.), у 1989 році – у Новгородківському (Білопіль), Знамянському (Бочки), Компаніївському (Інгульська жила) та ін. 1991 року засновано 5 лісових заказників місцевого значення в межах Новомиргородського району (Окіп, Луки, Коробчино...), орнітологічний заказник «Аджамський» (Кіровоградський р-н). Наприкінці 1991 р. мережа природно-заповідного фонду Кіровоградської області включала 45 територій та об'єктів місцевого і загальнодержавного значення. За 10 років вона зросла на 19 природно-заповідних територій [5].

Якісно новий етап науково обґрунтованої оптимізації природно-заповідного фонду області був започаткований навесні 1991 року укладанням угоди між Державним управлінням охорони навколишнього природного середовища Мінприроди України в Кіровоградській області та міжгалузевою комплексною лабораторією наукових основ заповідної справи Інституту ботаніки ім. М.Г. Холодного і Мінприроди України. Наукова концепція співробітництва передбачала проведення польових експедиційних досліджень на всій території області з метою ґрунтового вивчення її природного потенціалу. Передбачалось дослідження біологічного і ландшафтного різноманіття, визначення місцезнаходжень популяцій та складання списків раритетних видів флори і фауни (ендемів, реліктів, рідкісних та тих, що включені до Червоних книг), рослинних і тваринних угруповань, типових і унікальних природних ландшафтів, виявлення перспективних для заповідання природних територій і природних об'єктів, підготовка їх наукових характеристик та здійснення Держуправлінням організаційних заходів щодо їх заповідання. У складі наукової експедиції постійно працювали: д.б.н., проф. Андрієнко Тетяна Леонідівна (зав. лабораторії, керівник експедиції), к.б.н. Прядко Олена Іванівна, к.б.н. Клестов Микола Леонардович, к.б.н. Онищенко Віктор Алімович, к.б.н. Арап Раїса Яківна, від Державного управління охорони навколишнього природного середовища Мінприроди України в Кіровоградській області – Мирза-Сіденко Валентина Миколаївна та державні інспектори відповідних районних екологічних інспекцій. Впродовж 1991-1994 рр. науковці провели 6 польових експедицій, обстежили 149 природних ділянок, підготували 126 наукових обґрунтувань на перспективні для заповідання території [3].

За результатами проведених експедиційних досліджень мережа ПЗФ області вже на початок 1995 року включала 95, 1999 року – 130 природно-заповідних територій і об'єктів. На основі польових матеріалів були підготовлені та затверджені рішеннями обласної ради (№ 65, 1999 р.) Перелік із 29 видів рослин і 108 видів тварин, занесених до Червоної книги України, які **поширені** на території Кіровоградської області і підлягають **особливій** охороні та Перелік із 92 видів рослин і 56 видів тварин, які є регіонально рідкісними і підлягають **особливій** охороні на території Кіровоградської



області. 1999 року наукова експедиція працювала на територіях Чорного і Чутянського лісових масивів, маючи за мету підготовку наукового обґрунтування щодо підвищення охоронного статусу існуючого ландшафтного заказника «Чорноліський» та створення національного природного парку «Чорнолісько-Дмитрівський» площею близько 13 тис. га. Цього ж року тривали наукові дослідження території проєктованих регіональних ландшафтних парків «Світловодський» і «Білецьківські плавні» у Придніпров'ї, де особливу зацікавленість викликали піщані острови в акваторії Кременчуцького водосховища – Кінські, Лисячі, Обеліск, Воронівка та ін. Острови відзначались наявністю великих колоній птахів – мартина сріблястого, ластівки берегової, гніздуванням кулика, сороки та ін., а також нововиявленими видами рослин – ковили дніпровської, волошки дніпровської, водної папороті – сальвінії плаваючої та ін. Польові експедиційні дослідження охопили також Долинський район, на території якого відбувалось обстеження виявлених природних об'єктів, уточнення кордонів та опрацювання питань, пов'язаних із створенням регіонального ландшафтного парку «Веселобоковеньківський». Наступного року в межах району були створені ще 9 природно-заповідних територій [3].

Мережа природно-заповідного фонду Кіровоградської області станом на 01.01.2015 року включає 221 природно-заповідних територій і об'єктів загальною площею 100348,24 га. Із загальної кількості заповідних територій 26 мають загальнодержавний, 195 – місцевий статус. Природно-заповідні території представлені 6 категоріями заповідності, серед них: заказники (99), пам'ятки природи (52), заповідні урочища (55), парки-пам'ятки садово-паркового мистецтва (7), дендрологічний парк (1), регіональний ландшафтний парк (3). В області відсутні біосферні та природні заповідники, національні природні парки, тобто заповідні території найвищого рангу. За відсотком заповіданих земель (4,3%) область посідає одне з передостанніх місць в Україні. Пріоритетами природоохоронної діяльності в Кіровоградській області на сьогодні є оптимізація мережі природно-заповідного фонду, підвищення категорійного складу та статусу заповідних територій. З 2000 року в області реалізується розрахована до 2015 року Загальнодержавна програма формування національної екомережі, природний каркас якої утворюють природно-заповідні території. Основними територіальними елементами екомережі є природні ядра, екологічні коридори, буферні зони, території ренатуралізації природних ландшафтів. В якості природного ядра національного Дніпровського екокоридору розглядаються території, віднесені до складу проєктованих регіональних ландшафтних парків «Світловодський» і «Білецьківські плавні», питання організації яких не вирішуються протягом останніх 10 років. Як ключове природне ядро правобережної частини національного Галицько-Слобожанського лісостепового екокоридору позиціонується проєктований Чорнолісько-Дмитрівського національний природний парк (ЧНПП). У його межах збережені найбільші плакорні масиви широколистяних лісів на південній межі їх поширення у Східній Європі. Чорний ліс віднесений до числа 8 найважливіших ботанічних територій України за критеріями ІРА. ЧНПП забезпечить охороною 6 лісових угруповань з числа занесених до Зеленої книги України, 12 видів вищих рослин та 15 видів тварин, включених до Червоної книги України і Європейського червоного списку, 37 видів мисливських тварин. 2009 року кафедра географії та геоекології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка ініціювала питання створення Чорноліського національного природного парку перед Кіровоградською обласною радою. Розпорядженням голови обласної ради від 13 квітня 2009 року створено робочу групу з розробки засад створення Чорноліського національного природного парку. Як стратегічне завдання визнано доцільним створення Чорноліського національного природного парку до 2020 року [5].

Отже формування мережі природно-заповідних територій у межах Кіровоградської області започатковано 1940 року створенням державного природного заповідника «Веселі Боковеньки». Етап цілеспрямованого виявлення та заповідання унікальних об'єктів природи охоплював 1960-1990 роки. Спільними зусиллями Державного управління охорони навколишнього природного середовища Мінприроди України в Кіровоградській області та міжгалузевої комплексної лабораторії наукових основ заповідної справи Інституту ботаніки ім. М.Г. Холодного і Мінприроди України 1991 року розпочався етап науково обґрунтованої оптимізації природно-заповідного фонду області. Наукова концепція співробітництва передбачала проведення польових експедиційних досліджень на всій території області з метою ґрунтового вивчення її природного потенціалу. З 2000 року в області реалізується розрахована до 2015 року Загальнодержавна програма формування національної екомережі. Пріоритетами природоохоронної діяльності в Кіровоградській області на сьогодні є оптимізація мережі природно-заповідного фонду, підвищення категорійного складу, а також статусу існуючих заповідних територій. Особливо актуальними є питання створення Чорноліського національного природного парку і регіональних ландшафтних парків «Світловодський» і «Білецьківські плавні» [5].

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Закон України «Про природно-заповідний фонд України» / Відомості Верховної Ради України. – К., 2014. №1193 с. 873.
2. Борейко В.Е. История заповедного дела в Украине. Серия: История охраны природы. Вып. 2. – К., 1995. – 184 с.
3. Заповідні куточки Кіровоградської землі / Під заг. ред. Г.Л. Андриенко. – К.: Арктур - А. 1999. – 240 с.
4. Кіровоградщина. Історія. Традиції. Сучасність. / За редакцією О. В. Чуднова – Кіровоград. Імекс-ЛТД, 2008. – 640 с.: іл.
5. Мирза-Сіденко В. М. Історія розвитку заповідної справи на території Кіровоградської області // Краєзнавчий вісник Кіровоградщини. Випуск IV. – Кіровоград, Центр. – Українське видавництво, 2009. – 252с.



Ольга СКОЧКО

ЕЛЕКТОРАЛЬНО-ГЕОГРАФІЧНІ ПРОЦЕСИ В УКРАЇНІ

(студентка V курсу природничо-географічного факультету)

Науковий керівник – кандидат географічних наук Маслова Н. М.

Тривале перебування різних частин території України в складі різних держав зумовило помітні соціокультурні відмінності між південно-східними та північно-західними регіонами країни. Найяскравіше ці відмінності проявляються в електоральній поведінці населення. Дослідження електорально-географічних процесів в Україні є актуальними, оскільки дозволяють зрозуміти ті складні суспільно-політичні процеси, які відбуваються в країні останнім часом.

Метою даної статті є аналіз електорально-географічних процесів в Україні упродовж 1991–2014 рр. з метою виявлення особливостей територіального розмежування електоральних симпатій населення.

Диференціація електорального простору України відображається у розмежуванні електоральних симпатій, у ставленні населення до найбільш значущих питань її суспільно-політичного та соціально-економічного розвитку (вступ до ЄС, до союзу з Росією, до НАТО), у геополітичних та мовно-культурних орієнтаціях населення регіонів [17]. Проблеми електоральної диференціації країни приділяють велику увагу соціологи та політологи Б. Ідрісов [4], О. Зубченко [3], О. Михайлич [9], Е. Гугнін [2], Ю. Каплан [5], Р. Павленко [10], В. Карасьов [6], К. Черкашин [13,14] та ін. Регіональна диференціація електорального простору України стає предметом дослідження географів О. Шаблія [15], В. Миронюка [8], В. Шишацького [18] та ін.

Останнім часом дослідники електорально-географічних процесів в Україні та за кордоном все більше уваги звертають на регіональну специфіку голосування. В рамках електоральної географії започаткований та активно розвивається регіональний підхід до розгляду електорально-географічних процесів. Яскравими представниками такого підходу можуть бути В. Колосов, Р. Туровський, Н. Петров, В. Лісничий та інші.

Регіональний чинник впливає на електоральну поведінку населення, визначаючи рівень електоральної активності, діапазон і персоналізацію електорального вибору, рівень сепаратизму в електоральних орієнтаціях [1]. На електоральну поведінку також впливають історико-географічні, економічні, поселенські, етнічні, культурні та інші чинники.

Результати виборів в Україні протягом останніх виборчих кампаній демонстрували яскраво виражені регіональні відмінності в електоральних уподобаннях громадян. Такі відмінності виникли не одразу після набуття країною незалежності, а наростали з часом і переважно під впливом політичних еліт. До 2004 р. регіональні відмінності в електоральних симпатіях в Україні були менш помітними. Але з перших років незалежності проявилася чітка закономірність: жителі заходу країни перевагу надавали демократичним силам, партіям правого блоку, а жителі півдня і сходу інерційно голосували за ліві сили. Особливо помітною регіональна орієнтація політичних сил стала після 2004 р., коли яскраво проявилася лінія розмежування електоральних вподобань, що проходила з південного заходу на північний схід країни. Так, Партія Регіонів упродовж 2004–2014 р. орієнтувалися на електоральну підтримку жителів півдня і сходу країни, а лідери політичних сил «помаранчевого табору» – на електорат заходу та центру країни [15]. З 2004 р. регіональні відмінності електоральних симпатій ще більше диференціювалися та поляризувалися. На заході, півночі, в центрі країни перевагу мали сили «помаранчевого табору», а в південних і східних регіонах – сили «біло-синього табору». Причини відмінностей у електоральній поведінці населення регіонів України коріняться в їх різному історичному минулому та соціокультурних особливостях, які визначають стереотипи поведінки населення та вибір позиції в електоральному процесі.

Так, під час президентських виборів в 1991 р. основна боротьба розгорнулася між Л. Кравчуком – кандидатом від «партії влади» і В. Чорноволом – кандидатом від демократичних сил (представником Народного Руху України). Л. Кравчук, діставши 61,6% голосів виборців, був обраний Президентом уже в першому турі. Однак рівень його підтримки коливався від 77,6 % на Житомирщині до 11,5 % – на Львівщині [20]. В. Чорновіл перемогу здобув у Львівській, Івано-Франківській, Тернопільській областях. Вже у 1991 р. в Україні «закладалися» два електоральні «полюси» з діаметрально протилежними політичними вподобаннями: «галицькі» області та Донбас. На заході електорат висловився за демократів, на сході, півдні та в центрі – за «партію влади». Втім, на більшій частині України ще не відбулося диференціації електоральних симпатій.

Президентські вибори у 1994 р. продемонстрували ще яскравішу регіоналізацію електоральних настроїв. До другого туру виборів вийшли: Л. Кравчук з результатом 37,7% і Л. Кучма, якого підтримали 31,3% виборців. У другому турі з невеликою перевагою (52,15% і 45,06% відповідно) переміг Л. Кучма [20]. Географічна картина розмежування електоральних симпатій у 1994 р. була подібною до виборів 1991 р.: на півдні та сході країни більшість виборців підтримали Л. Кучму, на півночі та заході – Л. Кравчука. Утворилися два полюси максимальної підтримки кандидатів: перший – схід та АР Крим, другий – «галицькі» області. Межа між електоральними вподобаннями цього разу



змістилася на схід і проходила північними кордонами Кіровоградщини та далі по Дніпру на північ. З цього часу вперше заговорили про політичний розкіл України [19].

Дострокові вибори до Верховної Ради України 1994 р. проходили в умовах глибокої соціально-економічної кризи та протистояння України і Росії. Вибори відбувалися за мажоритарною системою. В більшості регіонів максимальну підтримку мали безпартійні кандидати. І лише у Донецькій, Луганській, Херсонській областях та м. Севастополь від більшості округів в парламент пройшли комуністи. Кіровоградщина географічно обмежувала ареал підтримки Комуністичної партії України (КПУ). На південь і схід електоральна підтримка комуністів була вищою і максимуму сягала в Донецькій області.

Парламентські вибори 1998 року вперше проводилися за змішаною мажоритарно-пропорційною системою та продемонстрували високий рівень політичної одностайності виборців. В більшості регіонів перше місце посіла КПУ, яка набрала найбільше голосів і в цілому по Україні. Регіональний розріз електоральної підтримки виглядав наступним чином: електорат більшості центральних, східних, північних і південних областей та АР Крим інерційно висловив довіру партіям лівого блоку (КПУ та СПУ). А виборці західних областей, які довгий час були відмежовані від Радянської України, проголосували в більшості за партії націонал-демократичного спрямування (Народний Рух України, НДП).

Президентські вибори в Україні в 1999 році вирізнялися меншою територіальною диференціацією результатів. У першому турі найбільше голосів набрали Л. Кучма (36,5%) і П. Симоненко (22,2%). Під час другого туру переконливу перемогу здобув Л. Кучма (56,3%). У другому турі вперше не відбулося поділу України навпіл за електоральними вподобаннями: Л. Кучма переміг і на заході, і на сході країни. Електоральне розмежування спостерігалось завдяки утворенню «червоного поясу» – майже субмеридіанальної смуги підтримки кандидата від лівих сил П. Симоненка. Цей «пояс» охоплював Кіровоградську, Чернігівську, Полтавську, Черкаську, Вінницьку, Миколаївську, Херсонську, Запорізьку області, АР Крим [19]. В решті областей переміг Л. Кучма, підтримка якого зростала зі сходу на захід від 46,64 % у Харківській до 92,3 % – у Івано-Франківській області. Електоральна карта підтримки Л. Кучми змінилася. У 1994 р. він переміг завдяки підтримки жителів півдня і сходу, а у 1999 р. зросла його підтримка на заході країни.

Парламентські вибори 2002 р. відбувалися за пропорційною системою. З 33-х політичних сил лише 6 партій подолали 4% бар'єр. Лідерами перегонів були Блок «Наша Україна» та КПУ. Ці вибори засвідчили суттєві відмінності в електоральних симпатіях та політичних поглядах населення регіонів. На заході країни більшу підтримку отримали правоцентристські та праві політичні сили, на півдні та сході – ліві та лівоцентристські. Лінія електорального розмежування проходила територією Кіровоградщини, виборці якої в останнє були солідарними у виборі з електоратом півдня і сходу, підтримавши ліві сили.

Президентські вибори 2004 р. позначилися найбільшою регіональною поляризацією електоральних настроїв. З самого початку кампанії домінували кандидат від націонал-демократичних сил і лідер опозиції В. Ющенко і кандидат від «партії влади» В. Янукович. Особливістю першого туру стала поразка кандидатів від лівих сил (О. Мороз – 5,82 %, П. Симоненко – 4,97 %). Вже під час першого туру головні учасники отримали дуже високі й майже рівні результати: В. Ющенко – 39,9%, В. Янукович – 39,3% [20]. Регіональна диференціація підтримки лідерів мала чіткі географічні межі. В. Ющенко переміг в 16 областях заходу, півночі, центру та м. Київ. В. Янукович став лідером у 8 областях сходу, півдня, АР Крим та м. Севастополь. Сформувалося два полюси підтримки кандидатів: західні області з абсолютною перевагою В. Ющенка та Донбас з максимальною підтримкою В. Януковича. Між двома полюсами була серединна зона електоральної амбівалентності, яка географічно співпадала з територією Кіровоградської області, де розрив між претендентами був незначним (у першому турі: В. Ющенко – 39,02 %, В. Янукович – 30,82 %; у другому турі: В. Ющенко – 47,08 % голосів, В. Янукович – 46,48 %). Численні фальсифікації під час другого туру викликали масові акції протесту, відомі нині як «помаранчева революція». В результаті було призначено переголосування другого туру [19], під час якого перемогу здобув В. Ющенко. Географічна картина підтримки обох кандидатів не змінилася, лише Кіровоградщина позбулася рис електоральної амбівалентності, оскільки тут В. Ющенко переміг з результатом у 63,40 %.

На *парламентських виборах в Україні у 2006 р.*, порівняно з 2002 р., суттєво втратили свої позиції ліві сили. Географічно розподіл електоральної підтримки різних таборів залишився в межах виборів 2004 р.: північно-західні регіони підтримали «помаранчеві» сили, а виборці півдня та сходу країни надали перевагу «біло-синім». Лінія електорального розмежування цього разу проходила в межах Кіровоградської області.

Під час *виборів до Верховної Ради України у 2007 р.* до парламенту пройшли Партія Регіонів (ПР), БЮТ, Блок «Наша Україна – Народна Самооборона» («НУ-НС»), КПУ, «Блок Литвина». Вибори підтвердили зростання популярності БЮТ, падіння довіри до лівих сил та поглибили електоральні відмінності між регіонами. Поляризація електоральних симпатій наростала до периферії країни. Знов утворилися два полюси підтримки протилежних таборів: Донбас з переконливою перевагою ПР (73,53 % – в Луганській, 72,05% – в Донецькій області) та захід країни (Львівська, Івано-Франківська, Тернопільська області), де понад 85 % голосів сумарно віддано за БЮТ та Блок «НУ-НС».



Президентські вибори 2010 р. стали своєрідним продовженням виборів 2004 р., утвердивши соціополітичний поділ України на територіальній основі [11]. Поглибилося електоральне розмежування країни відбулася поляризація політичного вибору жителів північно-західних та південно-східних регіонів [19]. Як і в 2004 р. більшість західних та центральних областей проголосували за прозахідного і національно-орієнтованого кандидата Ю. Тимошенко, східні та південні області – за проросійського та прокомуністичного В. Януковича. У першому турі в більшості областей «помаранчевого поясу» лідером була Ю. Тимошенко, що свідчить про подальше перетікання голосів від В. Ющенка на її користь. В. Ющенко зберіг лідерство лише в окремих округах Львівщини. В. Янукович отримав перевагу в Закарпатті та в окремих округах Житомирської, Чернівецької, Сумської, Полтавської, Кіровоградської областей. Основний електоральний плацдарм В. Януковича локалізувався традиційно в південно-східних областях. Другий тур виборів приніс перемогу В. Януковичу (48,95 % голосів). Ю. Тимошенко набрала 45,47 % голосів. Електоральний розкід, що утвердився у 2004 р., повторився і цього разу. В. Янукович був лідером у південно-східних областях, а полюс його підтримки припадав на Донбас (Донецька – 90,44 %, Луганська – 88,96 % області). Ю. Тимошенко здобула перемогу в тих областях і регіонах, що й свого часу В. Ющенко у 2004 р. Її підтримав електорат заходу і півдня країни, а полюс підтримки припадав на Львівську (86,20 %), Івано-Франківську (88,89 %), Тернопільську (88,39 %), Волинську (81,85 %) області. [20].

На *парламентських виборах 2012 р.* прохідний бар'єр у 5 % подолали ПР (30,00%), ВО «Батьківщина» (25,54%), партія «УДАР» (13,96%), КПУ (13,18%), ВО «Свобода» (10,44%) [20]. У більшості областей північно-західної частини електорального простору країни перемогли праві партії. У 14 областях півночі, заходу і центру лідером було ВО «Батьківщина». Виключення становили лише Львівська область, де лідером було ВО «Свобода» та Закарпаття, де перемогла ПР. У південно-східних областях електоральні симпатії були на боці ПР. Лінія електорального розмежування знов проходила південними кордонами Вінницької, Кіровоградської, Полтавської, Сумської областей [16].

У 2013-2014 рр. в Україні відбулися визначальні для долі держави суспільно-політичні події. Відмова тодішньої влади від курсу на Євроінтеграцію вилилася в масові протести громадян, які переросли в революцію, що отримала назву «Євромайдан». Криваві події на Євромайдані зумовили втечу тодішнього президента України В. Януковича. Країна стикнулася з агресією з боку сусідньої держави, яка незаконно анексувала АР Крим та розпалювала військовий конфлікт на Донбасі.

Позачергові вибори Президента України 2014 р. засвідчили високий інтерес громадян до волевиявлення [19]. Понад 18 мільйонів виборців взяли участь у голосуванні. У зв'язку з окупацією не змогли проголосувати жителі АР Крим. Не відбулися вибори в 24 виборчих округах Донбасу, які не перебували під контролем української влади. Вперше з 1991 р., в Україні президент був обраний у першому турі. П. Порошенко здобув впевнену перемогу в усіх областях та отримав 54,70 % голосів виборців. Найвищий рівень його підтримки зафіксовано у Львівській (69,90 %), Вінницькій (67,32 %), Івано-Франківській областях (65,13 %) та у м. Київ (64,10 %); найнижчий – у Запорізькій (38,15 %), Луганській (33,17 %), Харківській (35,28 %), Донецькій (36,15 %) областях. Другу позицію у більшості областей посіла Ю. Тимошенко. Лише у східних та південних областях вона поступилася другою позицією С. Тігіпку. Третім був О. Ляшко, який найбільшу довіру отримав на Чернігівщині. Найнижчою підтримка О. Ляшка була у Вінницькій, Дніпропетровській, Миколаївській, Одеській, Харківській, Херсонській областях (до 5 %). Четверту позицію посів А. Гриценко, який здобув найкращі результати на Черкащині (9,04 %). П'ятірку лідерів перегонів замикав С. Тігіпко, найвища підтримка якого була на Донеччині (19,59 %), Одещині (18,57 %) та Луганщині (15,74 %) [20].

Президентські вибори 2014 р. вперше за останні 15-20 років продемонстрували однаковість виборців в їх електоральному виборі. Регіональна диференціація електоральних симпатій проявилася у рівні підтримки кандидатів від «проукраїнських» та «проросійських» сил. Лінія електорального розмежування змістилася на південний-схід і проходила територією Дніпропетровської області, на південь і схід від якої істотно зростала підтримка «проросійських» сил та падала довіра до «проукраїнських» сил.

Позачергові парламентські вибори у 2014 р. продемонстрували певний злам в електоральній географії і політичних трендах України. В окупованому Криму та 11 округах Донбасу вибори не проводилися. Цього разу в Україні не відбулося різкого розколу електорального простору. Втім, відмінності в електоральних вподобаннях жителів різних регіонів не зникли. Зміни електоральних симпатій частини виборців півдня і сходу відбулися під впливом агресії Російської Федерації, анексії Криму, військового конфлікту на Донбасі. В нових політичних реаліях колишній електорат ПР не зміг швидко зорієнтуватися в представленій політичній мозаїці. В нових реаліях електоральне розмежування України стало менш помітним, але проявилася в рівнях підтримки «проросійських» сил. Ці вибори продемонстрували єдність електорату в підтримці «проукраїнських» сил. Так, Західна і Центральна Україна вже вдруге консолідовано віддають більше 75% (подекуди понад 90 %) голосів «проукраїнським» силам. У південних і східних областях перевага «проукраїнських» сил була незначна, а підтримка «проросійських сил» залишалася високою. Так, Харківська область була електорально розколота майже навпіл: 47 % голосів – за «проукраїнські» сили, 45% – за «проросійські».

Отже, неоднорідність електорального простору України яскраво проявилася майже одразу після набуття Україною незалежності. Ще тоді стало очевидним, що в західних регіонах більшу підтримку



отримують праві партії, а в південно-східних – ліві сили. В подальшому електоральне розмежування України проявлялося у рівнях підтримки «помаранчевих» та «біло-синіх» сил, «проукраїнських» та «проросійських» сил. В Україні сформувалося два полюси з діаметрально протилежними електоральними симпатіями – захід (Галичина) та схід і південь країни (Донбас і Крим). Між протилежними за політичним знаком полюсами є простір своєрідної політичної амбівалентності [7], яка характерна рубіжним в електоральному плані регіонам. Починаючи з 1994 р., лінія розмежування електоральних вподобань населення з незначними коливаннями проходила територією Кіровоградської області. У 2014 р. ця лінія змістилася на південний схід до території Дніпропетровської області. Втім, ці вибори проходили у вкрай складних умовах, виборці змушені були швидко адаптуватися до нових реалій. Тому, можливо, наступні виборчі кампанії засвідчать інші реалії електорального розмежування України.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Білоусов С. А. Об'єктивна основа і суб'єктивні фактори електорального вибору населення в умовах суспільства, що трансформується (на матеріалах Південно-Східного регіону України) : автореф. дис. ... канд. політ. наук : спец. 23.00.02 «Політичні інститути та процеси» / С. А. Білоусов. – Київ, 2002. – 16 с.
2. Гугнін Е.А. Топологічні характеристики електорального поля України: автореф. дис. ... канд. соціолог. наук: 22.00.04 / Гугнін Едуард Анатолійович. – Запоріжжя, 2007. – 15 с.
3. Зубченко О.С. Електоральна культура як об'єкт соціологічного дослідження: автореф. дис. ... канд. соціолог. наук: 22.00.04 / Зубченко Олександр Сергійович. – Запоріжжя, 2007. – 23 с.
4. Ідрісов Б. Електоральна культура населення України в умовах трансформації суспільства: автореф. дис. ... канд. соціолог. наук: 22.00.04 / Ідрісов Бахтійор; Інститут соціології НАНУ. – Київ, 2006. – 17 с.
5. Каплан Ю. Формування політичних орієнтацій населення різних регіонів та подолання „електорального розколу” // Україна: стратегічні пріоритети. Аналітичні оцінки. – К.: Знання України, 2005. – С. 128-133.
6. Карасев В. Выборы 2006: линии и сценарии расколов // Национальная безопасность и оборона. – 2005. – № 10. – С. 57–60.
7. Макеєв С. Регіональна специфіка соціокультурних відмінностей в Україні / С. Макеєв // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2004. – № 3. – С. 109–125.
8. Миронюк В.М. Електоральна географія регіону (на матеріалах галицьких областей): автореф. дис... канд. геогр. наук: 11.00.02 / Миронюк Василь Миколайович; ЛНУ ім. І. Франка. – Львів, 2002. – 20 с.
9. Михайлич О. В. Етнорегіональний та лінгвістичний чинники електоральних орієнтацій виборців сучасної України: автореф. дис. ... канд. соціолог. наук: 22.00.04 / О. В. Михайлич. – Київ, 2007. – 22 с.
10. Павленко Р. Електоральна роздільність України: шляхи подолання // Вибори та демократія. – 2006. – № 1.–С. 38 – 44.
11. Рудич Ф.М. Політологія. Підр. для студентів вищих навч. закладів. – К.: Либідь, 2006. – 477с.
12. Хан С. А. Електоральна географія Криму: автореф. дис... канд. геогр. наук: 11.00.02 / С. А. Хан; Одес. держ. ун-т ім. І.І.Мечнікова. – Одеса, 1999. – 20 с.
13. Черкашин К.В. Електоральна поведінка населення незалежної України в регіональних зрізах: автореф. дис. ... канд. політ. наук: 23.00.02 / Черкашин Кирил Валерійович. – Сімферополь, 2005. – 24 с.
14. Черкашин К. Електоральна диференціація території України // Політологічний вісник. – 2004. – № 16. – С. 160 – 173.
15. Шаблій О. І. Соціально-економічна географія України. Навчальний посібник. / О. І. Шаблій.–Львів: Світ, 2000.–680 с
16. Швець О. Б. Електоральна рубіжність Кіровоградської області / О. Б. Швець, Н. М. Маслова // Учёные записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. – Серия: География. – 2013. – Т.26 (65). – № 4. – С. 169–182.
17. Широкова Є. О. Особливості української електоральної культури / Є. О. Широкова // Соціальні технології. – 2010. – № 45. – С. 9–16.
18. Шишацький В. Електорально-географічний аналіз підсумків парламентських виборів 2007 року / В. Шишацький // Вісник Київського національного університету ім. Т. Шевченка. – Серія : Географія. – 2008. – № 55. – С. 46–48.
19. Яценко Б. П. Політична географія і геополітика. Навч. посібник. – К.: Либідь, 2007.: 255с.
20. Результати парламентських та президентських виборів в Україні у 19991-2014 рр. [Електронний ресурс] / Сайт ЦВК – Режим доступу: <http://www.cvk.gov.ua/>

Сергій ТАРАНУХА

ЛАНДШАФТНА СТРУКТУРА ІВАНІВСЬКОЇ АРЕНИ ОЛЕШКІВСЬКИХ ПІСКІВ

(магістрант природничо-географічного факультету)

Науковий керівник – доктор географічних наук, професор Кривульченко А.І.

Територія Іванівської арени належить до Нижньодніпровської терасово-дельтової низовинної фізико-географічної області, зокрема Краснознам'янського приморсько-терасового району Приморської підобласті [1]. Ландшафтна структура цієї арени раніше у науковій літературі не розглядалася.

Іванівська арена за своєю внутрішньою ландшафтною структурою має строкатий характер. Геокомплекси Іванівської арени сформувалися в умовах безстічних широких вододільних ділянок еолово-аккумулятивних рівнин. На території арени розвинуті еолово-горбисті приморські ландшафти, які мають відмінності між собою, як в гіпсометричному, так і в морфогенетичному відношеннях. Ландшафтні комплекси в даній місцевості виявлені на основі комплексу геокомпонентів, але першочергово особливостей рельєфу, як це й прийнято у фізичній географії. Внаслідок проведеного аналізу автором було виділено 8 індивідуальних (регіональних) ландшафтних утворень, – фізико-географічних підрайонів (рис. 1). Разом з цим, для кожного з підрайонів також були зафіксовані їх типологічні найменування, які подаються в дужках: Шабо–Піротинські Кучугури, Рибальчанський підрайон, Панькова Сага, Північно-Західний підрайон, Центральний підрайон, Іванівський підрайон (Попівські Кучугури), Приморський підрайон, Оджигольський підрайон.

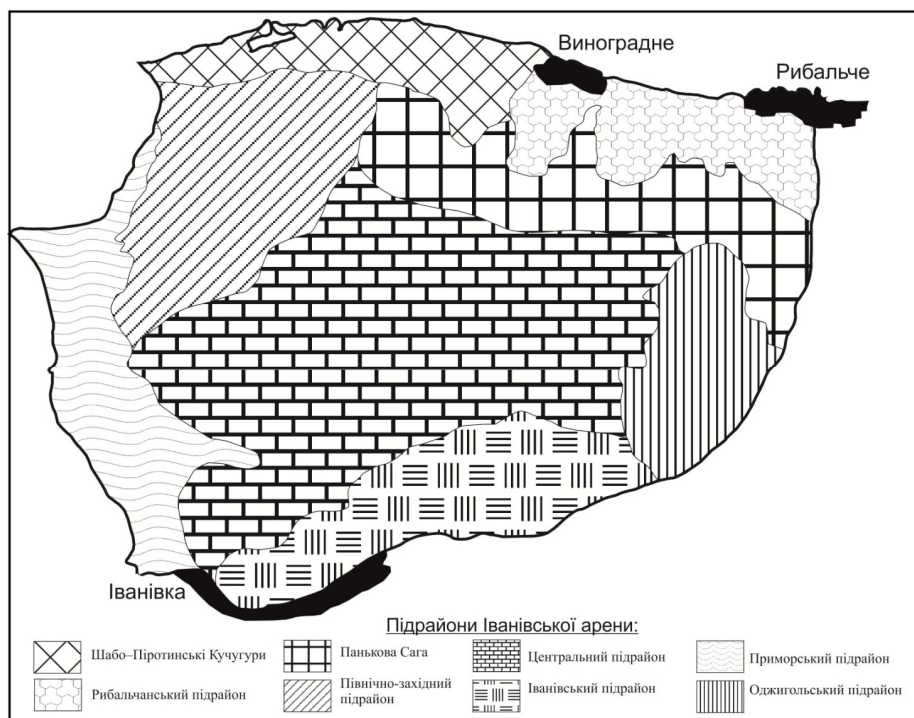


Рис. 1. Карто-схема ландшафтної структури Іванівської арени Олешківських пісків

Шабо – Піротинські Кучугури (Горбисто-пасмовий)

Підрайон «Шабо–Піротинські Кучугури» простягається на 6 кілометрів вздовж берега Дніпровсько-Бузького лиману в субширотному напрямку з заходу на схід від Шабовського кар'єру. На відстані 0,5 км від східної межі геоконплексу розташоване с. Виноградне. Ширина цього підрайону в різних місцях становить від 0,9 до 1,5 км. Гіпсометричний аналіз території свідчить про наявність тут абсолютних відміток в діапазоні 2,5- 11,3м.

Характерною особливістю даного підрайону є наявність в його межах яскраво вираженого та найбільш протяжного горбистого пасма загалом на території Іванівської арени. Гіпсометрія пасма характеризується висотами 8,9-11,3 м. Специфіка особливостей цього пасма обумовила появу народної назви урочища, – Шабо-Піротинські Кучугури.

Внутрішня ландшафтна структура підрайону складається з горбистого пасма та прибережно-лиманного ландшафтного комплексу.

Горбисте пасмо. В межах підрайону спостерігаються одне чітко виражене пасмо, яке є дугоподібним за своєю конфігурацією, але воно має складну просторову орієнтацію. Як і вся територія цієї місцевості пасмо простягається вздовж Дніпровсько-Бузького лиману, але у своїй східній кінцевій частині різко змінює напрям зі східного на південно-східний, а потім на північно-східний. Внаслідок цієї зміни напрямку, пасмо створює підковоподібну дугу з вигином в бік Дніпровсько-Бузького лиману. Це піщане пасмо не утворює суцільної горбистої лінії. В більшості випадків піщані кучугури, як складові цього пасма, утворюють витягнуті піщані ланцюги, що простягаються на відстань до 1,0 - 1,5 км. Максимальні висоти цього пасма коливаються від 7,6 м у східній частині і до 11,3 м у центральній частині геоконплексу. Конфігурація окремих кучугур переважно витягнуто-овальна, зрідка – округла.

Прибережно-лиманні ландшафтні комплекси. Знаходяться у вузькій 20-30 метровій прибережній смузі та в дугоподібному вигині горбистого пасма Шабо-Піротинських Кучугур. Ці комплекси характеризуються відносно рівною поверхнею з середніми показниками висот 2,5 м та численними неглибокими улоговинами. Також тут досить поширені невеликі озера лагунного походження. Чітко виражені кучугури в цьому комплексі майже відсутні.

Рибальчанський підрайон (Прилиманно-хвилястий)

Простягається цей підрайон в північній частині Іванівської арени вздовж Дніпровсько-Бузького лиману від с. Виноградне до с. Рибальче. Конфігурація його округла, довжина – 5 км, ширина – 3 км, без чіткої орієнтації. Перепади висот в даному підрайоні незначні і характеризуються показниками 4–5 м. В східній частині підрайон межує з Шабо-Піротинськими Кучугурами, але він різко відрізняється від останніх відсутністю піщаного пасма та відносно рівною територією. Ландшафтна структура підрайону має дві складові: прибережно-лиманні та погорбовано-рівнинні місцевості.

Прибережно-лиманні ландшафтні комплекси сформувалися вздовж Дніпровсько-Бузького лиману у вузькій прибережній смузі шириною 20–60 м. Порівняно з Шабо-Піротинським підрайоном тут у прибережній смузі відсутні кучугури, натомість є велика кількість озер лиманного походження



та вузьких довгих заплавл Дніпровсько-Бузького лиману. Прибережно-лиманні комплекси мають незначний ухил в бік лиману та мають середні висоти 1–2 м.

Погорбовано-рівнинні місцевості характеризуються обширними рівнинними ландшафтними комплексами з слабким рівнем погорбованості, середні показники висот 4–5 м, що поступово підвищуються у східному напрямку і досягають максимальних значень (10,6 м). Спорадично тут поширені оголені піски, а також поодинокі озера.

Панькова Сага (Дрібноозерний)

Панькова Сага – підрайон Іванівської арени, що простягається широкою видовженою смугою на відстань 9 км у західному напрямку від міжаренного зниження між Іванівською та Збурівською аренами до Шабо-Піротинських Кучугур. Ширина підрайону в різних місцях становить 1,5–2,0 км. Межує даний підрайон з Рибальчанським та Шабо-Піротинським підрайоном на півночі та з Центральним підрайоном на півдні. В гіпсометричному відношенні територія підрайону, загалом, характеризується наявністю фонових висот на рівні 2–3 м з поодинокими кучугурами, що мають показники висот 5,0–6,5 м. Зниження в рельєфі зумовлює утворення системи озер, яка має чіткий західний напрям. Північна частина цього підрайону має особливо яскраво виражений характер з наявністю саг, що відповідно сприяло отриманню для цієї ділянки власної народної назви – «Панькова Сага».

В межах підрайону «Панькова Сага» виділяють два типи ландшафтних комплексів: улоговинно-озерна місцевість та улоговинний мезоландшафтний комплекс.

Улоговинно-озерна місцевість. Специфічність даних місцевостей полягає в тому, що на відносно рівній поверхні добре ідентифікуються витягнуті, злегка погорбовані низинні рівнини з абсолютними відмітками 2–3 м. Пересічно, місцевість здебільшого представлена великою кількістю улоговин, які утворені поза межами основного пасма. Порівняно з іншими аналогічними ландшафтними комплексами всієї території Іванівської арениці улоговини та саги не мають чітко витягнутих контурів.

Улоговинний мезоландшафтний комплекс. Цей комплекс простягається в західній частині підрайону, він характеризується злегка погорбованою низинною рівниною з абсолютними відмітками 1–2 м. На тлі цих висот яскраво виділяються численні улоговини, часто заболочені, не рідко з наявністю дрібних солоних озер. Абсолютні відмітки улоговин і озер не є однаковими. У східній частині вони фіксуються переважно на рівні 0,5–1,0 м, в центральній частині перевищують 0,8–1,2 м. Влітку в посушливі роки згадані озера, особливо ті, що знаходяться в центральній та східній частинах, пересихають.

Північно-західний підрайон (Плоскохвилястий)

Простягається ця територія в північно-західній частині Іванівської арени. Підрайон має округлу конфігурацію, його протяжність становить з заходу на схід 5 км та з півночі на південь 3 км без чіткої орієнтації. Межує даний регіон з Центральним, Приморським, Шабо-Піротинським підрайонами, а також підрайоном Паньківська Сага. Ця територія характеризується відносною рівнинністю території з максимальними позначками висот, які не перевищують 5,9 м.

Ландшафтна структура підрайону складається лише з одного типу ландшафтних комплексів, – погорбовано-рівнинних місцевостей.

Погорбовано-рівнинні місцевості характеризуються обширними рівнинними ландшафтними комплексами. Слабопогорбована місцевість з середніми показниками висот 4–5 м поступово підвищується у північному напрямку і має максимальні значення висот до 6 м. Спорадично тут поширені оголені піщані горби, також тут представлені поодинокі дефляційні улоговини та прісні озера.

Центральний підрайон (Смугастопасмовий)

Центральний підрайон, відповідно до назви, знаходиться в центральній частині Іванівської арени. Майже вся його територія відноситься до Чорноморського державного біосферного заповідника. Від усіх інших підрайонів ця територія відрізняється значними розмірами (5x9 км), наявністю пасом, між якими поширені низинні рівнини з великою кількістю дефляційних улоговин та дрібних озер. Конфігурація підрайону округла, проте майже всі її складові, – пасма, кучугури, міжкучугурні дефляційні улоговини, мають чіткий південно-східний напрям. В гіпсометричному відношенні територія геокомплексу неоднорідна і здебільшого характеризується наявністю висот на рівні 6,0–6,5 м. В межах Центрального підрайону виділяється 3 типи місцевостей: горбисто-пасмоподібні, горбисто-колкові та улоговинно-озерні.

Горбисто-пасмоподібні місцевості представлені дуже виразними ландшафтними комплексами пасмоподібних утворень на фоні 3–4-метрової піщаної рівнини, характеризуються вони наявністю окремих бугрів з висотами до 6,5 м. Характерна особливість їх полягає в тому, що вони мають чітке південно-східне спрямування. В північній частині підрайону, горби та пасмоподібні ланцюги кучугур не дуже виражені в рельєфі і мають середні розміри 2x3 м. В центральній та південній частинах підрайону пасмоподібні утворення набувають все більш виразніших форм та більших розмірів, окремі утворення досягають 3 км завдовжки. Дефляційні улоговини повторюють форму та південно-східний напрям піщаних ланцюгів. Найбільша улоговина має довжину 2,5 км та власну назву «Довга Сага».

Улоговинно-озерні місцевості є продовженням горбисто-пасмоподібних місцевостей. Ці території пов'язані між собою як генетично, так і морфологічно. Орієнтація цих піщаних бугрів і улоговин чітко



південно-східна. Дана місцевість характеризується звуженням пасмоподібних утворень і разом з цим розширенням улоговин з 3–4 до 10–12 м. Пасмоподібні утворення, яких тут велика кількість в цій місцевості, максимально розширюються (до 20 м) і перестають бути чітко вираженими в рельєфі.

Озер на цій території, як вже зазначалося, є велика кількість. Важливо зазначити, що в посушливі роки озера тут здатні розпадатись на дуже дрібні або ж зовсім пересихати.

Горбисто-колкові ландшафтні комплекси переважно сформовані у південно-східній частині підрайону. Цей комплекс є контактним з Центральним та Іванівським підрайонами. Необхідно зазначити, що тут утворюються як непротяжні пасмоподібні утворення, так і окремі піщані масиви округлої конфігурації, між якими сформовані звивисто-видовжені улоговини. Вершини деяких кучугур тут досягають 4–5 м, проте домінуючим гіпсометричним тлом є відмітки на рівні 2–3 м.

Іванівський підрайон (Еолово-горбистий)

Даний підрайон простягається від центральної частини с. Іванівка на південному заході і тягнеться широкою смугою в північно-східному напрямку на відстань 6 км, не досягаючи системи солоних міжаренних озер (оз. Рибальчанське – оз. Оджиголь – оз. Півнів).

Іванівський підрайон відрізняється наявністю чітко вираженого піщаного пасма в його центральній частині. В гіпсометричному відношенні територія підрайону характеризується різноманіттям висот в діапазоні від 4,4 до 12,8 м. Крім вище згаданого головного пасма в межах підрайону можна виділити ще декілька субпаралельних пасмоподібних утворень, які простягаються поруч з головним пасмом в північно-східному напрямку. Піщані кучугури формують в рельєфі підрайону слабо погорбовані рівнинні ландшафтні комплекси з превалюючими значеннями висот на рівні 4–5 м. Важливими специфічними рисами підрайону є повна відсутність озер та наявність масиву оголених пісків в межах горбистого пасма.

Ландшафтна структура підрайону складається з горбисто-пасмових та погорбовано-рівнинних місцевостей.

Горбисто-пасмова місцевість представлена одним не дуже виразним ландшафтним комплексом. Довжина такого утворення становить 3,0–3,5 км. Воно являє собою горбисто-колкове пасмо завширшки 1,0–1,2 км овально-втягнутої конфігурації. Дана місцевість найбільш виражена в центральній частині геоконкомпексу. Піщані пасма з висотами 10–12 м тут мають чітку північно-східну орієнтацію. Пасмо складається з піщаних кучугур, які мають у поперечнику розміри 9х13 м та фрагментарно вкриті трав'яною рослинністю. Складові цих пасом не утворюють суцільно втягнутих піщаних пасом, а простягаються в північно-східному напрямку ланцюгами довжиною 15–20 м. Між кучугурами у великій кількості поширені дефляційні улоговини.

Погорбовано-рівнинна місцевість. Такі геоконкомпекси сформовані навколо горбистого пасма, мають чітко виражену орієнтацію на захід і північний схід відносно головного пасма. Ця місцевість характеризується слабо погорбованим рельєфом з показниками висот на рівні 4,4–5,0 м, знижуючись гіпсометрично від головного пасма в бік Ягорлицької затоки. Наявні поодинокі кучугури з параметрами 2х3 м та орієнтацією в східному та північно-східному напрямку, які тут фрагментарно вкриті трав'яною рослинністю.

Приморський підрайон (Лиманно-морський)

Приморський підрайон простягається вздовж узбережжя Ягорлицької затоки від піщаного пасма Вірменські Кучугури на 7 км в південно-східному напрямку, досягаючи околиць с. Іванівка. Ширина цього підрайону в різних місцях становить від 0,3 до 1,4 км. В гіпсометричному відношенні територія геоконкомпексу, загалом, характеризується наявністю фонових висот на рівні 1–3 м, що зменшуються в напрямку до моря. В центральній частині підрайону в південно-східному напрямку на 4 км в сушу глибокою вузькою смугою врізається група озер складного генезису.

Внутрішня ландшафтна структура підрайону має три головних типи місцевостей: прибережно-морські, прибережно-дельтоподібні та погорбовано-рівнинні.

Прибережно-морські ландшафтні комплекси сформовані вздовж Ягорлицької затоки. Ширина комплексу незначна, подекуди досягає 10–15 м. На узбережжі в центральній частині підрайону трапляються поодинокі та групи кучугур висотою до 4,3 м.

Прибережно-дельтоподібні комплекси сформовані переважно в північній частині підрайону. Озер на цій території, як вже зазначалося, доволі багато і вони мають округлу конфігурацію та значні площі. Ця система заболочених ділянок та озер простягається вздовж пасма Вірменські Кучугури в північно-східному напрямку на 3,5 км. В минулому, вірогідно, ця система являла собою дельтове утворення. Зараз тут проходить природна межа між Кінбурнською та Іванівською аренами.

Погорбовано-рівнинна місцевість сформована переважно в південній частині підрайону. Місцевість характеризується слабохвилястим рельєфом з фоновими висотами на рівні 2–3 м, що відповідає загальній закономірності, – гіпсометричному пониженню від центру арени в бік Ягорлицької затоки. Також тут спорадично розсіяні дрібні бугри та піщані підвищення, які на фоні 2-метрової рівнинної території подекуди здіймаються до 4,4 м.

Оджигольський підрайон (Улоговинно-хвилястий)

Оджигольський підрайон є східним підрайоном Іванівської арени, який простягається на 5 км вздовж міжаренних озер Рибальчанське та Оджиголь в північному напрямку. Гіпсометричний аналіз території свідчить про наявність тут контрастних висот з відмітками від 0,9 м до 7,8 м. Характерною особливістю даного підрайону є рівнинність території та однорідність ландшафтних угруповань. В



даному підрайоні превалює погорбовано-рівнинна територія, яка на півночі плавно переходить в рівнинно-улоговинну. В межах Центрального підрайону виділяється 2 типи місцевостей: погорбовано-рівнинні та улоговинно-озерні.

Погорбовано-рівнинна місцевість характеризується обширними рівнинними ландшафтними комплексами. Слабопогорбована місцевість з середніми показниками висот 4–5 м, поступово підвищується у південно-західному напрямку і досягає максимального значення висот 7,8 м. Спорадично тут поширені піщані горби з численними улоговинами та поодинокими солоними озерами. Пересічні висоти в цій місцевості знижуються в східному напрямку, що відповідає загальній закономірності, – гіпсометричному пониженню території від головного пасма в бік міжжаренних озер.

Улоговинно-озерна місцевість знаходиться в північній частині підрайону. Дані ландшафтні комплекси не мають великого поширення, адже вони представлені видовженими улоговинами. Озер на цій території, як вже зазначалося, не багато, але всі вони солоні і знаходяться на близькій відстані одне від одного, вони мають, як правило, округлу конфігурацію та пересихають влітку.

Отже, вперше сформована внутрішньоаренна структура Іванівської ари свідчить про певне ландшафтне різноманіття цієї території. Результати такого дослідження мають важливе значення для з'ясування у подальшому генезису Іванівської ари та розуміння місця досліджуваних біогеоценозів Іванівської ділянки Чорноморського державного біосферного заповідника в загальній системі геокомплексів Іванівської ари.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Кривульченко А.І. Сухі степи Причорномор'я та Приазов'я: ландшафти, галеогеохімія ґрунто-підґрунтя. Монографія. – К.: Гідромаркс, 2005. - 345 с.

Олександр ЯМКОВИЙ

ГАЛУЗЕВА СТРУКТУРА ВІЙСЬКОВО-ПРОМИСЛОВОГО КОМПЛЕКСУ УКРАЇНИ

(магістрант природничо-географічного факультету)

Науковий керівник – кандидат географічних наук, доцент Семенюк Л.Л.

Одним із найважливіших засобів забезпечення національної безпеки країни є її збройні сили, які опираються на військово-промисловий комплекс. Національна безпека – одна з головних потреб держави та суспільства – сьогодні набуває актуального значення для успішного здійснення його політичних, соціально-економічних завдань. Звідси випливає необхідність постійної уваги з боку держави до проблем розвитку військово-промислового комплексу (ВПК), розробки та виробництва озброєнь і військової техніки, що забезпечують національну безпеку незалежної держави. В умовах військово-політичної кризи 2014–2015 року ВПК України потребує детальнішого вивчення особливостей його структури та функціонування. Тому автором була вибрана саме ця тема дослідження.

Розробкою основних напрямів та перспектив розвитку військово-промислового комплексу займається держава. Вона визначає напрями державної оборонно-промислової політики, необхідний рівень військово-технічного потенціалу країни з урахуванням геополітичної ситуації світу та регіону.

Здійснивши аналіз різноманітних джерел з теми дослідження автор дійшов висновку, що у військово-промисловому комплексі існують такі інститути:

- *державні установи та організації-замовники* – представники Міністерства оборони, так і інших силових відомств та органів влади. Від даних установ залежить прийняття рішень про загальне переозброєння або створення окремих нових зразків, постановка технічного завдання, проведення конкурсу серед підрядників та затвердження готових проектів. У різних країнах, кількість установ, уповноважених робити держзамовлення на розробку і виробництво тієї чи іншої продукції ВПК різна;

- *науково-дослідні та дослідно-конструкторські організації*. Це спеціалізовані науково-дослідні інститути та конструкторські бюро, найчастіше закритого типу, які займаються проектуванням і створенням експериментальних моделей. У Сполучених Штатах та інших країнах з ринковою економікою, проектуванням і створенням нових зразків можуть займатися і приватні підприємства, однак, вони зобов'язуються організувати режим секретності при здійсненні розробок, щоб не допустити розголошення державної таємниці;

- *оборонне виробництво*. Підприємства які займаються виготовленням стрілецької зброї і боєприпасів, складанням одиниць бойової техніки, літальних апаратів, будівництвом і спуском на воду військових судів, і т. д.;

- *структурні підрозділи збройних сил*, що займаються проведенням військових випробувань (проведених після випуску обмеженої партії конкретного зразка озброєнь), а також поставкою озброєння й організацією складського зберігання;

- *міжнародна торгівля і постачання зброї за кордон*. Ведеться уповноваженими на те державними підприємствами. В Україні даним підприємством є ПАТ «Укрспецекспорт»;

- в окремих країнах, переважно з ринковою економікою, існують також специфічні інститути ВПК, такі як військово-промислове лобі, тобто об'єднання промисловців і підприємців, які проводять узгоджену політику підтримки військових кампаній держави з метою отримання нових замовлень, для



чого ними в конгрес делегуються свої власні підлеглі чи лояльні їм політики, які надалі займаються послідовним відстоюванням позицій військових промисловців. В Україні промислове лобі тільки починає зароджувати, те в значній мірі впливає на функціонування ВПК.

При вивченні історичних аспектів створення військово-промислового комплексу автор дійшов висновку що, вперше термін «ВПК» вжив президент США Д. Ейзенхауер. У західній економічній літературі існує звужене й розширене трактування ВПК. У першому випадку до складу ВПК зараховують військових підрядників, Пентагон і Конгрес США. У другому, крім названих, – ще тисячі дрібних підприємств і субпідрядників, торгові асоціації, профспілки, численну місцеву клієнтуру тощо. Розширене трактування ВПК прагне довести, що мілітаризованою є більшість суспільства [3].

Таким чином, в Україні сформувався свій своєрідний ВПК, який держава отримала в спадок від СРСР. До українського ВПК відійшла майже третина колишнього союзного, а саме на момент розпаду СРСР 344 організації, в тому числі 205 виробничих об'єднань та організацій, із загальною чисельністю зайнятих близько 1 млн. 450 тис. осіб [1].

Досліджено, що на сьогоднішній день до складу українського ВПК входять 162 підприємства та установи-виробники продукції як цивільного, так і військового призначення. Формально їх можна поділити на підприємства державного концерну «Укроборонпром» та підприємства, що не ввійшли в склад концерну [4].

На 2014 рік концерн об'єднує 134 підприємства – державні та акціонерні товариства, що знаходяться у власності держави. Інші підприємства, що не ввійшли до його складу, але також займаються випуском військової техніки, існують за рахунок диверсифікації виробництва. За останній рік дані підприємства значно скоротили виробництво продукції цивільного призначення та наростили випуск продукції військового призначення, тенденція посилюється. У ВПК відновлені замкнуті цикли з виробництва бронетанкової техніки, авіаційних ракет, радіолокаційних систем та деякі інші.

Державний концерн «Укроборонпром» класифікує свої підприємства таким чином:

- Підприємства бронетанкової техніки, артилерійського озброєння, автомобільної, інженерної та спеціальної техніки;

- Підприємства суднобудування та морської техніки;
- Підприємства авіабудування та авіаремонту;
- Підприємства радіолокації, радіозв'язку та систем протиповітряної оборони;
- Підприємства високоточного озброєння та боєприпасів [4].

В основі вітчизняного військово-промислового комплексу лежать галузі машинобудування, які набули високого розвитку в Україні, а саме – радіоелектроніка, ракетно-космічна, бронетанкова, суднобудівна та деякі інші галузі промисловості.

Проаналізувавши світову практику, можна зробити висновок, що головним джерелом фінансування ВПК є державні оборонні замовлення (ДОЗ). Тому не всі підприємства оборонної промисловості повністю використовують свої виробничі потужності або зовсім не працюють. В останній рік ситуація з фінансуванням дещо покращилася у зв'язку зі збільшенням оборонного замовлення через військово-політичну кризу останнього року, але дані замовлення не стосуються всіх оборонних підприємств. Також, в умовах останнього року, було створено приватні підприємства, які займаються випуском менш затратної продукції, а саме – безпілотники, протигази, бронжилети і т.д.

Ознайомившись з оборонними підприємствами автор об'єднав їх в галузі за подібними ознаками:

- ракетно-космічна;
- авіабудівна;
- бронетанкова;
- суднобудівна;
- виробництво ракет та боєприпасів;
- виробництво стрілецького та ракетно-артилерійського озброєння;
- ремонт, модернізація продукції військового призначення та інші послуги.

Також було проведено аналіз кожної з галузей і були помічені певні тенденції їхнього розвитку, окремі з них зазначено нижче:

- *авіаційна галузь* найбільш повною мірою відповідає потребам у виробництві військово-транспортних літаків і літаків цивільної авіації, ремонті та модернізації військових і цивільних літаків. Галузь володіє належним кадровим, науково-технічним і виробничим потенціалом. Підприємства авіаційної галузі значною мірою інтегровані з авіабудівними підприємствами Росії, що не дозволяє повною мірою виробляти продукцію даної галузі, особливо в період теперішніх стосунків України та Росії. Система виробничої кооперації обох держав майже повністю перестала діяти, тому вирішення даної проблеми має сильне значення;

- *бронетанкова галузь* за структурою і наявним виробничим потенціалом є самодостатньою та здатною забезпечити замкнутий цикл від розробки до серійного виробництва кінцевої продукції. У загальному обсязі поставок комплектуючих імпорту складає лише 2–5%. До головних перспективних напрямів належать технології танкобудування, виробництво бронетранспортної техніки, двигунобудування, броньованих матеріалів та конструкцій, оптичних приладів, тепловізійної техніки, виготовлення стволів. Підприємства галузі, в 2014 році, отримали значну кількість державних замовлень, що призвело до найбільшого буму за останні двадцять років у виготовленні продукції даної галузі;



- суднобудування. Україна має сучасну високорозвинену суднобудівну галузь, на яку в колишньому СРСР припадало 30% усього обсягу суднобудування за тоннажем і 40% за кількістю суден. Суднобудівні підприємства України розробляють і виготовляють військові та вантажні кораблі різного призначення, корабельне комплектувальне устаткування, корабельні силові установки, газотурбінні двигуни. Суднобудівна галузь зазнала значних втрат через анексію Кримського півострова, де знаходилася значна частина підприємств галузі. Внаслідок цього, підприємства потребують нового обладнання та нових площ для виробництва, які будуть компенсувати втрати від анексії.

Також автором було розроблено схему «Галузева структура військово-промислового комплексу України», яка враховує останні тенденції розвитку (Рис 1).

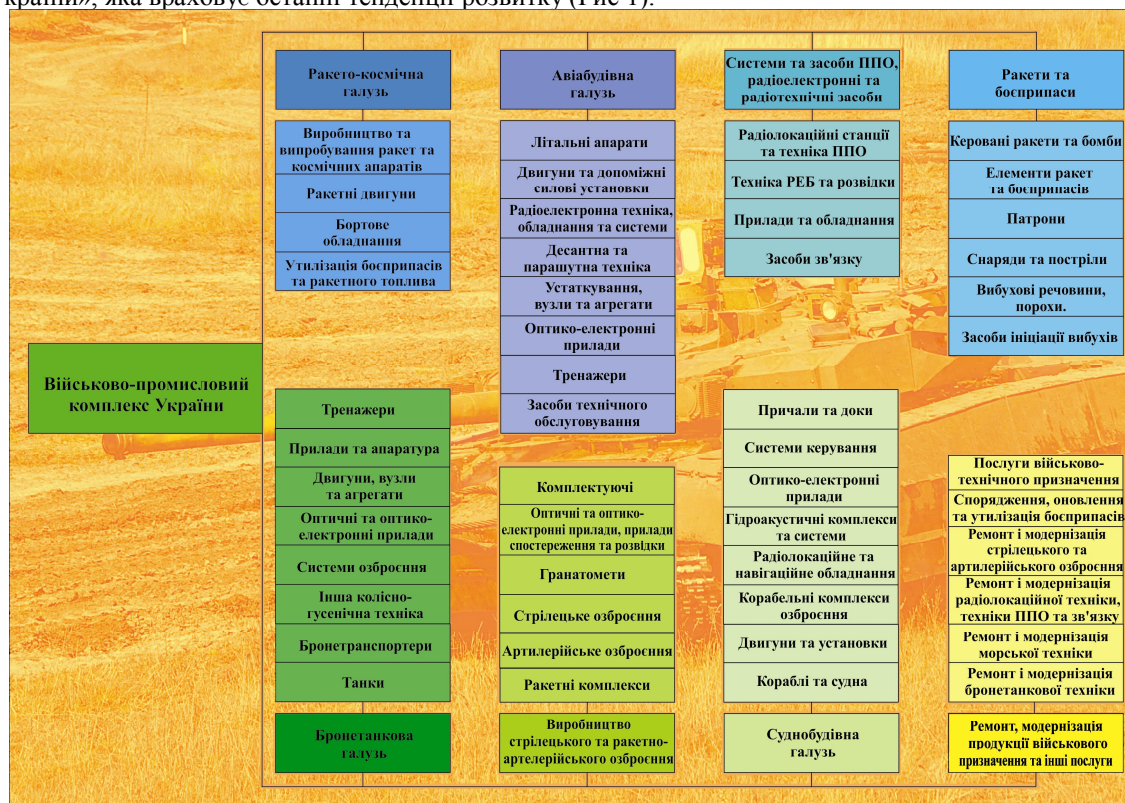


Рис 1. «Галузева структура військово-промислового комплексу України»

Проблеми та перспективи розвитку.

Український військово-промисловий комплекс за роки незалежності забезпечив модернізацію багатьох зразків продукції промисловості. Зокрема, це літаки МІГ-29МУ1, ІІ-39М1, Су-25УБМ1, танк БМ «Булат», радіолокаційні станції П-18МА, ПІ 8-МУ, станції тропосферного зв'язку Р-417МУ, Р-423-1МУ. Промисловістю розроблені нові зразки оборонно-військової техніки. Зокрема, це військово-транспортний літак Ан-70, танк «Оплот», РІС «Малахіт», бронетранспортер БТР-4, БТР-4Е, БТР-3Е1, ПТКР «Стугна» та «Комбат», броневантомобілі KRAZ Spartan та KRAZ Cougar, броньована вантажівка KRAZ Raptor, бойовий модуль Сармат, ракетний комплекс «Сапсан», штурмові гвинтівки Форт-221 та Форт-224, ручний кулемет Форт-401, пістолет Форт-14ТП, прилади навігації та управління, цифрові засоби зв'язку та інші зразки [2].

Фізичний знос основних фондів сягає понад 70%. Більшість підприємств мають низький рівень рентабельності та є збитковими. Незадовільне фінансово- економічне становище підприємств призвело до виникнення заборгованості з виплати зарплати співробітникам [1].

На сьогодні в Україні відновлені замкнуті цикли виробництва основної номенклатури військової техніки у виробництві бронетанкової техніки, авіаційних ракет, радіолокаційних систем, автоматизованих комплексів, інженерної техніки, засобів навігації і керування рухом. Виробництво решти технічних засобів на 40–95% залежить від поставок матеріалів, сировини, комплектуючих, функціональних систем та елементної бази з країн СНД, насамперед, з Росії, що створює значні перешкоди для повноцінного функціонування ВПК комплексу України. Дана проблема потребує нагального вирішення. В певній мірі, дану проблему вирішила компанія «АвтоКрАЗ», яка замінила комплектуючі російського виробництва на західні зразки.

Україна потребує перебудови свого ВПК у зв'язку з новітніми тенденціями. Необхідно продовжити та наростити темпи переобладнання продукції промисловості за західними зразками, а саме зробити так, щоб вся техніка відповідала стандартам НАТО. Це дасть змогу, при належному



фінансуванні, збільшити конкурентоспроможність вітчизняних виробів ВПК, як на зовнішніх, так і внутрішніх ринках збуту.

Слабке місце українського ВПК, крім залежності комплексу від країн СНД – це відсутність замкнутого циклу виробництва військової авіації, який вкрай необхідний. Дана проблема потребує нагального вирішення. Дана галузь є найбільш перспективною, необхідною, затратною на світовій арені. Для його створення потрібні значні фінансові вливання в галузь та близько 10 років часу, що можливе, лише, при значному зростанні української економіки.

Український військово-промисловий комплекс має значні напрацювання часів незалежності, має виробничі площі, потужності, значний науковий потенціал. Але, через брак фінансування, вітчизняний ВПК застарів і сильно поступається ВПК передових країн світу. Тому, перш за все, необхідно збільшити фінансування перспективних підприємств, які можуть перейняти світовий досвід військової промисловості та в майбутньому розповсюдити його на інші підприємства вітчизняного ВПК. Українські військові технології мають шанс випробувати себе у військових діях в східній Україні і таким чином зарекомендувати свої розробки на світовій арені не тільки з досвідом в умовах військових полігонів, а й в умовах реальних воєнних дій.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Методологічні аспекти оцінки стану військово-технічної політики та її складових: наук.-метод. вид. / В. П. Горбулін (кер. авт. кол.), В. В. Зубарев, О. П. Кутовий, О. О. Свергунов, С. М. Химченко. – К. : Інтертехнологія. 2009. – 208 с.
2. Військово-технічна та військово-промислова політика України: проблеми формування та реалізації / В. П. Горбулін, В. В. Зубарев, П. П. Скурський, С. М. Химченко // Національна безпека: український вимір. – 2009. – № 3. – С. 5– 11.
3. Оборонна політика України на початку ХХІ століття : аналіт. доп. / В. М. Бегма, О. С. Александров, В. М. Маркелов [та ін.]; за ред. О. В. Литвиненка. – К. : ІСД, 2010. – 72 с.
4. Сайт державного концерну «УкрОборонПром» – www.ukroboronprom.com.ua



МИСТЕЦЬКА ОСВІТА

Дар'я АНАНКО

ПРО МОРАЛЬ, ЕТИКУ І ЛЮДСЬКІ ВАДИ

(магістрантка мистецького факультету)

Науковий керівник – професор кафедри хореографічних дисциплін образотворчого мистецтва та дизайну, народний артист України Похиленко В.Ф.

Резюме: Майбутній розвиток морально-етичної думки залежить від постійного та цілеспрямованого інтелектуального просвітництва на всіх щаблях суспільної ієрархії та на всіх етапах зростання й розвитку особистості. Тільки за таких умов можливе правильне переосмислення актуальної моралі для конкретного часу та конкретного людського товариства.

Мораль (mos, moris – характер, звичай) і етика (ethikos – прикметник – «етичний» та ethika – власне, етика) здаються абстрактними поняттями і іноді не ясно, навіщо в університеті студентів примушують заучувати незрозумілі філософські визначення. Але коли все частіше доводиться чути про аморальні явища, або конфлікти світового рівня, пов'язані з дискримінацією або порушенням прав людини, починаєш глибше замислюватися над сенсом цих понять. Що ж зв'яже ці два слова з людиною?

Завжди, якщо є термін, значить, є щось таке, що він повинен означати. Так само і з поняттями моралі і етики. Що ж таке мораль і етика? Під мораллю ми зазвичай розуміємо деяку сталу в суспільстві норму поведінки або уявлення про «хороше» і «погане». Ці поняття в різні часи і в різних культурах можуть значно відрізнятися, тому можна говорити про «високий» або «низький» моральний рівень людини або суспільства.

Деякі мови також мають спеціальні терміни, які відрізняють напрямок думок щодо моральності від реальних вчинків. До прикладу, в російській мові використовуються два таких терміна, як «мораль» і «нравственность», тобто моральною людиною є така що визнає норми моралі, усвідомлює про необхідність правильного поведіння в тій чи іншій ситуації, але при цьому іноді її вчинки можуть бути «безнравственными».

На відміну від російської мови, в українській ці два слова називаються одним словом «моральність». Отож, моральність – це визнання потреби норм моралі і, водночас, їх дотримання. В українській мові були спроби створити аналог слову «нравственность», таким словом було «моральнісність», але це слово не прижилося. Таким чином потрібно запам'ятати, що «моральність» в нашій українській мові означає і порядок думок, що пов'язані з мораллю, і порядок дій, що зумовлені на виконання моральних норм [1].

Іншими словами мораль – поняття, що характеризує моральний рівень, але воно певною мірою відносне. На відміну від моралі, етика поняття об'єктивне. Етичні принципи є незмінними критеріями моральності, заснованими на істинних законах всесвіту або космічних принципах, є необхідною умовою для існування високодуховної розумної істоти. Вони є відзеркаленням істини, і тому незмінні ні за яких умов [2].

Тепер звернемо увагу на той факт, що поняття моралі і етики пов'язані тільки з людиною, тільки з її діяльністю. Ні до якої іншої живої істоти ми не зможемо застосувати цих критеріїв. Значить це, щось таке, що відрізняє людину від усього іншого, її унікальна особливість. Тільки людина може вибрати, що їй ближче – прояв жорсткості або милосердя, жадібність або безкорисливість, заздрість або поблажливість, здійснення вбивства або прощення. Усе залежить тільки від її бажання.

Відсутність моралі, відсутність етичних основ робить людину подібною до інших живих істот, але не «людини». Без існування в суспільстві певного рівня моральності людство не є «людством». У такому разі воно не може відповідати принципам, визначеним для нього. «Природа дала людині в руки зброю, – говорив Арістотель, – інтелектуальну моральну силу, але вона може користуватися цією зброєю і у зворотний бік, тому людина без моральних засад виявляється істотою нечестивою і дикою». Важливість етичної теорії Арістотеля для становлення етики як науки пов'язана з утвердженням провідного значення в моральності. Цінною є її виховна спрямованість. Моральне виховання розглядається як процес, що поєднує пізнання суті добродетностей, з одного боку, та вправи в добродетності – з іншого, адже, як наголошує філософ, «при певній діяльності виникають певні моральні устої» [3].

Слава і занепад імперій визначається моральністю. Поняття моралі і етики тісно пов'язані з духовними вченнями або заповідями або мудреців. Ці настанови, проходять через віки і залишаються незмінними, тому що вони вічні і відповідають внутрішній природі людини. Людина зберігає їх, оскільки розуміє, що це її основа, втративши яку вона перестане бути собою. Не дивлячись на те, що вони висловлені з різних точок зору, вони все ж спрямовують увагу на одне – на серце людини. Привертають увагу на критерії, що пред'являються людині Богом, Небом, Буддою, Всесвітом,



Природою або Дао. Але в різні епохи ми все-таки можемо зустріти як позитивні, так і негативні приклади дотримання моральних принципів різними культурами або конкретними людьми. Наприклад, слава і занепад великих імперій завжди співвідносилися з рівнем моральних стандартів, існуючих в суспільстві.

Державне, військово-політичне утворення, яке зародилося на основі Римської республіки близько 27 р. до н.е., або Римська імперія була найбільшою цивілізацією, хранительською культури і високих наукових досягнень. Вона також наслідувала мудрість великих античних філософів. Її супроводили пишність і слава, до тих пір, поки критерії моралі і етики були високими. Проте з часом стандарти моральності в Стародавньому Римі поступово хилилися до занепаду, виникали такі тривожні симптоми як гомосексуалізм, жорстокість, розпусна поведінка і марнотратство, які ставали нормою в суспільстві. Колізей збирав все більше глядачів, що вимагають боїв гладіаторів або цькувань хижакими людьми. Чим більше народ хотів «хліба і видовищ», тим більше віддалявся від людських стандартів. Якщо оцінювати стан моралі і етики в римському суспільстві до моменту переходу в нашу еру, то можна виявити різкий занепад моральності.

Як мовиться «риба гниє з голови». Імператор – глава держави, що несе відповідальність за усе, що відбувається в ній, стосується це благополуччя громадян (матеріальних речей) або ж рівня моралі (душі нації). Узяти, приміром, цезаря Нерона. Під час його правління (з 50 по 54 рік) було здійснено безліч безглузвих, жорстоких і порочних вчинків. В історичних записках відзначалося, що часом він впадав в безумство, і влаштовував божевільні огидні ігрища. Іноді видавав себе за богів або богинь.

Римляни його ненавиділи, боялися і проклинали. У його царювання траплялося багато бід і нещасть. Одна тільки чума викосила за декілька місяців більше 30 тисяч римлян. У суспільстві також спостерігався занепад моралі. Одного разу комету, що з'явилася в небі, було видно три ночі підряд. Це було поганою ознакою: поява «хвостатого чудовиська» завжди загрожувала страшною бідою. І вона не застала себе довго чекати. Не гребуючи здійсненням всіляких порочних діянь, Нерон зважився на найогидніше, до цього часу небачене. Під час його царювання почалися переслідування перших християн [4].

Як відомо, Римська імперія була знищена варварами, що прийшли з північних земель. Це один з прикладів того, що якщо моральність суспільства низька і мораль людей не відповідає стандартам, то немає нічого, що може врятувати державу від руйнування.

Давній Китай – батьківщина людей великої моралі. Процвітання суспільства прямо залежить від рівня моралі і етики і ось свідчення з іншої частини світу. У Давньому Китаї були три духовні вчення, що заклали в суспільстві міцну основу моральних принципів. Це буддизм, даосизм і конфуціанство, які існували незалежно одне від одного. Вони збагатили культуру Китаю поняттями милосердя, чеснот, благородства, принципом відплати за досконале (карма), а також необхідності дотримання Дао (в теорії пізнання – «шлях» природи, її закономірність; в етиці – сенс життєвого шляху людини, етичну норму) для досягнення гармонії з природою і Всесвітом. На Сході говорять «за добро отримаєш добро, а за зло – покарання» [5]. Таким чином, династії змінювали одна одну, а історики копітко фіксували усі перипетії життєвих ситуацій, наочно ілюструючи принцип взаємозв'язку моралі і етики із стабільністю в державі. Імператор, що сповідує принципи Дао, і який дотримувався волі Небес неодмінно приводив свій народ до благополуччя, дозволяючи миру і спокою наповнювати Піднебесну.

При виникненні посух, неврожаїв або стихійних лих благородні імператори дослухалися до порад мудреців і першими каялися перед Небесами за свої помилки. Оскільки вважалося, що в державі найменшу цінність має імператор, потім чиновники, а найціннішим скарбом є народ, тому великі правителі, вважали свою відповідальність за те, що відбувається в країні первинною. Вони приділяли увагу моралі і етиці, створювали школи і наставляли власним позитивним прикладом.

Тих же правителів, які в гонитві за славою і багатствами виснажували народ війнами і пригнобляли жорстокими заборонами, називали «безголовими імператорами без Дао». Така державна політика обов'язково призводила до безладів і руйнувань, а суспільство розколювалося, і піднімалися повстання [6].

Упродовж тисячоліть історія надала нам безліч прикладів того, що приділяючи увагу моральності можна досягти благополуччя в суспільстві, тоді як аморальна поведінка людей загрожує безладами і знищенням. Отже, мораль і етика представляють основи, що підтримують державу в стабільному стані.

Геракліт про мораль, етику і людські вади. Геракліт (535–475 до н.е.) походив з царського роду і повинен був зайняти трон правителя Ефеса, що в Малій Азії. Але коли підійшов його час вступити на престол, він відрікся від нього і, віддалившись, присвятив себе пізнанню. Сучасники Геракліта називали його філософом, що «плаче», тому що він часто виказував жалість до людей, що безцільно проживають свої роки. Як і будь-який мудрець, Геракліт прагнув відродити в суспільстві норми етики і моралі.

Геракліт присвятив своє життя вивченню принципів природи і вивченню непорушних істин всесвіту. Свою головну працю він так і назвав – «Про природу». Проте написана вона була такою складною мовою, що більшість людей не мали можливості його зрозуміти. За що Геракліт отримав ще одно прізвисько – «темний». Хоча, швидше за все філософ зробив це свідомо, ймовірно, приховавши пізнане ним від більшості. Ним було написано ще декілька творів, які він заповів храму Артеміді



Ефеської. На жаль, його записи дійшли до нас лише фрагментарно. У своїх працях Геракліт закликав людей звернути увагу на головне в людському житті: мораль, етику і закликав відректися від вад.

Всяке бажання купується ціною психеї. Спостерігаючи, що грецьке суспільство того часу керувалося бажаннями і забуло про мораль і етику, Геракліт дуже переживав. Він знав, що бажання виснажують душу і говорить: «Важко боротися зі своїм серцем: всяке бажання купується ціною психеї (душі)». Філософ вважав, що для досягнення мудрості і пізнання істини, людина повинна вийти з мирської буденної метушні і зайняти позицію стороннього спостерігача. «Чиї тільки розмови я не чув, ніхто не доходить до того, щоб розуміти, що мудре від усіх відособлено».

Щоб звільнити себе для пізнання, Геракліт зрікається царського престолу. Передавши владу над Ефесом своєму братові, він повністю відсторонився від державних справ і політичного життя. Геракліт знаходить собі місце в храмі Артеміди, де безтурботно проводить час, граючи з дітлахами в кості. Одного разу ефесяни зібралися біля нього не розуміючи, як він міг так вчинити. Їхні розмови так занепокоїли мудреця, що він в серцях сказав: «Чому ви, дивуєтесь? Хіба не краще займатися цим, чим разом з вами вести державні справи?». Бачачи, що люди не слухають його настанови про мораль, він, розчарувавшись, усамітнівся в горах, де харчувався травами [7].

Непорухні принципи Логосу. Геракліт вважав, що система морально-етичних принципів повинна спиратися на божественну єдність – Логос (з грец. – слово) або «вогонь», розумне начало, що управляє всім світом. Воно проявляється в принципах Космосу і є річчю що перевищує усе буденне. На думку Геракліта, Логос – принцип існування природи, пізнавши і наслідуючи який людина може виявити свою добродішність.

Як і Всесвіт людина, також складається з «вогняного начала», душі, і тіла. Якщо душа людини не обтяжена пересиченням і сп'янінням вона стає «кращою і мудрішою», інакше душа стає слабкою. Тому Геракліт вважав, що ті, хто вчиняє відповідно до Логосу і звертає увагу на мораль, наслідують етику, може поступово піднятися і очиститься. Пізнавши закон, людина може стати віщуном, співаком гімнів, лікарем або царем, а потім вознесеться до Богів.

Не краще було б людям, якби виконувалося усе, чого вони бажать... Геракліт дуже засмучувався, спостерігаючи як низько впала мораль в грецькому суспільстві, а принципи етики поступилися місцем тілесно-чуттєвим задоволенням. Ясно розуміючи це, Геракліт говорив: «О, люди! Хочете дізнатися, чому я ніколи не сміюся. Не тому, що я ненавиджу людей, а тому, що ненавиджу їхні вади. (Я плачу) Дивлячись на добродішність, поставлену на друге місце після вад!».

Філософ не вважав самих людей поганими, але бачив їхню слабкість в тому, що вони не можуть протистояти поганим прагненням. Нарешті, побачивши, що мораль і етика більше не є стримуючими чинниками для людей, Геракліт порівнює їх з тваринами: «Звірі, живучи разом з нами, стають ручними, а люди, спілкуючись один з одним, стають дикими» [8].

Прошло 2500 років з того моменту, коли Геракліт закликав жителів Ефеса наслідувати Логос і удосконалювати добродішність. Після нього були і інші мудреці і Святі. Але ситуація в суспільстві не лише не покращалася, але стала набагато гірше. Слова Геракліта були милосердним нагадуванням і грізним попередженням усій грецькій цивілізації, що загрузла у вадах. Але його не почули. Через декілька сотень років велика у минулому грецька цивілізація розкладалася зсередини, і римляни в II-I ст. до н.е. всіляко прагнули обмежити контакти з нею. Бо тільки мораль і етика є для суспільства чинниками стабільності і обумовлюють розвиток і процвітання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Етика, мораль, моральність: походження термінів. – Електронний ресурс <http://www.etica.in.ua/etika-moral-moral-nist-pohodzhennya-terminiv/>
2. Мовчан В.С. Етика Навчальний посібник / В.С. Мовчан – К.: Знання, 2007. – 483 с. – С.270.
3. Названа робота, С.68
4. Винничук О. «Люди, владі і звичаї Давньої Греції та Риму». / О.Винничук – М.: Вища школа. 1988.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Голов. ред. В.Т. Бусел, редактори-лексикографи: В.Т. Бусел, М.Д. Василюк-Дерибас, О.В. Дмитрів та ін. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с. – ISBN 966-569-013-2]
6. Тофтун М.Г. Етика. Навчальний посібник. / М.Г.Тофтун – К.: «Академія» 2006. – 416 с.
7. Ахутин А.В. Античные начала философии. / А.В.Ахутин – СПб.: Наука, 2010.
8. Кабисов Р.С. Логос Гераклита и наука логики. / Р.С.Кабисов Философия и общество. – М., 1998. – № 3. – С.135–154.

Сергій БЕРЕГОВЕЦЬ

СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНИХ СИСТЕМ В ХОРЕОГРАФІЧНІЙ КУЛЬТУРІ: ВІД XVII ДО ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ

(магістрант мистецького факультету)

Науковий керівник – професор кафедри хореографічних дисциплін образотворчого мистецтва та дизайну, народний артист України Похиленко В.Ф.

Резюме: Історіографічний аналіз свідчить: науковий інтерес до багатівікових типів хореографії, а також змін, що відбуваються в національно-культурній самобутності етносів і чинять первинний вплив на походження нових танцювальних жанрів, зростає з кожним роком.

Чи можна розглядати становлення української системи хореографічної освіти, не звертаючись до педагогічного досвіду європейських країн чи досвіду російської балетної школи? Чи можливо



пояснити специфіку формування українського хореографічного мистецтва, не зачіпаючи його першооснови – авторські хореографічні концепції або театрално-танцювальні мислення XIX початку XX століття? Чи буде справедливим розгляд в ізоляції феномену «хореографічна система», тим самим ніби вириваючи його з контексту соціальних і культурно-історичних принципів епохи? Мабуть, що ні. Педагогічна система в хореографічному мистецтві ставить проблеми, рішення яких неможливе без урахування історичного досвіду і освітніх реалій танцю у різних етносів. Основна тенденція вищезгаданих проблем – багатопланове формування єдності законів академічного класичного танцю, як чинника професійної багатопланової хореографічної діяльності (у тому числі створення освітніх інститутів). Недаремно Вольтер сказав: «Танець тому і мистецтво, що підкоряється законам».

Становлення педагогічних систем в хореографічному мистецтві припадає на початок XVII століття. Їхньою батьківщиною справедливо називають європейські країни – Італію та Францію. Проте еволюція педагогічної культури танцю розтягнулася на більш тривалий період, що зайняв ще XVIII і XIX століття. Тому історичну територію розвитку хореографічних педагогічних систем слід розглядати в контексті складних культурно-освітніх і художньо-естетичних процесів, соціальних і етнографічних передумов і чинників, що вплинули на її хід і характер в цілісному західноєвропейському хореографічному просторі (включаючи Росію).

У XVII – XVIII столітті ще тільки починало формуватися освітнє поле хореографії. Воно виражалося в активних пошуках впорядкування і систематизації танцю: затвердження методики 5-ти позицій (П.Бошан) [1], вироблення «нвої» (тобто сценічної) театрално-танцювальної мови (Р.Фейє) [2], починав свої експерименти в області дієвої хореографії Ж.Ж.-Новерр (XVIII)[3]. Лише на початку XIX століття створює систему вправ академічного танцю і аналітичну хореографію (тобто анатомо-фізіологічну схему поведінки танцівника і синоптичні таблиці, для використання в учбово-виховному процесі) К.Блазис[4].

Треба відмітити, що в емпіричну епоху філософії Нового часу та Просвітництва відбувається математизація картини світу і виникає новий рівень історичного мислення (Ф.Бекон, Г.Галілей, Р.Декарт, Г.Лейбніц, Н.Пуссен та ін.), в якому способи створення алфавіту, методу, правила, порядку, організації і перспективи призначалися, передусім, як вимога теоретичної і експериментальної побудови терміну «система». Педагогічна культура танцю історично розвивалася під впливом загальної логіки епохи. Доказом того, що вона була частиною цілісного проекту наукової картини світу, слугують: 1) розробка емпіричних даних в танцювальній творчості; 2) відділення танцю від релігії і підпорядкування його державі (школа); 3) перетворення танцювальних практик в дисципліни (таблиці, вправи, класи) і багато ін.

В основі мистецтва лежить комплексне віддзеркалення художньої картини світу. Якщо матеріалом живописця є фарби і полотно, а знаряддям його мистецтва – пензель, то у скульптора матеріалом служить мармур, глина, дерево і так далі. Якщо у поета матеріал – слово, то у музиканта матеріалом є звук. Живописець, скульптор, композитор творять у тиші свого кабінету і тільки після закінчення роботи над твором оприлюднюють його.

Якщо музика і поезія – це мистецтва, що існують тільки у часі, а живопис, скульптура, архітектура – тільки у просторі, то хореографія – це мистецтво, що існує і в часі, і в просторі. Суть хореографічної культури обумовлюється так само специфічним для цього виду мистецтва матеріалом: його матеріалом, інструментом і творцем є людина. Досить одного погляду на вищезгадану схему, щоб зрозуміти виняткове положення хореографії серед цього списку видів мистецтв. Сама, своїм тілом і психікою вона створює з себе ж витвір мистецтва. Саме тому танець, з чисто практичних цілей найближче (на відміну від інших видів мистецтв) дотичний до поняття «театр». З теоретичної точки зору хореографічна культура – це цілком самостійна художня система.

Проте, заглиблюючись в проблему історії її виникнення, ствердження і розвитку, можна зробити висновок про те, що хореографічна культура – це не ціле, а тільки частина цілого художнього і соціального контексту епохи. До її ствердження, як системи (XVII ст.) і педагогічної дисципліни (XVIII – XIX ст.) були окремо підготовані різними видами мистецтв – компоненти, що співвідносяться і з'єднуються воєдино, а потім діють як єдиний механізм в створенні хореографічної науки. В зв'язку з цим «система танцю», «дисципліна танцю» – це проміжний і в той же час найбільш важливий етап розвитку хореографічної культури, що має відношення до народження самої педагогічної системи. Останнє явище має тенденцію проявляти себе двічі.

З одного боку, педагогічна система в хореографії не була народжена самою педагогічною практикою. Витоки її приховані в кримінально-правових механізмах (Див.: М.Фуко. «Наглядати і карати. Народження в'язниці»), властивих дисциплінарній владі, що склалася на рубежі XVIII – XIX століть. Таблиця, вправа, завдання, інструментарій, принцип праці, система заборон і настанов, цілий комплекс приписів в рішенні побудувати ізольовані один від одного цехи – усе це у своїх загальних рисах моделі, що виступали ніби ескізом на рівні конкретних установ. Вони ж, будучи істотно важливими методами кримінально-правової системи, переходили з одного державного інституту до іншого і ставали загальноприйнятими[5].

В організації простору початкової хореографічної освіти присутнє загальне правило функціональних розміщень: розподіл індивідів в просторі (наприклад, інтернат, «казарма» – виховний режим майбутньої школи), специфікація місця, відмінного від інших і замкнутого в самому собі («коллежі» – фр. colleges, від лат. collegium – монастирська модель, підприємство – новий тип



контролю в другій половині XVIII ст.) [6]. Принцип дисциплінарної монотонності в хореографічній культурі досягається введенням хореографічного станка, дзеркала, спеціальної форми. У свою чергу, побудова хореографічної системи отримала зорво доступне вираження, і тепер воно може бути раціональне (наприклад, максимальне значення надається відшліфовуванню окремого руху, а не його манірній реальності).

З іншого боку кореляція тіла і жесту танцівника не може вичерпуватися тільки ефективністю дисциплінарного контролю. Залежність танцівника від хореографічного станка і дзеркала повинна утворювати комплекси, нерозривно пов'язані зі сценічною театральною культурою. І в цьому випадку, хореографічна система народжується повторно. Тепер вже не лише як «тіло – знаряддя, тіло – інструмент, тіло – машина», але і як «тіло – образ». Витвори балетного мистецтва, спектаклі, насправді є продуктом колективної роботи авторів – художників (композитор – художник – декоратор – театральний педагог – репетитор – постановник – балетмейстер – артист балету).

Починає створюватися «хореографічне тіло» ще на початковому етапі хореографічної освіти (шкільний педагог, акомпаніатор – учень). Ця специфічна ознака хореографічної культури абсолютно чужа усім іншим видам театального мистецтва. Дійсно, якщо судити про хореографічну школу, як про педагогічну систему, то її роль у формуванні кваліфікованого артиста балету одностороння. Адже основна мета хореографічної освіти (шляхом систематичного тренажу) закласти фундамент і розвинути академічні здібності танцівника. Вони є першорядними для академічного балетного театру.

В той же час роль педагогічної системи в хореографічній культурі виняткова, тому що у театру можна відняти усе – і прекрасну будівлю і балет, і художника – балетмейстера і декоратора і навіть саму сцену, – але не можна обійтися без природного пластичного і художнього амплу танцівника (як музиці не можна обійтися без звуку, поезії – без слова і т.д.). Це правило було передбачено самою історичною системою танцю. Ми вважаємо, що відмінність хореографічної культури від інших полягає в тому, що вона ще при зародженні складалася з синтезу багатьох компонентів (музика – живопис – поезія – скульптура), а не збиралася з них.

У XVII столітті після міркування про метод Декарта, відкриття художньої системи і принципу «планіметрії» (від лат. *planum* – площа – розділ геометрії, що вивчає двовимірні фігури, які можна розташувати в межах однієї площини) в живописі Н.Пуссена, в XVIII ст. принципів дисциплінарності М.Фуко, став правомірним доказ, що хореографічна система, одночасно – це обов'язкове похідне від іншого мистецтва. Звідси виникають і специфічні ознаки педагогічної системи в хореографічному мистецтві: двохступінчастість (школа; театр), оригінальність (людина; простір і час; конкретність; колективний і обов'язковий ритм тощо) і похідність.

Становлення і розвиток педагогічної системи в хореографічній культурі Росії необхідно розглядати в контексті соціальних, етнокультурних, політичних передумов і чинників, що впливали на неї. Хореографічна культура початку XVIII – XIX ст. була сукупністю заходів законодавчого (функції держави і зміст хореографічної школи), адміністративного (взаємозв'язок між цілями театального розвитку і перетворенням рівнів танцювальних будівель), соціально-культурного і педагогічного характеру.

Сам факт введення професійної хореографічної діяльності пов'язаний з переорієнтацією культурно-освітньої політики початку XVIII століття. Вона здійснювалася за допомогою організації інститутів шкільної освіти, покликаних поширювати сферу впливу російської театальної культури. Хореографічна освіта мала специфічні особливості стосовно великих столичних центрів і провінцій. Москва і Санкт-Петербург, в зв'язку з цим відрізнялися унікальними напрямками хореографічної педагогіки французької і італійської школи. Вони виступали свого роду етнокультурними зонами з новими виховними традиціями, що зародилися в них. «Грамота містам» Катерини II спонукала провінцію до активного розвитку спеціалізованої театально-танцювальної культури. Представники дворянської верхівки, перетворюючи свої маєтки на «маленькі держави в державі», заклали фундамент характерного для Росії XVIII – початку XIX століття явища – «інституту кріпосного театру». Це положення виразно сформульоване в працях багатьох дослідників російської театальної культури: Ф.Вігеля, В.Всеволодського-Гернгросса, М.Гастева, Т.Динніка, Н.Євреїнова, О.Чаянної, Я.Штелліна і ін.

Відмінною рисою становлення і розвитку російської системи хореографічної освіти вказаного періоду є «загальна» систематизація основ танцювальної грамоти. На території Росії в цей період виникла різноманітна стратифікація (розшарування) «учбових танцювальних закладів»: державні і казенні установи (школа, училище, інститут, університет, інтернат, екстернат, виховні будинки); приватні будинки і провінційні балетні школи, що зіграли певну роль у справі поширення танцювальної культури і освіти. Але говорити про школу, як про педагогічну систему поки ще було рано. Лише до середини XIX століття хореографічна школа пройшла стадію свого становлення. В Росії були закладені основи професійної системи хореографічної освіти і педагогіки (К.Вазем, П.Гердт, М.Легат та ін.).

Різкими були часові рамки становлення «школи» в Україні, педагогічні підходи і принципи організації учбового процесу. Зокрема, виділялися дві основні концепції: відносно становлення і розвитку української балетної школи – виховання національних театральних танцівників, а значить і інтегрованим тенденціям усередині української хореографічної культури; заохочення практики російських і іноземних педагогів. Виразно простежувалася закономірність в театальному мистецтві:



чим далі «школа» відходила від непрофесійної (бальний танець) системи навчання, тим більше виникала необхідність в з'єднанні академічної учбової практики танцівника і елементів національної культури. Цілком закономірно, що українська хореографічна культура виявилася не здатною до вироблення адекватних педагогічних засобів: надто багато часу і зусиль було витрачено на досягнення зовнішніх ознак театральної навченості українського артиста.

Перелічені напрямки становлення української «школи» балетного мистецтва свідчать про те, що інтереси науковців сфокусовані в основному на періоді «міжвоєнного двадцятиріччя» (1917–1939), коли в культурі зростає потреба у національній самоідентифікації духовного життя і, водночас, докорінно змінюються уявлення про засоби його художнього відтворення. Це період, коли відбуваються перегляд усталених класичних канонів, оновлення жанрових та стильових систем, розширення їхньої виражальної палітри завдяки діяльності відомих реформаторів театральної сцени: В.Авраменка, В.Верховинця, П.Вірського, К.Голейзовського, М.Мордкіна, Б.Ніжинської та ін. [7].

Творчо опановуючи новітні ідеї, в яких проклала свій шлях історія європейської, російської та української культури XVIII – XX століть, кожна з них прагнула у своєму мистецтві зберегти найкращі здобутки вітчизняної школи танцю, про що свідчить варіативність процесів, з котрими пов'язані становлення балетмейстерського мистецтва та наявність у його характеристиках яскраво вираженого національного компонента. Складні процеси розвитку української сценічної хореографії проаналізовано дослідженнями вітчизняних науковців Ю.Станішевського та М.Загайкевич, яка дала ґрунтовну характеристику музичної драматургії, покладеної в основу українського балету.

Отже, історіографічний аналіз свідчить: науковий інтерес до багатовікових типів хореографії, а також змін, що відбуваються в національно-культурній самобутності етносів і чинять первинний вплив на походження нових танцювальних жанрів, зростає з кожним роком. Проте залишаються невирішеними багато питань: рефлексія танцю в історико-культурологічному контексті, аналіз освітніх і педагогічних систем, «механізми» функціонування авторських хореографічних концепцій, еволюція ціннісного статусу танцю в хореографічному мистецтві.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бошан, Шарль-Луї // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: В 86 томах (82 т. и 4 доп.). – СПб., 1890–1907.
2. Большая советская энциклопедия. Хореография. – М.: Советская энциклопедия. 1969–1978.
3. Новерр Ж.-Ж. Листи про танець / Пер. А.А. Цвяховий, приміт. і стаття І.І. Соллертинського. –Л.: Academia, 1927.–316 с.
4. Блазис Карло // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: В 86 томах (82 т. и 4 доп.). – СПб., 1890–1907.
5. Договора Н.А. «Культурология в контексте гуманитарного мышления». / Н.А.Договора – Материалы Всероссийской межвузовской конференции. – Саранск, 2004.
6. Энциклопедический словарь Ф.А.Брокгауза и И.А.Ефрона. – С.-Петербург, 1890–1907.
7. Балетмейстерське мистецтво і становлення української сценічної хореографії у контексті розвитку європейської художньої культури 10 – 30-х років XX століття. Автореф. дис. канд. мистецтвознавства: 17.00.01 / П.М. Білаш – Держ. акад. кер. кадрів культури і мистецтв. – К., 2004. – 18 с.

Анна БОНДАРЕНКО

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

(магістрантка мистецького факультету)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Растригіна А.М.

Актуальність проблеми. Оновлення системи освіти у контексті інтелектуального, культурного, духовного розвитку суспільства потребує нової генерації фахівців, здатних, відповідно до прийнятих Україною положень Болонської конвенції, бути конкурентно спроможними фахівцями як на державному, так і на світовому освітньому рівнях. Змістовне наповнення фахової підготовки полягає у спрямуванні особистості майбутнього учителя музичного мистецтва на самоорганізовану самоосвітню діяльність, яка є необхідним компонентом як життєтворчості та життєдіяльності, так і передумовою професійного самовдосконалення.

Це вимагає побудови такої системи підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, яка забезпечила б високий рівень психолого-педагогічної освіти відповідно до вимог гуманістичної парадигми, створила б умови для вдосконалення професійно значущих якостей, формування комунікативної компетентності, розвитку організаційних здібностей.

Аналіз досліджень та публікацій. З'ясування окремих аспектів досліджуваної проблеми у педагогічній науці здійснювалися у різних напрямках: вимоги до професійної підготовки вчителя (В.І. Бондар, С.У. Гончаренко, О.А. Дубасенюк, І.А. Зязюн, В.І. Лозова, Н.Г. Ничкало, О.М. Пехота, Л.П. Пуховська, С.О. Сисоєва та ін.); професійне самовдосконалення вчителів (О.А. Абдулліна, А.М. Богуш, С.У. Гончаренко, М.Б. Євтух, Н.В. Кічук, Н.В. Кузьміна, О.Г. Мороз, О.Я. Савченко та ін.); самовдосконалення на етапі оволодіння теоретико-методологічними засадами майбутньої професії (А.Г. Болгарського, І.П. Гринчука, Г.С. Дідич, В.І. Дряпіки, Т.М. Завадської, Л.Г. Коваль, Т.А. Колишевої, Г.С. Костюка, І.О. Ляшенка, В.Ф. Орлова, Г.М. Падалки, А.А. Пиличаяускаса, Т.М. Пляченко, І.М. Полібіної, В.Г. Ражникова, Л.О. Рапацької, А.М. Растригіної, О.Я. Ростовського, О.П. Рудницької, П.В. Харченко, В.Ф. Черкасова, О.П. Щолокової, Б.О. Яворського, О.Г. Ярошенко та ін.)



Виклад основного матеріалу. Професійне самовдосконалення майбутнього вчителя музичного мистецтва у широкому розумінні є системою уявлень, ідей, понять, концепцій щодо розвитку особистості фахівця, становлення його культури на певних етапах професійної підготовки та художньо-педагогічної діяльності. У вузькому розумінні – це система знань про індивідуальні та особистісні якості, механізми самопізнання і самовдосконалення, шляхи вирішення проблем, що виникають у музично-педагогічній діяльності, професійному становленні, та способи їх подолання.

Теорія професійного самовдосконалення обумовлюється не тільки силою традицій, а й спирається на розуміння соціокультурних і науково-практичних зрушень, які детермінували визначення проблеми. Відсутність теорії та методики професійного самовдосконалення як складника процесу становлення й розвитку естетичної та професійної музично-педагогічної культури в межах педагогічного знання минулого носить актуальний, зумовлений соціальною необхідністю характер. Зміни у розумінні та тлумаченні соціального та особистісного контекстів музично-педагогічної культури визначають першочерговими завдання розробки нової теорії, яка б інтерпретувала нові факти та детермінанти професійного самовдосконалення майбутніх учителів музики, систему музично-естетичних, моральних цінностей їх усвідомлення та перетворення [1, 2; 3; 4; 5; 6; 7].

Поняття «самовдосконалення» як філософська категорія відображає процес діалектичного переходу від одного рівня розвитку до іншого, взаємоперетворення протилежних і разом із тим взаємопов'язаних його аспектів. Цей термін означає виникнення нового на основі постійної мінливості структур і систем матеріального світу. Удосконалення, на думку філософів, є вираженням перетворення можливості на дійсність. О.Ф. Лосев вказує, що спрощеними й найбільш близькими синонімами категорії «самовдосконалення» є поняття «розвиток» або «формування», але він не ототожнює їх значення [1]. Специфічне гносеологічне тлумачення поняття «професійне самовдосконалення» полягає в тому, що воно дає можливість повніше розкрити механізм утворення нових якостей особистості, зокрема професійних, у їх генетичному зв'язку з попередніми особистісними станами: студента, вчителя-початківця, фахівця, як результат руху між минулим і майбутнім, ідеальним і реальним, буттям і небуттям.

У цьому аспекті дослідники визначають професійне самовдосконалення вчителів музичного мистецтва за такими напрямками:

1) виникнення в особистості нових професійно-особистісних якостей, які відповідають професійним вимогам;

2) психолого-педагогічне явище, яке відображає ситуацію об'єктивно-реального розвитку, коли професійні якості вже почали існувати, але художньо-педагогічна діяльність не набула завершеної форми;

3) рух до розв'язання суперечності між існуючими рефлексивними уявленнями, способами мислення, знаннями, вміннями й навичками художньо-педагогічної діяльності та відсутністю досвіду їх реалізації на практиці, між минулим досвідом особистісного розвитку (набуття знання, педагогічної техніки, вмінь і навичок у мистецькій галузі) і майбутнім розвитком педагогічної майстерності та професійної культури, між двома етапами усвідомлення власного «Я»: «Я – студент», котрий оволодіває педагогічною професією і фаховою мистецькою освітою, та «Я – вчитель», який навчає і виховує [2].

Професіоналом людина стає тоді, коли вона не лише уявляє, а й міркує як фахівець, оскільки усвідомлювати себе в ролі вчителя студент може на основі психічної дії, що створює уявний образ власного «Я», якого не було в дійсності. На відміну від цього, уявляти себе фахівцем означає пізнавати (розрізняти себе, ідентифікувати) в ролі професіонала, який реально володіє (і довів цю реальність на власному досвіді) достатнім рівнем розвитку професійних якостей.

Таким чином, поняття «професійне самовдосконалення» тлумачиться, з одного боку, як певний етап процесу розвитку професійної культури, а з іншого – визначає становлення суб'єктності, свободи особистісного «Я», індивідуальної своєрідності.

«Професійне самовдосконалення майбутнього вчителя музичного мистецтва» ми розглядаємо як певний етап переходу свідомості особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва від ідентифікації з рольовою позицією студента до ідентифікації з рольовою позицією та статусом майбутнього фахівця у галузі музично-педагогічної освіти.

Разом з тим, система музично-педагогічної підготовки вимагає структурованої теоретичної бази, розробки науково обґрунтованих закономірностей художнього розвитку і професійного вдосконалення особистості вчителя музичного мистецтва. Становлення і розвиток музично-педагогічної культури та професійного самовдосконалення вчителів музики – це теорія, що дозволяє інтеріоризувати зміст і цілі педагогічної взаємодії. Вона належить до розряду комплексного, багаторівневого за вертикальним виміром наукового знання.

Професійне самовдосконалення включає в себе продуктивне вирішення низки послідовних алгоритмів:

- формування мотивації професійного становлення особистості фахівця та розвиток потреби у самопізнанні й професійному самовдосконаленні;

- ознайомлення з основними методиками психологічної та педагогічної самодіагностики, оволодіння методами самопізнання і рефлексії, спрямованої на професійне самовдосконалення;



- накопичення професійних знань, умінь, навичок та їх реалізація у реальній художньо-педагогічній процес;
- формування настанови на ціннісне ставлення до художньо-педагогічної діяльності [2; 3].

Висновок. Професійне самовдосконалення обумовлюється складними процесами професійного становлення, професійної підготовки та професійної адаптації. Професійне становлення розглядається нами з позиції розгортання процесів професійного виховання та професійного розвитку. Професійне самовдосконалення визначається шляхом тлумачення професійної культури в якості елемента життєвого самовизначення майбутнього вчителя музичного мистецтва, що передбачає музичну самоосвіту (як складову освітньої та виховної діяльності), розвиток творчого потенціалу, професіоналізму, професійного мислення, музично-педагогічну творчу діяльність, що визначається професійними якостями, здатністю до самопізнання та рефлексії. Професійне самовдосконалення майбутніх учителів музичного мистецтва зумовлене цілісністю і цілеспрямованістю музично-педагогічної підготовки, необхідністю неперервного професійного розвитку і самоосвіти особистості педагога-музиканта.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Лосев А. Ф. Держание духа / Лосев А. Ф. – М. : Политиздат, 1988. – 366 с.
2. Орлов В. Ф. Теоретичні та методичні засади професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін / Орлов В. Ф. – К. : Вища школа, 2004. – 268 с.
3. Основи викладання мистецьких дисциплін / [за ред. О. П. Рудницької]. – К. : ІЗМН, 1998. – 182 с.
4. Растрюгіна А. М. Педагогіка свободи: Методологічні та соціально-педагогічні основи / Растрюгіна А. М. - Кіровоград, Поліграфічно-видавничий центр ТОВ "Імекс ЛТД", 2002. – 260 с.
5. Рудницька О. П. Основи педагогічних досліджень / Рудницька О. П., Болгарський А. Г., Свистельникова Т. Ю. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 1998. – 141 с.
6. Соціолого-педагогічний словник / За ред. В. В. Радуга. -К.: "ЕксОБ", 2004. –304 с.
7. Черкасов В. Ф. Теорія і методика музичної освіти / Володимир Черкасов – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2014. – 528 с.

Олександр БОРОДАЙ

ВПЛИВ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ НА РОЗВИТОК МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ

(студент V курсу мистецького факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор Дідич Г. С.

Постановка проблеми. У пошуках ефективних шляхів музичного виховання учнів молодших та середніх класів школи важливе місце посідають питання формування музично-естетичних здібностей. Відомо, що реалізація цього складного завдання безпосередньо пов'язана з умінням учителя застосовувати у практичній діяльності доцільні педагогічні методи.

Молодший та середній шкільний вік – найважливіший етап у житті дитини. Це період суттєвих морфофункціональних і психічних змін, які ускладнюються новим режимом життєдіяльності у незвичному соціальному середовищі. Цей вік особливий і сприятливий для розвитку музично-естетичних здібностей. Яскраве, загострене емоційне сприйняття, чутливість – усе це полегшує вплив на дітей, виступає важливим чинником формування загальної музичної культури, яка виховується передусім у процесі переживання, а не логічного розуміння і запам'ятовування. Водночас відомо, що природа ставлення молодших школярів та підлітків до дійсності емоційно-естетична, і в цьому розумінні педагогічно значущою є та особливість, що діти сприймають світ крізь призму найбільш узагальнених почуттів: краси, відчуття піднесеного, відрази до явно негативного, співпереживання зі смішним, героїчним, трагічним. У цьому аспекті важливого значення набуває специфіка підходу до розвитку музично-естетичних здібностей.

Метою статті є розкриття проблеми формування музично-естетичних здібностей молодших школярів та підлітків і спроба визначити ефективні методи, які б учитель музики міг використовувати у практичній діяльності.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. У теоретичній спадщині П.П. Блонського, В.О. Сухомлинського, В.М. Шацької, С.Т. Шацького, у сучасних дослідженнях і досвіді педагогів Ш.А. Амонашвілі, І.П. Волкова, Є.П. Ляїна, Н.Н. Романець та ін. є підтвердження того, що основною ціннісною орієнтацією молодших школярів в усіх видах діяльності є естетична. У цьому віці складаються особливо сприятливі природні передумови для розвитку музично-естетичних здібностей зокрема і музично-естетичного виховання взагалі.

Розробку теоретичних основ цієї проблеми здійснювали Н.О. Ветлугіна, Д.М. Джола, В.Д. Остроменський, А.В. Щербо та ін. На їхню думку, музично-естетичні здібності властиві учням неоднаковою мірою і виявляються у будь-якій музичній діяльності. У цьому їхня відмінність від спеціальних здібностей.

Виклад основного матеріалу. У широкому сенсі музичне виховання – це формування духовних потреб людини, її моральних уявлень, інтелекту, розвитку ідейно-емоційного сприйняття та естетичної оцінки життєвих явищ. У такому розумінні – це виховання Людини. У більш вузькому сенсі музичне виховання – це розвиток здатності до сприйняття музики. Воно здійснюється в різних формах музичної діяльності, які ставлять за мету розвиток музичних здібностей людини, виховання емоційної чуйності до музики, розуміння і глибоке переживання його змісту.



У такому розумінні музичне виховання – це формування музичної культури людини. Музика володіє могутнім емоційним впливом, вона пробуджує в людині добрі почуття, робить її вище, чистіше, краще, тому що в переважній більшості вона передбачає позитивного героя, піднесені емоції. Музика прагне втілити етико-естетичний ідеал – у цьому особливість її змісту, особливості її впливу на людину [4, с. 25].

Основною формою ознайомлення молоді з українською творчістю є урок музики. У педагогічній діяльності В. Сухомлинського, відомого вихователя, значне місце відведено саме урокові музики та співу. Він вважав, що музика здатна виховувати, змінювати характери людей, стимулювати їх до добрих вчинків та високих почуттів. В тяжкий післявоєнний час йому довелося перевиховувати дітей-сиріт, які були бездомними, голодними та холодними. Великий педагог неодноразово підкреслював, що музика, її мелодика, краса та задушевність здатні перевиховувати, змінювати на краще маленькі серця його підопічних. Вона є першочерговим засобом морального та розумового виховання людини, джерелом благородства серця та чистоти душі.

Необхідною умовою навчання на уроках музики, В.Сухомлинський вважав дотримання основних положень методики проведення уроку, а саме:

- 1) правильний підбір творів, які б відповідали пізнавальним можливостям учнів;
- 2) образний зміст твору слід розкривати в ході художньо-педагогічного аналізу. Ефективність цього процесу досягається за рахунок обговорення вчителем разом з учнями нового матеріалу;
- 3) у ході заняття потрібно звертати увагу на ті завдання, які розвивають спостережливість та збуджують інтерес до різних жанрів музичної творчості. Пізнання світу почуттів неможливе без його розуміння і переживань, які закладені в музиці, без глибокої духовної потреби слухання музики і отримання насолоди від цього.

Великий педагог створив оригінальну систему виховання підростаючого покоління, а саме через пізнання навколишнього середовища, насамперед, природи, через засоби української народної пісні, танцю тощо. Він організував своїм підопічним екскурсії, походи на лоно природи, де вони співали українські пісні, замислюючись над їхнім змістом, глибиною почуттів та образів; вчилися любити рідний край та милуватись його лісами, озерами, горами та природою свого народу. Мелодія та слово рідної та зрозумілої пісні допомагали йому достукатись до сердець своїх вихованців [5, с. 371].

Музичне сприйняття як вид взаємодії людини з музикою є основою для розвитку музичних здібностей. Розвиток даного виду сприйняття відбувається поступово у процесі накопичення музично-слухового досвіду, під час якого розвивається вміння емоційно та свідомо сприймати музичну тканину. Пізнавально-творчі можливості учнів розвиваються в активній музичній діяльності, у цілеспрямованому аналізі музичних творів.

Організацію слухання музики потрібно здійснювати з урахуванням досягнень психології, педагогіки, соціології, естетики. Сприйняття базується на ряді психічних процесів – на мисленні, уяві, пам'яті, потребах, смаках. Виявлено, що сприймання музики поділяється на два типи: предметно-зоровий і емоційно-образний. Першому типу сприймання властива картинність. Він полягає у тому, що, слухаючи музику, учні виділяють для себе окрему деталь, яка відповідає їхньому зоровому коду, потім, розвиваючи в судженнях цей момент, відходять від музичного образу і переводять його на мову іншого виду мистецтва – поезії, живопису тощо. Існуючий код стає домінуючим в оцінюванні. Особливістю другого типу є здатність глибоко перейматись настроєм музики, який виявляється в інтонаціях, радості, суму тощо. На цій основі учні висловлюють оцінку, в якій фіксується емоційна спрямованість музики [4, с. 69].

Стосовно молодшого та середнього шкільного віку є необхідність говорити саме про художньо-естетичні здібності, підкреслюючи цим особливий рівень розвитку цих здібностей та музичне мистецтво як переважну сферу їхнього застосування. Відомо, що спеціальні музичні здібності не можуть функціонувати продуктивно без опори на загальні здібності. Це та сполучна ланка до душі дитини, яка дає можливість через її життєвий досвід опосередковано впливати на розвиток своїх спеціальних музичних здібностей, формувати музичність.

Специфіка дії музики на моральність людини пов'язана насамперед з розвитком емоційно-моральної чуйності. Духовна чуйність дає змогу співпереживати стан людини або іншої живої істоти, відгукуватися співчуттям, жалем, ніжністю, а також радістю за іншого.

Розвиваючи дитину морально і розумово, необхідно всіляко підтримувати нехай ще незначні творчі прояви, які активізують сприйняття і уявлення, будять фантазію і уяву. Коли дорослий ставить перед дитиною творчі завдання, то виникає пошукова діяльність, що вимагає розумової активності. Наприклад, у співі дитина імпровізує, створює свій варіант мелодії, намагається знайти відповідність літературного тексту виразним інтонаціям [1, с. 34].

Постає питання: яким способом та якими засобами можна формувати музично-естетичні здібності? У цьому контексті закономірною може бути відповідь, що музично-естетичний розвиток може здійснюватися лише у відповідній діяльності – естетичній.

Відомо, що в педагогічній практиці важливо знати не тільки що робити (наприклад, розвивати музично-естетичні здібності), а й як робити (бути методично озброєним, досконало володіти технологією навчання). Тому першочерговим завданням сучасної школи стає побудова педагогічної системи, яка б сприяла формуванню естетичної культури учнів. Важливою складовою цього процесу є розвиток музично-естетичних здібностей.



Учителі розуміють, що не всі діти можуть успішно навчатися в єдиній для всіх системі. Одні з них будуть мати перевагу в розвитку звуковисотного слуху, рухових навичок, для інших цей бік навчання буде настільки важким, що може привести до переживання неспіху, надовго викликати небажання займатися музикою і загальмувати розвиток музичності.

Водночас у спілкуванні з дітьми можна помітити, що їхнє мислення і сприймання певним чином відповідають набутому життєвому досвіду і тісно пов'язані з ним. Показово, що учні початкової школи, ділячись своїми враженнями про почуту музику, часто добирають відповідні образи, які мали місце в їхньому життєвому досвіді. Робота їхньої власної думки, спираючись на близькі життєві та художні асоціації, приводить до активізації музичного слуху. В цьому випадку позамузична художня діяльність не є алгоритмом для музичної, але емоційний досвід, набутий у ній, допомагає учням глибше зрозуміти музичні твори, ширше мислити, "їх думка... невловимо переходить у почуття". І, звичайно ж, вирішення проблеми формування музичних здібностей вимагає розвитку емоційної сфери, творчої активності, збагачення естетичного досвіду тощо [2, с. 24].

Виходячи з цього, можна допустити, що, спираючись у своїй роботі на досвід дітей, ми можемо, відповідно, впливати на розвиток їхніх здібностей. Такий підхід має надзвичайне значення в умовах класно-урочної системи, адже він дає можливість через життєвий досвід спрямувати педагогічні зусилля і керувати музичним розвитком школярів. З практики відомо, що застосування однакових педагогічних впливів до учнів з відносно однаковим життєвим досвідом приносить у кожному окремому випадку різні кінцеві результати. Тут виявляється цілком зрозумілий вплив індивідуальних природних особливостей.

Неважко помітити, що й самі відповіді дітей на уроці несуть у собі відбиток особистого життєвого досвіду та власного естетичного ставлення до художніх творів, риси індивідуально-неповторної музичності, які пов'язані, передусім, з типом і будовою мислення. З цього можна зробити висновок про те, що індивідуальна музичність, переломлюючись через життєвий досвід конкретної особистості, набуває характеру особистісної музичності, а це вже вказує на певний розвиток таких музично-естетичних здібностей, як оцінне ставлення до музики, яскравість та багатство уяви, поєднання свого ставлення до життя з музичною образністю, здібність до осмислення музичного змісту тощо [3, с. 13].

Безперечно, у цьому процесі важлива роль належить його педагогічному забезпеченню. Розв'язання проблеми під таким кутом зору може відкрити перспективи виходу на якісно новий рівень діяльності вчителя на уроці музики, а саме: забезпечення особистісного підходу до школярів та створення відповідних умов для формування особистісної музичності як важливого поєднання музично-слухових здібностей і художньо-естетичного досвіду. Педагогічне забезпечення цього процесу полягає в тому, щоб, маючи початкові відомості про музичність як окремих учнів, так і класу в цілому, ясно розуміючи кінцеву мету музичного виховання, спираючись на життєвий досвід учнів, створювати такі педагогічні умови, які сприяли б ефективному розвитку музично-естетичних здібностей.

Постає питання про вибір педагогічних технологій, які б забезпечували не тільки оптимальне поєднання різних видів діяльності, а й створювали найкращі умови для ефективного формування музично-естетичних здібностей.

Зазначимо, що на сьогодні проблема формування означених здібностей усе ще чекає свого вирішення. Активні пошуки шляхів її розв'язання спрямовуються на розробку умов педагогічного керівництва цим процесом, який, безперечно, пов'язаний з проблемами музичного сприймання, методичного та технічного забезпечення музичного виховання в школі, музичної культури та освіти в цілому.

Робота вчителя музики характеризується багатоплановістю діяльності: цікаво і захоплено розповідати дітям про музику, її форми і жанри, на високому професійному рівні вести заняття з розучування і виконання пісень, кваліфіковано виконувати на інструменті акомпанемент пісень, а також музичні твори, давати теоретичні знання в доступній і захоплюючій формі, вести різні види позакласної роботи.

Багатство музичної уяви, вдумливе ставлення до змісту твору підказують виконавцю шляхи для його реалізації. Сплав ідей, думок, почуттів і прагнень педагога-музиканта утворює той стан його психіки, який народжує задум і передбачає результат творчої діяльності.

Розвиток особистості дитини забезпечується завдяки тісному взаємозв'язку морального виховання з естетичним, розумовим, фізичним. Здійсненню ідейно-морального впливу допомагають правильно розроблена програма і підібрані відповідно до вікових можливостей дітей твори. Але найголовніше – це емоційність сприйняття завдяки особливим властивостям музики, співпереживанню слухачів.

Отже можна зробити **висновок**, що на музичних заняттях активізуються пізнавальна й розумова діяльність. Діти багато про що дізнаються, уважно слухаючи твір. Однак сприймають вони лише найзагальніші його риси, найяскравіші образи. При цьому емоційна чуйність не втрачає свого значення, якщо перед дитиною будуть поставлені завдання: вслухатися, розрізнити, порівняти, виділити виражальні засоби. Ці розумові дії збагачують і розширюють сферу емоцій і переживань дитини, надають їм осмисленість, розвивають музично-естетичну культуру сприйняття.



Зазначимо, що означені положення лише в загальних рисах розкривають проблему формування музично-естетичних здібностей. Вона більш складна і глибока, оскільки пов'язана з індивідуально-неповторним світом особистості молодших школярів та підлітків [2, с. 127].

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Григор'єва О.М. Критерії розвиненості музично-естетичного смаку молодших школярів / О.М. Григор'єва // Музичне і театральне мистецтво: проблеми викладання. - 2008. - № 3. - С. 34-37.
2. Коваль О.В. До питання методології розвитку музичних здібностей школярів у навчальній діяльності / О.В. Коваль // Наукові записки. - 2003. - № 6. - С. 127-131.
3. Комісарова Л.М. Дитина у світі музики / Л.М. Комісарова // Дитина в дитячому саду. - 2005. - № 1. - С. 13-18.
4. Ветлугіна Н. О. Музичний розвиток дитини / Н. О. Ветлугіна. - К. : Муз. Україна, 1998. - 256 с.
5. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. / В. О. Сухомлинський. - К. : Рад. школа, 1987. - Т. 3. - 670 с.

Марія БУБНОВА

КОМПОЗИЦІЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПРОСТОРОВО-ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

(магістрантка мистецького факультету)

Науковий керівник – кандидат мистецтвознавства, доцент Кириченко О.І.

Одним із пріоритетних завдань вищої художньо-педагогічної освіти є підготовка висококваліфікованих учителів образотворчого мистецтва, які здатні розв'язувати нові творчі задачі, здатні до продуктивної педагогічної і образотворчої діяльності, здатні творчо мислити.

В колі проблем, з якими стикається майбутній учитель образотворчого мистецтва, є і проблеми композиції, тобто створення гармонійного, художньо-виразного твору, що займає найважливіше місце в оволодінні образотворчою грамотою. Курс композиції органічно пов'язаний з усіма профільними дисциплінами навчального плану. До головної проблеми навчання в даному курсі належить проблема розвитку у майбутніх учителів здатності до сприйняття композиційної єдності і створення гармонійного композиційного зображення. Без загальної композиційної підготовки студентів і оволодіння базовими знаннями про форму, колір, композиційний центр, контраст, нюанс та їх особливості вирішення зазначеної проблеми неможливе. Композиційна майстерність придає діяльності вчителя образотворчого мистецтва художню специфіку і є основою його творчого професіоналізму [3, 45], тому навчання композиції не є формальним процесом набування знань, умінь і навичок, воно перш за все направлено на виховання творчої особистості і передбачає розвиток художньо-творчих здібностей, в тому числі і спеціальних – композиційних.

Актуальність вивчення просторово-образного мислення полягає у тому, що мислення – це вища форма психічного відображення дійсності, це поняття визначається тим, що дана форма посідає вагоме місце як у творчому, так і в інтелектуальному розвитку особистості і серед усіх форм є найменш дослідженою у вітчизняній і зарубіжній науці.

Велику кількість теоретичних матеріалів з проблем композиції накопичено у методичній та науковій літературі. Різні автори розглядають композицію з самих різнобічних позицій, які взаємодоповнюють одна одну. Класичним визначенням композиції є вислів мислителя, архітектора і теоретика мистецтва XV століття, представника італійського Відродження Леона Батиста Альберті: «Композиція – це твір, вигадування, винахід як акт вільної творчої волі». Розширює це визначення радянський дослідник В.Н. Єсіпов, який під композиційними здібностями розуміє ті психічні властивості і якості особистості, які необхідні саме в області композиції. На думку І.Б.Ветрової, «категорія композиції є просторово-часовою, такою, яка процесуально твориться в реаліях єдиного процесу образного мислення і практичної творчої діяльності, в єдності закономірного і випадкового» [2, 2]. Очевидно, що дані автори підкреслюють індивідуально-творчий характер процесу побудови композиції, але одночасно роблять акцент на необхідності знання теоретичних основ композиції.

Велику участь у розробці основоположних принципів композиції і методики її викладання взяли видатні радянські художники. Значний внесок у практику і теорію композиції зробили такі художники і педагоги, як П.Чистяков, І.Рєпін, Д.Кардовський, В.Фаворський, О.Дейнека, Б.Йогансон, К.Юон, Є.Кібрик, А.Лаптев, Г.Ниський, Ф.Решетніков та інші.

У радянській психологічній науці теоретичними положеннями про конкретну історичну обумовленість змісту розумового розвитку займалися Л.Виготський, В.Давидов, Д.Ельконін, О.Леонт'єв, С.Максименко, А.Петровський та ін.; психолого-педагогічні концепції образного і просторового мислення розглядали у своїх працях вчені Л.Вайткунене, Е.Кабанова-Меллер, А.Цукар'єв. Як вид візуального мислення просторове мислення розглядали І.Якиманська, І.Каплунович, О.Щеголева.

Базою для розвитку просторово-образного мислення є просторове уявлення, воно відображає властивості реальних предметів, їх співвідношення, тобто властивості трьохвимірного уявного або видимого простору. Дану проблему у психологічному аспекті досліджували О.Костюк, О.Леонт'єв, О.Чебикін, А.Брушлинський, у філософському аспекті – В.Волков, Р.Левчук, В.Шишка, І.Герасимова, С.Рапопорт, у педагогічному – О.Рудницька, І.Зязюн, Є.Назайкінський, Г.Падалка, у культурологічному аспекті її розглядають О.Щолокова, О.Шевнюк, В.Біблер.



Багато питань з проблеми просторового мислення вимагають глибокого вивчення і залишаються відкритими, що також ускладнюється недостатньою розробкою концептуальних підходів, які б дали б можливість краще дослідити специфіку і механізми просторового мислення. У процесі розвитку просторово-образного мислення надзвичайно важливим є формування вмінь уявляти зміни форми предметів залежно від точки зору, різні положення, різноманітні оберти та трансформації об'єктів, уміння зафіксувати ці уявлення на папері.

Мета статті: визначити умови розвитку просторово-образного мислення у майбутніх вчителів образотворчого мистецтва засобами композиції.

Під категорією «мислення» вчені розуміють вищу форму психічного відображення дійсності, тобто ця категорія визначає власне психічний процес узагальненого та опосередкованого відображення дійсності, який дозволить встановити зв'язки та відносини між явищами та предметами. Опосередкованість мислення дозволяє пізнати нам те, що ми безпосередньо не сприймаємо і не відчуваємо. Можна сказати, що мислення це процес поза чуттєвого пізнання дійсності. Узагальненість мислення означає те, що на відміну від відчуття й сприймання, мислення оперує не конкретними даними про об'єкти та їх властивості, а інтегровано переробленою інформацією про сутність не одного об'єкта або явища, а цілого класу об'єктів або явищ.

Людське мислення виникає на основі чуттєвого пізнання і не може отримувати інформацію без участі відчуття та сприймання. Проте за межі чуттєвого пізнання воно далеко не виходить. На відміну від процесів відчуття й сприймання, мислення відображує дійсність не лише у вигляді деяких об'єктів, явищ чи їх властивостей. Воно також визначає ті логічні зв'язки, що існують між ними. Сприйняти ці зв'язки безпосередньо органами чуття найчастіше неможливо. Однак мислення має здатність відображувати ці логічні зв'язки узагальнено і опосередковано через мовні символи, тобто слова. Це означає, що, відображуючи логічні зв'язки між об'єктами, мислення використовує не самі об'єкти сприймання, а слова (поняття) як посередники. Поняття також не є простими позначеннями конкретних предметів чи явищ дійсності. Власне оперування цими поняттями, робить можливим пізнання того, що неможливо сприйняти прямо зараз органами чуття [4, 10-11].

Образне мислення – це така форма мислення, в основі якої є рішення та моделювання проблемної ситуації в уявленні. В основі образного мислення, лежить розкриття певних перцептивно-неочевидних зв'язків об'єктів. В уявленні, яким також оперує образне мислення, виражаються як ситуативно виникаючі зв'язки, так і більш глибокі, приховані суттєві властивості, які не представлені в наочній ситуації. Основою функціонування образного мислення виступає перехід від перцептивної структури проблемної ситуації до системи семантичних ознак, що утворюють певні значення, завдяки чому досягаються більш широкі можливості його моделювання [5, 4].

Просторове мислення забезпечує створення просторових образів і оперує ними в процесі вирішення різноманітних завдань. Формування просторового мислення здійснюється в системі загального психологічного розвитку в міру оволодіння людиною предметним світом під час спеціального навчання. В процесі спілкування найбільш повно пізнаються просторові відносини та властивості в їх закономірних та загальних зв'язках. Просторове мислення – це вид розумової діяльності, який будучи різновидом образного мислення, не тільки зберігає всі його основні риси, а й цим самим відрізняється від словесно-дискурсивних форм мислення. Під час процесу оперування відбувається відтворення образів, їх переверот та перебудова. Образи є основною оперативною одиницею, тобто вихідним матеріалом і результатом розумового процесу [6, 147].

Можна сказати, що просторове мислення – це такий специфічний вид розумової діяльності, який забезпечує створення образів простору і оперує ними в процесі вирішення завдань, що вимагають орієнтації у теоретичному та у практичному просторі. І.Якиманська, аналізуючи особливості просторового мислення, однією з основних його функцій виділяє забезпечення просторових відносин та властивостей, вміння ними оперувати в процесі вирішення завдань, пов'язаних з орієнтацією у теоретичному та реальному просторах. Співвідношення між просторовими ознаками або між просторовими об'єктами називаються просторовими співвідношеннями. Їх можна виразити такими поняттями про напрями, як – назад або вперед, вниз або вверх, ліворуч або праворуч, про відстань – близько або далеко, про місце розташування – назовні, усередині, а також про довжину таких просторових об'єктів – низький або високий, короткий чи довгий. Просторове мислення має свої якісні показники, такі, як повнота образу, тобто положення об'єктів у просторі, їх величина; тип оперування просторовими образами, а також широта оперування. Одним із найважливіших показників розвитку просторового мислення виступає повнота образу й широта оперування. І.Якиманська і І.Каплунович під широтою оперування розуміють певний рівень свободи маніпулювання просторовими образами, використовуючи різні графічні матеріали. Під повнотою образу вони розуміють відповідність образу реальному предмету, вона характеризується набором елементів образу, їх зв'язками і динамічністю [7, 281].

Аналізуючи просторове мислення, можна розкласти структуру цього не простого утворення на елементи, які його складають, визначити їхню ієрархію і розкрити співвідношення системи в цілому та розвитку різних рівнів окремих елементів. На графічній основі шляхом мисленнєвого перетворення відбувається створення просторових образів. З відходом від початкової наочної основи в умовах графічних задач здійснюється оперування просторовими образами. Перетворення просторових образів



відбувається у декількох напрямках або навпаки вибірково, саме цим і визначається складність мисленневих перетворень і структури просторового мислення [7, 283].

Провідне місце у професійній діяльності майбутніх учителів образотворчого мистецтва посідає вміння образно мислити, поряд з такими професійними якостями, як відчуття ритму, кольору, пластики форми, бо саме ця здатність є базою для розвитку інших складних якостей. Саме тому і виникає необхідність створення системи навчання за допомогою композиційних вправ, яка допоможе розвивати у студентів образне мислення і сприяти розвитку образного мислення.

Однією з важливих умов пробудження зацікавленості студентів у виконанні композиційних вправ є забезпечення емоційної змістовності завдань, що вимагають творчої роботи. У розробці такої навчальної системи основною метою є визначення змісту і послідовності виконання завдань, які забезпечували б обов'язковий творчий початок і планомірне вивчення понять з теорії композиції. Загальна мета системи навчання – сформувати творчий світогляд особистості майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, навчити його пошуковому конструктивному мисленню, розвинути у нього просторово-образне мислення і вміння обґрунтовано приймати композиційні рішення. У вдосконаленні системи навчання головним є не зміна послідовності вправ і не збільшення їх числа, а поглиблення змістовної сторони і систематизація понять з теорії композиції як формальної, асоціативної і об'ємно-просторової. Для розробки даної системи доцільно використовувати принцип поетапного формування знань. Система вивчення теоретичних положень повинна бути заснована на принципі чергування загальних і конкретних питань. Всі поняття, закономірності, композиційні прийоми мають відпрацьовуватись на вправах і завданнях, які включають в себе графічні роботи. Послідовність їх необхідно будувати за принципом поступового ускладнення, завдяки чому формування об'ємно-просторового мислення у студента буде відбуватися від площини до об'єму і далі до простору. Зважаючи на нерівнозначну підготовку студентів, більша частина вправ повинна бути спрямована на вдосконалення графічної майстерності.

Спочатку студенти в основному будуть займатись освоєнням графіки, використовуючи для виконання завдань різні інструменти. Звичайно на цьому етапі застосовується олівцева, лінійно-штрихова техніка, а також розтушовка і вправи в техніці відмивання. Крім різних вправ на поліпшення графічних навичок студентів, також необхідно реалізувати ряд робіт на розвиток фантазії та просторово-образного мислення. Цьому розвитку сприяють формально-композиційні завдання на крапку, лінію, пляму, площину, а також вправи на асоціативно-образну композицію. Для чистового виконання звичайно відпрацьовуються ескізи для всіх завдань у різних графічних техніках і матеріалах. Ескізний етап дуже важливий, оскільки дозволяє студентам спілкуватися на професійній мові графіки. Колір в композиції, як правило, не використовується свідомо, так як чорно-біла палітра дозволяє досягти більш лаконічного виконання і найбільш гостро виявляє творче бачення студента. Ця частина системи занять являє собою послідовну практичну роботу з такими категоріями, як «крапка», «лінія», «площина», «об'єм». Під час виконання вправ, коли необхідно зобразити на аркуші паперу різні лінії (прямі, криві, ламані), різні варіанти їх з'єднань і перетину, студенти поступово наближаються до бачення в послідовному положенні рухомих ліній процесу утворення площини. Таким чином, вони у своїй практичній діяльності поступово перейдуть від роботи з лінією до роботи з площиною, від одновимірного простору – до двовимірного простору. Навчаючись навичкам графічної майстерності, студенти одночасно вирішують завдання загальної компоновки елементів в заданому форматі, вибору їх розмірів та зорової рівноваги всієї композиції.

Наступним етапом у розвитку просторово-образного мислення у майбутніх учителів вже стає створення образної об'ємно-просторової композиції. Студенти повинні теоретично і практично засвоїти найважливіші композиційні категорії, такі як, рівновага – нерівновага, симетрія – асиметрія, нюанс – контраст, статика – динаміка, головний – другорядний, активний – пасивний тощо. Завдання розраховуються на побудову форми залежно від певних функцій, що, навчає студентів створювати таку форму, яка викликала б у глядача враження, відповідні саме тій функції, яка задана у вправі. Підсумковою вправою буде створення об'ємної композиції з яскраво вираженим образним початком з використанням засобів гармонізації та колористики.

Кожен студент повинний виконувати всі блоки вправ. Це дозволить при індивідуальному підході розкрити всі його здібності. Основний принцип побудови системи занять полягає в тому, що в процесі виконання окремих вправ студент усвідомлює зв'язок форми з її основними факторами і залежність гармонізації форми від закономірностей композиційного формоутворення. Практичні заняття, таким чином, ознайомлюють студентів з основними закономірностями композиції, прищеплюють їм професійні навички роботи з кольором і формою, студенти освоюють графічні можливості таких матеріалів, як туш, акварель, виявляють і розвивають індивідуальні творчі можливості кожного. У майбутніх учителів образотворчого мистецтва за такою системою навчальних вправ найкращим чином розвивається просторово-образне мислення, тому що студенти працюють з абстрактними формами, активно використовуючи прийоми гармонізації композиції та колористики.

Ми виявили, що людське мислення виникає на основі чуттєвого пізнання і не може отримувати інформацію без участі відчуттів та сприймання. Проте воно виходить далеко за межі цього пізнання. В основі образного мислення лежить рішення та моделювання проблемної ситуації в уявленні. Просторове мислення забезпечує створення просторових образів і оперування ними під час вирішення різних задач. Уміння образно мислити посідає вагомe місце у професійній діяльності майбутніх



учителів образотворчого мистецтва, бо саме вміння образно мислити є базою для розвитку інших якостей. Тому нині виникає необхідність створення такої системи навчання за допомогою композиційних вправ, яка допоможе формуванню в майбутніх учителів образного мислення і буде сприяти його подальшому розвитку.

Проблеми композиції, її закономірності, прийоми, засоби вираження і гармонізації завжди актуальні для вчителів образотворчого мистецтва. Знання основ композиції, що впливає на розвиток творчої особистості, має закладатися ще в дитинстві. Воно формує елементарну грамотність сприйняття творів мистецтва. У формуванні особистості його роль є дуже важливою [1, 5]. Саме на осмисленні творчого досвіду, який накопичено в галузі культури і мистецтва та на глибокому їх знанні і базується навчання основам композиції. Творча професія в першу чергу вимагає знання законів гармонії і допомагає створювати гармонійні твори. Система певних вправ послідовно познайомить студентів з цими засобами та законами гармонізації композиції, її видами та специфікою кожного з цих видів. На системі вправ відпрацьовуються композиційні прийоми, закономірності композиції та нові поняття. Виконуючи запропоновані вправи, майбутні вчителі тим самим поглиблюють свої знання і напрацьовують необхідні прийоми для самостійної творчості. Власне художнє бачення, знання законів композиції, високий професійний виконавський рівень – ось три неодмінних якості, якими повинен володіти художник та вчитель образотворчого мистецтва для створення своїх творів.

Отже, нами узагальнені особливості розвитку просторово-образного мислення за допомогою виконання композиційних вправ, узагальнені набуті знання, які можна використовувати у практичній діяльності і зокрема на заняттях з композиції. Дані принципи сприятимуть розвитку та вдосконаленню професійних знань, умінь та навичок у майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Голубева О.Л. Основы композиции: Учеб. пособие / О.Л.Голубева. – М.: Изд. дом «Искусство», 2004. – 120 с.
2. Евтых С.Ш. Развитие творческих способностей будущих дизайнеров средствами формальной композиции. – [Електронний ресурс] // Режим доступу до статті: http://vestnik.osu.ru/2005_9_1/7.pdf
3. Есипов В.Н. Развитие композиционных способностей в процессе обучения изобразительному искусству // Пути повышения уровня теоретической и практической подготовки учителя изобразительного искусства / В.Н.Есипов. – М.: МГПИ им. В.П. Ленина, 1985. – С. 41–50.
4. Ключек Л.В., Дроботун М.М., Зубченко В.Г. та інші. Актуальні питання психології (інформаційно-методичні матеріали для студентів педагогічного університету). Навчально-методичний посібник / Л.В.Ключек, М.М.Дроботун, В.Г.Зубченко, З.О.Ржевська-Штефан, О.А.Савенко, І.Л.Уличний, О.В.Шинкаренко. – Кіровоград: РВВ КДПУ імені Володимира Винниченка, 2011. – 132 с.
5. Штикало Т.С. Формування просторово-образного мислення в майбутніх учителів образотворчого мистецтва (Засобами скульптурної пластики): автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.04. Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського / Т.С. Штикало. – Одеса, 2006. – 22 с.
6. Штикало Т.С. Формування просторового мислення / Т.С. Штикало // Науковий вісник Чернівецького університету. – Вип.184: Педагогіка та психологія. – Чернівці: «Рута», 2003. – С.145–149.
7. Фешук Ю.В. Развитие просторового мислення студентів на заняттях з графічних дисциплін / Ю.В. Фешук // Матеріали ІХ міжн. наук.-метод. конф. [«Проблеми управління якістю підготовки фахівців в умовах інтеграції в міжнародний освітній простір»], (Рівне, 2-3 грудня 2009 р.). – Рівне: НУВГП, 2009. – С. 281–284.

Ірина БУШКО

ТЕРАПЕВТИЧНИЙ ВПЛИВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ОСОБИСТІТЬ ТА ЙОГО ЛІКУВАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ МОЖЛИВОСТІ

(магістрантка мистецького факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор Дідич Г.С.

Постановка проблеми. Цілющі особливості музики, що впливають на духовний і фізіологічний стан людини, були відомі вже з давніх давен. Згадування про це ми знаходимо ще у папірусах, складених жрецькими Давнього Єгипту. Теоретично обґрунтовувався і широко використовувався на практиці увесь арсенал музичного мистецтва філософами, лікарями, музикантами Давньої Греції, Китаю, Індії.

У середньовіччі ця проблема вивчалась у руслі теорії афектів, що встановлювала зв'язок між емоційно-почуттєвими станами людини і способами їхнього відображення у музиці. З тих давніх часів стратегія психотерапевтичних і лікувальних можливостей музичного мистецтва проходить червоною ниткою через усі психолікувальні школи і напрями. Перші спроби наукового пояснення цього феномена відносяться до XVII століття, експериментальні дослідження розпочались у XIX ст., але лише у XX ст. на науковій основі було розкрито профілактичні, лікувальні й оздоровчі властивості музичного мистецтва, а саме: виявлено лікувальні властивості звуків, встановлено взаємозв'язок між частотою звукових коливань музики та фізіологічних процесів людини. Лікувальні можливості музики покладені в основу діяльності Інститутів музичної терапії 15 зарубіжних країнах, у тому числі – Англії, Франції, Німеччини, Австрії, США та ін. Безперечно, XXI століття має дати могутній поштовх і нашій країні для застосування музикотерапії у медицині, психіатрії, і особливо у педагогіці, яка, на жаль, ще не до кінця осягнула та усвідомила значення музики не тільки як естетичної категорії “прекрасного”, що розвиває різнобічні якості особистості, а ще й як засобу, що має великі психотерапевтичні, лікувальні, а головне виховні можливості.



Сила музики, чарівна краса симетрії звуків, здатна вирвати людину з буденного одноманіття життя, створити навколо неї атмосферу чогось значного, справжнього. Музика має великий емоційний вплив на людину, яка її слухає. До того ж її вплив не залежить від віку, професії, соціальної і національної приналежності слухача. Сприйняття музики не вимагає попередньої підготовки і доступне навіть маленьким дітям. Зрозуміло, що музичні образи, мова музики повинні відповідати віку людини.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Використання музики для стимулювання навчання і оздоровлення має дуже давню історію. То ж зв'язок між музикою і медициною такий же давній, як і історія людства. Коріння виникнення музикотерапії як методу лікування сягає початків історії людства (IV тисячоліття до нашої ери). Високу оцінку лікувальний вплив музики отримав у трактатах таких стародавніх філософів як Аристотель, Піфагор, Платон, Плутарх та інших мислителів, про що описано в період античної доби, зокрема, у працях І. Іванова, О. Лосєва та інших.

Музика відігравала важливу роль у храмах і не тільки як компонент релігійних звичаїв, але і як засіб для гармонії почуттів і втихомирення людей. Відомості про лікувальне використання музики починали з'являтися не тільки в релігійній, але й у світській літературі. Західні вчені, провівши численні дослідження та експерименти, прийшли до переконання: деякі мелодії володіють сильним терапевтичним ефектом. Духовна, релігійна музика відновлює душевну рівновагу, дарує відчуття спокою. Якщо порівнювати музику з ліками, то релігійна музика – анальгетик у світі звуків, вона полегшує біль.

У наш час на Заході, поряд із захопленням мільйонів людей музикою масової культури, вражає та особлива дбайливість й ентузіазм, з якими спеціалісти та меломани ставляться до проблем музичної терапії, використовуючи в своїй роботі класичну музику. Відомо, що в Англії, Німеччині, США, Японії існують навіть спеціальні товариства. У великих клініках Заходу намагаються використовувати можливості музичної терапії для профілактики низки захворювань соматичного характеру, а також як засіб полегшення страждань, реабілітації після перенесених захворювань чи травм. Музична терапія широко використовується також з метою надання соціально-психологічної допомоги та підтримки тим, хто відчуває самотність, невпевненість в собі, закріпачення. Вона допомагає особистості (як свідчить досвід багаточисельних західних шкіл, гуртків, творчих груп) досягти своїх можливостей, актуалізувати здібності, що має певне позитивне значення не лише для окремої людини, а й для всього суспільства. Тому бажано, щоб різні галузі наук – психологія, педагогіка, медицина, філософія, в тому ж переліку і музикознавство не тільки досліджували музичний матеріал з суто теоретичної або історичної позиції, але і займалися вирішенням проблем впливу музики на психіку і фізичний стан особистості.

Проблемою терапевтичного впливу музичного мистецтва на особистість та її лікувально-педагогічні можливості розглядалися дослідниками різних галузей знань. Основою дослідження цієї проблеми стали праці: первинні музично-філософські положення (І. Іванов, М. Каган, О. Лосєв та ін.); загальні проблеми психіки і фізіології людини (В. Бехтерев, І. Павлов, І. Тарханов та ін.); психологія мистецтва (Б. Теплов, Г. Тарасов, К. Тарасова та ін.); загальні проблеми музичного мистецтва (Б. Асаф'єв, Е. Курт, В. Медушевський, Л. Мазель, Є. Назайкінський та ін.); лікувальні властивості музичного мистецтва (С. Хміль, І. Шабутіна, С. Шабутіна, М. Чепига, С. Чепига та ін.); педагогічні аспекти музичного сприймання (Г. Дідич, Б. Кіндратюк, О. Ростовський, О. Рудницькі та ін.)

Мета статті. Проаналізувати теоретичні основи терапевтичного впливу музичного мистецтва на особистість та їхні лікувально-педагогічні можливості в науковій літературі.

Виклад основного матеріалу. Паростки психологізації музикознавства помітні вже у працях Е. Курта, а продовжуються у дослідженнях Б. Асаф'єва, В. Медушевського, Є. Назайкінського та інших. Зокрема, Е. Курт в своїх положеннях виходить з усвідомлення музики як особливо енергетичного простору, що пов'язує людську свідомість та мистецтво в єдину енергетичну систему; Б. Асаф'єв розуміє музику як процес інтонування, що тісно пов'язаний із напруженням, а відтак – з етосом як засобом впливу на психіку; Л. Мазель, В. Медушевський та Є. Назайкінський безпосередньо тлумачать музику як засіб художнього впливу, і з цієї точки зору розглядають її природу та психологію сприйняття. З таких позицій однією з найактуальніших музикознавчих проблем постає питання взаємозв'язку музики і реципієнта.

Існують дослідження, які не залишають осторонь аспект емоційно-естетичного впливу музики на людину. Зокрема такі вчені, як М. Чепига, С. Чепига вперше комплексно висвітлюють проблему оздоровлення людини, стимулюючого впливу енергетики музики на навчання і працездатність. Секрети лікувальної музики, терапевтичного ефекту музикотерапії, та її впливу на людину розкрили в своїх роботах С. Хміль, С. Шабутіна, І. Шабутіна та інші.

Такі вчені, як Х. Аллоярров, В. Асаф'єв, В. Бехтерев, Л. Брусиловський, Т. Е. Курт, Є. Назайкінський, Натансон, І. Павлов, І. Тарханов, З. Фрейд, досліджували процес впливу музики на людину на трьох рівнях: фізичному, душевному і духовному. С. Беляєва-Екземпларська, В. Бехтерев, Е. Курт, І. Павлов, В. Петрушин, І. Сеченов, І. Тарханов проводили психологічні або фізіологічні дослідження музичного сприйняття і впливу музики на людину. Особливості музичного сприйняття знаходяться в прямій залежності від рівня музикальності дітей, здібності яких покликана розвивати наша школа. Великий вклад у визначенні основних компонентів та розкритті психології музичних здібностей зробив відомий вчений Б. Теплов. Центром диференціально-психологічних інтересів



Б.Теплова була проблема здібностей та обдарованості, які залежать не тільки від природних задатків, але від виховання і навчання. Він вирішував ці проблеми як в психологічному плані, так і в плані психофізіологічному (вивчення фізіологічних основ індивідуально-психологічних різновидностей), що безпосередньо пов'язано з проблемами музикотерапії.

У багатьох дослідженнях науковці піднімають питання впливу на людину окремих засобів художньої виразності музичного мистецтва, зокрема, метро-ритмічної організації (С.Назайкінський), мелодико-інтонаційної і ладової-інтонаційної (О.Костюк, В.Медушевський).

На сьогодні, єдиного загальноприйнятого визначення музикотерапії немає, тому наводимо найбільш поширені уявлення про неї, як: медичного напрямку, що використовує музику із лікувально-профілактичною метою [2]; психотерапевтичного методу, що використовує музику в якості лікувального засобу [3, с. 392]; засобу формування емоційної стійкості у професійній діяльності, керування психічним станом вчителя [1, с. 219].

С. Шушарджан, президент Міжнародної Академії Інтегративної Медицини, класифікує музично-терапевтичний вплив у відповідності до сучасних технологій на клінічний та експериментальний. Він чітко окреслює основні напрями класифікації музикотерапії.

Відповідно до класифікації С. Шушарджана, основною метою клінічної музикотерапії (МТ) є використання розроблених методів і технологій із лікувальною і профілактичною метою. Розрізняють такі її основні напрями: – рецептивна (пасивна) МТ характерна тим, що пацієнт отримує музично-терапевтичний сеанс за певною технологією, не беручи в ньому активну участь.

У рецептивній музикотерапії існують два основні напрями: музикопсихотерапія, завданням якої є нормалізація психоемоційного стану пацієнта та музикосоматотерапія, яка лікує засобом безпосереднього контактного впливу на тіло людини. У музикопсихотерапії розрізняють динамічну МТ, яка слугує емоційній активізації пацієнта і регулятивну МТ, спрямовану на провокування афективно-динамічних реакцій, котрі викликають катарсис – духовне очищення; – активна МТ включає у процес музикування самого пацієнта і має два напрями: лікувально-педагогічний – застосування музики для роботи з дітьми, які відстають у розвитку, а також дітьми з порушеннями слуху та мови; аналітична музикотерапія – при психозах, неврозах і функціональних дисбалансах; – інтегративна МТ є новітнім музикотерапевтичним напрямом, що з'явився на перетині низки наук: нейрофізіології, психології, рефлексотерапії, музикознавства та ін. Головним її завданням є корекція як окремих психофізіологічних порушень, так і підвищення резервних потенцій цілісного організму. Один із напрямів інтегративної МТ є вокалотерапія – лікування співом, під впливом якого в організмі людини виникають оздоровчі фізіологічні реакції – фонаційні вібрації життєво важливих органів. Експериментальна музикотерапія, до складу якої входять загальна, системна і клітинна підструктури, досліджує цілісні реакції організму, а саме: психофізіологічні, біохімічні, біофізичні та ін., реакції окремих фізіологічних систем, а також реакції організму людини на клітинному рівні [2].

Постає питання: яким чином відбуваються лікувально-педагогічні, психофізіологічні позитивні зрушення в організмі людини? Вчені-дослідники пояснюють цей феномен таким чином. Матерією музики є звук. Звучання музики в тимчасовій довжині, вплив її на почуття слухачів у процесі музикотерапії базується на частотному коливанні різних звуків, що резонують з окремими органами чи системами організму людини в цілому. Вченими встановлено твердий взаємозв'язок між частотою звукових коливань і конкретними фізіологічними процесами в організмі людини. Звук є одним із основних носіїв інформації, найбільш могутній за силою впливу на мозок людини. І неважливо про що йдеться: шум на вулиці чи концерт симфонічної музики. На сьогодні детально розроблена наукова теорія впливу різних видів звуку на людину. Відповідно до неї звукотерапія підрозділяється на музикотерапію, словотерапію, лікування звуками природи й ультразвуком. Ефективність музикотерапії зумовлюється не тільки емоційним впливом на людину, але й біорезонансним сполученням музичних звуків з вібраціями окремих органів і систем організму. Вібрації музичних звуків активізують вегетативні механізми вищої нервової діяльності, викликають особливі вібраційні відповіді у підсвідомості людини. Відбуваються реакції, що сприяють більш швидкому видужанню пацієнтів. Музикотерапія сприяє у першу чергу успішному лікуванню різного роду психічних розладів: психозів, депресивних станів, шизофренії. Допомагає вона добре й у терапії багатьох психосоматичних захворювань.

Передумовою використання музикотерапії у практиці діяльності вчителів є психофізіологічні дослідження почуттєво-емоційних реакцій особистості на музику. Ми вважаємо за доцільне навести наукові дані, що розкривають означену проблему. Володіти цією інформацією має кожен вчитель і вихователь.

Висновок. Отже, культурно-історичний процес утвердив мистецтво як ефективний катарсичний засіб. На теренах вітчизняної культури, як здебільшого і в інших європейських культурах, до ХХ ст. цю важливу етичну функцію мистецтва, здійснювала, насамперед, релігійна музика в синтезі з проповіддю та канонічними текстами. Але в сучасних умовах вплив сакральної традиції значно трансформувалася. Разом з тим, проблема духовного очищення та збагачення сьогодні постала досить гостро. У світовій практиці ще від 50-х – 60-х років ХХ ст. поширюються різноманітні методи і напрями сучасної музикотерапії, які прагнуть допомогти людині досягнути аналогічного результату, але не тільки через релігію, а і за допомогою музики, відштовхуючись при цьому від неопіфагорійського підходу до музичного мистецтва як до потужного механізму психокоригування.



БІБЛІОГРАФІЯ

1. Зязюн І.А., Крамушенко Л.В., Кривонос І.Ф. та ін. Педагогічна майстерність: Підручник / За ред. І.А.Зязюна. – 2-ге вид. – К.: Вища школа, 2004. – 422 с.
2. Шушарджан С.В. Музыкалотерапия и резервы человеческого организма/С.В. Шушарджан. – М.: АОЗТ “Антидор”, 1998. – 363 с.
3. Карвасарского Б. Д. Музыкалотерапия // Психотерапевтическая энциклопедия/ Б.Д. Карвасарского. – СПб: «Питер», 2000. – С. 392 – 394.
4. Виготский Л.С. Психология искусства /Л.С.Виготский. – М.: Искусство, 1965. – 379 с.
5. Генік С. Скарби здоров'я навколо нас /С.Генік. – Івано-Франківськ: Нова Зоря, 2002. – 680 с.

Діана ВЕЛИЧКО

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ СПІВАЦЬКОГО ГОЛОСУ ШКОЛЯРІВ В МУТАЦІЙНИЙ ПЕРІОД

(студентка V курсу мистецького факультету)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Растригіна А.М.

Постановка проблеми. Згідно існуючої концепції щодо освіти і виховання підростаючого покоління, особливої уваги потребує реконструкція системі музичного виховання, системоутворювальним фактором якої стає становлення музичної культури школяра як невід'ємної складової його духовного розвитку. Саме музичне мистецтво впливає на духовний світ особистості в цілому й відповідно на культуру особистості зокрема.

Отже, музична культура школяра, будучи компонентом загальної культури особистості, має специфічні особливості (М.Каган, І. Кевішас, А. Растригіна, Р. Тельчарова), що пов'язані з його музичною свідомістю (естетична установка й інтерес до музики, естетичні емоції й переживання, художнє оцінювання музики, художній смак), музичним досвідом (знання, зовнішні уміння: музичні, сценічні, творчі, внутрішні уміння: увага, пам'ять, розумові навички, музичні навички: ритміка, гра на інструменті, спів), музичною діяльністю (пізнання музики, слухання музики, виконання музики, музична творчість). Звернення саме в контексті становлення і розвитку музичної культури школярів до проблеми визначення ефективних педагогічних умов розвитку співацького голосу школярів в період мутації наразі залишається доцільним і своєчасним.

Актуальність дослідження підтверджується низкою суперечностей, що наразі мають місце в системі музичного освіти і виховання, а саме між: існуючою потребою в реконструкції музичного виховання школярів й, особливо в частині саме виховання вокальної культури та дискретністю процесу вокального навчання, пов'язаного з мутаційними процесами; навчальною необхідністю становлення вокальної культури школярів підліткового віку та недостатньою науково-теоретичною базою розвитку співацького голосу в мутаційний період

Аналіз останніх публікацій. Проблема виховання творчої молоді в процесі відродження української національної школи привертає увагу широкого кола педагогів. Творчий розвиток особистості завжди був у центрі уваги провідних педагогів-науковців України. Це питання порушували у своїх працях Л.Беземчук, А. Растригіна, О.Рудницька, Т. Стратан-Артишкова, Л.Масол, Л.Хлебнікова, О.Ростовський, І.Шевченко, О. Яненко та інші.

Розвиток системи музичної освіти і виховання школярів в часи незалежності України характеризується переходом на гуманістичну парадигму освіти і виховання, основоположаною концепцією якої стало особистісно-орієнтоване навчання. В музичному вихованні школярів така позиція представлена дослідженнями провідних науковців (Л. Масол, Г.Падалка, О. Ростовський, О. Щолокова та ін.). Проблеми вокального виховання дітей та юнацтва розглядалися у працях В. Смельянова, О. Маруфенко, В. Морозова, О.О. Юрко та ін.

Сьогодні, коли вітчизняна освіта і виховання загалом й мистецька зокрема, потребують оновлення у контексті європейської інтеграції, що передбачає творчо-діяльнісну самореалізацію особистості, особливо актуальними стають питання становлення і розвитку музичної культури школярів (І.Кевішас, Г. Падалка, А. Растригіна, Т. Стратан-Артишкова) в тому числі й її складової – вокальної культури, що потребує створення особливих умов у підлітковий період мутації (О.Роденкова, І.Шевченко, О.Яненко).

Мета статті полягає у визначенні доцільності звернення до проблеми розвитку співацького голосу школярів в період мутації.

Виклад основного матеріалу. В мутаційний період принцип випереджувального навчання має стати провідним, тому що він спрямований на майбутнє. Принцип збереження дитячої манери голосоутворення в мутаційний період може завдати шкоди вокальним здібностям підлітка[6, 47].

Співацько-музичний розвиток має спиратися на ряд принципів педагогічних умов, серед яких, на наш погляд, найбільш важливими є :

- засвоєння певного музичного матеріалу (розспівування, пісні) має здійснюватися на основі розвитку музичних здібностей учнів (ладового відчуття, музичного слуху в усіх його проявах), музичної пам'яті та музичної уваги.
- ефективним є широке використання співацького досвіду учнів із врахуванням їх вікових особливостей і особистісних якостей.
- методи інтерактивного навчання для розвитку музичної культури підлітка.



Спираючись на провідні наукові дослідження проблем навчання співу, важливо забезпечити формування у дітей відповідної вокальної техніки, здатної гарантувати розвиток комплексу сукупних якостей голосу [1, 93; 2, 408; 4, 88; 5, 103; 7]. Однією з новітніх вокальних технологій є фонопедичний метод, розроблений фонопедом-вокалістом В.Ємельяновим. Перш за все, такий метод має технологічну та профілактичну спрямованість й ґрунтується не тільки на музично-естетичних, виконавських критеріях, а й на критеріях доцільності, енергетичної економності та акустичної ефективності роботи голосового апарату під час співу та мови. З метою формування та удосконалення вокальних навичок здійснюється підбір і виконання вправ. [3, 192]. Метою таких вправ є формування співацьких навичок, вокально-технічний розвиток дитячого співацького голосу. У своїй вокально-педагогічній практиці ми спробували використовувати зазначені методи інтерактивного навчання для розвитку музичної культури підлітка схиляючись на педагогічні умови співацького голосу школярів в період мутації. Щодо становлення індивідуальної музичної культури школяра саме особистісно-зорієнтоване навчання є найбільш ефективним, оскільки його метою є розвиток людини як неповторної особистості. Головним завданням особистісно-зорієнтованого навчання є діалоговий підхід до педагогічного процесу. Визначальним має бути соціокультурний діалог у системі "педагог – дитина" на основі її розуміння, прийняття і визнання. Саме цьому сприяють інтерактивні методи навчання, що активно розробляються останнім часом. Завдяки покладеним в їх зміст самостійній діяльності та взаємодії вони можуть бути корисними та перспективними як для вчителя, так і для учня.

Інтерактивний метод – це спосіб взаємодії через бесіду, діалог, навчання під час якого відбувається взаємодія учасників педагогічного процесу з метою взаєморозуміння, спільного вирішення навчальних завдань, розвитку особистісних якостей учнів.

Інтерактивні методи навчання є найбільш цікавими і ефективними. Під час інтерактивного навчання учень стає не об'єктом, а суб'єктом навчання, він відчуває себе активним учасником подій і власної освіти та розвитку. Це формує у школярів внутрішню мотивацію до навчання та спонукає їх до саморозвитку та самоспостереження.

У зв'язку з цим, в процесі нашої практичної діяльності на уроках, які хоча й проводились за традиційною методикою, застосування інтерактивного навчання стало одним із їх елементів. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, спільне розв'язування проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації.

Використання інтерактивного навчання передбачає установку на:

1. Знання: здатність дізнаватися, відтворювати спеціальну інформацію, включаючи факти, усталену термінологію, критерії, методологічні принципи й теорії.

2. Розуміння: здатність буквально розуміти значення будь-якого повідомлення.

3. Застосування: уміння брати й застосовувати в новій ситуації принципи або процеси, що раніше вивчалися, без зовнішньої вказівки.

4. Аналіз: поділ матеріалу на окремі складові, визначення їх відношень і розуміння моделі їх організації.

5. Синтез: творче поєднання частин або елементів у нове ціле.

6. Оцінювання: формування ціннісних суджень про ідеї, рішення, методи тощо.

Методи інтерактивного навчання також забезпечують досягнення цілей перших трьох рівнів, причому ефективніше за традиційне навчання. Гарне підтвердження цієї тези – піраміда запам'ятовування.

Задачі:

- сфокусувати увагу учня на проблемі;
- викликати інтерес до уроку;
- налаштувати учня на ефективний процес пізнання;
- викликати в учня особистісну, власну зацікавленість;
- психологічно підготувати учня до сприйняття;
- чітко пов'язати з метою уроку;
- налаштувати учня на розв'язання певних проблем;
- проаналізувати, чому сталося так чи інакше;
- зробити висновки;
- закріпити чи відкоригувати засвоєння;
- намітити нові теми для обмірковування;
- установити зв'язок між відомим і тим, що потрібно засвоїти, чого навчитись у майбутньому;

Таким чином, нашою метою в процесі використання інтерактивного навчання було створення умов навчання, за яких школярі самі б відкривали, здобували й конструювали знання, що пов'язані з розвитком вокальної культури в період мутації як компоненту їхньої музичної культури. Саме це є принциповою відмінністю цілей інтерактивного навчання від цілей традиційної системи освіти.

Висновок. Проблема розвитку співацького голосу школярів в період мутації наразі залишається досить актуальною й своєчасною, оскільки музичне виховання школярів наразі потребує певної реконструкції, особливо в частині саме виховання вокальної культури у зв'язку з існуючою дискретністю процесу вокального навчання, пов'язаного з мутаційними процесами. В такому контексті виникає необхідність удосконалення науково-теоретичної бази та навчально-методичного



забезпечення щодо розвитку співацького голосу в мутаційний період як складової становлення вокальної культури школярів підліткового віку.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Багадуров В.А. Вокальное воспитание детей. – М., 1953. – 93с.
2. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики. – М.: Музыка, 1968. – С.408.
3. Емельянов В. Развитие голоса. Координация и тренаж. Учебно-методическое пособие для учителей музыки и пения, хормейстеров и вокалистов. – СПб.: Лань, 1997. – 192с.
4. Морозов В.П. Вокальный слух и голос. – М.–Л.: Музыка, 1965.– 88 с.
5. Орлова Н.Д. Развитие голоса девочек. (О возрастных изменениях). – М., Изд. Акад. пед. наук РСФСР, 1960. – 103с.
6. Охорона дитячого голосу. Метод. лист. К., Рад. школа, 1974. – 47с.
7. Юссон Рауль. Певческий голос. Исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса. – М., "Музыка",
8. Юцевич Ю.С. Теорія і методика розвитку співацького голосу: Навчально-методичний посібник для викладачів і студентів мистецьких навчальних закладів, учителів шкіл різного типу. – К.: ІЗМН, 1998. – 160.

Ірина ВОВК

ВИВЧЕННЯ ФОРМАЛЬНИХ ОЗНАК ХУДОЖНЬОГО СТИЛЮ В ПРОЦЕСІ ОЗНАЙОМЛЕННЯ З ІСТОРИЧНОЮ АРХІТЕКТУРОЮ МІСТА КІРОВОГРАДА СТУДЕНТАМИ МИСТЕЦЬКОГО ФАКУЛЬТЕТУ

(магістрантка мистецького факультету)

Науковий керівник – кандидат мистецтвознавства, доцент Кириченко О.І.

Постановка проблеми. Розбудова української національної школи вимагає від майбутнього вчителя високої педагогічної культури і методичної майстерності. Особливого значення це питання набуває при підготовці вчителя образотворчого мистецтва у зв'язку з багатогранністю його діяльності як педагога, вихователя і митця.

У шкільній програмі є теми присвячені вивченню як архітектури, так і художнього стилю, тому вчителю образотворчого мистецтва необхідно не тільки вміти визначати стильові особливості архітектурної будівлі, а й розуміти, як на основі формальних ознак впізнавати стильову приналежність, сприймати художньо-образний зміст архітектурного твору, яскраво і дохідливо розкривати зміст стильових ознак. У зв'язку з цим перед графічними відділеннями мистецьких факультетів ВНЗ постають серйозні завдання: сформувати таку методику в системі навчання студентів, яка б дозволила їм у подальшому самостійно, творчо засвоювати і переробляти отриману інформацію в галузі архітектури, яка б могла озброїти майбутнього вчителя образотворчого мистецтва загальними методиками оволодіння аналізу наявних ознак художнього стилю.

Опрацювання наукових джерел з філософії, психології, педагогіки, мистецтвознавства, архітектури, дизайну, методики навчання образотворчого мистецтва та образотворчого (мистецького) виховання дозволило виявити існуючі різноаспектні визначення і трактування поняття «стиль в архітектурі», де у розкритті цього поняття формальні ознаки визначаються багатьма авторами як найголовніші. Вивченням широкого аспекту стильових особливостей в архітектурі займалися А. Іконніков, А. Куліков, Б. Віппер, О. Соколов, О. Кузьміна, Г. Вельфлін, С. Євстратенко та інші. В методико-педагогічній літературі вагоме місце посідають праці різних науковців, де формальні ознаки художнього стилю, прояв стильових особливостей в архітектурі характеризується в загальних рисах. Вираження стильових особливостей саме через форму в елементах декору показано на зразках західноєвропейської та світової архітектури. Чимало місця вивченню регіональних особливостей стилю в архітектурі в своїх працях відвели дослідник петербурзької архітектури другої половини ХІХ ст. М.Хомутецький, київський мистецтвознавець А.Пучков, вчені, що досліджували специфіку львівської забудови, Р.Могитич, М.Рожко, дослідники одеської та харківської архітектури. Категорія художнього стилю та особливості і семантичне значення різних художніх стилів розглядаються в наукових працях Єв. Кириченко, Г. Бартенева, Г. Ревзіна та ін.

Найбільш повно розкрити формальні ознаки художнього стилю в архітектурі можна шляхом детального аналізу фасадної частини будівлі, так як фасад є тією частиною, яка найбільш яскраво демонструє стильову приналежність архітектури. Особливо ефективним для студентів графічно-художніх відділень буде поєднання вивчення власне формальних ознак елементів декорування з графічним зображенням фасадного декору. Це дасть змогу виокремити підходи до вивчення специфіки фасадного декору у співвідношенні до стильових особливостей конкретної історичної епохи в регіональному аспекті. Студенти, аналізуючи особливості фасадного декору в цілому та зв'язок загального з деталями, з окремими елементами будівлі (вікна, карнизи, фронтони тощо), зможуть простежувати формальні ознаки стилю, визначати його основні елементи та зв'язок зміни форм відповідно до матеріалів, смаку замовника і манери архітектора. Як зазначав С. Євстратенко, вивчення оздоблення фасаду як структурної системи дає змогу підійти до інформаційного коду, що включає в себе світоглядну концепцію часу.

Мета статті полягає у дослідженні проблем вивчення формальних ознак художнього стилю в процесі ознайомлення з історичною архітектурою міста Кіровограда студентами мистецького факультету, що в свою чергу зумовлює необхідність розкриття змісту та структури поняття



«формальні ознаки архітектурного стилю» та аналіз наукових підходів до досліджуваного феномену. **Завданням** є дослідження в загальних рисах перш за все проблеми дефініції, а також деяких методологічних аспектів при вивченні формальних особливостей художнього стилю на прикладі історичної архітектури міста.

Виклад основного матеріалу. Формальний аналіз у процесі вивчення архітектури студентами художньо-графічних відділень є дуже важливим етапом у формуванні уявлень про головні ознаки певного художнього стилю, що можна простежити на прикладі регіональної архітектури.

Якщо звернути увагу на трактування поняття «стиль», то можна помітити, що найчастіше воно тлумачиться як історично сформована стійка спільність ідейно-тематичного змісту і відповідної йому образної системи, образотворчих засобів і прийомів. На відміну від філософсько-естетичних, культурологічних, літературознавчих тлумачень мистецтвознавче визначення нерідко обмежується такими характеристиками ознак стилю, як структура образу і художня форма, але іноді у трактуванні терміну зв'язується весь комплекс культурних явищ, що забезпечують взаємозалежність змісту і форми. Нюанс у з'єднанні форми і змісту в характеристиці поняття стилю став предметом суперечок різних дослідників. Більш точним і виправданим представляється трактування поняття стилю як системи форм, структури форм, детермінованої змістом, оскільки таке формулювання не включає лише ідейний зміст як домінуючий компонент у поняття стилю і не призводить до змішання його з іншими категоріями.

У загальному значенні термін «стиль» (франц. *Stile*) – це стійка спільність художньо-образної системи, засобів та прийомів художньої виразності зумовлена єдністю ідейного змісту [7, 158], але дане визначення не дає чіткого розуміння важливої ролі формальних ознак власне у формуванні стилю. Стиль у пластичних мистецтвах, за визначенням Д. Сарабьянова, категорія формальна, і вона означає спільність пластичної мови і художньої форми. Він звільняється від інших категорій в самостійну категорію форми [11, 19]. За О.Соколовим «носіями стилю» є також компоненти форми, до яких належать композиція, система образів, жанрові форми, ритм, колорит; на думку дослідника, саме ці «стильотворчі фактори» об'єднують зміст твору – тему, проблематику, ідеї [12].

Методологічною основою до визначення категорії стилю для багатьох дослідників архітектури є наукові праці Єв.І.Кириченко, яка зазначає, що стилістичні особливості архітектури нового часу розділяються на два основних типи. В першому, класичному, стиль – це «феномен, що має визначений візуальний образ, закріплений в системі прийомів і форм, з якими пов'язано уявлення про прекрасне і які слугують його матеріалізацією». В цьому разі стилістична система не залежить від конкретної архітектурної задачі, типу будівлі, матеріалу і т.д. (такий, наприклад, архітектурний ордер). В другому типі форми стилю виростають з конкретних архітектурних обставин – функції, матеріалу тощо. Розрізнення, які приводить Єв.Кириченко, на всіх рівнях побудови архітектурного організму – від загальної композиції до деталей – дає змогу відрізнити архітектуру згідно стильової приналежності (наприклад, модерн від еkleктики) [10, 17]. Таким чином, згідно цієї обґрунтованої позиції, в основі стилю є не семантичний критерій, а формальний.

Одне з найбільш ґрунтовних визначень стилю в мистецтві запропонував в своїй монографії «Стиль і архітектура» А. Каплун [7, 23]. Тут стиль вперше в своєму найбільш загальному прояві – як «стиль “епохи”» – втрачає єдність форм, характеризуючи собою багатообразність художньо-пластичних проявів і форм бачення конкретної історичної епохи. На думку М. Філянського, яку приводить Г.Ревзін, «стиль» в широкому значенні слід розуміти як «кристалізацію форм народного життя, в якій би галузі мистецтва вона не знайшла свій вираз» [10, 61]. Це є суттєвим для підкреслення ролі замовника архітектури. Оскільки в архітектурі Єлисаветграда-Кіровограда багато приватних маєтків, вплив діяльності замовників відчувається в архітектурних будівлях занадто сильно, а це, в свою чергу, сприяє формуванню певних особливостей саме регіональному варіанту відомих художніх стилів.

Б.Р.Віппер, звертаючись до проблеми стилю, писав: «Стиль – це складне, багатогранне, комплексне явище... Сутність стилю полягає саме в тому, що її визначає певна спільнота, сукупність, можна навіть сказати, система ознак, куди входять і реальна дійсність, і її естетичні ідеали, і їх інтерпретація в художніх образах, і способи художнього втілення цієї інтерпретації». Дослідник вважав, що «поняття стилю в його повному і закінченому сенсі можна відносити тільки до того, що ми називаємо стилем епохи, стилем певного історичного періоду» [1, 11].

Стиль у мистецтві не є постійною і незмінною структурою, це живий художній процес, в якому важливо вловити тенденцію розвитку, принципи та закономірності стилютворення [2, 538–540]. Виходячи з цього, більш повним можна вважати поширене визначення стилю як історично сформованої стійкої цілісності або спільності образної системи, засобів художньої виразності і прийомів. Однак і таке трактування все ж вимагає уточнення та більш повного розкриття саме з огляду ролі формальних якостей, якими визначається належність саме до того чи іншого стилю.

Стильовизначним видом мистецтва є архітектура. Починаючи з розвитку давніх цивілізацій і до сьогодення архітектура являє собою універсальне відображення історичного розвитку цивілізацій. Прагнення людства до комфорту спонукало до пошуку і вдосконалення матеріалів будівництва, ускладнення і трансформації форми в декорі. Таким чином, можна сказати, що стиль народжується в процесі практичної діяльності архітекторів. Архітектурний стиль – це сукупність основних форм і ознак, характерних для споруджень певного часу і певного народу, що виявляються в особливостях

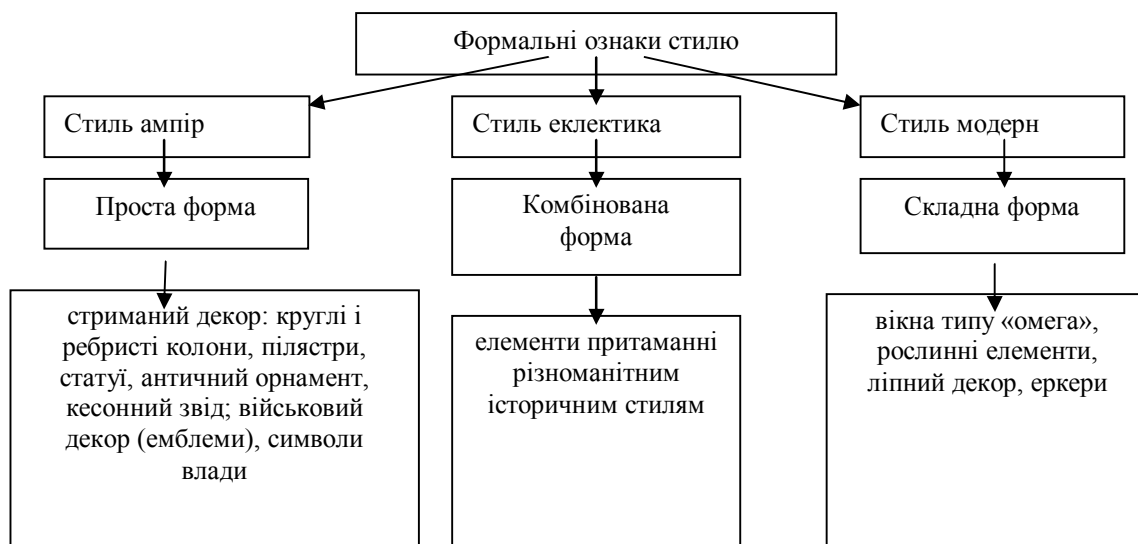


функціонального, конструктивного та художнього порядку. Закони стилю позначаються на формальних якостях, зберігаючи спадкоємність композиційних методів, що змінюються лише поступово, в другу чергу. Під формальними ознаками стилю розуміється форма, як категорія, що визначає специфіку архітектурного образу.

Враховуючи те, що в Кіровограді майже всі архітектурні стилі представлені не в чистому вигляді, студенти мають навчитись визначати характерні формальні ознаки стилю в конкретних його проявах. Так, в історичній архітектурі Кіровограда існує ряд художніх стилів, які сформували історичне обличчя міста, це класицизм, який представлений в більш пізньому його варіанті – ампірі; історизм, як більш пізній прояв стилю еkleктика, та модерн.

Еkleктика (історизм) фактично була творчим методом, яким свідомо користувалися архітектори для виразу функціонального призначення та естетичних ідеалів (архітектора або замовника) за допомогою одного або декількох стилів минулого; в місті яскраво представлений так званий «купецький стиль» як різновид червоно-цегляного напрямку в еkleктиці. Модерн в кіровоградському культурному просторі представлений небагатьма пам'ятками, але навіть в нечисленних будівлях даного стилю в Кіровограді можна відмітити неповторність декоративних елементів, пластичність і текучість форм, що притаманне саме модерну і помітно виокремлює цю архітектуру.

Аналізуючи фасадну частину будівель, прийоми оздоблення, види декору, студенти можуть навчитись розпізнавати елементи, що притаманні не лише конкретному архітектурному стилю, а й іншим архітектурним стилям. Нерідко місцеві архітектори, керуючись смаками та побажаннями замовників, вносили різностильові елементи в архітектурний образ будівель навіть конкретного стилю, що сформувало особливість архітектури в нашому місті. Формальні стильові ознаки визначають приналежність до певного стилю, вивчаючи їх студенти аналізують принципи декорування фасаду, визначають головні і другорядні елементи оздоблення, специфіку прояву стилю відповідно до історичної епохи. Форма взагалі відіграє вагомую роль у становленні художнього стилю. Вона являє собою основоположний елемент, що несе в собі смислове навантаження. Поняття «форма» визначається об'ємністю, характером розташування, рухом у просторі, пластичною будовою, вагою. Форму в мистецтві можна розглядати як художньо узагальнений символ мистецтва. Форма включає дві взаємопов'язані сторони – внутрішню, тобто структуру, і зовнішню – оболонку. Існує три види форм – проста, складна і комбінована. Визначаючими компонентами форми є архітектоніка, тектоніка, об'ємно-просторова структура і комбінаторика. Кожен архітектурний стиль має власні формальні особливості, що в свою чергу впливає на пріоритетний вибір елементів архітектурного декору. Наведена нижче таблиця дає змогу виокремити домінуючі форми в тих архітектурних стилях, що представлені в історичних будівлях Кіровограда:



Виконуючи замальовки елементів декору, студенти мають змогу детальніше ознайомитися з категоріями форми (об'єм, пластика, колір), визначити особливості формальних елементів притаманних регіональній архітектурі та співставити їх із зразками відомих українських та світових пам'яток архітектурного зодчества.

Вивчення формальних ознак художнього стилю в процесі ознайомлення з архітектурою міста Кіровограда студентами мистецького факультету починається вже на першому курсі в дисципліні «Основи дизайну», де студенти описують фасади історичних будівель і виявляють характерні ознаки кожного стилю, що зустрічається в місті. Це дає змогу визначити, що в архітектурі пізнього класицизму (ампіру), котрий представлений в нашому місті в комплексі будівель військового призначення – штаб, Кавалерійське училище, будівлі колишнього дворянського зібрання та будівлі окружного суду, музично-драматичного театру ім. М.Кропивницького та ін., – деталі архітектурного



декору підпорядковані архітектурному задуму, лаконічно «вписані» в архітектурний образ будівлі. Їхня стриманість відповідає ідеям військового призначення міста.

На зміну стилю ампір приходять стиль еклектика (історизм). Форма в декоруванні будівель виходить тут за рамки конкретного стилю, оскільки історизм являє собою використання елементів різних історичних епох. З'являються будівлі в неовізантійському, неоготичному, неоруському, мавританському та «цегляному» стилях (банк, гімназія, гостинні двори та ін.). Порівнюючи еклектику з античними формами ампіру, студенти навчаються порівнювати стильові особливості саме з формального боку. Наступним етапом розвитку архітектурного обличчя міста стає поява нового стилю для міста – модерн. В архітектурі модерну було неможливим розподілення на конструктивні та декоративні елементи будівлі; принципи декоративності модерну полягають в естетичному осмисленні не тільки елементів декору, а й крупних архітектурних форм. Форми вирізняються пластичністю та ритмічністю ліній. Специфіка стилю яскраво проявилась у будівлях мастку Д. Барського, сучасному магазину «Дзеркальній», будівлях, що розташовані по вул. Чорновола, сучасній будівлі СБУ на Дворцевій та ін. Наявність стилізованих елементів, асиметрії, плавних, обтікаючих форм, пластичність та різні розміри вікон характеризують яскраві виразні можливості даного стилю в архітектурі.

Знайомлячись із принципами фасадного декору, студенти дійдуть висновків, що художня форма в архітектурі, як і в будь-яких інших видах мистецтва, має власний зміст і коли ми маємо справу з категорією стилю, то ми маємо справу з архітектурною формою, в якій реалізується певний зміст. В даному випадку це важлива особливість стильової ознаки, так як будівля та її фасад змінюється в першу чергу з формальної сторони [9].

Висновок. Отже, в процесі ознайомлення з історичною архітектурою міста студентами мистецького факультету особливої уваги заслуговують формальні ознаки художнього стилю, адже саме вони дають чітке визначення стильової приналежності конкретних елементів архітектурного декору, що являється дуже важливим у формуванні уявлень про художній стиль в архітектурі, специфіку стильових тенденцій історичної частини міста Єлисаветграда-Кіровограда. Оскільки, окрім теоретичного вивчення стильових особливостей архітектури студенти будуть задіяні і в практичній діяльності, зокрема, у графічному зображенні елементів архітектурного декору, то якість засвоєння матеріалу покращиться.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Виппер Б.Р. Введение в историческое изучение искусства / Б.Р.Виппер. – М., 1985. – 288 с.
2. Власов В.Г. Стили в искусстве: Словарь. Т. 1: Архитектура, графика, декоративно-прикладное искусство, живопись, скульптура / В.Г.Власов. – СПб.: Кольна, 1995. – 680 с.
3. Вельфлин Г. Основные понятия истории искусств. Проблема эволюции стиля в новом искусстве / Г.Вельфлин. – М.: В. Шевчук, 2009. – 344 с.
4. Евстратенко С.И. Принципы допустимых трансформаций фасадов исторических зданий крупнейших городов : на примере г. Ростова-на-Дону: автореф. дис. ... канд. архитектуры 18.00.01. Инст-т архитектуры и искусства Южного федерального университета / С.И. Евстратенко. – Ростов-на-Дону, 2007. – 24 с.
5. Иконников А.В. Функция, форма, образ в архитектуре / А.В.Иконников. – М.: Стройиздат, 1986. – 192 с.
6. Иконников А.В. Художественный язык архитектуры / А.В.Иконников. – М.: Искусство, 2005. – 202 с.
7. Каплун А.И. Стиль и архитектура / А.И.Каплун. – М., 1985. – 232 с.
8. Краткий словарь терминов изобразительного искусства. – М., 1965. – 191 с.
9. Методичні рекомендації з дисципліни «Основи дизайну» / Укладачі: О.І.Кириченко, К.В.Гусева. – Кіровоград, 2012. – 44 с.
10. Ревзин Г.И. Стиль как семантическая форма общности. К проблеме культурологического изучения архитектуры / Г.И.Ревзин. – М.: Архитектура и культура, 1991. – 103 с.
11. Сарабянов Д.В. Стиль модерн. Истоки. История. Проблемы / Д.В.Сарабянов. – М.: Искусство, 1989. – 294 с.
12. Соколов А.Н. Теория стиля / А.Н.Соколов. – М., 1968. – 194 с.

Наталія ГАВРИЛЕНКО

ФОРМА І СТИЛЬ У МИСТЕЦТВІ ФЛОРИСТИКИ

(магістрантка мистецького факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор Л. В. Бабенко

Дослідженню мистецтва флористики на сучасному етапі приділяють все більше уваги митці, дизайнери, учителі образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва, науковці. Як зазначає М. Федущак, українське традиційне квітчання практично не вивчено, відомості, здебільшого фрагментарні, розпоршені в численних дослідженнях [11]. Етнографи (Ф. Вовк, О. Воропай, В. Борисенко, С. Килимник, М. Максимович та ін.) та мистецтвознавці (О. Найден, М. Селівачов, Г. Стельмащук, М. Федущак) досліджували питання прикрашання рослинами, особливості української флористики в історичному та мистецькому аспектах. Традиційне оздоблення квітами в Україні привернуло увагу флористів І. Добруцького, Г. Корнієнко та М. Табунщикова.

У словнику-довіднику з образотворчого мистецтва флористика визначається як «техніка та технологія викладання зображуваної композиції за допомогою засушених квітів, трав, рослин та кори дерев» [8, с. 196].

Науковці П. Дячук, М. Перфільєва, Л. Перфільєва термін «флористика» розглядають як різновид декоративно-прикладного мистецтва і дизайну, що втілюється у створенні флористичних робіт:



букетів, композицій, панно, колажів і подібних творів з різних природних матеріалів (квітів, листя, трав, ягід, плодів, горіхів тощо), які можуть бути живими, засушеними, консервованими або штучними [5, с. 3].

Дослідниця М. Федущак у дисертаційному дослідженні «Українські народні флористичні композиції (квітчання): історія, функції, типологія, художні особливості» тлумачить флористику як традиційне прикрашання квітами – квітчання. Твори з квітів – синтез природи і мистецтва. Вони хоч нетривкі і тимчасові, але водночас довговічні в історичному плані [11, с. 5]

Як бачимо, у словникових та літературних джерелах флористику виокремлюють як вид декоративно-прикладного мистецтва.

Слово «декоративний» походить від латинського слова «прикрашаю». У словнику з образотворчого мистецтва декор визначається як «система, сукупність декоративних елементів (прикрас) в архітектурі та прикладному мистецтві» [8, с. 49]. «Декоративність – якісна особливість мистецького твору, що визначається його композиційно-пластичним і колористичним ладом і виступає як одна з форм краси... Тією чи іншою мірою декоративність проявляється в усіх видах просторових мистецтв, а в декоративно-прикладному слугує головною формою вираження змісту і художньої образності. Якість декоративності вимагає особливих прийомів, типу художньо-образного мислення, міфопоетичного ставлення до дійсності» [9, с. 161].

Композиція з квітів – це завжди складна творча і технічна робота флористів. У композиції потрібно висловити квітами якусь ідею або тему, відобразити подію. І одночасно зібрати і скріпити квіти в композиції так, як у природі вони практично ніколи не ростуть і не поєднуються одне з одним. Тільки тоді флористична композиція стане гарною і буде самостійною прикрасою [5, с. 3].

Ми з'ясували, що флористика має на меті викладання зображуваної композиції за допомогою засушених квітів, трав, рослин та кори дерев, тож вважаємо за необхідне вивчити поняття «композиція».

Композиція – найважливіший засіб побудови цілого. Під композицією розуміють цілеспрямовану побудову цілого, де розташування і взаємозв'язок частин зумовлюється сенсом, змістом, призначенням і гармонією цілого. Закінчений твір також називають композицією, наприклад, твір живопису – картину, музичний твір, балетний спектакль із зв'язаних між собою єдиною ідеєю номерів, склад металевих сплавів, духів і ін. Композицією також називають предмет, який навчає законам побудови художнього твору.

Слово «композиція» походить від латинського «Compositio» що означає – твір, складання, зв'язок, зіставлення. Всі ці визначення певним чином присутні в сучасному розумінні композиції, оскільки, якщо йдеться про композицію, то завжди мається на увазі певна цілісність, наявність складної будови, що містить суперечності, зведені до гармонійної єдності завдяки системі зв'язків між елементами. Композиція відсутня в хаотичному нагромадженні предметів. Відсутня і там, де зміст однорідний, однозначний, елементарний. Композиція необхідна при створенні форм наочного світу – побутових предметів, машин, будівель і інших об'єктів дизайну і архітектури, це також засіб організації інформації та засіб побудови художньої форми [12, с. 20].

Вивчення та аналіз наукової, мистецтвознавчої, методико-навчальної літератури свідчить про те, що поняття про форму зустрічається у всіх сферах життєдіяльності людини, оскільки форма, сама по собі є категорією філософії, літератури, образотворчого, декоративного мистецтва тощо.

Отже, як уже було зазначено, в мистецтві існує загальне поняття про форму. Під поняттям «форми» (forma – лат.) розуміють – морфологічну та об'ємно-просторову структурну організацію об'єкта, що виникає в результаті змістовного перетворення матеріалу; так само це зовнішнє або структурне виявлення будь-якого змісту, найважливіша категорія і предмет творчої діяльності – літератури, декоративно-прикладного мистецтва, архітектури і дизайну. Форма живе як у просторі, так і в часі сприйняття і несе в собі ціннісно-орієнтовану інформацію [7, с. 61–65].

У широкому філософському розумінні форма в мистецтві виявляє спосіб вираження й існування змісту. У її становленні вирішальна роль належить конкретному ідейно-художньому змісту. Відповідно змісту, вона має свою структуру й впорядкованість.

Категорія художньої форми не менш складна, ніж категорія змісту. Іноді говорять про постійну характеристику, що не змінюється, складного об'єкта, про форму як про варіант, різновид змісту. Але в більшості випадків мається на увазі інше значення: форма в єдності з художнім змістом. Художня форма є процесом об'єктивації конкретного художнього змісту. Художня форма це внутрішня структура змісту, спосіб його прояву й існування в художніх образах, втілених певними матеріальними засобами за законами даного виду й жанру мистецтва [3].

Історично раніше розвилася й оформилася категорія «форма». Форма становить особливу єдність, спосіб прояву організації структури змісту. Тільки завдяки органічній єдності змісту й форми твору мистецтва здатний виявляти впливу на свідомість мас, будити в них високі моральні й естетичні почуття. До основних положень про співвідношення змісту й форми можна віднести:

1. Зміст відіграє певну роль відносно форми.
2. Зміст і форма мають свої рівні і підрозділи.
3. Художня форма володіє активністю виразної, образотворчої, оперативної та комунікативної функцією.



4. Відповідність особливостей художньої форми художнього твору його поетичному змісту головний критерій художньої форми й цілісності твору мистецтва [6].

Художня форма (лат. *forma* – зовнішній вид) – внутрішня й зовнішня організація, структура художнього твору, створена за допомогою зображувально-виразних засобів для вираження художнього змісту [4].

Формою (з лат. – зовнішність, устрій) називають зовнішній вигляд, обрис предмета. Зором вона сприймається як щось ціле; при зображенні форма перебуває в тісній взаємодії з величиною і положенням у просторі [6, с. 57].

Отже, форма – це основний засіб вираження художнього образу, але не єдиний. Аналіз спеціалізованої літератури засвідчує, що у декоративно-прикладному мистецтві не існує декоративних форм не виражених тоном, кольором, фактурою або світлом.

Пропорції, контраст, нюанс, ритм, масштаб – це засоби, використовуючи які, флорист-декоратор створює форму за законами гармонії, в свою чергу саме форма несе художній образ у флористичній композиції.

Крім загальнолюдського сприйняття форми у кожного народу існує своє унікальне сприйняття оточуючої дійсності. Місце, спосіб життя, вік, рівень освіти, сфера діяльності, релігійні погляди і багато іншого впливає на сприйняття форми, зокрема у декоративно-прикладному мистецтві [4].

Отже, узагальнюючи вищевикладене, зазначимо, що форма є складовою частиною зовнішнього вигляду будь-якого декоративного предмета, яка відображує принцип зосередження маси матеріалу конкретного об'єкта, щодо центра утворення. По суті, вона має просторовий розвиток, тобто вимір по трьох осях координат.

Принцип зосередження маси матеріалу в предметі щодо центра утворення визначається, головним чином, функціями, виконуваними даним предметом, а також способом його утворення й виготовлення. Крім того, на принципі зосередження маси матеріалу в предметі позначається вплив і фізико-механічні властивості матеріалу: міцності, опору стиску, розтягання, згину й т.д., залежно від яких може видозмінюватися малюнок границі форми..

Форма предмета створюється шляхом установаження границь зосередження маси матеріалу із простором. Границі складаються в поверхню форми, що зовні виражає завершальний етап процесу утворення предмета.

Розглянемо процес складання форми предмета з різних елементів, тим самим, визначивши принцип утворення інформаційних якостей декоративної флористичної конструкції.

Сприйняття об'ємності форми в цьому процесі досягається завдяки фіксації оком певного напрямку просторового розташування її поверхонь.

Існують певні закони створення флористичної композиції, які обумовлюють вибір загальної форми роботи. Кожну, навіть уявну дуже складну форму, можна розділити на прості частини і поділити на прості геометричні. При цьому важливу роль відіграють три основні форми – прямокутник, трикутник і коло. На них ґрунтуються майже всі існуючі форми або обриси.

Проектуючи ці характеристики на флористичну композицію, можна за допомогою гри форм створювати бажаний образ.

Також, ще одним виразним засобом є лінії. У лінії закладено більше руху, який може бути стрімким, плавним, спрямованим. Різні за характером лінії збагачують сприйняття композиції, ускладнюють художній декоративний образ [2].

Узагальнене поняття форми у флористиці, на нашу думку, необхідно також розглядати з точки зору вираження її за допомогою зовнішніх проявів змісту, а саме визначення форми у флористичній композиції, засобами кольору, фактури, і зокрема, стилю. З'ясуємо та виокремимо поняття стилю у декоративному мистецтві.

Загальновідомо, що в історичному плані багатство мистецтва яскраво виразилося в художніх стилях; це поняття широко використовується в естетиці та мистецтвознавстві. Це засвідчує складність самого явища художнього стилю, але також і певну його умовність (не рідкісними є ситуації, коли визначити стиль художнього твору неможливо).

Існують певні ознаки, за якими можна характеризувати художній стиль, до них відносять: 1) особливі форми художніх образів, присутність в них деяких характерних елементів та способів їх поєднання; 2) ті ідеали та смисли, що їх намагаються досягати митці в своїй творчості, тобто – смислове спрямування художньої творчості; 3) типовий набір засобів художньої виразності; 4) виділення тих людських якостей, на які перш за все та переважно покликано впливати мистецтво [7].

В сучасній естетиці існують досить складні визначення художнього стилю, що фактично позбавляє звичайну людину, що цікавиться мистецтвом, можливості використовувати це поняття. Наприклад, відомий російський дослідник історії естетики О. Лосев визначав стиль як «принцип конструювання всього потенціалу художнього твору на основі його тих чи інших конструктивних та позахудожніх детермінантів та його первинних моделей, що відчуються як іманентні художнім структурам твору» [6].

Зрозуміло, що таке визначення стилю не просто навіть зрозуміти, а тим більше проблематично його використовувати. Тому варто зупинитись на наведених вище ознаках художнього стилю, пам'ятаючи про те, що стиль дає можливість побачити історичні зміни в художньому мисленні та в



художньому освоєнні світу, виявити провідні мотиви та ідеали мистецтва, втілені в своєрідно подані ритм, гармонію, художні образи, теми художніх творів.

Більш вивчено стилі минулих епох, де вже давно виділено споріднені між собою явища, які можна поділити на групи, напрямки, школи, що відзначаються спільними рисами. Можна погодитись з таким визначенням стилю, яке враховує реальний характер життя суспільства, особливості світогляду й естетичного сприйняття, засоби художнього відображення.

Термін «стиль» походить від латинського *styles*, що в буквальному перекладі означає загострену паличку, якою писали на дерев'яних дощечках, вкритих тонким шаром воску. Але ще в давнину, поряд із згаданим значенням, цей термін використовували для визначення характеру письма, а пізніше – і манери висловлювання, притаманної певному автору, письменнику чи поету, так, як зараз ми говоримо «перо Данте», «пензель Рафаеля». Поступово розвиваючись і збагачуючись протягом століть, цей термін використовувався в усе ширшому значенні. Пізніше його почали вживати для визначення творчої манери, характеру художніх рис не тільки окремих напрямків, але й цілих епох.

Особливу увагу треба звернути на те, що під терміном стиль не слід розуміти тільки зовнішні форми мистецтва, але необхідно бачити й зміст в його конкретно-історичному прояві. У межах самої форми неможливо пояснити естетичну логіку, наприклад, готики або бароко. Тільки аналіз конкретного історичного змісту творів, естетичних ідеалів епохи в єдності з загальними формальними засобами може розкрити суть того чи іншого стилю.

Петер Асмани у праці [2] виділяє чотири основні стилі у флористиці:

1) **Вегетативний** – у композиції відбувається імітація природного стилю. Всі рослини в композиції розташовуються асиметрично. У композиції поєднуються рослини однієї кліматичної зони. Ці композиції можуть бути виконані в декількох варіаціях: вегетативна композиція з дійсною точкою зростання, де всі елементи композиції виходять з однієї точки; вегетативна композиція з уявною точкою зростання, коли елементи виходять з однієї точки зростання, але вона знаходиться не в посудині, а під нею.

Вегетативний стиль вважається найскладнішим. Для того, щоб успішно створювати композиції в цьому стилі флорист повинен тонко відчувати внутрішню суть рослин, наближаючи свої творіння до природних образів природи. Крім квітів та листя, у вегетативних аранжуваннях часто використовуються камені, коряги, шишки, гілки, мох, плоди, ягоди та інші природні матеріали. Для цього стилю характерний вільний, ідентичний природному, зміст розташування матеріалу. Композиція може мати одну або кілька точок зростання.

Робота в цьому стилі вимагає від флориста відповідального ставлення до рослин. Враховується соціологія рослин (форми значимості) – квітка малої значимості не застосовується в композиції вище, ніж відповідно середньої і великої. Обов'язковою є збереження природних форм росту, розмірів та образів рослин. В одному аранжуванні використовуються квіти тільки одного сезону і одного географічного ареалу. Вегетативний стиль використовують у весняних композиціях для передачі стану пробудження природи. Така композиція створюється природно, у ній не повинно бути механічних зрізів, штучних переплетень тощо.

2) **Декоративний** – у цьому стилі задача флориста не в композиційній особливості кожної рослини, а створення нового, цілого, де рослини, втративши свою індивідуальність, виглядають повному, де сама композиція за рахунок цього виглядає виразно. Всі елементи повинні розташовуватися симетрично. Будь-яка композиція, виконана в цьому стилі, повинна мати хоча б одну вісь симетрії. Для такої композиції характерне щільне заповнення, тобто велика кількість рослин близько розташованих одна до одної. Тут гарно виглядають квіти симетричної форми – хризантема, півонія, гортензія.

3) **Лінійний** – композиція виконана у формі геометричної фігури, де стебла рослин створюють лінії. Тут використовується мінімум матеріалів, акцент робиться на лінії, форми і їх комбінацію. Характерний чіткий силует композиції і колірний контраст. Рослини розташовуються групами, контрастуючи за кольором, структурою. Між групами видно чіткі переходи.

4) **Паралельний стиль** – рослини розташовуються рядами, паралельно один до одного. Кожен елемент має свою точку росту. Композиції можуть бути:

Таким чином, основні характеристики стилю полягають у використанні наступних факторів: симетрія або асиметрія, щільне заповнення до центру, форма квітів та листя, колір роботи, загальне враження, привід створення роботи, форма вази, пропорції, стиль і смаки епохи, оптичне рівновагу, розподіл форми і кольору.

Отже, при створенні декоративної роботи флорист повинен знати, що результат його творчості перш за все залежить від форми і кольору обраних рослин, а також стилістичних ознак флористичної композиції.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аранжування із сухих стебел, квіток, плодів // Квіти України. – 2010. – № 6. – С. 8–10.
2. Асмани Петер. Современная флористика. Книга для начинающих и совершенствующихся в профессии флориста / Петер Асмани // Культура и традиции. 2003. – 224 с.
3. Власов В. Г. Новый энциклопедический словарь изобразительного искусства: В 10 т. / В. Г. Власов. – СПб.: Азбука-классика, 2004–2010. – Т. 10: И – К. – 2010. – 926 с.
4. Дагдлиян К. Т. Декоративная композиция : учебн. пособие / К. Т. Дагдлиян; [Изд. 2-е, перераб. и доп.]. – Ростов н/Д : Феникс, 2010. – 312 с.



5. Дячук П. В. Флористика: навчальний посібник / П. В. Дячук, М. В. Перфільєва, Л. П. Перфільєва. – Умань : ПП Жовтий, 2013. – 182 с.
6. Лосев А. Ф. Форма – Стиль – Выражение / А. Ф. Лосев ; сост. А. А. Тахо-Годи. – М. : Мысль, 1995. – С. 343–364.
7. Мартынов Ф. Т. Основные законы и принципы эстетического формообразования и их проявление в архитектуре и дизайне: Учебное пособие / Ф. Т. Мартынов. – Екатеринбург : Уральский архитектурно-художественный институт, 1992. – 107 с.
8. Пасічний А. М. Образотворче мистецтво. Словник-довідник / А. М. Пасічний. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. – 216 с.
9. Пузиренко Я. Декоративна флористика. Мистецтво квіткового дизайну: навчальний посібник / Я. Пузиренко. – К. : Кондор, 2013. – 232 с.
10. Турчина В. Флористика – мистецтво, ремесло, наука? / В. Турчина // Сільський вісник. – 2010. – № 11. – С. 28.
11. Федущак М. Прикрашання квітами – квітання [Текст] : погляд на окреме явище культури / М. Федущак. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2004. – 60 с.
12. Шорохов Е. В. Методика преподавания композиции на уроках изобразительного искусства в школе / Е. В. Шорохов. – М. : Просвещение, 1987. – 112 с.

Тетяна ГОВОРУН

ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОГО ДИТЯЧОГО ФОЛЬКЛОРУ

(магістрантка мистецького факультету)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Черкасов В. Ф.

Постановка проблеми. У сучасному світі першочерговим завданням є виховання нового типу особистості, основною метою якого є формування національної самосвідомості з урахуванням національних культурних потреб, інтересів та запитів людей. Адже сутність етнонаціонального виховання полягає в тому, щоб зберегти самобутню культурну ідентичність кожного українця, суспільства та країни в цілому, запозичувати найкраще, передбачати активізацію процесу національної культурної та цивілізаційної ідентифікації.

Аналіз досліджень і публікацій. Найбільшу цінність у розгляді означеної проблеми становлять монографічні праці попередніх поколінь українських учених, які торкалися проблеми самовизначення особи, нації та держави (Д. Антонович, О. Бочковський, М. Грушевський, С. Дністрянський, М. Драгоманов, М. Костомаров, Д. Чижевський, А. Яковлев).

Проблема формування духовності знайшла відгук у працях таких науковців: С. Причепія, А. Чернія, Л. Чекала, С. Клапчука, А. Уследова, В. Греченка, Л. Матвєєвої, В. Москальця, А. Будзи, М. Бердяєва, С. Булгакова, В. Соловійова, П. Флоренського, В. Андрущенко, І. Пльїна, В. Кременя, Л. Сохань, В. Шинкарука, психологів Б. Ананьєва, І. Бега, М. Боришевського, Л. Виготського, О. Леонтєва, Л. Міщихи, О. Климишин, С. Рубінштейна.

Даній проблемі присвятили дослідження вчені-педагоги Д. Вентцель, Г. Ващенко, О. Вишневський, С. Гончаренко, В. Кузь, Б. Лихачов, А. Сиротинко, Т. Тюрїна, В. Сухомлинський, К. Чорна, Т. Яркіна.

Проблему формування духовної культури в особистості засобами музичного мистецтва досліджували О. Шрамко, В. Смікал, Т. Ткаченко, О. Царькова, О. Гужва, Б. Асаф'єв.

Мета статті. Розкрити сутність формування духовної культури школярів засобами українського дитячого фольклору.

Виклад основного матеріалу. Формування загальнолюдських цінностей, моральних якостей на засадах культурних традицій українського народу, духовного світу людини, передусім дітей та молоді, має стати пріоритетним напрямком культурного розвитку українського суспільства.

Духовна культура є складним суспільним феноменом, який відігравав і продовжує відігравати величезну роль у життєдіяльності людини. Вона впливає на працю, побут, дозвілля, менталітет, творчість, спосіб життя як всього суспільства, так і окремої особистості. Багато пов'язаних з духовною культурою проблем мають глобальний, міжнародний характер. Розвиток духовної культури щільно пов'язаний з прогресом людства, його перспективами і засвоєння її – важлива запорука розвитку людської цивілізації, збереження загальнолюдських цінностей.

Питання виховання людини, особистості як духовної цінності завжди були в центрі уваги педагогів. Відмінність людини від усіх інших живих істот полягає в наявності здібностей, здатності до творчості, до моральних та естетичних переживань. Саме емоційна насиченість визначає високу духовність людини як найвитонченішу, найпрекраснішу частку мікрокосмосу. Духовна особистість – це людина, яка має багатий внутрішній світ, живе «ідеальними» інтересами, активно вступає в пізнавальні, естетичні, моральні стосунки, що проявляються у специфічній духовній діяльності.

Дух – це мислення, і свідомість, людська воля, що становить особливість людини. Без духовності не можна нести жертви і здійснювати подвиги. Відмінна риса духовної людини – це його врівноваженість і цілісність, щирість, повна гармонія з самим собою і світом, в якому живе така особистість. Ми припускаємо, що духовність відкриває доступ до любові, совісті, почуття обов'язку, до правосвідомості та державності, до мистецтва, науки і релігії, вказує, що є в житті головним і найбільш цінним. Духовні знання не лише ведуть до певного виду діяльності, вони висвітлюють загальну картину світу, загальні закони розвитку природи і суспільства, завдяки чому виробляється науковий підхід до розуміння явищ. Мистецтво і музика допомагають глибше пізнати і зрозуміти життя, розвивають творчу активність. Таким чином, можна коротко дати відповідь –



духовність це любов, доброта, краса, творчість, знання і світло, що несе людина, яка володіє цією якістю душі.

С.М. Клапчук поняття «духовна культура» пов'язує зі словом "дух" – філософським поняттям, що означає нематеріальне начало, на відміну від матеріального начала світо існування і його уявлення. Питання про співвідношення духу і матерії – що з них первинне, а що вторинне, похідне – основне питання філософії, яке визначає рівень інтелектуального, морально-етичного, естетичного та емоційного розвитку суспільства [5, с. 8].

Духовна культура виникає завдяки тому, що людина не обмежує себе лише чуттєво-зовнішнім досвідом і не відводить йому переважного значення, а визнає основний і керівний духовний досвід, з якого вона живе, любить, вірить і оцінює всі речі. Цим внутрішнім духовним досвідом людей визначає зміст і вищу мету зовнішнього, почуттєвого досвіду.

Група авторів на чолі з В.А. Греченко поділяють духовну культуру на дві сфери:

- 1) духовні якості людини і діяльність з їх реалізації;
- 2) духовні цінності, які існують відносно самостійно (у вигляді наукових теорій, творів мистецтва, норм права).

Особлива роль духовної культури полягає в тому, що вона пробуджує в людині особистість. До структурних елементів духовної культури традиційно відносять:

- інтелектуальні (наука, освіта);
- естетичні (мистецтво і література);
- етичні (мораль);
- соціальні (мова, побут, звичаї, право, політика);
- релігійні [4, с.11].

Одним з найважливіших структурних елементів духовної культури є культура художня. Художня культура становить частину культури естетичної, більш складного і місткого поняття, а ніж культура художня. Як синонімічний до поняття художньої культури вживається термін «мистецтво». Власне, художню культуру (або мистецтво) можна розуміти як специфічне упредметнення естетичного світу людини. Саме поняття художності означає якраз міру естетичності твору мистецтва.

Отже, мистецтво – це художня творчість людини, художньо-образна форма відтворення дійсності.

Як зазначає Л. Левчук, у мистецтві створюється і зберігається для нащадків своєрідний "духовний портрет" тієї чи іншої історичної епохи.

Торкаючись самих істотних сторін культури треба відзначити що, процеси глобалізації і комерціалізації культури зачіпають, у тому числі і культуру музичну, яка є особливою духовною сферою розвитку суспільства. Музика завжди розглядалася як сфера культури, що формує естетичний і моральний людський ідеал особливими засобами – звуками, які виникають із коливання струни, стовпа повітря (принцип духових інструментів), мембрани – шкіри, міхура, дерева, металу.

Отже, суспільство виголовило певні форми, в яких культивується (твориться, зберігається і передається) духовність. Це – мистецтво, мораль, релігія, культура, філософія, їх гармонійне поєднання в певній особі, в суспільстві формує світогляд. Він постає як духовна цілісність, у якій із найзагальніших позицій осмислюються світ, суспільство і людина. З цього випливає, що поняття «духовність» багатогранне. Це містке, неоднозначне явище. Поняття «дух», «духовність», «душа» раніше частіше використовувались ідеалістичною філософією й релігією, яка розуміє духовність як зв'язок із Богом, як визнання панування над людиною. Але духовність виходить за межі тільки релігійного розуміння, коли людина досягає свою самоцінність і відповідальність за своє життя бере на себе.

Таким чином, духовність – це інтенція людини до вічних цінностей; це спосіб людського існування, системо утворююча функція якого є визначальною в єдиній структурі психофізіологічного і соціокультурного життя індивіда; це основа наступності поколінь, підтримки людського способу життя [3, с. 104].

У психологічній науці духовність визначається як специфічна особливість людської психіки, що характеризується системою піднесених потреб особистості, її самореалізація на основі вищих соціальних цінностей.

У педагогічному аспекті духовність – це конкретний сенс життя людини; емоційно-когнітивна сфера, що цілеспрямовано впливає на результат формування духовності особистості. Інакше кажучи, духовність – вияв внутрішнього світу людини; здатність до створення духовного світу, до самовдосконалення.

Проблема духовного становлення особистості розглядається як одна з провідних у процесі оновлення українського суспільства, де формування духовного світу дітей і молоді, духовності як провідної якості особистості – велике і складне завдання, що стоїть у центрі уваги педагогів, вихователів, учителів, науковців широкого педагогічного загалу.

Аналіз останніх досліджень з питань формування духовності свідчить про значний інтерес до цієї проблеми з боку вчених. Сьогодні поняття духовності вийшло за межі суто релігійного розуміння. Людина усвідомила свою самоцінність, поклала відповідальність за своє життя на себе.

Головне завдання сучасної педагогіки – формування нової людини біосоціокультурного рівня, яка б жила та діяла згідно з універсальними законами природи і космосу. Для цього потрібно насамперед створити відповідну систему освіти, спрямовану на розвиток людського духу. Наприклад, І.Д. Бех,



пропонує особистісно-орієнтовану гуманістичну освіту, яка ґрунтується на самоцінності особистості, її духовності й суверенності [2]. Він підкреслює, що розвиток гуманної, вільної й відповідальної людини безпосередньо пов'язаний із системою її духовних цінностей.

Будь-які події та явища, що відбуваються у природі, суспільстві, житті, сприймаються не лише за допомогою науково обґрунтованих теорій, а й пропускаються через призму власного ставлення до них. Людина порівнює свою поведінку з ідеалом, який для неї є прикладом для наслідування. Цінності – це найважливіший регулятор поведінки, що найкраще проявляється у ситуації вибору. Поряд з духовними цінностями стоять духовні здібності, що відповідають за вміння використовувати особистістю надбані духовні цінності у своєму повсякденному житті.

Однією з головних у розвитку духовної культури особистості є педагогіка В.О. Сухомлинського. Ідеалом педагога була всебічно розвинена особистість, людина високої духовності й разом з тим земна, реальна, органічно "вписана" в соціально-моральні засади буття свого народу і суспільства.

На духовність особистості людини великою мірою впливає музичне мистецтво. Музичне мистецтво відіграє важливу роль у творчому розвитку особистості. Музика є одним із наймогутніших засобів виховання який надає естетичного забарвлення духовному життю людини. Музичне виховання є першоосновою у вихованні людини. В.Сухомлинський писав, що «без музики важко переконати людину, яка вступає в світ, у тому, що людина прекрасна, а це переконання, по суті, є основою емоційної, естетичної, моральної та в цілому духовної культури» [6, с. 53].

Б. Асаф'єву належить чудова думка про те, що в музиці цінне не тільки те, що звучить, але те, які думки вона народжує. Безсумнівно, роздум про мистецтво допомагає глибше зрозуміти не тільки саме мистецтво, а й замислитися над іншими проблемами – філософськими, естетичними, соціально-психологічними [1, с.4].

Саме під впливом народної музики складається шкільно-пісенний репертуар. Виникає потреба у збірниках популярних народних пісень, і як наслідок цього, починається збирання й видання народної музики. Зростає інтерес до життя народу і його культури, збирання, і вивчення фольклору набувають суспільно-політичного значення. У багатьох журналах, збірниках і дослідженнях публікується опис дитячого побуту, ігор, дитячі вірші та пісні.

З'являються теоретичні та методичні розробки, статті, в яких підкреслюється сила емоційного впливу народних пісень, незамінність їх у духовному, патріотичному вихованні, а також у розвитку музичних здібностей. Безумовно, це було важливим етапом у становленні і розвитку дитячої національної музики. Її автор, відомий музикант - фольклорист і педагог А. Маслов, вперше висунув ідею всебічного розвитку творчих здібностей дітей на уроках музичного мистецтва, рекомендував, перш за все, звертатися до народної пісні. У вивченні проблем духовного виховання школярів важливу роль зіграла робота відомого вітчизняного психолога Б.М.Теплова «Психологія музичних здібностей» [7, с.192]. Вчений бачив можливість гармонійного розвитку музичних здібностей в залученні школяра до різних видів музичної діяльності. Він вважав, що підбір народнопісенного репертуару сприяє формуванню духовної культури учнів.

Висновки. З вище зазначеного можна зробити висновок про те, що до питання формування духовної культури школярів зверталась велика кількість педагогів, вчених, музикознавців. Формування духовної культури є вагомим проблемою сучасної педагогічної парадигми освіти, що потребує визначення необхідних педагогічних умов та технологій формування духовної культури школярів засобами українського дитячого фольклору.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Асаф'єв Б. Симфонизм как проблема современного музыкознания. Предисловие к книге Паупя Беккера «Симфония от Бетховена до Мадера». – Л.: Тритон, 1926
2. Бех І.Д. Духовні цінності в розвитку особистості // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1.
3. Большой психологический словарь / [Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко]. – СПб.: ПРАЙМ – Еврознак, 2003. – 672 с.
4. Історія світової та української культури: Підручник для вищ. закл. освіти / В. А. Греченко, І. В. Чорний, В. А. Кушнерук, В. А. Режко. – К.: Літера ЛТД, 2005. – 464 с.
5. Історія української та зарубіжної культури: Навч. посіб. / 1-90 С.М. Клапчук, В.Ф. Остафійчук, Ю.А. Горбань та ін.; За ред. С.М. Клапчука, В.Ф. Остафійчука. – 4-те вид., перероб. і доп. – К.: Знання-Прес, 2002. – 351 с.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: У 5 т. – т. 3 – К.:Рад.шк., 1977. – 670 с.
7. Теплов Б.М. Психологія музичних здібностей. – М. – Л., 1947. – 335 с.

Вячеслав ГРОЗАН

СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ПОНЯТТЯ «МУЗИЧНЕ СПРИЙНЯТТЯ»

(студент V курсу мистецького факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач М. П. Назаренко

Актуальність дослідження. Необхідною умовою повноцінного становлення основ музичної культури школярів є розвиток їх здатності до сприймання музики. Саме активна взаємодія з музикою уможливує найефективніший розвиток всього спектру пізнавально-творчих можливостей учнів. Розвиток музичного сприйняття є одним із найвідповідальніших завдань на уроці музики у загальноосвітній школі, центральною проблемою музично-естетичного виховання школярів.



Аналіз наукової літератури. Проблема формування музичного сприйняття має глибоку історію. Зростання обсягу теоретичного матеріалу призвело до виникнення в ХХ ст. науки про музичне сприйняття, яка на сучасному етапі виступає як наука про закономірності процесу формування та функціонування суб'єктивного музичного образу. Проблема сприйняття музики – одна з найскладніших внаслідок суб'єктивності цього процесу і остаточно не розв'язана. До її опрацювання долучились такі корифеї музичної педагогіки, як Б. Асаф'єв, Н. Гродзенська, В. Шацька, а також учні-методисти В. Белобородова, Л. Горюнова, О. Ростовський, О. Рудницька, Є. Незайкінський, Б. Теплов, О. Костюк та інші.

Виклад основного матеріалу. У сучасній науковій літературі найчастіше зустрічаються два терміни, що визначають діяльність людини, яка слухає музику: “сприймання музики” і “музичне сприйняття”. Поняття “сприймання музики” багато використовується у працях психологів, воно відображає ситуацію, коли сприймання охоплює музику лише як предметний матеріальний процес, як специфічний об'єкт впливу на людину. Поняття “музичне сприйняття” означає спрямування сприймання на “осягнення й осмислення тих значень, якими володіє музика як мистецтво, особлива форма відображення дійсності, як естетичний художній феномен”.

Сприймання музики – специфічний вид духовно-практичної діяльності, що послідовно включає найвищий рівень осягнення виражально-сміслового змісту музики і, не обмежуючись актом сприйняття, водночас реалізується у формі почуттів, асоціативного мислення. Сприймання музики є синтетичною психофізіологічною діяльністю, що піддається формуванню та розвитку в процесі опанування педагогіки сприймання музики.

Організацію слухання музики потрібно здійснювати з урахуванням досягнень психології, педагогіки, соціології, естетики. Сприймання базується на ряді психічних процесів – на мисленні, увазі, пам'яті, потребах, смаках. Виявлено, що сприймання музики поділяється на два типи: предметно-зоровий і емоційно-образний. Першому типу сприймання властива картинність. Він полягає у тому, що слухаючи музику, учні виділяють для себе окрему деталь, яка відповідає їхньому зоровому коду, потім, розвиваючи в судженнях цей момент, відходять від музичного образу і переводять його на мову іншого виду мистецтва – поезії, живопису тощо. Існуючий код стає домінуючим в оцінюванні. Особливістю другого типу є здатність глибоко перейматись настроєм музики, який виявляється в інтонаціях, радості, сумові тощо. На цій основі учні висловлюють оцінку, в якій фіксується емоційна спрямованість музики.

Музика є одним із наймогутніших засобів виховання, що надає естетичного забарвлення всьому духовному життю людини. Особливу вагу мають питання формування в учнів естетичного сприйняття класичної музичної спадщини минулого й сучасного, шедеврів світової художньої культури, народної музики, фольклору. Тільки такі твори містять у собі величезний потенціал, мають глибокий художній вплив на слухача.

Формування музичного сприйняття школярів є провідною проблемою сучасної музичної педагогіки. Учитель має розвинути чутливість дітей до музики, ввести їх у світ краси й добра, відкрити в музиці животворне джерело людських почуттів і переживань. Великого значення в цьому процесі набуває вміння, цілеспрямована музично-педагогічна робота вчителя.

“Справжнє, пережите і продумане сприйняття – основа всіх форм залучення до музики, бо при цьому активізується внутрішній, духовний світ учнів, їх почуття і думки”, – писав видатний музикант і педагог Д. Кабалевський [2, 12].

Уміння слухати й чути музику не є вродженою якістю. Важливою якістю слухання є здатність реагувати на ритмічну, мелодичну, ладову побудову твору, усвідомлення структури (заспів, приспів, контраст частин, мажор, мінор тощо). Пізнавально-творчі можливості учнів розвиваються в активній музичній діяльності. У процесі сприйняття музики включається досвід безпосередніх переживань і роздумів учнів, який формується під впливом музичного мистецтва, а також художній досвід, пов'язаний з виконанням музики. Це дає можливість розглядати сприйняття як основу засвоєння школярами втіленого в музиці досвіду естетичного ставлення до дійсності. Тому головним завданням музичного виховання учнів є формування в них активного сприймання музичних творів.

Музичне сприйняття як процес освоєння художніх цінностей є тим шляхом, по якому відбувається наповнення духовного світу учня високим суспільним змістом, формування нього моральних принципів, поведінки, світоглядних позицій. І тому зростання пізнавально-виховного впливу музики, безперечно, передбачає передусім розвиток здатності особи до сприйняття, від досконалості якого значною мірою залежить розуміння молодим слухачем ідейно-емоційного змісту творів.

З розвитком дійового підходу до тлумачення сприйняття, котре актуалізує всю систему особистості, стало очевидно, що і творчість, і виконавство, і сприймання за своєю природою є музичним пізнанням, і саме «завдяки функціональному їх взаємозв'язку музика існує як вид мистецтва, як форма суспільної свідомості». Таке розуміння сутності музичного сприйняття значно вплинуло на зміни педагогічних концепцій музично-естетичного виховання учнівської молоді у нашій країні та за кордоном. У педагогіці науково-теоретичний і практичний зміст поняття «музичне сприймання» довгий час обмежувалось слуханням музики. До того ж аудиторію молодих аматорів цього мистецтва, котрі лише слухали музичні твори по різним інформаційним каналам (наприклад, у радіо- і телепередачах, фоно- і магнітозаписах), було прийнято називати «пасивною» на відміну від «активної» – тобто тієї, що займається музичною творчістю чи виконавською діяльністю [3, 86].



Ця важлива ідея, що була сформульована на підставі узагальнення результатів дослідження в різних галузях науки (філософії, естетики, психології, мистецтвознавства), посилила увагу педагогів до сприймання як ведучого виду діяльності учнів, з яким необхідно взаємопов'язати всі форми прилучення до музики: виконавство (співи, гра на муз інструментах, музично-ритмічні рухи), творчість, музично-освітня діяльність. Так, за твердженням багатьох науковців і практиків, розвиток активного сприйняття збагачує різні музичні прояви особи. Але ж й всі види музичної діяльності становлять засіб його розвитку. І виконавство, і творчість учнів, і здобуття інформації про музику, з одного боку, ґрунтуються на безпосередніх яскравих музичних враженнях, на конкретних прикладах звучання музики, а з другого – сприяють більш глибокого розумінню змістовної форми музичного твору. «Музика і полягає і існує у єдності і у співвідношенні творчості. Виконавства і «слухання» через сприйняття», підкреслював Б. Асаф'єв [1, 494].

Музична діяльність, яка здійснюється на основі сприйняття, усвідомлення музичного образу, впливає на розвиток емоційно-чуттєвої сфери особистості. Інтегрована діяльність вчителя музики спрямована на спеціальний музичний розвиток школярів, їх музичні здібності, формування творчої особистості учня з глибоким внутрішнім світом, усвідомленим музичним інтересом.

Одним з важливих положень психології мистецтва є теза про те, що в процесі сприйняття твору душа слухача, «зливається» з душею автора, що у свідомості сприймаючого твору зникає бар'єр між ним і автором і саме в цьому злитті й заключається головна приваблююча сила мистецтва, коли «Я» композитора зливається з «Я» всіх сприймаючих (Л. Толстой).

Все, що зображене у творі, стверджують науковці, пронизано авторською оцінкою, авторським інтонуванням. Тому проникнути у внутрішній світ автора, вступити з ним у діалог, зрозуміти його оцінку й ставлення до певного явища, осмислити життєві позиції й світосприймання, можна лише за допомогою «вживання», своєрідного перенесення свого досвіду у досвід іншого і навпаки. Цей процес осягнення емоційно-оцінного ставлення автора до навколишньої дійсності передбачає складну взаємодію емоційно-інтелектуальних творчих актів, знаходження різних зв'язків у цілісному художньому об'єкті. Саме тому музичне сприйняття тісно пов'язане з художнім сприйняттям. Художнє сприйняття це складний та багатогранний процес, значну роль в якому детально відіграють емоційний та когнітивний компоненти. Художнє сприйняття носить насамперед емоційно-чуттєвий характер, але суб'єкт художньої взаємодії може і не відчувати справжньої насолоди від твору, оскільки емоції й почуття, що виникають на ступені перцептивного сприйняття і базується на життєвому досвіді, є тільки першим поштовхом для здійснення повноцінного процесу співпереживання, занурення в авторську в авторську модель. Процес осягнення змістового образу щільно пов'язаний з аналітико-синтетичною діяльністю свідомості сприймаючого. Пронизуючи з різною мірою інтенсивності весь процес художнього сприйняття і характеризуючись на першому етапі художньою суб'єктивацією, емоції і почуття надалі стають більш концентровані та осмислені. Вчені вказують, що почуттями процес художньої взаємодії не обмежується, що вони є «мислячими» (Б. Теплов), «розумними» (Л. Виготський), і мають, за словами психологів, великі інтелектуальні потенції, виконують пізнавальні функції, внаслідок чого стає можливим проникненням у глибинні прошарки твору, інтеріоризація художнього змісту сприймаючим суб'єктом.

У педагогічній науці сприймання музики розуміється як естетичне осягнення музичного явища в єдності його змісту й форми. Це, насамперед, розуміння художніх образів музичного твору й виражених у ньому емоцій і почуттів. Тож в сприйнятті того чи іншого твору відіграє велике значення естетичне сприйняття. Естетичне сприйняття - це не просте копіювання явищ навколишнього життя. Це складний процес інтерпретації естетичного змісту твору через призму загального й художнього досвіду людини, що сприймає мистецтво, «само мистецтво є найінтенсивнішим засобом освоєння тезаурусу цінностей і смислів людського буття, забезпечуючи при цьому їхню конкретно-наочну репрезентацію і безпосереднє переживання сучасною людиною».

Музичне сприйняття є різновидом естетичного сприйняття містить у собі якості, що притаманні сприйняттю мистецтва в цілому, але, разом з тим, має свої особливості, зумовлені специфікою музики як виду мистецтва. З іншого боку, музичне сприйняття – це вид художньо-пізнавальної діяльності, результат довготривалого суспільно-історичного розвитку особистості.

Музичне сприйняття – один з видів музичної діяльності, яка об'єднує музичну творчість, музичне виконавство та сприйняття музичних творів. Разом з тим, процес музичного сприйняття є цілісним, неподільним і складається з множинності умов, функцій, операцій і механізмів з їх особливими властивостями, структурою і змістом.

Як відомо, під структурою розуміється спосіб закономірного зв'язку між складовими елементами певного явища, його внутрішня організація і сукупність істотних відношень між компонентами в середині цілого. Вона має, як правило, кілька сторін і рівнів, складається з підструктур, кожна з яких, у свою чергу, можна розглядати як частину цілого. Зрозуміло, що ціле можна розглядати й утворюється в результаті певного процесу.

Музичний твір розгортається у часі й сприймається послідовно. Результат цього безперервного процесу стає його цілісне сприйняття, тобто усвідомлення цілого відбувається в результаті осягнення ролі кожної частини твору. Структура музичного твору поєднує в собі цільність і цілісність. Цільністю вона характеризується як неповторне за оригінальністю матеріалом вираження художнє явище; цілісністю – як явище, основане на єдиних, вироблених історично правилах і законах музичного



мистецтва, яких дотримуються композитор при створенні музичного твору, а слухач – при його сприйнятті.

У сучасній науці відсутня єдина точка зору на структуру процесу музичного сприймання. При певній єдності поглядів на послідовність стадій цього процесу (передкомунікативна, комунікативна, посткомунікативна) спостерігаються суттєві відмінності у визначенні логіки і рівнів художньо-пізнавальної діяльності. Наприклад, виділяються такі рівні-етапи, як: переживання, роздум, інтерпретація, співтворчість, естетична насолода, розкриття смислу форми (М. Каган); емоційно-естетичний відгук, диференціація звукового потоку, асоціативно-зорова активність (О. Костюк); рівень безпосереднього відображення, рівень осягнення ладо-гармонічних тяжінь і переживання метроритму, інтелектуальний рівень (С. Рапопорт); фізіологічний рівень, елементарно-асоціативний, рівень музичних асоціацій, ідейно-концептуальний рівень (Є. Руч'євська); початковий етап, орієнтовне охоплення твору, його емоційно-осмислене осягнення, особистісне ставлення до сприйнятого (В. Остроменський) тощо.

Ю. Алієв, висвітлюючи структуру сприймання, виділяє такі компоненти, як:

- цілісність, образність. Причому, цілісність здійснюється на основі сприймання окремих елементів музичної мови: мелодії, ритму, гармонії, тембру, темпу. Мало підготовлений слухач не може адекватно сприймати всю систему засобів, які створюють музичний образ. Але він охоплює в творі цілісний образ, настрої, характер, не замислюючись за допомогою яких засобів музичної виразності композитор цього досягає;

- осмисленість, яка полягає в тому, що будь-яке сприймання пов'язане з мисленням, яке завжди емоційно забарвлене. В процесі сприймання відбувається зв'язок з діяльністю музичного слуху, тобто спостерігається єдність раціонального та емоційного;

- асоціативність, котра виражається в тому, що музика викликає різноманітні емоційні, образні, зорові, рухові асоціації.

В. Белобородова виділяє п'ять головних структурних компонентів музичного сприйняття, які складають його психологічний механізм: емоційний відгук на музику, музичний слух, мислення пам'ять, здатність до співтворчості. Названі компоненти, на її думку, є необхідною складовою частиною музичного сприймання і жоден з них не може бути виключений з нього без шкоди для процесу сприйняття. Також вона розрізняє три умовні стадії музичного сприйняття, які якісно відрізняються одна від одної. Перша стадія характеризується дифузністю, розмитістю, цільністю сприйняття незнайомого твору. У слухачів складається лише загальне враження про музичний образ, з'являється емоційна реакція. Друга стадія - повторні слухання - є процесом заглиблення зміст твору, виділення найяскравіших особливостей, усвідомлення виразності окремих елементів музичної мови. На третій стадії музичний образ постає збагаченим асоціаціями, які виникають. Сприйняття стає свідомим, чіткішим, естетично повноцінним.

Г. Панкевич, розуміючи під структурою сприйняття музичних творів спосіб поєднання і взаємозв'язку його складових елементів виділяла такі основні елементи: сприйняття нинішнього і майбутнього; об'єктивне і суб'єктивне, аналіз і синтез. При сприйнятті вони нерозривно злиті, утворюючи складну єдність елементів, що взаємодіють, яка й приводить до виникнення цілісності як якісно нового завершального етапу сприйняття [5, 56].

Вагоме значення у висвітленні обраної проблеми мають дослідження О. Рудницької. Вона вирізняє три основні складові структури музичного сприймання:

1. первинне ознайомлення з художньою інформацією, її сенсорне розрізнення;
2. аналіз виразно-смыслового значення музичної мови, її розуміння;
3. інтерпретація та естетична оцінка художнього смислу твору.

Так, первинне ознайомлення, на думку дослідниці, спрямоване на загальне орієнтування, вироблення елементарних уявлень про елементи художньої форми, її обсяг, характер тематики, настрої, тобто про контури так званого "зовнішнього шару" мистецького твору. Аналіз твору пов'язується вченою з переходом від перцепції сенсорної інформації до освоєння виразно-смыслових значень художньої форми. Ця операція характеризує прагнення реципієнта якнайточніше "прочитати" текст твору, з'ясувати його смисл шляхом декодування семантичного значення художньої мови. В інтерпретації художнього образу, що становить третю складову художнього сприйняття, особливого значення на думку О. Рудницької набуває виявлення особистісного ставлення до почутого і побаченого, здатність до суб'єктивно-емоційної ідентифікації сенсорних вражень, наявність пошукової активності реципієнта [6, 11].

Важливими є погляди Г. Падалки на сутність музичного сприймання. Дослідниця вважає, що сприйняття мистецтва – це „процес і результат приймання і усвідомлення інформації, що міститься в художніх образах”. На її думку, художнє сприймання виражає прагнення особистості до усвідомлення тих переживань, що їх втілено композитором, художником, балетмейстером у мистецтві, стремління отримати насолоду від досконалості форми їх художніх творинь. Г. Падалка в структурі музичного сприймання вирізняє такі складові:

- почуттєво-оцінювальна реакція;
- розрізнення окремих ознак твору чи його фрагментів;
- формування цілісного образу сприйнятого (відтворення змістовних характеристик музичного образу) [4, 88].



Узагальнюючи наведенні підходи можна виділити три основні ступені, котрі прямо посередньо присутні у всіх теоретичних концепціях:

1. перцептивне сприйняття музичних звучань, їх слухове розрівнювання;
2. аналіз виразно-сміслового значення музичної мови, її розуміння;
3. естетична оцінка емоційно-образного змісту музики, її інтерпретація.

Слід звернути увагу на те, що визначення цих ступенів достатньою мірою пов'язані, оскільки процес сприйняття інтегративний, він не розпадається на ізольовані частини, не складається окремо з перцептивно-емоційного і раціонального ступенів, а вбирає особливості всіх зазначених компонентів. За умови повноцінного сприйняття музики емоційна реакція на неї завжди поєднується з аналітико-синтетичною діяльністю свідомості. І процес переживання як єдино можлива основа спілкування з творами пронизує всі ступені сприйняття, віддзеркалюючи різноманітну динаміку емоційних реакцій від безпосередньо-чуттєвих проявів до вищих емоцій естетичної насолоди. Внаслідок естетичного переживання в процесі сприйняття творів відбувається не лише їх розуміння, а й інтеріоризація змісту музики, тобто особистісне осягнення і засвоєння музичних образів.

Дослідження процесу музичного сприйняття, пов'язане з важливими теоретичними та практичними проблемами, розробка яких необхідна для пізнання суті музичного сприйняття, його закономірностей, пошуку ефективних шляхів і засобів педагогічного керування цим процесом.

Висновки. Отже, за останні роки проблема формування музичного сприйняття привернула широку увагу фахівців у галузі педагогіки. Одержані результати наукових розробок та передового педагогічного досвіду дозволили встановлювати загальні підходи до розвитку музичного сприйняття, вибору методів його діагностики, засобів цілеспрямованої організації педагогічного процесу, критеріїв відбору музичного матеріалу, на якому можливе успішне здійснення виховної роботи з учнями різних вікових груп.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Асаф'єв Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б.В. Асаф'єв. – Л.: Музыка, 1973.–144 с.
2. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца / Д.Б. Кабалевский. – М.: Просвещение, 1984. – 23 с.
3. Кабалевский Д.Б. О трех китах и многом другом / Д.Б. Кабалевский. – М.: 1976. – 110 с.
4. Падалка Г.М. Художнє пізнання як взаємодія сприйняття, оцінки і створення // Мистецтво і освіта. – 2008. – Вип. 2. – С. 3–5.
5. Панкевич Г.И. Некоторые методологические проблемы исследования художественного процесса / Г.И. Панкевич. – Саратов, 1985. – 91 с.
6. Рудницька О.П. Сприйняття музики і педагогічна культура вчителя / О.П. Рудницька. – К.: КДП, 1992. – 96 с.

Марина ДАЦЬКА

РОЗВИТОК СПІВАЦЬКОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У XVIII СТОЛІТТІ

(магістрантка мистецького факультету)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор А.М. Растрюгіна

Актуальність дослідження. Світовою історією доведено, що кожен народ у критичні моменти свого існування неодмінно звертається до глибин національного духу як до джерела самозбереження і сил для нового розвитку. Відомо, що «кращим шляхом розвитку народу є той, коли нові покоління сприймаючи культурні здобутки попередніх поколінь і зберігаючи національні традиції, рухають свою культуру вперед, вносячи в неї нові надбання» [1, с.191].

Це повною мірою можна віднести й до такої актуальної проблеми, як виховання молоді. Повноцінне виховання молоді нації повинно здійснюватися на основі національних культурних та освітніх традицій. «Перед педагогами постає нелегке, але істинно благородне завдання – допомогти пізнати дивовижно красивий, мудрий, складний і унікальний світ, збудований творчим генієм багатьох поколінь – духовний космос українців» [2, с. 9]. Тому дуже важливим сьогодні є дослідження проблем вітчизняної історії витоків національної культури.

Виховання морально здорової і духовно збагаченої особистості можливо лише за умови розвитку в ній вищих інтелектуальних сфер: етичних, естетичних, творчих тощо. Його шлях лежить через розумову діяльність та емоційну сприйнятливість. Музика є провідником на цьому шляху, бо саме вона має можливість безпосередньо пробуджувати кращі почуття людини, діяти на них. Музика – могутніший засіб формування та виховання внутрішнього світу людини.

Аналіз останніх публікацій. Теоретичну базу дослідження склали праці, присвячені співацькій, хоровій, хорознавчій освіті в Україні. В основу лягли роботи (монографії, статті) музикознавців: Герасимової-Персидської Н.О., Іванова В.Ф., Ісаєвича Я.Д., Корній Л.Ф., Краснощокі В.І., Лашенко А.П., Любар О.О., Майбура – вої К.В., Самарина В.О., істориків Анапович О.М., Багалій Д.І., Грушевського М.С., Кагамлик С.Р., Корній Л.П., Яворницького Д.І.

Окремі питання історії розвитку вітчизняної музичної освіти і культури знайшли своє відображення у працях дослідників, але не дивлячись на наявність фундаментальних праць, монографій, статей, присвячених як цілісним етапам, так і окремим розділам, багато загальних та окремих питань залишаються не вивченими. Малодослідженою є музично-творча діяльність багатьох відомих та призабутих імен фахівців, які зробили великий внесок у розвиток музичної освіти і культури України, що зумовили вибір теми дослідження.



Мета статті простежити сутність, проаналізувати і висвітлити фактори розвитку співацької освіти означеного періоду, сформувати історично-достовірну картину розвитку освіти та з'ясувати можливості використання її здобутків у сучасній музичній освіті, відмітити об'єктивні зв'язки з сьогоденням.

Виклад основного матеріалу. Співацька освіта – маловідома галузь. Це пов'язано з невеликою кількістю збережених документів, матеріалів того часу, де йшлося б про її існування та розвиток. Але дослідження вченими старовинних джерел, які вдалося розшукати (рукописи, ноти, книги, документи парафії, методичні розробки регентів та вчителів, епархіальна періодика, відомчі видання, біблійні книги) дали можливість з'ясувати, наскільки важливе місце посідає ця наука в історії педагогіки та музикознавства.

Співацьке навчання з самого початку було тісно пов'язано з вирішенням найважливіших проблем соціально-політичного та громадсько-релігійного життя в Україні. Головним об'єктом цього навчання стає церковний спів, який починає швидко поширюватися з X століття. У дохристиянський період засвоєння релігійного співу здійснювалося на основі вокального озвучення богослужбових текстів з біблійних книг. Свої перші кроки воно робило ще в усній традиції. З періоду християнізації Русі (з X ст.) відкрилися широкі можливості для справжнього розвитку співацької освіти. З X до кінця XVII століття в Україні закладаються фундаментальні основи музично-педагогічних знань: створюється велика кількість навчальної літератури; церковний спів впроваджується у різного типу школи (зокрема, братські, парафіяльні); розробляються теоретичні питання музичної грамоти. Все це знаходить широкий практичний вихід і сприяє розвитку власної національної співацької школи.

Найдавніша галузь музичної творчості – мистецтво хорового співу. У ньому сконцентровані історично важливі принципи та традиції, які склалися на протязі століть. Хорове мистецтво постійно знаходилося на стику різних культурних течій, служило самим різним потребам, використовувалося і в культовому, і в світському значенні: хоровий спів завжди був життєвою потребою народу. Це найбільш близька, доступна, зрозуміла для людей галузь музичного мистецтва.

Традиції застосування співацького (хорового) мистецтва як засобу загальної та спеціальної освіти пройшли багатівкову еволюцію. Вони започаткувалися ще в церковно-приходських школах, з часів виникнення на українській землі церков і монастирів. Викладання музики і співу в них було обов'язковим.

Це пояснюється тим, що музика завжди була пов'язана з релігійним культом: православна церква споконвіку супроводжувала свої відправи хоровим співом на відміну від ритуалів католицької церкви, в яких обов'язково передбачалось виконання органної музики. Тому, готуючи хлопчиків до прислугування в храмі, школи навчали їх основ музичної грамоти, співу та інструментального виконавства. Таким чином, музичне мистецтво, церковна музика перетворилися в могутній чинник формування національної культури.

Мистецька православна спадщина має високий навчальний та виховний потенціал, оскільки в ній художніми засобами втілені не лише духовні цінності свого часу, але й сутні проблеми буття, які не лише не втратили свого значення сьогодні, а й набули особливої актуальності.

Динамічність розвитку хорового співу сприяла формуванню засобів свого існування. Спочатку воно було суто технічним пристосуванням до фонації. Потім, з плином часу, процес виокремлення і закріплення певних співацько-хорових навичок призводить до народження окремої науки про хоровий спів.

Основну роль в розвитку співацької справи відігравали монастирі – вони були крупними землевласниками і міцними духовними центрами православної віри. Найпомітнішими серед них були Видубицько-Михайлівський монастир, заснований ще в X ст., Золотоверхий Михайлівський монастир і Печерська лавра, відомі з XI ст., Вознесенсько – Флорівський (1566 р.), Братсько-Богоявленський монастир (1615 р.) та ін. В кожному з цих монастирів церковна служба велася на досить високому рівні, супроводжуючись звучанням прекрасного хорового співу. Майстерність виконавців здобула слави далеко за межами країни.

Внутрішнє життя монастирів знайшло відбиття в різних друкованих і рукописних культурних пам'ятках. Вони, з одного боку, відображали феодальну ідеологію, а з іншого, виконували церковно-просвітницьку роль, у тому числі і в галузі співацької освіти. Так, печерський архимандрит Єлисей Плетенецький ще у 1599 р. не тільки дбав про поліпшення побуту ченців і півчих Києво-Печерської лаври, а й провів реформу літургійної служби за чином Василя Великого, встановив суворий внутрішній розпорядок, доклав чимало зусиль до розвитку освіти, зокрема співацької. Вже на початку XVII ст. значний внесок зробили Іов Княжицький (у свій час він добре вивчив побут і культуру афонських монастирів), Лаврентій Зизаній, Захарій Копистенський, Памва Беринда, Гаврила Дорофіївич, Тарас Земка. Останній став автором однієї з перших в Україні друкованих праць про історію церковного співу.

У XVIII ст. відбувалось інтенсивне накопичення рукописної і друкованої літератури. На той час нотні книги були основним джерелом співацьких знань, їх дуже цінували і берегли, як свідчать архівні дані київських монастирів, така література найчастіше зберігалась на криласах або «хорах» – там, де під час церковної служби розміщувались півчі. Ця література цінувалася дуже високо, тому траплялися випадки викрадання її для продажу. Ті книги, що дійшли до нас, нерідко мають на собі воскові плями, різні позначки, їх сторінки досить потерті, іноді навіть видерті (особливо перші і



останні). За всім цим криється тривале мистецьке життя ірмологій – свідчить про їх активне використання у співацькій практиці.

Найбільш багатими щодо нотної літератури були заможні монастирі. До таких відноситься Печерська лавра, в її інвентарних списках чимало назв півчих книг, загальна кількість яких становила більше половини назв співацьких збірників усіх київських монастирів. В інших таких установах зберігалось, як правило, від однієї до кількох подібних книг.

За своїм змістом нотні рукописи відрізнялися на два типи: перший – призначений біблійним сюжетам, в другому – розкривалися «подвиги» і «житіє» тих святих, з іменами яких були пов'язані ті або інші монастирі крім того, упорядники – художники книг намагалися у своїх ілюстрованих малюнках наблизитись до мирської (земної) реальності. Таким прикладом може бути показова «Мінея» 1733 р., в якій вміщено багато ілюстрацій з життя святих і монахів Києво-Печерської лаври.

Для переписування та оформлення нотних книг, необхідним було мати належні знання і навички, бути високоосвіченою людиною. В монастирях це добре розуміли і піклувалися про те, щоб загальна та спеціальна освіта стояла на потрібному рівні. Сприяли цьому й відповідні розпорядження та укази Синода. В них йшлося про обов'язкове щоденне навчання монахів, відвідування ними бібліотеки, здійснення різних мистецьких перекладів та складання творів. Імена тих, хто відповідав цим вимогам, потім заносилися у спеціальні монастирські списки, де позначалися словом «грамотний». Так само відзначалася й здатність до співу.

Монастирські хори, як правило, комплектувалися з числа півчих монахів, яких називали кридашанами (в чоловічих монастирях) і крилашанками (в жіночих). Їхні співацькі успіхи також фіксувалися у відповідних звітах. Комплектацією монастирських хорів постійно займалися їх керівники: вони здійснювали відбір, забезпечували вчасну заміну півчих, які не могли продовжувати службу за станом здоров'я або у зв'язку з досягненням літнього віку.

Цікавим явищем було створення різних співацьких шкіл. Його коріння брали початок з усталених навчальних й виконавських традицій, які формувалися в кожному окремому монастирі і засвоювалися його півчими. Так, в кожному конкретному випадку складалась своєрідна співацька атмосфера, яка сприяла створенню співацької школи з власною методикою викладання музичного матеріалу. Розвиткові цього процесу значною мірою сприяла музично-педагогічна діяльність уставників, особливо тих, що працювали у Києво-Печерській лаврі. Завдяки їх плідній роботі значно підвищився якісний рівень хорової культури лаврських монастирів. Їх досягнення були відомі далеко за межами України – про це свідчать численні документальні матеріали.

За різними архівними даними відомо, що Петербурзьку капелу поповнювали півчі і з інших українських монастирів: Києво – Слупського, Охтирського. Поповнювали свої хори українськими півчими й інші російські обителі: Петербурзький Невський монастир, Троїце – Сергієва лавра в Москві.

У XVIII ст. співацька наука в міських навчальних закладах України не мала спеціальної спрямованості. Вона посідала вельми скромне місце в загальній системі навчання, її основним завданням було знайомство з хоровим співом, який завжди супроводжував літургійні служби. Документальних відомостей про навчальний процес, пов'язаний зі співами, збереглося зовсім небагато, але, зведені разом, вони дають досить яскраву картину освітянського життя в цих закладах.

Розвиток хорової справи в загальноосвітніх учбових закладах почався з кінця XVII ст. Не існувало й ніяких затверджених навчальних програм зі співів. Причинами такого становища була, по – перше, відсутність стабільних зв'язків між учбовими закладами – вони функціонували в різних містах України і відрізнялися за структурою і змістом навчального процесу; а по-друге, заважала створена на той час атмосфера протистояння національних мистецьких традицій зовнішнім впливам – йшла боротьба між суперечливими засадами в навчальних системах: між єзуїтськими (римсько-католицькими) та вітчизняними школами.

В умовах боротьби за збереження і розвиток вітчизняних традицій народжувалися нові мистецькі сили й у православних церковних братствах, діяльність яких передбачала відкриття своїх шкіл з навчанням там співів. З багатьох історичних джерел відомо, що одна з перших таких шкіл виникла в Острозі (1580р.). Аналогічна школа з'явилася в середині 80-х років у Старопігійську, при церкві Успенія. Навчання співу в них дбайливо оберігалось від будь-яких іноземних впливів. Така робота проводилася у середині XVIII ст. і в подібних закладах багатьох міст України.

Школи з досить високим рівнем навчання часом реорганізовували у спеціалізовані заклади загально-освітнянського характеру. Наприклад, в Умані, Вінниці таким чином створили училища. Серед них виділялися духовні училища – в Путивльське, Шаргородське та ін.

Ще більша увага навчанню співів приділялася у духовних семінаріях, які вважались вищими за рангом від шкіл та училищ. Контингент вихованців встановлювався тут спеціальними указами Синода. Приймали в них переважно дітей з родин церковнослужителів. За цим суворо стежили керівники закладів.

Наприкінці XVIII ст., духовні семінарії було відкрито в Луцьку, Волинську, Кам'янці – Подільському. Навчальна співацька практика набула досить розвинених форм. Вона здійснювалась на основі знання нотної грамоти. Суттєвою відмінністю семінарської підготовки було вивчення більш складних, багатоголосих (три – або чотириголосих) хорових творів, партесних концертів. В школах і училищах на заняттях засвоювалися лише одноголосі піснеспіви та нескладні гармонізації мелодій.



Навчання співів у XVIII ст. було явищем, типовим не лише для українських міст, а й для сільських місцевостей. Вона великою мірою була пов'язана з традиціями церковних обрядів і, звичайно, з церковним співом. При цьому сільські кліри комплектувалися головним чином за рахунок місцевих жителів, яких слід було вчити нотної грамоти і готувати для виконавської практики. За архівними матеріалами відомо, що розвитку співу (церковному) і співацької грамоти сприяла діяльність церковних братств. Вони були захисниками національних традицій народу і розвивали їх на кращих зразках його духовної культури, в тому числі й співацької.

Важливим явищем для розвитку церковного співу було домашнє навчання дітей. Така форма була введена за спеціальним указом Синоду від 31 січня 1724 р., де наголошувалось про обов'язкове надання домашнього навчання усіма, хто мав семінарську освіту. Так діти мали можливість в домашніх умовах одержувати елементарні знання з музичної грамоти та співу.

Форми організації і розвитку співацької освіти в Україні у XVIII ст. в системі музичних навчальних закладів були досить різноманітними і характеризувалися, по-перше, зосередженням співацького навчання у спеціальних школах (півча школа в Запорізькій Січі, Глухівська школа співу та інструментальної музики), а, по-друге, активізацією музично-педагогічного процесу у спец класах при середніх та вищих навчальних закладах (додаткові, вокально-інструментальні, нотні класи при Харківському колегіумі, нотні класи при Київській академії); по-третє, якісно новим рівнем, який існував у професійному закладі вищого типу Катеринославсько – Кременчуцькій музичній академії. Ці форми не обмежувалися лише охопленням суто співацьких справ, збагачуючись водночас за рахунок інструментально-оркестрової сфери.

Одним із найдавніших в Україні спеціалізованим закладом була Січова співацька школа. Час виникнення – остання третина XVIII століття. Документального підтвердження і існування поки що не знайдено, та перші дані про наявність співацького навчання зафіксовані в наукових публікаціях Московського університету за 1847 р., пізніше згадка про нього знов зустрічається вже у матеріалах Казанської духовної академії за 1864 р. В школі навчали музики та співу, готуючи півчих для церковних хорів.

Дослідник церков колишніх запорізьких земель О.Феодосій повідомляє, що «церква з дзвіницею, на одному боці її шпиталь, а на другому – школа, складали необхідну належність всілякого приходу запорізького краю» [3, т.1]. В школах вивчали грамоту, молитви, закон Божий, лічбу та співу. Розучували не тільки псалми і канти, а й народні пісні та думи.

Серед літератури, яка зберігалася в січових церквах, значне місце посідала ірмологійна. Відомо, що вона використовувалась у співі під час богослужіння. Цей факт служить кращим доказом того, що церковнослужителі добре знали нотну грамоту і володіли навичками церковного співу. Як і півчі, вони добре орієнтувалися в цій справі, проводили служби за всіма правилами. Головним помічником тому також був Києво - Межигірський Спасо - Преображенський монастир. Щодо церковної музики в Січі, то вона, безперечно, також знаходилася під впливом співацьких традицій Межигірського монастиря. Основним завданням школи була підготовка грамотних півчих для січових церковних хорів. Але, крім співів (що включали до себе теоретичний курс ірмологічної грамоти, практику хорового співу), вихованців вчили читанню, письму, арифметиці і військовій справі. Через таку різнобічність освіти, цей заклад інколи називали училищем.

Наприкінці 50-х - початку 60-х років школа сягає особливого розквіту. В цей час тут навчалось понад 100 учнів . Навіть ці скудні історичні матеріали про січову співацьку школу свідчать про серйозну постановку в ній освітянської справи. Це надавало їй рангу справжньої професійної установи й авторитетної культурно-просвітницької організації. На жаль, разом з остаточним зруйнуванням Запорізької Січі в 1775 р., школа швидко втратила свій статут. Але вона залишила після себе добру славу та вдячну згадку. Її діяльність протягом майже трьох чвертей століття (остання третина XVII ст. – 1709, 1734–1775) є цікавою сторінкою не лише в історії козацької республіки, а й у розвитку всієї співацької освіти в Україні.

Знаменитою була на Україні у місті Глухові (Чернігівської губернії) і Глухівська школа співу, яка займалася підготовкою співаків та музикантів для подальшої роботи при царському дворі у Петербурзі. Відомості про неї зустрічаються в документах того часу: в урядових постулатах, в справах Московської колегії. Є згадка і в деяких історичних працях П. Єфименка. К.В. Харламповича. Заснування цієї музичної школи не було випадковим явищем. Рівень розвитку української національної культури і освіти наприкінці XVII ст., був досить високим, значно вищим ніж у Росії. Цьому сприяла велика кількість братських шкіл та колегій. Саме в них формувались певні культурно – освітницькі традиції, які викликали зацікавленість до досягнень українських митців, педагогів.

У першій половині 20-х років значну роль відіграла Михайлівська школа (при церкві св. Михайла). Про це вказує історик М.Плохінський, посилаючись на глухівські архівні матеріали.

У другій половині 20-х років почав виділятися своєю майстерністю хор Миколаївської церкви. Невипадково саме в ній 1 жовтня 1727 р. відбулася урочиста служба зі співом з приводу обрання гетьманом Данила Апостола. Час правління Д.Апостола (1727–1734 рр.) – це новий етап у розвитку співацької справи в Глухові: прихильник усього національного, новий гетьман всіляко підтримував освітницьку справу. Слід віддати належне і гетьманові Д. Апостола, який до кінця життя уважно стежив за діяльністю школи. В тім виявлялось його особисте піднесення ставлення до мистецтва.



Глухівські півчі віддали йому останню данину пам'яті 27 січня 1734р., відслуживши в Миколаївській церкві з київським архієреєм поминальний молебень.

Після Д. Апостола справи глухівської школи в 1734–1736 рр. прийняв новий правитель Малоросії князь О. Шаховський, а в 1736–1738 рр. – князь І. Барятинський.

Відомо, що вимоги до вчителів та учнів були високими. Регент, наприклад, повинен був добре знати партесний спів і вчити цього мистецтва вихованців. Серед учителів і регентів Глухівської школи найбільш помітними фігурами були Олександр Поносницький (Волинський) -Брежинський і Федір Федорович Яворовський. У Глухові було зроблено перші практичні кроки на шляху створення нового типу художньо-виконавського закладу, який за характером своєї діяльності наближався до школи мистецтв, єдиної в Україні (і у Росії) в першій половині XVIII ст. В історії української музичної культури Глухівська школа півчих та інструментальної музики відіграла важливу мистецьку роль, вона стала своєрідним педагогічно - освітницьким центром. Своєю діяльністю школа сприяла зміцненню українсько-російських культурних зв'язків у першій половині та середині XVIII ст.

В середині 60-років XVIII ст. в Україні з'являється нова форма співацької освіти – спеціалізовані класи загально-гуманітарного профілю. За основу своєї роботи вони взяли здобутий досвід навчання співів як окремого предмета (у батьківських домах, парафіяльних школах, монастирських криласах), та викладання співів і музики в суто музичних закладах (у співацькій школі в Запорізькій Січі, школі співу та інструментальної музики в Глухові). Разом з відкриттям колегіумів у Києві, Чернігові, Харкові, вищих навчальних закладів у Львові, Києві постає питання поглибленого вивчення музики серед інших наук, необхідність у розробці спеціальної програми для кращого засвоєння матеріалу. Так, поступово у практику освітницького життя впроваджується ідея створення й організації спеціалізованих музичних класів із збереженням у навчальному процесі традиційних форм педагогічної та виконавської діяльності.

Відтоді значна увага приділяється створенню необхідних умов для навчання, забезпечення учнів нотами, музичними інструментами, одягом, харчуванням, щоб здібні діти мали можливість з охотою навчатися. Навчання дітей співу і грі на музичних інструментах сприяло засвоєнню ними різноманітних музичних жанрів, збагаченню їх мистецького кругозору. Саме в такому напрямку вирішувались навчально-виховні завдання, що успішно забезпечували Ф. Мартинець і М. Концевіч (на це вказує В. Рокотов у своєму звіті). Перший з них працював за контрактом до початку 80-х років. Діяльність другого тривала й далі, охоплюючи естетичне виховання учнів та їх підготовку до роботи у Петербурзькій капелі. Вони мали багатий досвід у педагогічній праці, відрізнялись високим професіоналізмом у справі виховання співаків та інструменталістів.

На початку 80-х років, коли Ф. Мартинець залишив колегіум, М. Концевіч очолив вокально-інструментальні класи. В його розпорядженні нараховувалось 14 півчих і 8 інструменталістів. Завдяки М. Концевічу вокально-інструментальні класи стали відомим музично-освітнім осередком на Україні і в Росії. Закладені цим учителем традиції виховання дістали продовження у діяльності А. Веделя, який працював там у 1797–1798 роках, талановитого музиканта А. Снісаревського. Однією з форм організації навчального процесу в музиці в кінці XVIII ст., були так звані нотні класи при Харківському колегіумі та Київської академії. Існування вокально-інструментальних класів – важливий фактор музичного виховання у системі співацької освіти на Україні.

Підводячи підсумок, можна сказати, що у педагогічно-виконавській практиці Харківського та Київського нотних класів чітко визначились два напрямки: теоретичний – вивчення музичної грамоти і теорії ірмологічного співу, і практичний – оволодіння наукою хорового співу на заняттях і виступи з музичними творами. Такі форми навчання мали характер цільової підготовки співацьких кадрів, що сприяло подальшому розвитку спеціальної співацької освіти, особливо в XIX ст., коли на Україні з'явився цілий ряд музичних шкіл.

Одним з важливіших явищ у музично-просвітницькому житті України наприкінці XVIII ст. була Музична академія, відкрита за ініціативою князя Г. Потьомкіна у Катеринославі. Документально вона була затверджена наказом Катерини II від 13 жовтня 1786 р., де йшлося про фінансування деяким просвітницьких навчальних закладів, які мали функціонувати на кошти прибутків Єкатеринославської губернії. Практично рік пішов на рішення усіх організаційних питань: на комплектування штату, затвердження навчально-виконавської програми, створення матеріальної бази. Остання, вимагала до себе особливої уваги, тому що з середини березня 1787 р. всі академічні справи було переведено з Катеринослава до Кременчука.

На посаду директора одразу було запрошено італійського композитора Джузеппе Сарті (він прибув ще до Катеринослава дець в останньому кварталі 1786р.). В основі їх діяльності лежав досвід Глухівської музичної школи, Придворної співацької капели, музичних класів харківського колегіуму. Це була перша в Україні і Росії музична організація справді академічного типу, що склалася у практиці вітчизняних хорових та інструментальних колективів.

На оркестровому відділенні особлива увага приділялася розвитку так званої рогової музики – великої і малої.

Висновки. Підсумовуючи обидва розділи, слід відзначити, що основними осередками співацької освіти в Україні у XVIII ст. були студійно-шкільні форми навчання при батьківських домах, у монастирях, церковнопарафіяльних, загально типових та спеціальних навчальних закладах з



викладанням у них теорії та практики вокально-хорового мистецтва. Головне їхнє завдання полягало у забезпеченні високо якісної співацької підготовки і відповідного музично-естетичного виховання учнів.

Теоретичні і практичні засади викладання співу спиралися на досягнення тогочасної теорії музики, зокрема, у галузі ірмологічного співу, і практичний досвід хорового виконавства.

Викладацькою діяльністю займалися також відомі педагоги-композитори – А. Ведель у Харківському колеґіумі, Д. Бортнянський у Петербурзькій капелі. Та усі вони були справжніми фахівцями, які не лише добре знали теоретичні основи музичної грамоти і співу, а й вміли на високому педагогічному рівні вести практичні заняття.

Діяльність кожного з цих закладів, загальноосвітніх і спеціальних, обмежувалася освітянськими потребами своїх відомств, спиралася на ті навчальні плани і програми, які вимагали від них підготовки того або іншого рівня кадрів.

Ще не так давно офіційне ставлення до українських духовно-пісенних надбань було відверто ворожим. Антирелігійна пропаганда унеможливила будь-які спроби належно оцінити українську духовну лірику. В результаті, великий багатокітковий шар культури, який існував та розвивався в церковно-монастирських умовах на протязі багатьох століть, на довгі часи залишався поза увагою фахівців.

Проте, сьогодні погляди щодо вітчизняної духовної піснетворчості кардинально змінилися. Відродження культури, зумовлене новим змістом української державності сьогодення, спрямувало увагу вчених на важливі аспекти розвитку хорового (церковного) співу: історичні, культурологічні, педагогічні тощо.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ващенко Г. Виховний ідеал // Полтавський вісник, 1994. – 191с.
2. Дорога А. Є. Великодні роздуми // Мистецтво та освіта. – К.: 1997, №1. – С. 9–11.
3. Яворницький Д. І. Історія запорізьких козаків у трьох томах, т. 1 – К.: 1990; т. 2, 1990; т. 3, 1993.

Анна ДЖЕГАЛЮК

ПРИРОДА МУЗИЧНО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

(магістрантка мистецького факультету)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Черкасов В. Ф.

Актуальність дослідження. Проблема розвитку музично-творчих здібностей багатогранна і різнопланова, оскільки визначає не лише сутність музичності, її структуру та діагностику, але може досліджуватись у різних аспектах: філософському, психологічному, педагогічному, музикознавчому тощо. Отже, тема природи музично-творчих здібностей є актуальною і своєчасною.

Аналіз останніх публікацій. Аналіз наукових джерел засвідчив, що природу музично-творчих здібностей досліджують сучасні педагоги й науковці, з-поміж яких: В. Дружинін, В. Крутецький, А. Леонтєв, Л. Масол, О. Олексюк, Р. Павелків, К. Платонов, О. Ростовський, С. Рубінштейн, Б. Теплов, Л. Хлебникова, В. Черкасов.

Мета статті полягає у розкритті сутності природи музично-творчих здібностей особистості.

Виклад основного матеріалу. Дитина народжується на світ без психічних властивостей, а лише з можливістю їх набування. У процесі взаємодії з навколишнім природним і суспільним середовищем, яка відбувається в різних видах діяльності, виявляються індивідуально-психологічні якості та особливості розумової діяльності.

Однак учені не виявляють однастайності в поглядах щодо прижиттєвого формування здібностей. Одні з них вважають, що у цьому процесі провідну роль відіграє соціальний фактор, а саме, певний спосіб організації діяльності. Інші дотримуються думки, що воно ґрунтується на психологічних закономірностях, які виявляються в діяльності, але залежать від спадковості. Обидві точки зору сходяться на тому, що здібності розвиваються у діяльності людини. Але якщо перша підкреслює роль соціального фактора, то друга визнає велике значення біологічного.

Психологія виступає проти наголошування на абсолютній залежності здібностей людини від вроджених біологічних особливостей. Водночас учені зовсім не заперечують вродженість задатків.

Задатки – природжені анатомо-фізіологічні особливості нервової системи, що є природною основою для розвитку здібностей людини [3].

Як природні успадковані особливості людини вони мають важливе значення для розвитку здібностей, але не визначають їх. Якщо людина навіть із найвидатнішими задатками не буде займатися певною діяльністю, здібності у неї не розвинуться. Задатки багатозначні, тобто на основі одних і тих самих задатків можуть формуватися різні здібності залежно від інтересів індивіда і сфери його діяльності.

Здібності мають органічні, спадково закріплені передумови для їх розвитку у вигляді задатків. Люди від народження наділені різними можливостями. Відмінності між людьми у задатках полягають насамперед у природжених особливостях їхнього нервово-мозкового апарату – анатомо-фізіологічних та функціональних його особливостях. Вихідні природні відмінності між людьми – це відмінності не в готових здібностях, а саме в задатках. Між задатками та здібностями існує дуже велика відстань; між



ними весь шлях розвитку особистості. Задатки дуже багатозначні; вони можуть розвиватися в різних напрямках. Задатки – лише передумови розвитку здібностей. Розвиваючись на ґрунті задатків, здібності все ж є функцією не самих задатків, а розвитку, до якого задатки входять як вихідний момент, як передумова. Включаючись у розвиток індивіда, вони самі розвиваються, тобто перетворюються, змінюються. Таким чином, під задатками розуміють анатомо-фізіологічні особливості нервової системи, які складають природну основу розвитку здібностей.

Для доказів успадкування здібностей часто вказують на існування сімейств, у яких кілька поколінь проявляють однорідну за спрямованістю обдарованість. Так, у сім'ї Йогана Себастьяна Баха в п'яти поколіннях його предків, братів та нащадків нараховується не менше 18 значних музичних обдарувань, причому в сім'ї було всього 10 осіб, у яких не було виявлено музичних талантів. Можна також навести приклад сім'ї Дарвіна та інших. Але коли з подібних даних безпосередньо роблять висновок про спадковість здібностей, зводячи їх виключно до спадкових особливостей організму, то допускають відверту помилку. Не враховується одна обставина: у сім'ї з великою кількістю музичних обдарувань, батько з музичними здібностями не тільки передає своїм дітям певні гени, але і впливає певним чином на їхній розвиток та виховання [7].

Спадковість включається, звичайно, як один із чинників розвитку людини, але її здібності є не прямою, безпосередньою функцією його спадковості. По-перше, успадковане та набуте в конкретних особливостях особистості утворює нерозривну єдність; уже тільки тому не можна зводити певні конкретні психічні властивості особистості до однієї лише спадковості. По-друге, успадкованими можуть бути не самі здібності в їх конкретному психологічному змісті, а лише органічні передумови їх розвитку. Органічні передумови розвитку здібностей людини обумовлюють, але не визначають обдарованості людини та можливості їхнього розвитку [7].

Розрізняють поняття «вродженість задатків» та «спадковість здібностей». Ці поняття варто уточнити та розмежувати. Під вродженістю природно розуміти те, що вже існує на момент народження; під спадковістю те, що під впливом певних органічних механізмів передається індивіду від його предків. Ці поняття не тотожні ні за формою, ні за сутністю. Перше поняття описове: воно констатує факт, друге – пояснювальне: воно розкриває джерело. Поняття не збігаються і за змістом: те, що виявляється вродженим, тобто наявним на момент народження, зовсім не повинно бути продуктом однієї ізольовано взятої спадковості; воно зумовлене і попереднім ходом ембріонального розвитку. З іншого боку, спадково зумовлене зовсім не повинно виступати вже сформованим на момент народження; так, наприклад, безсумнівно спадково зумовлені зміни, пов'язані зі статевим дозріванням, настають лише у більш віддалений від народження період. Отже, вроджене не зводиться до спадкового, і спадкове не зводиться до вродженого [3].

Слід відзначити, що наявність певних задатків у людини ще не означає, що в неї будуть розвиватися ті чи інші здібності. Наприклад, суттєвою передумовою розвитку музичних здібностей виступає «тонкий» слух. Але будова периферійного (слухового) та центрального нервового апарату лише одна з умов розвитку музичних здібностей. Будова мозку не передбачає, які професії та спеціальності, пов'язані з музичним слухом, можуть виникнути в людському суспільстві. Не враховано й те, який вид діяльності обере для себе людина та які можливості будуть надані їй для розвитку здібностей, наявних у неї. Отже, якою мірою будуть розвинені задатки в людини, залежить від умов її індивідуального розвитку.

Розвиток задатків – це соціально зумовлений процес, який пов'язаний з умовами виховання та особливостями розвитку суспільства. Задатки розвиваються та трансформуються у здібності за умови, коли в суспільстві виникла потреба в тих чи інших професіях, як, наприклад, тоді, коли потрібний «тонкий» музичний слух. Другою суттєвою умовою розвитку задатків є особливості виховання [3].

Проблему успадкування здібностей намагався вирішити Ф. Гальтон. У 1869 р. в книзі «Спадковість таланту» він опублікував результати своїх багаторічних досліджень багатьох поколінь (трьохсот сімей) відомих суддів, державних діячів, полководців, письменників та музикантів. Учений дійшов висновку, що таланти передаються у спадок. Проте його висновки не містять переконливої аргументації про успадкування здібностей судьями, державними діячами, полководцями і письменниками. Разом із тим було встановлено, що в сім'ї відомого німецького композитора Йоганна Себастьяна Баха (1685 – 1750) протягом 250 років (1550 – 1800) було 57 музикантів, із яких 20 – видатних, в роду австрійського композитора Вольфганга-Амадея Моцарта (1756 – 1791) – 5 музикантів. Мабуть, це було зумовлено успадкуванням певних задатків і суспільними умовами, що сприяли розвитку музичних здібностей [1].

Аналіз співвідношення задатків і здібностей показує, що хоча розвиток здібностей залежить від природних передумов, які є різними, однак здібності – це не дар природи, а продукт національної і світової історії. Опановуючи досягнення національної і світової культури, особистість формує свої здібності. Їх прояв безпосередньо зумовлюють методи і способи формування знань і вмінь, що історично склалися в суспільстві.

Особливий інтересу зв'язку з визначенням впливу генетичних чинників на розвиток індивідуальності дитини представляють дослідження гомозиготних близнюків, які мають ідентичну спадковість, та гетерозиготних близнюків, що мають різну спадковість (дослідження А. Бассага, Р. Плуміна).

Порівняльне дослідження гомозиготних близняток, які жили та виховувалися в різних сім'ях, показали, що всупереч очікуванням їхні індивідуально-психологічні та поведінкові відмінності від



цього не збільшилися, а частіше за все залишалися такими самими, як і в дітей, що виростили в одній сім'ї (у деяких випадках навіть зменшилися).

Діти-близнята, що мали однакову спадковість, у результаті їх виховання в різних сім'ях, ставали інколи більш схожими один на одного, ніж у тому випадку, коли їх виховували разом. Пояснити цей дещо несподіваний факт можна тим, що дітям-однolitкам, які постійно знаходяться поряд один з одним, майже ніколи не вдається займатися однією і тією самою справою, та й між такими дітьми рідко складаються рівноправні стосунки.

Незважаючи на велику подібність психологічних та поведінкових характеристик, які спостерігаються серед гомозиготних близнят, навряд чи можна погодитися із твердженням, що їхня психологічна спільність обумовлена тільки генетично. Проведені дослідження та одержані результати дають підстави вважати вплив середовища на психічний та поведінковий розвиток індивіда сильнішим за вплив спадковості [3].

На користь спадкової природи здібностей також засвідчують численні династії акторів, художників, моряків, лікарів, педагогів тощо. Але рідше за все, у більшості цих випадків варто говорити не тільки про біологічну, але й про соціальну спадковість. Дитина йде «по стопах батьків» не тільки через спадкову приреченість, але й тому, що з дитинства знала та полюбила їхню професію. Тому в сучасній психології прийнято вважати концепцію спадкового характеру здібностей дуже цікавою, але такою, що не пояснює всіх фактів прояву здібностей.

Представники іншої думки вважають, що особливості психіки повністю визначаються якістю виховання та навчання. Так, ще в XVI–XVII столітті К. Гельвецій проголосив, що завдяки вихованню можна сформулювати геніальність. Прихильники такого напряму посилаються на випадки, коли діти найвідсталіших та найпримітивніших племен, одержавши відповідну освіту, нічим не відрізнялися від європейців (О. Леонтьєв) [2]. У рамках цього ж підходу говорять про випадки соціальної ізоляції, яка веде до дефіциту спілкування, частково про так званих «дітей-мауглі». Ці випадки є доказом неможливості власне людського розвитку поза суспільством. На користь такого підходу свідчать також факти масового розвитку деяких спеціальних здібностей в умовах певних культур. Підтвердженням цього може бути вияв звуковисотного слуху (дослідження О. Овчиннікової та Ю. Гіппенрейтер під керівництвом О. Леонтьєва).

Висновки. Отже, творчі здібності тісно пов'язані з іншими якостями особистості. Талановитість людини значною мірою залежить від рівня розвитку її психічних процесів (сприймання, пам'яті, мислення, мови, уваги, а також від багатьох психічних властивостей (інтересів, нахилів). У розвитку окремих творчих здібностей вирішальну роль відіграє високий рівень відповідних пізнавальних процесів. Так, для музиканта велике значення мають слухові, для художника – зорові сприйняття. Інтенсивний розвиток більшості процесів, властивостей особистості зумовлює загальну всебічну обдарованість людини.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. – М.: Лантерна: Вита, 1995. – 150 с.
2. Леонтьев А. Н. Избр. психол. произведения: В 2 т. – М.: Педагогика, 1983. – 141 с.
3. Павелків Р. В. Загальна психологія. Підручник. – К.: Кондор, 2009. – 576 с.
4. Павлов І. П. Полное собрание сочинений в шести томах в восьми книгах. Том 2. Книга 2 1951 г.
5. Платонов К. К. Проблемы способностей. – М.: Наука, 1972. – 312 с.
6. Психология одаренных детей и подростков / Под ред. Н.С.Лейтеса. – М.: Академия, 1996. – 416 с.
7. Теплов Б. М. Избранные труды: В 2-х т. Т. I. – М.: Педагогика, 1985. – 328 с.

Дар'я ДИВЛЯШ

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧО-ВИКОНАВСЬКИХ НАВИЧОК У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

(магістрантка мистецького факультету)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Черкасов В. Ф.

Актуальність дослідження. У Законі України “Про освіту” та в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті наголошується, що одним із пріоритетних напрямків реформування освіти є виховання всебічно розвиненої, творчої особистості, становлення її творчого потенціалу, розвиток національної свідомості та духовного багатства молодого покоління. Досягненню цих завдань сприятиме переорієнтація творчих нахилів, здібностей, умінь та навичок. Рівень професійної кваліфікації вчителя музичного мистецтва особливо яскраво виявляється на етапі творчо-виконавської діяльності, коли синтез педагогічного і творчо-виконавського компонентів діяльності дозволяє досягти художнього впливу музичного мистецтва на особистість. Аналіз діяльності вчителів музичного мистецтва різного рівня майстерності виявляють єдність педагогічного і творчо-виконавського аспектів майстерності, їх рівнозначність і взаємодоповнення у досягненні взаємодії викладача зі студентами.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження. Концептуальні засади професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва в системі вищої педагогічної освіти розроблені Е. Абдулліним, Л. Арчажниковою, А. Болгарським, О. Олексюк, Г. Падалкою, О. Ростовським,



О. Рудницькою, О. Щолоковою та іншими. Формуванню окремих компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва присвячені наукові дослідження М. Михаськової, Н. Мурованої, І. Полубоярини, Є. Проворової, Н. Цюлюпи та інших. Проте, цілісна компетентнісна модель майбутнього вчителя музики ще не знайшла належного наукового обґрунтування, що й визначило актуальність цієї наукової роботи.

Мета статті – розкрити значення творчо-виконавського підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті наукових підходів, зумовлених процесами модернізації вищої педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вміння й навички відіграють важливу роль в діяльності людини. Вони дають їй змогу успішно досягати поставлених перед собою цілей. Всі вміння й навички, що сформовані в людини, є її позитивним надбанням. Тому вмілі люди так цінуються в житті. Чим краще людина володіє вміннями й навичками в певній галузі діяльності, тим більшим майстром своєї справи вона є. Особливо велике значення мають вміння й навички в творчій музичній діяльності людини [1].

Надзвичайно актуальним є розкриття самотутніх ознак національного музичного мистецтва (виконавства, творчості), освіти в контексті всіх реальних передумов, тенденцій, факторів їх розвитку. Посилюється інтерес до теоретичних і методичних питань педагогіки та виконавства в кожній із фахових музичних галузей. Удосконалення інструментально-виконавської підготовки молодих спеціалістів, їх активне долучення до системи педагогічної діяльності є складним діалектичним процесом, який проявляється в різних формах виконавської майстерності. Найважливішою складовою професійного становлення музиканта є досконала музично-виконавська підготовка. Різні аспекти цього процесу (фізіологічні, психолого-педагогічні тощо) досліджено в працях Ю. Бая, В. Білоус, Є. Йоркіної, Є. Гуренка, М. Давидова, В. Князева, В. Ражникова, В. Самітова, Г. Ципіна та ін.

Праця над кожною окремою музичною композицією – це творчість, в процесі якої виникають своєрідності динамічного стереотипу, які обумовлюються специфікою відтворення музичного твору, його форми, темпу, в установленні комплексу рухів, властивих саме цьому творові. Саме цьому – встановленню динамічного стереотипу та його кінцевому результату концертному виступу – відводиться багато часу на репетиціях. Динамічний стереотип дає можливість артистові, який виступає на естраді, не уявляти конкретних нотних знаків, а оперувати узагальненими звуковими образами мелодій. А у випадках „провалу пам’яті” внаслідок естрадного хвилювання, тобто зникнення будь-якого нотного і звукового уявлення твору, користуватись механізмом автоматизованих рухових процесів, притаманних тільки даному музичному стереотипові” [2, с. 54]. *Навички*, на думку психологів Л.Б.Ітельсона, В.В.Давидова, О.М.Леонтьєва, К.К.Платонова – „дія автоматизована в процесі її формування, яка стає компонентом більш складного навика” [2, с. 23]. В функціонуванні навичок велике значення приділяється їхній автоматизації, яка в значній мірі, на думку психологів, здійснюється без участі розуму, за яким залишається роль контролю деякої регуляції. Внаслідок повторного виконання людина працює швидше, легше, вільніше, з меншою напругою, вона усвідомлює ціль дії, а шлях досягнення її, техніка виконання працює майже автоматично. Для того, щоб оволодіти будь-яким музичним інструментом, необхідно оволодіти навичками технічної гри на цьому інструменті. Наявність таких навичок полегшує виконання свідомих завдань. Таким чином, суть навичок в тому, що „фактично будь-яка дія людини частково автоматизована дія” звільняє свідомість на цілі і умовні дії. Навички допомагають точному виконанню будь-якої дії, часто виробляються за бажанням людини, яка хоче вдосконалити роботу.

Психологи допускають, що біля 90 % всього, що людина робить, вона виконує завдяки сформованим *навичкам*, які відкривають можливості для творчої роботи. Психологи розрізняють сенсорні, моторні, сенсорно-моторні, інтелектуальні, вольові, мовні та інші навички.

Основною тенденцією у розвитку сучасного суспільства є ставлення до людини як найвищої цінності, що детермінує його прогресивні процеси. Виявлення творчого потенціалу особистості, особлива увага до розвитку ціннісно-особистісної сфери кожної індивідуальності, її евристично-творчого потенціалу і духовного світу – основна мета сучасної освіти [3].

Проблема підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва є однією з актуальних у різноманітних сферах сучасного життя. Це обумовлено тим, що всі зміни, які відбуваються в суспільстві в цілому і у сфері освіти зокрема, сконцентровані на особі вчителя, який є ключовою фігурою в соціальних процесах ХХІ століття. Завдяки діяльності педагогів реалізується державна політика в створенні інтелектуально-творчого потенціалу нації, розвитку науки і техніки, формуванню культури людини [4].

Нині професійно-педагогічна освіта, згідно з її основними завданнями, покликана формувати потенціал кваліфікованого працівника. Розбудова української національної школи потребує від майбутнього вчителя високої педагогічної культури і методичної майстерності. Особливого значення це питання набуває в процесі підготовки вчителя музичного мистецтва, який є водночас педагогом, вихователем і виконавцем [5].

Наукові дослідження сучасних вчених свідчать про багатопрофільність вузівської підготовки майбутнього вчителя музики. За роки незалежності України музична педагогіка торкалася різних аспектів професійного становлення фахівців музичних спеціалізацій:



- художньо-естетичний розвиток суб'єктів навчання (І.Арановська, Л.Масол, Н.Миропольська, Г.Падалка, О.Рудницька, І.Сипченко, Т.Стратан, Л.Файзрахманова, Є.Юдіна, Л.Яковенко та інші);

- здатність до музично-творчої діяльності (М.Антків, Л.Баренбойм, Л.Бочкар'єв, Л.Коваль, І.Одинокова, О.Олексюк, Г.Падалка, Т.Родіна та інші)

Аналіз кожного з вище зазначених аспектів дозволяє стверджувати, що вчитель музичного мистецтва – це педагог і музикант в одній особі. Тому його творчий потенціал поєднує в собі педагогічно-методичну й музичну творчість. Як будь-який інший за фахом учитель, він весь час знаходиться у нетипових педагогічних ситуаціях, які вимагають швидкого прийняття рішень, миттєвого узгодження різних протиріч, тобто які актуалізують здатність до педагогічної імпровізації. Педагогічна імпровізація вчителя музичного мистецтва є "об'єктивною складовою навчально-виховного процесу, яка виступає засобом інтуїтивного пошуку оперативного розв'язання суперечностей між усталеними, традиційними прийомами музично-виконавської і виконавсько-мовленнєвої діяльності та несподіваною ситуацією взаємодії вчителя й учнів, що потребує нестандартного застосування цих прийомів" [6, с.60].

Музично-творча діяльність, збагачуючи педагогічний потенціал вчителя музичного мистецтва, допомагає вирішувати і таку проблему, як створення власного супроводу до пісень шкільного репертуару, гармонізація одноголосних мелодій, підбір по слуху. Як правило, ці види діяльності майбутні фахівці опановують самотужки, хоча деякі вчені наголошують на необхідності методичного забезпечення подібних форм роботи. Так, Л.В. Баренбойм вважає, що умінню акомпанувати треба вчити як певній самостійній задачі [7, с. 296]. При цьому важливо розумітися на фактурних різновидах, адже фактура – це художня цілісність всієї звукової тканини. Усвідомленому використанню адекватно підібраної фактури, розумінню специфічних жанрових фактурних рис, поєднанню різних фактурних формул в одній пісні допомагає розвинений фактурний слух. Т.Б. Родіна представляє його як здатність слуху усвідомлено сприймати фактуру музичного твору, функцій, характеру і співвідношення голосів, а також способів викладення її компонентів – мелодії, гармонії, ритму, регістрового розташування голосів [8, с. 72].

Кожен майбутній вчитель музичного мистецтва робить перші спроби в музично-педагогічному ВУЗі у формуванні «творчо-виконавських навичок», які приймають форму індивідуально-специфічного професіоналізму. Специфічною ознакою виконавства, на думку Є. Гуренка, є наявність художньої інтерпретації. Це відобразилося на авторській дефініції визначення музичного виконавства. Останнє тлумачиться як "вторинна, відносно самостійна творчість, що полягає в процесі конкретизації продукту первинної художньої діяльності" [6, с. 39]. Науковець обґрунтовує художньо-інтерпретаційну природу виконавства, досліджує своєрідність художньої інтерпретації та спростовує її ототожнення з процесом виконання й кінцевим результатом виконавської діяльності музиканта.

У психологічних дослідженнях (Л.Бочкар'єва, О.Йоркіної, Г.Когана, О.Юрченка та ін.) розглядаються особливості творчо-виконавської інтерпретації в умовах концертного виступу. Питання психологічної саморегуляції розглядали С. Науменко, В. Петрушин, В. Подуровський, Б. Теплов та ін. Теоретичну базу дослідження складають праці з історії концертного виконавства (В.Ражніков, В.Стахов, Г.П'ятигорський та ін.); роботи, присвячені проблемам стилю і художньої інтерпретації (Л.Ауер, Ю.Єлагін, Г.Ципін та ін.).

Важливе значення у становленні особистості вчителя музичного мистецтва відводиться організації самостійної роботи, яка стимулює творчість, індивідуальність у власній інтерпретації музичного твору, виховує організованість, сумлінність, наполегливість, сприяє розвитку професійних навичок музиканта. Водночас виконавець у власній інтерпретації твору має проявити психологічний стан і думки автора, відображені у творі, для цього слід попередньо детально проаналізувати його засоби й прийоми гри, які розкриють задуми автора, втілюючись у реальному звучанні виконавця.

Таким чином актуалізується значення емоційного самопочуття, яке формується в безпосередньому зв'язку з умінням логічно та зосереджено мислити. Ця здатність реалізується завдяки цілеспрямованій організації навчання: робота над деталями, розвиток логічної пам'яті, ґрунтовний аналіз виконуваних творів, оскільки «творчість з розумом збуджує емоційні творчі сили» [5, с. 234]. Правильно організована самостійна робота допомагає суто технічну роботу над виконавськими навичками перетворити на творчий процес осмислення й відтворення музичного образу.

Отже, вдосконалення творчо-виконавської майстерності передбачає такі основні види діяльності:

- читання нот з листа;
- ескізне вивчення творів;
- самостійна робота над музичним твором;
- сольне виконання творів на естраді;
- відтворення змісту емоційної глибини музичних творів (музичного образу);
- розкриття ідеї музичного твору й уміння його інтерпретації [9, с. 75–76].

Висновки. Отже, важливими дидактичними засадами розвитку знань вчителя музичного мистецтва є власне творче, естетичне та професійне самовдосконалення молодого педагога, доповнення особистої інформаційно-методичної бази, створення індивідуальної рухливої системи ефективних педагогічних знань і навичок, що відповідають конкретним завданням. Відвідування концертів академічної музики, оперних та музично-драматичних спектаклів тощо (разом зі



студентами, колегами, самостійно); музикування за інструментом, колективний спів; ознайомлення з новими музичними творами різних форм, жанрів, стилів; підготовка і виступ як виконавця (виконавців) на місцевих, регіональних та інших конференціях, фестивалях, концертах, спектаклях тощо активно сприяють творчому самовдосконаленню вчителя-музиканта.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Олійник Н.А. Теоретические основы формирования исполнительных умений и навыков студентов в музыкально-сценической деятельности. // Педагогичний дискурс, випуск 8, 2010
2. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев. – М., 1997.
3. Стратан-Артишкова Т.Б., Гайдай Л. // Творчо-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва в контексті модернізації вищої педагогічної освіти // Кіровоградський державний університет ім. В.Винниченка
4. Лі Данься. Теоретичні основи формування виконавської культури майбутнього вчителя музики // Наукові записки НДУ ім. М.Гоголя // УДК 378.134:784 // Психолого-педагогічні науки. – 2013. – № 1
5. Давидов М. А. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста (акордеоніста): [підруч. для студ. вищ. навч. закл.] / М. А. Давидов. — К. : Муз. Україна, 2004.
6. Смирненський В.М. Формування у майбутніх учителів музики готовності до педагогічної імпровізації: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 1998. – 169 с.
7. Баренбойм Л.А. Путь к музицированию. – Л.: Советский композитор, 1979.
8. Родина Т.Б. Фактурний слух і його специфічність // Повышение эффективности развития творческих качеств учителя музыки в процессе вузовского обучения. – М., 1991.
9. Стельмашук З. М. Інструментальна підготовка як складова формування педагогічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі кредитно-трансферної системи навчання / З. М. Стельмашук // Матеріали регіонального науково-практичного семінару «Формування професійної культури вчителя в контексті інтеграції України в європейський освітній простір». – Тернопіль, 2007.

Олена ДОБРОВОЛЬСЬКА

ОГАНІЗАТОРСЬКІ ЗДІБНОСТІ, ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

(магістрантка мистецького факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Стрітьєвич Т.М.

Організаторська діяльність вчителя образотворчого мистецтва, як і будь-яка інша діяльність, може характеризуватися різним рівнем її якісних параметрів, виконуватися з більшою або меншою ефективністю. Це визначається багатьма факторами, але в першу чергу залежить від тих особистісних і професійних якостей вчителя, необхідність яких визначається змістом і характером організаторської діяльності. Іншими словами, головними факторами її ефективності виступають специфічні організаторські здібності. Не тільки ефективність, але навіть сама можливість реалізації організаційних функцій залежить від того, чи володіє людина такого роду здібностями. Актуальність даного дослідження є суттєвою, адже педагогічний вуз має випустити сформовану особистість, висококваліфікованого педагога. Для майбутнього вчителя образотворчого мистецтва актуальність формування організаторських здібностей зростає вдвічі, так як ця професія включає у себе педагогічну та художню освіту.

У майбутніх вчителів образотворчого мистецтва організаторські здібності формуються на основі педагогічного менеджменту та менеджменту в мистецтві. Завдяки цим основним напрямкам молоді спеціалісти навчаються застосовувати здобуті знання у педагогічному процесі «вчитель – навчений» та «вчитель – колектив» [4]. Менеджмент в мистецтві доволі вузька та молода напрямленість менеджменту, на відміну від освітнього, та педагогічного менеджменту досліджень в цій галузі проводилось дуже мало, тому актуальність теми є відкритою. Питаннями менеджменту в мистецтві, культурі займалися науковці Г. Тульчиновский Є. Шекова, А. Карпов, Г. Гарорт, Т. Шехтер, С. Грачева. Наукою педагогічного менеджменту займалися наступні автори: Т. Білобровко, М. Євдокимова, В. Симонов, В. Загвязінській, Л. Капто, М. Поташник, Б. Гершунский, С. Лазарев, Є. Яковлев, А. Моїсєєв. Таким чином, формування організаторських здібностей в процесі підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва є актуальним.

Мета нашої статті визначити місце організаторських здібностей у процесі фахової підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва. Зауважимо на тому, що ефективним формування організаторських здібностей буде в процесі вивчення такої дисципліни як «Менеджмент в мистецтві».

Відомий вітчизняний педагог С. Квіт наголошував, що європейські освітні стандарти, якісні знання, та висока фахова підготовка – головні пріоритети реформування вищої освіти [7]. Фахова підготовка лежить в основі навчання і передбачає набуття студентами теоретичних знань з основ наук відповідної спеціальності та спеціалізації, вироблення практичних умінь і навичок, необхідних для здійснення професійної педагогічної діяльності.

Фахова підготовка, виходячи зі ступеневості вищої освіти, диференціюється за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями з урахуванням специфіки спеціальностей. Тому фахова підготовка майбутніх вчителів образотворчого мистецтва направлена на подання і майбутнє переподання студентами знань з галузі. Навчальні дисципліни спеціальності та навчальні дисципліни фахового спрямування вивчаються протягом усього терміну навчання з дотриманням структурно-логічної послідовності підготовки фахівців відповідних освітньо-кваліфікаційних рівнів [2].



Фахова підготовка є важливим етапом у формуванні в майбутнього вчителя образотворчого мистецтва вмінь та навичок для ефективного покращення процесу навчання. Адже потрібно не тільки правильно організувати цей процес, але й зацікавити учнів, і заохотити їх до самостійного освоєння предмету. Вчитель повинен бути тактовним, вміти правильно критикувати, щоб не зіпсувати бажання малювати в учнів. Саме тому організаторські здібності мають бути одним із основних аспектів розвитку студента, як майбутнього вчителя. І питання покращення цих здібностей – є актуальним у наш час.

Відомо, що за всіх рівних умов, таких як рівень знань, навичок, витрат часу, різні люди досягають неоднакових результатів. Якість і засоби виконання будь-якої діяльності, її успішність і рівень досягнень безпосередньо залежать від здібностей особистості. За ствердженням науковця-психолога А Маклакова, що подає термін здібностей, як індивідуально-психологічні особливості людини, які відповідають умовам успішного виконання тієї чи іншої діяльності, а саме набуття знань, умінь і навичок; використання їх у праці. Здібності не зводяться до наявності в індивіда знань, умінь, навичок. Вони проявляються у швидкості, глибині та міцності оволодіння засобами і прийомами діяльності [4].

Здібності являють собою високий рівень розвитку загальних і спеціальних знань, умінь і навичок, що забезпечують успішне виконання людиною різних видів діяльності. Дане визначення з'явилося і було прийняте в психології XVIII–XIX ст., але використовується і зараз. Іноді здібності розуміють під тим що не зводиться до знань, умінь і навичок, але пояснює, забезпечує їх швидке набуття, закріплення й ефективне використання на практиці. Це визначення прийняте зараз і найбільше поширене серед спеціалістів, водночас воно є найбільш вузьким і найбільш точним з усіх [1].

Відомий радянський психолог М. Теплов вважав, що здібності не можуть існувати інакше, як у процесі постійного розвитку. Здібність, яка не розвивається, коли людина перестає нею користуватися на практиці, згодом втрачається. Тільки завдяки постійним вправам, пов'язаним із систематичними заняттями такими складними видами людської діяльності, як музика, технічна і художня творчість, математика, спорт тощо, ми підтримуємо в собі і розвиваємо відповідні здібності [5].

Найчастіше успішність будь-якої діяльності, тим паче вчителювання, залежить не від якоїсь однієї, а від сполучення різних здібностей, причому це поєднання дає той самий результат і може бути забезпечено різноманітними способами. За відсутності необхідних задатків до розвитку одних здібностей їх дефіцит може бути поповнений за рахунок більш сильного розвитку інших.

Кожна здібність має свою структуру, яка залежить від розвитку особистості. Між тим, в процесі розвитку здібностей одним із найважливіших факторів є навчальні заклади, котрі, в силу своєї соціальної функції – навчання – повинні помітити, покращити і надати необхідний поштовх природним здібностям. Особливо це стосується педагогічного вищого навчального закладу – він повинен всебічно розвинути студентів, як майбутніх вчителів, що мають виконувати свій обов'язок передачі знань наступним поколінням. Для успішного ведення роботи студенти мають розвинути протягом навчання головні здібності для педагога, суто професійні, і загально-професійні серед яких – організаторські.

Тому особливій актуальності набуває потреба формування організаторських здібностей в сучасних умовах, коли гостро постає проблема відсутності активних, ініціативних особистостей, які здатні організувати себе й інших. Певною мірою, це також і проблема підготовки фахівця, який має необхідні знання й уміння, стиль мислення і поведінки керівника й організатора.

Таким чином, доцільним на даному етапі є впровадження такої навчальної дисципліни як «Менеджмент в мистецтві», що сприяє формуванню організаторських здібностей які є однією з складових професійної компетентності вчителя образотворчого мистецтва.

Організаторські здібності невід'ємна складова лідера, певної соціальної групи, це сукупність психічних та психологічних рис особистості, необхідних для успішного оволодіння організаторською діяльністю, її ефективного виконання. Вони передбачають спрямованість особистості (світоглядну, політичну, моральну, ділову), рівень її готовності (ділова компетентність, уміння, навички, досвід), риси характеру (комунікабельність, ініціативність, організованість, самостійність, емоційну зрівноваженість). Іншими словами організаторські здібності включають у себе вміння планувати власну діяльність і за наявності можливості вміти правильно поставити завдання групі, проконтролювати її виконання, розподілити обов'язки і, найголовніше, вчасно зуміти зорієнтуватися в складній ситуації. Саме тому одним з важливих напрямів педагогічної освіти є формування організаторських умінь у майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі вивчення менеджменту в мистецтві [3].

Організаційні здібності, вони доповнюються і конкретизуються більш локальними здібностями, що обумовлюють ефективне виконання окремих управлінських функцій. Відповідно їхній склад визначається на основі системи базових функцій управління.

Категорія організаторських здібностей включає дві підгрупи здібностей. Перша – організаторські здібності, необхідність яких обумовлена змістом управлінської діяльності, як типу професійної діяльності: її специфічними умовами і вимогами, системою її основних – адміністративних функцій, «суб'єкт-суб'єктивним» принципом її організації. Друга – здібності більш локального характеру, обумовлені тією або іншою основною організаторською функцією. Здібності першої групи найбільш



повно були розкриті відомим вітчизняним психологом Л.И. Уманським. На його думку, основними серед них виступають наступні:

1. Психологічна вибірковість – уміння приділяти увагу тонкощам взаємин, синхронність емоційних станів керівника і підлеглих, здатність поставити себе на місце іншого, виявляється в декількох основних особистісних і поведінкових індикаторах. Ними є: повторювані факти швидкого і точного, а часто – невербального, неусвідомленого відображення психологічних особливостей стану інших людей; співпереживання людиною того, що переживають, відчувають інші, свого роду емоційна синхронність; висока чутливість і сприйнятливості до опису психологічних якостей інших людей; можливість швидко й адекватно характеризувати психологічні особливості людей, влучність і стислість їх словесних «фотографій»; переважний вибір психологічних об'єктів з багатьох інших, що одночасно діють на людину і вибірковість товарищескості; вибірково-психологічна пам'ять і спостережливість, що яскраво виявляються і перевіряються в спостереженні, бесідах, у рішенні організаторських задач; схильність до психологічного аналізу, поясненню поведінки інших людей і свого власного; здатність подумки поставити себе в психологічну ситуацію іншої людини.

2. Практичний розум, тобто прагматичну орієнтацію керівника на використання даних про психологічний стан колективу для вирішення практичних завдань, має, по Л.И. Уманському, наступні прояви: адекватний розподіл обов'язків колективної діяльності з урахуванням індивідуальних особливостей людей; швидка орієнтація в ситуаціях, що вимагають практичного застосування знань людей; спритність у застосуванні психологічного стану, настрою людей до даних умов життя і діяльності; здатність викликати стимулюючі мотиви діяльності, знайти шляхи і способи зацікавити людей справою; облік взаємин, особистих симпатій і антипатій, психологічних розходжень людей при угрупованні їх для виконання колективної діяльності; високий ступінь навченості при формуванні організаторських знань, навичок і умінь; тенденція вирішувати практичні питання крізь призму наявних людських можливостей.

3. Психологічний такт – здатність дотримання відчуття міри в своїй психологічній вибірковості і прагматичній орієнтованості, виявляється в: почутті міри і граней у взаєминах і взаємодії з людьми; мовної адаптації до різних людей, відсутності «мовного шаблону» і грубого пристосовництва, мовної спритності при першому знайомстві; індивідуалізації спілкування з людьми в залежності від їх стійких індивідуально-психологічних особливостей; чуйності, уважності, співчутливості у відносинах до людей;

4. Суспільна енергійність має наступні показники: емоційний мовний вплив виявляється в різних емоційних формах мови – в акцентному членуванні фрази, інтонації, наголосах, паузах; вольове спонукання виявляється в мовній, мімічній і пантомімічній формі; здатність впливати на інших своїм відношенням до людей, справам, подіям, здатність передати це відношення; логічна переконливість впливу словом і справою, здатність показати причинний зв'язок явищ, довести логічну послідовність у мовній і практично-діяльній формах; впевненість у своїх силах, більша віра в справу, у можливість його здійснення, оптимізм, бадьорість духу;

5. Вимогливість виражається в наступному: сміливість пред'явлення вимог; сталість пред'явлення вимог; гнучкість їхнього пред'явлення в залежності від конкретної обстановки;

6. Критичність виражається наступним: критична спостережливість як уміння побачити і виділити недоліки; логічність і аргументованість критики; прямота і сміливість критичності; доброзичливість критики.

7. Схильність до організаторської діяльності знаходить вираження в: спонтанному самостійному включенні в організаторську діяльність; прийнятті на себе ролі організатора і відповідальності за роботу інших людей; невтомності в організаторській роботі [6].

До другої категорії входять здібності більш локального характеру основними з них ми визначаємо наступні здібності:

1. Здібність до ціле установа – включає два основних аспекти. По-перше, це здатність до формулювання, генеруванню цілей керованої системи як таких; визначенню пріоритетів цілей; виділенню найбільш істотних з них. По-друге, це здатність до формулювання цілей перед підлеглими, що забезпечувала б прийняття цих цілей ними.

2. Здібність до прогнозування – полягає в умінні керівника «зазирнути в майбутнє», передбачити розвиток подій і в результаті такого прогнозу будувати все керування не по типу реактивної (пасивної) стратегії, а на основі активно-прогностичної, далекоглядної стратегії. Часто підкреслюється, що це – найважливіша здатність керівника.

3. Здібність до планування як своїх дій, так і дій підлеглих, а також організації в цілому, будучи однією з основних умов управлінської діяльності, має синтетичну побудову і повинна бути зрозуміла як ефект конвергенції багатьох інших здібностей – як когнітивних, так і особистісних.

4. Здібність до прийняття управлінських рішень. Слід зазначити, що, оскільки сама функція прийняття управлінських рішень є основою для управлінської діяльності, те саме дана здатність звичайно також розглядається як критично важлива для неї. Відмітною її особливістю є те, що вона практично не компенсується з боку інших здібностей. Іншими словами, недостатній рівень її розвитку не може бути заповнений (або заповнюємо лише в незначному ступені) за рахунок інших управлінських здібностей.



5. Комунікативні здібності забезпечують ефективну реалізацію аналогічної управлінської функції, а в психологічному плані базуються на таких особистісних якостях, як соціабельність, товариськість, емпатичність, експресивність, рефлексивність, а також на сформованості умінь міжособистісної взаємодії й організації «комунікативного простору» у керованій системі.

6. Мотивуючі здібності виявляються в тім, що різні керівники володіють далеко не однаковими потенціалами «ведучого», що захоплює групу і надихає на досягнення загальних цілей. Подібно здатності до планування мотивуючі здібності являють собою інтегративні утворення, що включають широкий спектр більш приватних здібностей – від простого, часто неусвідомлюваного «зараження» своїми задумами до здатності до розгорнутого, аргументованого переконання в їхній перспективності. Сюди ж відноситься і ступінь оволодіння керівником усім арсеналом мотиваційних засобів впливу на підлеглих, знання основних особливостей мотиваційної сфери як такої і способів її «підключення».

7. Здібності контролю. З психологічної точки зору їхній зміст не вичерпується адекватною оцінкою результатів діяльності підлеглих і наступними за нею заохочувальними або «каральними» санкціями. Головне в них – це уміння зіставити результат з індивідуальними можливостями виконавця; визначити міру реалізації їм у діяльності свого широкого потенціалу, а також вибрати найбільш прийнятний саме для його індивідуальності спосіб контролю і заохочення. Це – здатність використовувати контроль не як самоціль, а як засіб для підвищення ефективності індивідуальної діяльності підлеглих, а в підсумку – всього організаційного функціонування.

На підставі вивчених нами теоретичних питань розроблена система занять для студентів художньо-графічного факультету по формуванню організаторських здібностей в процесі вивчення «Менеджменту в мистецтві» яка передбачає: теоретичне ознайомлення студентів із особливостями організаторських здібностей; проведення занять орієнтованих на розвиток комунікативних здібностей, невід'ємної частини організатора; проведення вправ направлених навчити студентів ставити цілі та визначати шляхи досягнення; організація та проведення мистецьких акцій; контроль та рефлексія.

Таким чином, організаторські здібності є особливістю особи, яка визначається значною мірою її природними задатками. Як і будь які інші вони розвиваються збагачуються та шліфуються у процесі навчання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Асмолов А.Г. Психологія особистості/ А. Асмолов. – М., 2001.
2. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія: Навч. Посібник / В. Галузинський.- К.:Вища шк., 1995.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Маклаков. А. Общая психология. Педагогика / А. Маклаков. – 1999 Глава 23.. – №5. – С. 204–205.]
5. Теплов Б. М. Способности и одаренность / «Учёные записки –Гос. НИИ психологии», 1941, т. 2.
6. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников/ Л.Уманский – М.: Просвіта.1980 –160 с.

Яна ЖЕВАГІНА

ВТІЛЕННЯ МУЗИЧНО-СЦЕНІЧНОГО ОБРАЗУ В ПРОЦЕСІ ХОРОВОГО СПІВУ

(студентка V курсу мистецького факультету)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Растрюгіна А.М.

Актуальність теми дослідження. Сучасний період здійснення радикальних змін в усіх сферах людської діяльності, які відбуваються у нашому суспільстві, спрямовано на патріотичне виховання молоді, відродження національної культури. Це потребує докорінних змін у системі освіти, що зумовлює необхідність її динамічного розвитку.

Особливої цінності для сучасної особистості набувають такі якості, як нестандартність мислення, гнучкість, мобільність, здатність до творчості. Гуманізація педагогічної праці, спрямованість її на розвиток особистості дитини сприяють створенню мережі нетрадиційних видів шкіл, розробці альтернативних систем освіти, авторських методик навчання. Необхідність розвитку творчої особистості дітей вимагають сьогодні від вчителя вміння працювати в творчому режимі, у нестандартних напрямках, постійно удосконалювати професійну майстерність, опановувати специфічні форми і методи роботи з учнями у навчально-виховному процесі.

Хорове мистецтво є одним із засобів музично-творчого розвитку дітей, яке навчає вокально-хоровим прийомам виконання, формує почуття колективізму і дружби, сприяє гармонійному розвитку особистості.

Вчитель-хормейстер має не лише добре знатися на методиках викладання хорового співу, а й бути високопрофесійною особистістю, здатною бути цікавим для сучасних дітей, спроможною залучити їх до культури хорового співу як одного із засобів розвитку їхньої як загальної, так і музичної культури.

Аналіз наукової літератури. присвяченої удосконаленню діяльності позашкільних навчальних закладів (Н. Гурець, С. Жуков, В. Полукаров, Е. Смірнова, Е. Цибуля та ін.) приводить до висновку, що мистецькі дозвіллі заклади мають значний педагогічний потенціал розвитку творчих здібностей дітей. Однією з поширених та найулюбленіших форм колективної музичної діяльності учнів молодшого віку є спів у вокальних ансамблях та хорах. Дослідженням шляхів розвитку творчих здібностей особистості у процесі музичної діяльності займалися А. Душний, Г. Падалка,



О. Ростовський, О. Рудницька, В. Шульгіна та ін.); театральної – Н. Миропольська, В. Немирович-Данченко, К. Станіславський та ін.), вокально-хорового співу – В. Антонюк, Л. Василенко, Л. Дмитрієв, В. Ємельянов.

Разом з тим, наразі практична діяльність вокально-хорових дитячих колективів, зокрема вокальних ансамблів, часто все ще зводиться до удосконалення вокально-хорових навичок учасників, вивчення творів та участі у концертах. Найчастіше, учні отримують вже готові зразки сценічної інтерпретації творів для наслідування, запропоновані керівниками. До питань розвитку творчої індивідуальності, художніх здібностей, особливостей роботи з музичним художнім колективом зверталися А. Болгарський, Б. Брилін, Т. Жигінас, Л. Паньків, В. Федоришин та ін. Психологія сприйняття художніх образів була предметом дослідження Л. Виготського, В. Роменця, О. Ростовського та ін. Значна увага розвитку творчої особистості через власну творчу діяльність, втілення художніх образів у виконанні музичних творів приділялась у працях О. Апраксіної, Н. Ветлугіної, В. Верховинця, К. Орфа та ін. Проте, проблеми творчого самовираження школярів в музичній діяльності, можливості хорового співу в творчому розвитку особистості; вікова специфіка сценічної діяльності учнів молодших класів, методи і прийоми педагогічного забезпечення означеного процесу все ще залишаються відкритими для наукового пошуку.

Отже, метою даної статті обґрунтувати і експериментально перевірити методику формування умінь сценічного втілення музичних образів у школярів молодших класів у процесі вокально-хорового співу в позашкільній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Хоровий колектив – «своєрідний вокальний оркестр котрий на основі синтеза звука і слова передає своїми музичними фарбами художні образи музичного твору» [3, с.22] Уміння втілення музичних образів в процесі хорового співу є творчим процесом не лише для вчителя-хормейстера але й для самих виконавців, саме виконавці доносять думку, внутрішнє світобачення хормейстера того чи іншого твору.

Серед різних форм колективної музичної творчості сучасних школярів хоровий спів є одним з провідних різновидів музично-сценічної діяльності. Хоровий спів – найдоступніший засіб музичного виховання, який охоплює широке коло навчально-розвивальних завдань, це поширена та найулюбленіша форма колективної музичної діяльності учнів молодшого віку. Виконавська діяльність вокального ансамблю – це музично-сценічна колективна творчість дітей, що сприяє їх музичному розвитку. У процесі музичного виховання виконавська діяльність має велике значення ще й тому, що містить можливість естетичного орієнтування дітей.

Хоровий спів поєднує у собі різні види діяльності. У багатьох вокально-хорових колективах, наприклад, застосовують театралізацію пісень, використовують елементи хореографії. Ідеї об'єднання різних видів мистецтв і використання різних видів діяльності важливі для формування цілісного художнього світогляду, розвитку емоційної, інтелектуальної та творчої сфер особистості. Я вважаємо, що в будь-якому гуртку необхідно використовувати різноманітні види діяльності. Наприклад, у вокальному гуртку варто не тільки розучувати пісні, а й театралізувати їх, використовувати елементи хореографії, також застосовувати при вивченні твору малюнки видатних художників тим самим розвивати інтелект дітей. Особливості застосування ігрових елементів, потенціальні можливості вокальних, ритмічних, танцювальних імпровізацій доцільно враховувати у процесі творчої реалізації художніх здібностей школярів на сцені.

Педагоги-музиканти акцентують увагу на важливості вокально-ансамблевого музикування як активного засобу музичного та морально-естетичного виховання, вважаючи, що участь у вокально-хоровій діяльності може сприяти розвитку вокальних здібностей дітей (О. Апраксіна, В. Верховинець, Г. Падалка, Г. Струве, Л. Сверлюк та К. Пігров ін.). Проблеми вокального виховання молодших школярів висвітлюють в своїх працях А. Болгарський, С. Гладка, Н. Добровольська, Є. Малініна, А. Менабені та ін.) У центрі уваги дослідників знаходиться така проблема, як музично-естетичне виховання молодших школярів у художньому колективі (Н. Вишнякова, Н. Гурець, А. Каргін, О. Рудницька, Е. Цибуля та ін.) [6, с. 8]. Нажаль, в існуючих методичних роботах поки що мало висвітлено особливості діяльності дитячих вокальних ансамблів, хорів, методи формування вмінь, спрямованих на подолання труднощів, які виникають у процесі прилюдної діяльності.

«Під ансамблем високої майстерності розуміється чітка інтонаційна узгодженість звучання, злитність і врівноваженість сили й тембру всіх голосів» [3, с.64]. Метою виховання виконавця вокального ансамблю є формування свідомого ставлення до музичного твору та музично-сценічного мистецтва і формування певних умінь та навичок, за допомогою яких учень самостійно міг би створити власну інтерпретацію образу, свідомо оперуючи засобами музичної виразності. Під час музичного навчання школярів важливо враховувати вікові відмінності художнього сприймання, виконання і творчості учнів молодших класів. Аналіз вікових психофізіологічних особливостей та їх впливу на характер ансамблевого співу, сценічної діяльності учнів молодших класів, проблеми творчого самовираження спричиняють необхідність визначення засобів педагогічного впливу на процес музичного навчання учнів молодших класів [6, с.9].

Діти молодшого шкільного віку особливо сприйнятливі і активні до музично-творчого розвитку. Такі їх вікові особливості, як чуттєво-образний характер мислення, підвищена емоційна реакція, наївно-ігрове ставлення до навколишніх обставин, довірливість, пластичність необхідно враховувати, спонукаючи дітей



до творчого самовираження у вокально-хоровій діяльності. Також слід не забувати про індивідуальний підхід до кожного хориста, та завжди слідкувати за його вокальними розвитком [5, с. 38]. Водночас слід зважати на певні вади сприймання і відтворення музики, характерні для школярів цього віку, а саме: фрагментарність музичного сприймання (невміння виділити головне, концентрація уваги на деталях); недовготривалість активного слухання і виконання музики, низький рівень розвитку музично-виконавських умінь (вузький співацький діапазон, неточне інтонування, несформоване вміння користування вокальним диханням, невміння підбирати засоби музичної виразності відповідно до образного змісту твору, скутість сценічної поведінки).

На думку Л. Виготського, успішність творчої діяльності залежить від сформованості інтересів, від здатності особистості до комбінаційної діяльності та постійного вправлення в цій діяльності, від здатності до втілення продуктів уяви у матеріальну форму [2, с.11].

У процесі дослідження визначено, що музично-сценічна діяльність учнів молодшого шкільного віку має певні особливості. Виступи перед публікою призводять до виникнення у дітей загостреного почуття внутрішнього критика, що стає своєрідною перешкодою для повної реалізації потреб дитини у цьому виді творчості. У силу відсутності визначених навичок та умінь школярі-виконавці часто відчують труднощі у театралізованому перетворенні, у творчому самовираженні.

Таким чином, аналіз наукової, методичної літератури і практики роботи дозволяє засвідчити необхідність розробки методичних засобів щодо формування у молодших школярів умінь сценічного втілення музичного образу в хоровому співі.

Висновки. З огляду на вищезазначене, можна зробити висновок про те, що дослідження проблеми втілення музично-сценічного образу в процесі хорового співу наразі є актуальною в роботі із молодшими школярами. Відтак, для вирішення зазначеної педагогічної проблеми, вчитель має добре знатися на дитячій психології, вміти зацікавити дітей, провести сюжетну лінію твору в доступному для дітей формі. Подальшого дослідження потребують також питання визначення принципу добору виконавського репертуару для учнів різних вікових категорій, дослідження способів художньої взаємодії співаків у мистецьких дитячих колективах, активізації творчого ставлення учнів до вокально-хорового навчання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Апраксина О.А. Методика музикального виховання в школі: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2119 «Музыка и пение». – М.: Просвещение, 1983. – 224 с
2. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка (раздел № 3 из книги «психология развития человека»). – М.: Изд-во Смысл: Эксмо, 2005. – 1136 с
3. Пигров К.К. Руководство хором под редакцией К.Птицы –М.: издательство Музыка 1964 – 216 с
4. Струве Г.А. Школьный хор – М , 1981-193 с .
5. Слота Н. В. Сценічне втілення музичних образів у процесі вокально-ансамблевого співу: Методичні рекомендації. – Донецьк, 2013. – 39 с.
6. Черкасов В.Ф. Теорія і методика музичної освіти. Навч. посібник. – Кіровоград: ТОВ «Імекс-ЛТД», 2014. – 499 с.

Микола ЗАДЕРЯКА

СВІДОМА САМОРЕГУЛЯЦІЯ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

(магістрант мистецького факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор Г.С. Дідич

У статті розглянуто зміст поняття усвідомленої саморегуляції музично-виконавської діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Постановка проблеми. Велика суспільна увага до відродження національних традицій, спрямованість на актуалізацію та розвиток національного культурного потенціалу надають особливий значущості питанням підготовки висококваліфікованих педагогів-вчителів предметів художньо-естетичного циклу, зокрема, вчителів музичного мистецтва. Суттєве місце серед напрямків підготовки майбутніх фахівців займає інструментально-виконавська підготовка. Врахування специфіки музично-виконавської діяльності вчителя як напруженої, багатоаспектної й складноорганізованої виносить на перший план проблематику саморегуляції як основного механізму, який забезпечує її високу успішність. Оскільки усвідомлена саморегуляція виступає необхідною умовою забезпечення успішності професійної, зокрема, музично-виконавської діяльності та проблема її розвитку та коригування набуває значної актуальності.

Метою статі є розкриття змісту категорії свідомої саморегуляції музично-виконавської діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва

Аналіз наукових досліджень публікацій. Здатність до саморегуляції та управління нею в процесі оволодіння новими видами і формами діяльності постає предметом уваги представників різних психологічних та педагогічних дисциплін.

У результаті теоретичного обґрунтування та практичного застосування принципу єдності свідомості й діяльності класики вітчизняної психології (Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.) виявили та описали особливості та природу регуляції й саморегуляції поведінки особистості. Деякими авторами (К. Абульханова-Славська, О. Брушлінський, О. Конопкін, В. Моросанова та ін.) здатність



до саморегуляції розглядається як визначальна характеристика суб'єкту, поряд з його самостійністю та творчістю.

Психологічна природа саморегуляції активно вивчалась і вивчається сучасними українськими вченими. Питання активності людини як суб'єкта власної діяльності та поведінки знаходять висвітлення у працях І. Беха, В. Каліна, Г. Костюка, В. Котирло, О. Киричука, С. Максименка, В. Татенка та ін. Зокрема, В. Татенко звернув увагу на те, що людина як суб'єкт власної діяльності спрямовує активність не лише на світ речей та інших людей, але, насамперед, на самого себе. Саморегуляцію поведінки М. Боришевський розуміє як переважно усвідомлене, цілеспрямоване планування, побудову і перетворення суб'єктом власних дій та вчинків у відповідності до особистісно значущих цілей, актуальних потреб. Досліджуючи механізми саморегуляції, вчений підкреслює, що рефлексивність є глобальною змістовно-функціональною характеристикою саморегуляції. Здатність до рефлексії дає індивіду можливість поєднувати в собі одночасно дві функції: функцію суб'єкта поведінки і функцію об'єкта вправління. Це свідчить про те, що механізми саморегуляції поведінки поєднані зі сферою самосвідомості особистості [7].

Отже, з точки зору психології процеси саморегуляції – це внутрішня цілеспрямована активність людини, яка реалізується за рахунок системної участі різних процесів, явищ та рівнів психіки.

У контексті питань формування педагогічної техніки та майстерності майбутніх фахівців здатність особистості до саморегуляції в педагогічній діяльності активно досліджували вітчизняні науковці (Ю. Барабаш, Є. Барбіна, І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос, Р. Позінкевич, Г. Сагач, О. Самещенко, В. Семиченко та ін.). У дослідженнях цих авторів стверджується, що здатність особистості до саморегулювання є необхідною умовою її професійного становлення, гармонійного входження, адаптації до реальної педагогічної діяльності. Володіння вміннями та навичками саморегулювання забезпечує здатність особистості до безперервного саморозвитку та самовдосконалення педагогічної діяльності.

Таким чином, саморегуляція особистості розглядається як одна з головних професійно значущих особистісних якостей педагога.

Виклад основного матеріалу. Проблематика свідомої саморегуляції музично-виконавської діяльності на сьогодні є дослідженою недостатньо та й саме поняття “саморегуляція” в цьому контексті використовується дуже рідко.

Серед нечисленних робіт, присвячених саме проблемі саморегуляції в професійній діяльності музиканта, звертає на себе увагу дослідження Н. Щетинської [9], яка розглянула розвиток особистості саморегуляції виконавця. В її розумінні, особистісна саморегуляція музиканта-виконавця – це усвідомлена довільна активність суб'єкта музично-виконавської діяльності, яка спрямована на адаптацію до професійної діяльності і реалізується через психічні властивості та особистісні якості музиканта, що проявляються в умінні контролювати свої емоції та поведінку.

У руслі нашого дослідження слід розглянути роботу Ю. Лисюк [5], предметом якої виступили зміст, форми та методи формування досвіду саморегулювання майбутніх музикантів-педагогів. Досвід саморегулювання розглядається дослідницею як цілісне особистісне утворення, сутність якого розкривається у взаємодії: духовних потреб та інтересів особистості, які виконують функцію цілеутворення, особистісно-смыслового наповнення музично-педагогічної діяльності; тезаурусу знань, що дає змогу побудувати індивідуальну стратегію саморегулювання у музично-педагогічній взаємодії; системи особистісно прийнятих загальноновизнаних норм і цінностей музично-педагогічного мистецтва, представлених у формі ціннісних орієнтацій фахівця, що виконують функцію оцінки та контролю результатів реалізації його індивідуальної стратегії самовдосконалення та самореалізації у музично-педагогічній діяльності; системи умінь та навичок самостійного регулювання психічного стану, поведінки, діяльності та внутрішнього світу. Як вказує Ю. Лисюк, традиційно дослідження проблеми саморегулювання у галузі музичної педагогіки пов'язується з формуванням виконавської надійності, концертної витримки, артистизму майбутніх музикантів.

Необхідно зауважити, що проблеми саморегуляції музично-виконавської діяльності вивчалися в психолого-педагогічних напрямках. Адже музично-виконавська діяльність – це багатоаспектна та напружена професійна діяльність вчителя музичного мистецтва. Її система є надзвичайно складноорганізованою як у змістовному, часовому й структурному відношеннях.

Серед наявних експериментальних психолого-педагогічних робіт слід відмітити дослідження Л. Бочкарьова [1]. Предметом його дослідження є вивчення ролі емоцій в музичній діяльності, структурно-динамічних особливостей емоційної регуляції процесів творчості та сприймання, а також психологічні аспекти публічного виступу музикантів. Л. Бочкарьов, досліджуючи проблему емоційної стійкості музиканта, виявив, що однією з причин високої передконцертної тривоги є високий рівень домагань при недостатній розвиненості музично-виконавських здібностей. Ним розроблена методика психорегулюючого тренування музикантів, яка спрямована на покращення функціонального стану виконавців шляхом регуляції важливих психофізіологічних функцій. На його думку, розвиток артистичних здібностей, зокрема, емоційно-регулятивних здібностей володіти собою під час концертного виступу, є однією з задач формування придатності до виконавської діяльності [1, с. 100].

Вплив типологічних особливостей нервової системи на індивідуальний стиль виконавської діяльності досліджував Ю. Цагареллі. Він також вивчав професійно важливі якості в структурі індивідуальності музиканта-виконавця. В їхній склад увійшли музикальність, психомоторика, артистизм та психологічна надійність в концертному виступі [8, с. 100].



Чинники підвищеної тривожності в музично-виконавській діяльності досліджував Г. Вільсон. Він виділив такі: характерологічну тривожність виконавця, що визначається особливостями нервової системи або низькою самооцінкою, або їх комбінацією; досягнутий ступінь майстерності; ступінь ситуаційного стресу [9].

Психологічний та соціальний аналіз естрадного хвилювання проведений А. Готсдінером. Ним виділено 5 фаз концертних станів: тривалий передконцертний стан; безпосередній передконцертний стан; короткий проміжок між об'явленням та початком виконання; початок виконання, артистичного спілкування з публікою та боротьба зі своїм негативним станом; стан після концерту. Цей дослідник вказує, що передконцертне самопочуття суттєво визначається минулим досвідом учня, особливостями пережитих ним під час минулих публічних виступів станів, а також особливостями нервової системи [9].

Д. Благой вважає, що особливості сценічних станів більшою мірою детермінуються інтелектуально-творчими якостями особистості, ніж особливостями нервової системи. На його думку, творчий процес являє собою занурення в музику, захоплення нею, намагання наблизитися до особистості її творця, а естрадне хвилювання порушує його. Він звертає увагу на необхідність індивідуального підходу при корекції передконцертних станів [9].

Серед вітчизняних психолого-педагогічних досліджень останніх років, присвячених зазначеній проблемі, слід згадати дослідження Л. Котової, Г. Саїк, Л. Хлебнікової та ін. Так, розкриваючи структуру виконавської майстерності, Г. Саїк [5] виокремлює, поряд з емоційним, нормативним, ціннісним та технічним компонентами, публічно-регулятивний компонент, який, на думку дослідниці, відображує уміння виконавця регулювати та коригувати власний психічний стан в умовах сценічної діяльності, здатність до збереження творчого самопочуття та художнього самовираження на естраді.

Досліджуючи проблему формування досвіду музично-виконавської діяльності, Л. Хлебнікова [5] виділяє в структурі зазначеного феномена компонент "психологічна готовність до виконання твору", який відображає наявність знань, умінь та навичок саморегуляції психічного стану і психофункціонального фону у процесі виконання музичного твору.

Проблему формування виконавської надійності досліджували Л. Котова та Д. Юник. У дослідженні Л. Котової розглянуто формування емоційної стійкості майбутніх музикантів-педагогів як умова виконавської надійності. Дослідниця визначає саморегуляцію як структурний компонент надійності студентів музично-педагогічного та мистецького факультетів [3]. Дослідження Д. Юника [10] зосереджено на увазі музиканта-виконавця як факторі формування виконавської надійності. Вчений робить висновок, що цілеспрямоване формування надійності гри спирається на залежність між характером роботи над музичними творами та свідомою регуляцією певними властивостями уваги.

Враховуючи складну побудову музично-виконавської діяльності, ми вважаємо, що поняття саморегуляції не може бути віднесеним тільки до функціонування музиканта в ситуації публічного виступу і повинно мати більш загальний зміст, бути включеним в структуру музично-виконавської діяльності на всіх її актуальних відрізках.

Можна констатувати, що в історії фортепіанної методики та теорії піанізму певною мірою були відіграні окремі елементи системи організації та регуляції виконавської діяльності. Зокрема, положення про важливість наявності у виконавця яскравого уявлення про художній образ, сформованості вміння "слухати" себе під час виконання, визнання необхідності вміння аналізувати труднощі, з якими доводиться стикатися під час роботи над твором, раціонально організувати свою роботу для подолання вказаних труднощів тощо, зараз є загальноприйнятими. Вперше вони були системно викладені в межах психотехнічного напрямку в теорії піанізму, хоча окремі положення було сформульовано ще раніше у педагогічній або власній виконавській практиці крупних інструменталістів та фортепіанних методистів. Аналізуючи такі метафори, як "звукочувальна картина уяви (розуму)" (І. Гофман), "розумова техніка", "техніка, зосереджена у мозку" (Т. Лешетицький, І. Гофман, Ф. Бузоні), "звукотворча воля" (енергетика внутрішнього слухового образу, що породжує його втілення в реальному звучанні – К. Мартинсен), можна дійти до висновку, що основна проблематика, яка підіймалася представниками психотехнічного напрямку – це проблематика саморегуляції як внутрішньої активності, що забезпечує досягнення результату за допомогою психічних засобів, а саме визначення та якісна характеристика її основних, ключових структурних ланок у високоефективній виконавській діяльності, а також шляхів її розвитку (прикладом може бути педагогічна система К. Леймера).

У своєму дослідженні ми також враховуємо здобутки не тільки психологічної та педагогічної науки, а й мистецької і викладацької практики, спираємось на узагальнене розуміння саморегуляції музично-виконавської діяльності. Усвідомлена саморегуляція музично-виконавської діяльності розглядається як свідомо довольна внутрішня активність суб'єкта, спрямована на досягнення цілей, що приймаються ним в ході здійснення музично-виконавської діяльності на всіх її етапах.

За О. Конопкіним та В. Моросановою, саморегуляція – це суто внутрішня активність, структурними компонентами якої є не безпосередньо мотиви, дії, операції, а процеси переробки інформації. Отже, процеси саморегуляції спрямовані на управління та забезпечення психічними засобами процесу досягнення певного результату. Психологічні засоби реалізації саморегулювання – це весь арсенал процесів активного відображення, внутрішнього моделювання та перетворення відображеної дійсності, що використовуються суб'єктом в залежності від своєї індивідуальності, конкретного виду активності та умов



її здійснення. Успішність в різних видах діяльності (в тому числі й музично-виконавської) забезпечується сформованістю цілісної системи саморегуляції, а будь-який структурно-функціональний дефект процесу регуляції обмежує ефективність діяльності. Як вказує О. Конопкін, «якими б психічними засобами не реалізовувалися процеси саморегуляції, що мають недосконалу структуру, ці процеси не можуть призвести до найефективнішої побудови й реалізації самої виконавської активності, забезпечити її продуктивність» [2, с. 12].

Разом з тим, положення про значимість розвиненості саморегуляції для ефективної діяльності не знижує гостроту проблеми психічних засобів, якими суб'єкт активності реалізує саморегуляцію. Від їхнього розвинення та досконалості, адекватності цілям й умовам активності залежить ефективність саморегуляції і, в кінцевому підсумку, діяльності.

Висновок. Отже, ми встановили, що усвідомлена саморегуляція музично-виконавської діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва розглядається як свідомо довільна внутрішня активність суб'єкта, спрямована на досягнення цілей, що приймаються ним в ході здійснення музично-виконавської діяльності на всіх її етапах.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бочкарев Л.Л. Психология музыкальной деятельности / Л.Л. Бочкарев. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. – 352 с.
2. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 1995. – №1. – С.5-12.
3. Котова Л.М. Емоційна стійкість як засіб формування інструментально-виконавської надійності у студентів музично-педагогічних факультетів: Автореф. дис. ... канд. педагогічних наук: 13.00.02 / Л.М. Котова / НПУ ім. М. Драгоманова. – К., 2001. – 18 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
5. Лисюк Ю.С. Методика формування досвіду саморегулювання майбутніх музикантів-педагогів у вищих мистецьких навчальних закладах: Дис. ... канд. педагогічних наук: 13.00.02 / Ю.С. Лисюк / Київський національний університет культури і мистецтв. – К., 2007. – 239 с.
6. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
7. Сидоренко Н.І. Розвиток усвідомленої саморегуляції довільної активності майбутніх учителів: Дис. ... канд. психологічних наук: 19.00.07 / Н.І. Сидоренко / Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2005. – 263 с.
8. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: Автореф. дисс. ... доктора психол. наук: 19.00.03 / Ю.А. Цагарелли / ЛГУ. – Л., 1989. – 31 с.
9. Щетинская Н.Б. Развитие личностной саморегуляции музыканта-исполнителя в процессе профессиональной подготовки в вузе: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. / Н.Б. Щетинская / Краснодарский государственный университет культуры и искусств. – Краснодар, 2005. – 179 с.
10. Юник Д.Г. Увага як фактор формування виконавської надійності баяніста у вузах музично-педагогічної спеціальності: Автореф. дис. ... канд. педагогічних наук: 13.00.02 / Д.Г. Юник / Київський державний інститут культури. – К., 1993. – 17 с.

Мар'яна КОЗОНАК

СЦЕНІЧНО-ВИКОНАВСЬКА КУЛЬТУРА МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

(магістрантка мистецького факультету)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Растрюгіна А.М.

Актуальність дослідження. Сьогоднішні реалії, що пов'язані з інтеграцією вітчизняної професійної освіти у європейський освітній простір, детермінують інноваційні процеси в освітянських закладах, переорієнтацію процесу професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців на європейські стандарти. У зв'язку з цим посилюються вимоги до особистості вчителя, його професійної грамотності, компетентності, методичної озброєності, самостійності, відповідальності, здатності до творчого самовираження в професійній діяльності. Таке положення значно актуалізує проблему фахової підготовки майбутнього педагога-музиканта, які засобами музично-виконавської діяльності мають впливати на внутрішній світ молодого покоління, засобами музичного мистецтва розвивати їхні особистісні якості, виявляти творчі здібності, стимулювати потребу в духовному самовдосконаленні. Отже, дослідження проблеми формування сценічно-виконавської культури майбутнього фахівця-музиканта є актуальним, доцільним і своєчасним.

Наразі професіоналізм сучасного фахівця-музиканта має вимірюватись не тільки рівнем сформованості його професійних компетенцій, а й наявністю в структурі його особистості специфічних характеристик, що складають систему його духовно-творчих життєвих сенсів й спрямовують його практичну діяльність на реалізацію гуманістичних цінностей та культурно-художніх цінностей [4]. А отже, музично-педагогічна діяльність педагога-музиканта перестає бути суто виконавською і механічно одноманітною, зобов'язує майбутнього педагога-музиканта вдосконалювати свої психофізіологічні задатки і здібності, розкривати особистісні властивості й якості, розкривати свій художньо-творчий потенціал. Все це потребує певних змін у системі підготовки майбутніх фахівців-музикантів, зокрема, удосконалення змісту фахової підготовки, створення відповідних педагогічних умов, пошуку нових технологій, що забезпечуватимуть найбільш повне розкриття їхнього особистісного потенціалу щодо художньо-творчого саморозвитку, самовираження, самореалізації.



Аналіз останніх публікацій. Сценічно-виконавська культура, як специфічна музична діяльність є предметом дослідження в музикознавстві, психології і педагогіці музичної освіти. Зокрема, добре відомі дослідження в галузі психології Баренбойма Л.А., Бочкарьова Л.Л., Готсдінер А.Л., Петрушина В.І., Ципіна Г. М., роботи з теорії виконавства Алексєєва А. Д., Валькевич Р.А., Живова В. Л., Когана Г. М., Стратан-Артишковой Т.Б.. Про значущість виразності співу висловлювалися видатні співаки та вокальні педагоги від часів староїталійської вокальної школи (XVIII ст.) до сьогодення (О. Варламов, М. Гарсія-син, М. Донець-Тессейр, Ф. Литвин, О. Образцова, Г. Панофка, П. Тозі, Ф. Шаляпін та ін.). З середини XX ст. проблеми стосовно емоційної виразності співу досліджують видатні науковці В. Морозов, Р. Юссон, та ін.

В останню чверть XX – на початку XXI ст. вагомий внесок у вивчення питань вокально-виконавської творчості В. Антонюк, І. Герсамія, Н. Гребенюк, О. Єрошенко, І. Колодуб та ін.) та сценічної майстерності (Р. Валькевич, Н. Гузій та ін.) зробили сучасні мистецтвознавці та фахівці з музичної педагогіки. Разом з тим, проблема формування сценічно-виконавської культури все ще залишається відкритою для вивчення й потребує подальшого поглибленого та всебічного дослідження, що й зумовило вибір теми нашого дослідження.

Мета статті полягає у науковому обґрунтуванні теоретичних положень процесу формування сценічно-виконавської культури як педагогічної проблеми, що пов'язана із розвитком особистісних та професійних якостей майбутнього педагога-музиканта в музично-педагогічній діяльності, а також у висвітленні ролі й взаємозв'язку художніх і природних чинників виразності співу як однієї із основних складових вокально-виконавської творчості.

Виклад основного матеріалу. Проблема формування сценічно-виконавської культури тісно пов'язана з артистизмом особистості, оволодінням акторсько-сценічними вміннями, а також розкриває такі професійні вміння майбутнього педагога як: професійне виконання музичного твору, чисте інтонування, добре розвинена мова та дикція, природні та невимушені жести, емоційність, висока комунікативна культура, що є складовою професійних умінь майбутнього педагога-музиканта.

Значимість розвитку вищезазначених професійних умінь у майбутніх педагогів-музикантів обумовлена наступними факторами:

- 1) зростанням соціальних вимог до якості підготовки фахівців в умовах реформування вищої освіти;
- 2) наявністю конкуренції в професійному середовищі і усвідомленням необхідності подальшого саморозвитку та самовдосконалення;
- 3) творчим характером професії педагога-музиканта і його музично-виконавської діяльності, успішність якої багато в чому залежить від рівня сформованості його особистісних якостей, таких як: самостійність, ініціатива, глибока особиста зацікавленість у вирішенні специфічних завдань музичного виховання та освіти. Звідси очевидна необхідність вивчення і створення розробки навчальних технологій, здатних забезпечити формування сценічно-виконавської культури та артистизму особистості майбутнього педагога-музиканта.

Формування сценічно-виконавської культури майбутнього педагога-музиканта залежить не лише від керуючого навчальним процесом викладача, а й від систематичної та плідної праці самого майбутнього виконавця. Вокальне виконавство є художньо-творчим процесом. Кожний твір потребує від співака пошуку тих особливих виразальних засобів, які відповідатимуть емоційно-значущому змісту виконуваного твору. Творче прагнення виконавця виразити співацьким звуком різноманітність інтонацій музичного твору надає голосу відповідного загального тембрового забарвлення і сприяє винайденню необхідних технічно-вокальних прийомів. Тобто, сама внутрішня емоційна настроєність вокаліста, викликана характером і настроєм музичного твору, психологічно зумовлює вибір відповідних прийомів вокальної техніки та допомагає досягти музично-художньої виразності виконання, що в цілому характеризує виконавську культуру співака.

Створення вокального образу досягається співаком-артистом, у першу чергу, голосовими засобами виразності: тембровим забарвленням, динамічними нюансами, інтонаційними відтінками, вимовою тощо, які передають різноманітні емоційні стани та настрої. Втім звичайно вокаліст не обмежується одним виразальним засобом – звуковим, а поєднує звук із мімікою та жестом, у театральних постановках до цього додається ще рух і зовнішнє оформлення (грим, костюм, декорації). Вокальна й акторська обдарованість співака, технічна досконалість співу, внутрішній стан вокаліста разом із вивіреним почуттям міри є основними складовими для створення художньо-сценічного образу вокального твору.

Вокальне виконавство як вид музичного мистецтва поєднує в собі такі властивості як миттєвість та нескінчене оновлення. Тільки-но співак залишає сцену, зникає його музично-художній витвір, безпосереднє поєднання виконавця з мистецтвом під час співу триває тільки протягом звучання самого твору. Втім після виконання твору одним співаком його може виконувати інший, і це нове виконання надасть нового життя твору, а нове інтерпретування може здійснювати один і той самий виконавець за нових обставин, в іншій настрої, новому прочитанні, іншому внутрішньому відчутті тощо.

Так, один з найвидатніших диригентів другої половини XX ст. Г. Рождественський вважав, що «еволюція власної виконавської концепції – явище не тільки безумовно констатоване, але й абсолютно необхідне кожному артистові» [5, с. 178]. Таким чином, музичний твір набуває все нових і



нових художніх утілень під час кожної нової інтерпретації музикантами-виконавцями. У художньому процесі співу застосовуються багатоманітні різновиди співацького звуку, своєрідність якого завжди безпосередньо пов'язана з творчою уявою вокаліста, психологічним трактуванням утілюваного образу, а, отже, з інтонуванням, характером, забарвленням слова, фрази, твору в цілому. Відповідно до різноманітності емоційних, психологічних рухів, творчих нюансів виконавця-вокаліста в процесі співу змінюватиметься й співацький звук, який звучатиме то голосно, то тихо, то радісно, то скорботно, то *staccato*, то *legato*, то *marcato*, то *portamento* тощо.

Сам процес вокального виконання у формуванні сценічно-виконавської культури, як відомо, потребує від організму великої активності, тому досить необхідним стає в співі емоційне піднесення. Ще 1968 р. авторитетний учений, автор фундаментальної праці «Основи вокальної методики» Л. Дмитрієв, переконливо обґрунтував велике значення індивідуально-психологічних відмінностей особистості під час навчання вокалу. Так, підкреслюючи значення психічного комплексу співака для досягнення професійних здобутків, учений зазначав, що «млява, малоініціативна, не вольова, незібрана людина, як і малоемоційна, не чіпка, – навряд чи може сподіватися на успіх у вокальній справі» [1, с. 290].

Уміння майбутнього співака відчутти, пережити та передати голосом найтонші рухи людської душі у вокальному мистецтві є такою важливою якістю, як і наявність самого співацького голосу. Так, відомий оперний режисер і викладач Ленінградської консерваторії О. Кірсєв навчав студентів-співаків «довіряти емоціям, інтуїції, наслідувати їм. Правильний настрій та емоція сама веде: як дивитись, з якою інтонацією відповісти, як руки тримати, як голову повернути» [6, с. 69].

Талановиті, спостережливі й уважні співаки, визначивши навіть на емпіричному рівні властивість суттєвого впливу на якість співацького звуку стану м'язової системи організму, особливо м'язів обличчя (міміка), та вплив самої емоції на фонацію, користуються цим у своїй виконавській практиці. Так, Є. Нестеренко, бас зі світовим визнанням, підкреслюючи, що міміка співака впливає на тембр голосу, відзначав: «Якщо співак тягне ноту і м'язи його обличчя перебувають у спокійному стані, то і звук ніякого особливого забарвлення не має – він, так би мовити, індиферентний. Якщо ж на обличчі співака виникає гримаса страждання або посмішка, то і голос забарвлюється відповідним почуттям» [7, с. 69].

Величезне значення емоційності та сценічно-виконавської експресії у творчості вокаліста відзначали відомі музиканти, авторитетні музичні критики, видатні співаки минулого й сьогодення. Так, видатна оперна артистка кінця XIX – початку XX ст., «співачка-феномен» Фелія Литвин, яка була «цілою епохою в співацькому мистецтві взагалі, у сфері усталення вагнерівського репертуару зокрема» (Е. Старк), у книзі-спогадах «Моє життя і моє мистецтво» відзначала: «Основою справжнього мистецтва – часом граничного з геніальним – є дійсне почуття. Тому я звертаюся до натур тонких, натхнених, бентежних: ідіть на сцену! Мистецтво допоможе вам виразити пристрасті, які томлять вас, – радощі, прикрасі і страждання – воно надасть їм форми» [3, с. 124].

Вокальному талантові самої співачки були притаманні не тільки краса й сила голосу, вільне володіння технікою співу, але й велика драматична виразність. Так, співак та музичний критик С. Левик, котрий був свідком неперевершеного виконання Фелією Литвин партії Юдифі в однойменній опері О. Серова на виставі Маріїнського театру (партію Олоферна виконував Ф. Шаляпін), свої враження про її спів висловив як «недосяжну довершеність» [2, с. 285]. «Темперамент, схвилюваність клекотали в кожній її фразі, але ніколи не можна було відмітити якого б то не було напруження, – писав про неї співак. – Щирість її переживань цілком виключала в слухача думку про які б там не було «прийоми» художньої майстерності» [7, с. 428]. Авторитетний критик Е. Старк вважав, що велика сила мистецтва Ф. Литвин полягала в тому, що «її виконання було в найвищому ступені е м о ц і й н и м» [2, с. 47]. Отже, саме емоційну виразність співу визнано найсуттєвішою ознакою у формуванні сценічно-виконавської культури майбутнього педагога-музиканта.

Формуванню сценічно-виконавської культури майбутнього педагога-музиканта, стосовно сфери вокальної педагогіки сприяє використання відомих «раціонально-технічних» (В. Морозов) методів виховання співацького голосу: фонетичний, артикуляційні і дихальні методи, м'язові прийоми тощо. Однак досвідчені вокальні педагоги поєднують вищезазначені традиційні методи з психологічними. У роботі такі наставники домагаються відчуття студентом стану піднесеності, радості під час співу, оскільки саме позитивні емоції активізують як акустичні, так і фізіологічні механізми вокальної техніки.

По-своєму, з позиції любові до своїх учениць, вирішується питання психологічного настроювання в класі видатної співачки XX ст., професора МДК ім. П. І. Чайковського О. Образцової. Вона відзначає, що «кожний урок слід провести з користю. А якщо людина затиснута, фізично й емоційно, вона нічого навчитися не може».

Висновки. Отже, оскільки позитивні емоції є засобами активізації співацьких механізмів, то перед педагогом-музикантом постає завдання психологічного налаштування на оптимістичний, активний стан його душі та тіла перед виступом на сцені, а головне це має бути систематично. Такому налаштуванню насамперед сприяє доброзичливість викладача, прищеплювання студенту впевненості в своїх силах, суворості стриманості від численних зауважень, а також щира, позитивна атмосфера в класі. Цілеспрямована, постійна увага педагога до музично-виразного вокального виконання студента



допомагає розвитку не тільки художнього, а й вокально-технічного аспекту співу. За допомогою позитивного емоційного налаштування вокаліст досягає найкращих акустичних характеристик співацького звуку, водночас спонукальна сила позитивних емоцій створює необхідні умови для правильної вокальної фонації, що, в свою чергу, сприяє найповнішому виявленню виражальних можливостей співу.

Перспективи наших подальших наукових розвідок означеної проблематики пов'язано обґрунтуванням та експериментальною перевіркою процесу формування сценічно-виконавської культури майбутнього педагога-музиканта на основі ґрунтовного вивчення питань вокального мистецтва та виконавства в академічній європейській традиції, дослідженням психолого-педагогічних умов підвищення ефективності згаданого процесу, виявленням особливостей вокально-виконавської творчості в мистецькому освітньому просторі ВНЗ.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дмитриев Л. Основы вокальной методики / Л. Дмитриев. – М. : Музыка, 2000. – 676 с.
2. Левик С. Записки оперного певца / С. Левик. – М. : Искусство, 1962. – 713 с.
3. Литвин Ф. Моя жизнь и моё искусство / Ф. Литвин. – Л. : Музыка, 1967. – 164 с.
4. Растригіна А.М. Інноваційний контекст професійної підготовки майбутнього педагога-музиканта//Наукові записки. – Вип. 133. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. 0,5 д.а.
5. Юзефович В. С Рождественским о Рождественском / В. Юзефович // Музыкальное исполнительство : сб. ст. – М. : Музыка, 2009. – Вып. 10. – С. 154–193.
6. Юссон Р. Певческий голос : исследования основных физиологических и акустических явлений певческого голоса / Р. Юссон. – М. : Музыка, 1974. – 264 с.
7. Яковлева А. Искусство пения : исследовательские очерки. Материалы. Статьи / А. Яковлева. – М. : Изд. дом «ИнформБюро», 2007. – 480 с. : илл.

Мар'яна КОЗОНАК

ФОРМУВАННЯ СЦЕНІЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА

(магістрантка мистецького факультету)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Растригіна А.М.

Актуальність дослідження. Розгляд і вивчення проблеми формування сценічно-виконавської майстерності в сучасній музично-педагогічній діяльності має суттєве значення не лише в культурній сфері, але і в повсякденному житті.

Сучасний етап культурного розвитку характеризується тим, що музично-педагогічна діяльність перестає бути суто виконавською і механічно одноманітною, це сприяє майбутнього педагога-музиканта вдосконалюватись, розкривати свій потенціал і творчі можливості. Все це викликає певні зміни у сфері освіти та культури: відбувається переосмислення педагогічних цінностей, виникає необхідність пошуку нових технологій, розвитку особистості, найбільш повного розкриття її творчого потенціалу, музично-творчих здібностей.

Проблема формування сценічно-виконавської культури тісно пов'язана з артистизмом особистості, оволодінням акторсько-сценічними вміннями, а також розкриває такі професійні вміння майбутнього педагога як: професійне виконання музичного твору, чисте інтонування, добре розвинена мова та дикція, природні та невимушені жести, емоційність, висока комунікативна культура, що є складовою професійних умінь майбутнього педагога-музиканта.

Значимість розвитку вищезазначених професійних умінь у майбутніх педагогів-музикантів обумовлена наступними факторами:

- 1) зростанням соціальних вимог до якості підготовки фахівців в умовах реформування вищої освіти;
- 2) наявністю конкуренції в професійному середовищі і усвідомленням необхідності подальшого саморозвитку та самовдосконалення;
- 3) творчим характером професії педагога-музиканта і його музично-виконавської діяльності, успішність якої багато в чому залежить від рівня сформованості його особистісних якостей, таких як: самостійність, ініціатива, глибока особиста зацікавленість у вирішенні специфічних завдань музичного виховання та освіти.

Звідси очевидна необхідність вивчення і створення розробки навчальних технологій, здатних забезпечити формування сценічно-виконавської культури та артистизму особистості майбутнього педагога-музиканта.

Аналіз останніх публікацій. Сценічно-виконавська культура, як музична діяльність є предметом дослідження в музикознавстві, психології і педагогіці музичної освіти. Зокрема, добре відомі дослідження в галузі психології Л. Л. Бочкарьова, А. Л. Готсдінер, Г. М. Ципіна, В. І Петрушина, роботи з теорії виконавства Л. А. Баренбойма, Г. М. Когана, А. Д. Алексєєва, В. Л. Живова, Р.А. Валькевич, Т.Б. Стратан-Артишковой. Про значущість виразності співу висловлювалися видатні співаки та вокальні педагоги від часів староіталійської вокальної школи (XVIII ст.) до сьогодення (П. Тозі, М. Гарсія-син, Г. Панюфка, О. Варламов, Ф. Шаляпін, Ф. Литвин, М. Донець-Тессейр, О. Образцова, ін.). З середини ХХ ст. проблеми стосовно емоційної виразності співу досліджують



видатні науковці – представники природничих наук – Р. Юссон (Франція), В. Морозов ін. В останню чверть ХХ – на початку ХХІ ст. свій внесок у вивчення психологічних питань вокально-виконавської творчості зробили музикознавці І. Герсамія, І. Колодуб, Н. Гребенюк, В. Антонюк, О. Єрошенко, ін.). Разом з тим проблеми виконавства у сфері вокального мистецтва потребують подальшого поглибленого та всебічного вивчення, що й зумовлює актуальність даної теми.

Мета статті полягає у науковому обґрунтуванні та експериментальній перевірці на практиці змісту, форм і методів поетапного формування сценічно-виконавської культури та артистизму майбутнього педагога-музиканта в музично-педагогічній діяльності, а також у висвітленні ролі й взаємозв'язку художніх і природничих чинників виразності співу як однієї із основних складових вокально-виконавської творчості.

Виклад основного матеріалу. Формування сценічно-виконавської майстерності майбутнього педагога-вокаліста залежить не лише від керуючого навчальним процесом педагога, але і від систематичної та плідної праці самого майбутнього виконавця. Вокальне виконавство є художньо-творчим процесом. Кожний твір потребує від співака пошуків тих особливих виражальних засобів, які відповідатимуть емоційно-значущому змісту виконуваного твору. Творче прагнення виконавця виразити співацьким звуком різноманітність інтонацій музичного твору надає голосу відповідного загального тембрового забарвлення і сприяє винайденню необхідних технічно-вокальних прийомів. Тобто сама внутрішня емоційна настроєність вокаліста, викликана характером і настроєм музичного твору, психологічно зумовлює вибір відповідних прийомів вокальної техніки та допомагає досягти музично-художньої виразності виконання, що в цілому характеризує виконавську культуру співака.

Створення вокального образу досягається співаком-артистом, у першу чергу, голосовими засобами виразності: тембровим забарвленням, динамічними нюансами, інтонаційними відтінками, вимовою тощо, які передають різноманітні емоційні стани та настрої. Втім звичайно вокаліст не обмежується одним виражальним засобом – звуковим, а поєднує звук із мімікою та жестом, у театральних постановках до цього додається ще рух і зовнішнє оформлення (грим, костюм, декорації). Вокальна й акторська обдарованість співака, технічна досконалість співу, внутрішній стан вокаліста разом із вивіренним почуттям міри є основними складовими для створення художньо-сценічного образу вокального твору.

Вокальне виконавство як вид музичного мистецтва поєднує в собі такі властивості як миттєвість та нескінчене оновлення. Тількино співак залишає сцену, зникає його музично-художній витвір, безпосереднє поєднання виконавця з мистецтвом під час співу триває тільки протягом звучання самого твору. Втім після виконання твору одним співаком його може виконувати інший, і це нове виконання надасть нового життя твору, а нове інтерпретування може здійснювати один і той самий виконавець за нових обставин, в іншому настрої, новому прочитанні, іншому внутрішньому відчутті тощо. Так, один з найвидатніших диригентів другої половини ХХ ст. Г. Рождественський вважав, що «еволюція власної виконавської концепції – явище не тільки безумовно констатоване, але й абсолютно необхідне кожному артистові» [13, с. 178]. Таким чином, музичний твір набуває все нових і нових художніх утілень під час кожної нової інтерпретації музикантами-виконавцями. У художньому процесі співу застосовуються багатоманітні різновиди співацького звуку, своєрідність якого завжди безпосередньо пов'язана з творчою уявою вокаліста, психологічним трактуванням утілюваного образу, а, отже, з інтонуванням, характером, забарвленням слова, фрази, твору в цілому. Відповідно до різноманітності емоційних, психологічних рухів, творчих нюансів виконавця-вокаліста в процесі співу змінюватиметься й співацький звук, який звучатиме то голосно, то тихо, то радісно, то скорботно, то *staccato*, то *legato*, то *marcato*, то *portamento* тощо.

Сам процес вокального виконання у формуванні сценічно-виконавської культури, як відомо, потребує від організму великої активності, тому досить необхідним стає в співі емоційне піднесення. Ще 1968 р. авторитетний учений, автор фундаментальної праці «Основи вокальної методики» Л. Дмитрієв, переконливо обґрунтував велике значення індивідуально-психологічних відмінностей особистості під час навчання вокалу. Так, підкреслюючи значення психічного комплексу співака для досягнення професійних здобутків, учений зазначав, що «млява, малоініціативна, невольова, незібрана людина, як і малоемоційна, не чіпка, – навряд чи може сподіватися на успіх у вокальній справі» [4, с. 290].

Уміння майбутнього співака відчутти, пережити та передати голосом найтонші рухи людської душі у вокальному мистецтві є такою важливою якістю, як і наявність самого співацького голосу. Так, за спогадами видатної співачки О. Образцової, відомий оперний режисер і викладач Ленінградської консерваторії О. Кіреєв навчав студентів-співаків «довіряти емоціям, інтуїції, наслідувати їм. Правильний настрій та емоція сама веде: як дивитись, з якою інтонацією відповісти, як руки тримати, як голову повернути» [12, с. 69].

Талановиті, спостережливі й уважні співаки, визначивши навіть на емпіричному рівні властивість суттєвого впливу на якість співацького звуку стану м'язової системи організму, особливо м'язів обличчя (міміка), та вплив самої емоції на фонацію, користуються цим у своїй виконавській практиці. Так, народний артист СРСР Є. Нестеренко, бас зі світовим визнанням, підкреслюючи, що міміка співака впливає на тембр голосу, відзначав: «Якщо співак тягне ноту і м'язи його обличчя перебувають у спокійному стані, то і звук ніякого особливого забарвлення не має – він, так би мовити,



індиферентний. Якщо ж на обличчі співака виникає гримаса страждання або посмішка, то і голос забарвлюється відповідним почуттям» [10, с. 69].

Величезне значення емоційності та сценічно-виконавської експресії у творчості вокаліста відзначали відомі музиканти, авторитетні музичні критики, видатні співаки минулого й сьогодення. Так, видатна оперна артистка кінця XIX – початку XX ст., «співачка-феномен» (Е. Старк) Фелія Литвин, яка була «цілою епохою в співацькому мистецтві взагалі, в сфері усталення вагнерівського репертуару зокрема» у книзі-спогадах «Моє життя і моє мистецтво» відзначала: «Основою справжнього мистецтва – часом граничного з геніальним – є дійсне почуття. Тому я звертаюся до натур тонких, натхненних, бентежних: ідіть на сцену! Мистецтво допоможе вам виразити пристрасті, які томлять вас, – радощі, прикrostі і страждання – воно надасть їм форми» [6, с. 124].

Вокальному талантові самої співачки були притаманні не тільки краса й сила голосу, вільне володіння технікою співу, але й велика драматична виразність. Так, співак та музичний критик С. Левик, котрий був свідком неперевершеного виконання Фелією Литвин партії Юдифі в однойменній опері О. Серова на виставі Маріїнського театру (партію Олоферна виконував Ф. Шалаяпін), свої враження про її спів висловив як «недосяжну довершеність» [5, с. 285]. «Темперамент, схвильованість клекотали в кожній її фразі, але ніколи не можна було відмітити якого б то не було напруження, – писав про неї співак, – Щирість її переживань цілком виключала в слухача думку про які б там не було «прийоми» художньої майстерності» [5, с. 428]. Авторитетний критик Е. Старк вважав, що велика сила мистецтва Ф. Литвин полягала в тому, що «її виконання було в найвищому ступені е м о ц і й н и м» [11, с. 47]. Отже, саме емоційну виразність співу визнано найсуттєвішою ознакою у формуванні сценічно-виконавської культури майбутнього педагога-музиканта.

Формуванню сценічно-виконавської культури майбутнього педагога вокаліста, стосовно сфери вокальної педагогіки сприяє використання відомих «раціонально-технічних» (В. Морозов) методів виховання співацького голосу: фонетичний, артикуляційні і дихальні методи, м'язові прийоми тощо. Однак досвідчені вокальні педагоги поєднують вищезазначені традиційні методи з психологічними. У роботі такі наставники домагаються відчуття студентом стану піднесеності, радості під час співу, оскільки саме позитивні емоції активізують як акустичні, так і фізіологічні механізми вокальної техніки.

По-своєму, з позиції любові до своїх учениць, вирішується питання психологічного настроювання в класі видатної співачки XX ст., професора МДК ім. П. І. Чайковського О. Образцової. Вона відзначає, що «кожний урок слід провести з користю. А якщо людина затиснута, фізично й емоційно, вона нічого навчитися не може» [12, с. 245].

Висновки. Отже, оскільки позитивні емоції є засобами активізації співацьких механізмів, то перед вокальними педагогами постає завдання психологічного налаштування майбутнього співака на оптимістичний, активний стан його душі та тіла перед виступом на сцені, а головне це має бути систематично. Такому налаштуванню насамперед сприяє доброзичливість педагога, прищеплювання студенту впевненості в своїх силах, створа стриманість від численних зауважень, а також шира, позитивна атмосфера в класі. Цілеспрямована, постійна увага педагога до музично-виразного вокального виконання студента допомагає розвитку не тільки художнього, а й вокально-технічного аспекту співу. За допомогою позитивного емоційного налаштування вокаліст досягає найкращих акустичних характеристик співацького звуку, водночас спонукальна сила позитивних емоцій створює необхідні умови для правильної вокальної фонації, що, в свою чергу, сприяє найповнішому виявленню виражальних можливостей співу.

Перспективи подальших наукових розвідок означеної проблематики пов'язані з ґрунтовним вивченням проблем виконавства у сфері вокального мистецтва академічної європейської традиції, поглибленим дослідженням психологічних питань співу, виявленням особливостей вокально-виконавської творчості в сучасному музичному просторі доби постмодерну.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Антонюк В. Вокальна педагогіка (сольний спів) / В. Антонюк. – К. : ЗАТ «Віпол», 2007. – 174 с.
2. Герсамія И. Е. Некоторые вопросы вокального исполнительства в свете теории установки акад. Д. Н. Узнадзе : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. искусствовед. : спец. 17.00.02 «Музыкальное искусство» / И. Е. Герсамия. – Тбилиси, 1976. – 22 с.
3. Голубев П. Поради молодим педагогам-вокалістам / П. Голубев. – К. : Муз. Україна, 2005. – 62 с.
4. Дмитриев Л. Основы вокальной методики / Л. Дмитриев. – М. : Музыка, 2000. – 676 с.
5. Левик С. Записки оперного певца / С. Левик. – М. : Искусство, 1962. – 713 с.
6. Литвин Ф. Моя жизнь и моё искусство / Ф. Литвин. – Л. : Музыка, 1967. – 164 с.
7. Морозов В. Биофизические основы вокальной речи / В. Морозов. – М. ; Л. : Наука, 1977. – 231 с.
8. Морозов В. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники / В. Морозов ; ИП РАН, МГК им. П. И. Чайковского, Центр «Наука и искусство». – М., 2007. – 496 с. : илл.
9. Шейко Р. Елена Образцова : Записки в пути. Диалог / Р. Шейко. – М. : Искусство, 2004. – 360 с. : ил.
10. Юзефович В. С Рождественским о Рождественском / В. Юзефович // Музыкальное исполнительство : сб. ст. – М. : Музыка, 2009. – Вып. 10. – С. 154–193.
11. Юссон Р. Певческий голос : исследования основных физиологических и акустических явлений певческого голоса / Р. Юссон. – М. : Музыка, 1974. – 264 с.
12. Яковлева А. Искусство пения : исследовательские очерки. Материалы. Статьи / А. Яковлева. – М. : Изд. дом «ИнформБюро», 2007. – 480 с. : илл.



Вероніка КОХНО

«РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА В МИСТЕЦЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ ВНЗ»

(студентка V курсу мистецького факультету)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Растригіна А.М.

Ключові слова: креативність, педагог-музикант, мистецький освітній простір, музично-педагогічна освіта, здатність до творчості, творчий проект.

Постановка проблеми. Вхідження України в європейський освітній простір детермінує інноваційні процеси в галузі вищої мистецької освіти, що мають бути зорієнтовані на європейські стандарти й забезпечувати підготовку мобільних, конкурентоспроможних фахівців, здатних завдяки власному творчому потенціалу працювати на високому професійному рівні в умовах швидко змінюваних потреб суспільства. Саме від професіоналізму педагога-музиканта найбільшою мірою залежить становлення загальної культури, ціннісних орієнтацій, художньо-естетичних потреб підростаючого покоління.

Відтак, методологія сучасної філософії освіти орієнтована на підготовку фахівців нового покоління: становлення гуманітарного типу особистості як творчого суб'єкта культури [1]. Взаємовплив трьох систем: особистість – культура – творчість зумовлює відповідність освіти сучасному рівню розвитку суспільства [2, с. 230]. Й сьогодні вже не викликає сумніву той факт, що компетентність, мобільність, професіоналізм педагога-музиканта в поєднанні з його міцним творчим потенціалом значною мірою підвищують рівень освіченості, особистісного й культурного розвитку його вихованців.

Отже, головним завданням вищої музично-педагогічної освіти, є підготовка фахівця нового типу, професійне зростання якого відбувається завдяки його власній творчості, що потребує наявності у мистецькому освітньому просторі педагогічного забезпечення розвитку його креативності як умови продуктивної професійної діяльності, яка має проєктувальний характер, допускає альтернативність і багатоваріантність у вирішенні музично-педагогічних завдань, має особистісні сенси з відповідною орієнтацією на загальнолюдські цінності й є основою його професіоналізму.

Сучасні автори все частіше розглядають креативність як готовність особистості до творчості. Ця готовність є першим етапом педагогічної творчості, коли діяльність педагога спрямована на пошук способів, що забезпечують максимальну реалізацію пізнавального (освітнього), виховного і розвивального потенціалу уроку [3].

Стратегію сучасної педагогічної освіти складають суб'єктивний розвиток і саморозвиток особистості вчителя, здатного не тільки обслуговувати педагогічні й соціальні технології, які є, але й виходити за межі нормативної діяльності, здійснювати інноваційні процеси творчості в широкому розумінні. Ця стратегія повинна втілюватись у принциповій спрямованості змісту й форм навчального процесу сучасної школи на пріоритет особистісно-зорієнтованих технологій педагогічної освіти, що потребує від учителів розвитку їхньої креативності як готовності до творчої діяльності.

Окреслення можливостей розвитку креативності майбутнього педагога-музиканта в мистецькому освітньому просторі ВНЗ стало метою даної статті.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження. Проблема розвитку творчої індивідуальності тривалий час розглядалася в контексті мистецтвознавства, естетики та психології творчості й до педагогічної проблематики увійшла лише з 90-х років ХХ століття у зв'язку з визнанням мистецького характеру педагогічної діяльності [4, 40]. Теоретичні засади вивчення зазначеної проблематики містяться у працях М. Бахтіна, В.Біблера, М.Кагана, В.Лугая, Е.Фромма, у ґрунтовних досягненнях психологів у галузі дослідження проблем активності особистості, її свободи і творчості (К.Абульханова-Славська, Д.Леонт'єв, А.Маркова, А. Маслоу).

Вітчизняні вчені в галузі музично-педагогічної освіти (Н.Гузій, В. Дряпіка, Л. Коваль, А. Козир, О.Олексюк, О.Отич, Г.Падалка, А.Растригіна, О.Ростовський, О.Рудницька, О.Щолокова та ін.) виступають з ґрунтовними теоретико-методологічними дослідженнями щодо осмислення мистецтва як основи розвитку творчої індивідуальності майбутнього фахівця художнього профілю. Науковці, що досліджують проблеми вищої музично-педагогічної освіти (О. Горбенко, О. Горожанкіна, Л. Паньків, І.Шевченко й ін.), професійної підготовки майбутніх вчителів музики (М. Антонєць, Б. Брилін, О. Дем'янчук, І.Григорук, Л.Костенко, О.Ляшенко, Т.Стратан) та становлення професіоналізму майбутнього фахівця (Ю.Зеєр, Є.Климов, А.Маркова, В.Семиченко та ін.) усвідомлюють важливість для сучасного професіонала не тільки його художньо-професійного розвитку та сформованості професійних компетенцій, а й актуалізації його творчого потенціалу в навчально-виховному процесі ВНЗ.

Проблема розвитку креативності як здатності до творчості майбутнього педагога-музиканта є надзвичайно актуальною й її розв'язання може допомогти у вирішенні певних суперечностей, що, на думку провідних фахівців, мають місце у сучасній мистецькій освіті, а саме: між необхідністю сформованості у сучасного фахівця системи поглядів, у відповідності до яких професійні знання спрямовуються на його професійно-творче зростання та усталеністю навчальних підходів, що



склалися у вітчизняній мистецькій педагогіці (Г.Падалка); між окресленою вище науково-мистецькою парадигмою, де свобода і творчість є найвищим рівнем самовираження й самореалізації майбутнього фахівця та відсутністю відповідних засобів їхнього розвитку в музично-педагогічній теорії та навчальній практиці студентів (А.Растрігіна); між соціальним замовленням на творчу індивідуальність сучасного професіонала з власною траєкторією духовного зростання та спрямуванням його професійної підготовки на формування окремих фахових компетенцій (О.Отич); між затребуваністю сучасного соціуму на креативних конкурентоспроможних фахівців, здатних відмовлятися від стереотипних способів мислення у професійній діяльності та відсутністю у навчально-виховному процесі ВНЗ науково обґрунтованої й апробованої на практиці системи розвитку готовності до творчості майбутнього педагога-музиканта (А. Растрігіна).

Основний виклад матеріалу. Національна доктрина розвитку освіти України вимагає творчого зростання педагогічних працівників, створення умов для постійного підвищення їхнього освітнього та кваліфікаційного рівнів, удосконалення майстерності вчителя. Розвиток творчої особистості вчителя є невідмінною умовою й обов'язковою складовою його професіоналізму та компетентності.

Креативний потенціал учителя – складне явище. Він пов'язаний з можливостями вчителя і галузі творчої педагогічної діяльності, що спрямована на розв'язання проблем практики навчання й виховання. До складу цього явища можна віднести природні задатки, здібності й набутий життєвий й професійний досвід; особистісні якості, знання, уміння й навички професійної діяльності та особистісний, індивідуальний стиль; об'єктивно та суб'єктивно нове тощо.

Креативність як динамічно розвиваюча структура особистості характеризується своєрідністю і цілісною сукупністю наступних особистих якостей: творчим потенціалом, творчою активністю, творчою спрямованістю, творчою індивідуальністю, ініціативністю, імпровізаційністю, сприяє в процесі самоактуалізації формування творчої зрілості.

Творчість є тим містком, з якого проходить емоційно-естетична реакція від сприйняття до відтворення і закріплюється як особистісне новоутворення.

В процесі взаємодії педагога і студента простежується закономірний зв'язок між творчим спілкуванням при непрямому управлінні у процесі творчої роботи і творчим ставленням особистості до її спрямованості і ефективності перебігу, і навіть між виховною взаємодією творчої активності особистості та її ставленням до цих процесів.

Здатність до творчого самовираження індивідуальності формується на основі єдності зовнішніх по відношенню до неї речей (у нашому випадку – це складові освітнього мистецького простору) та її думок і уявлень про них, що викликають зацікавленість, пошук й набуття особистісного сенсу у постановці й досягненні певних цілей і завдань. Тобто, мистецький освітній простір сьогодення має стати таким чином сформованим середовищем, де відбуватиметься дійсно ефективний розвиток креативності як системної якості майбутнього фахівця-музиканта, що включає його активну діяльну позицію у всіх її проявах в тому числі й у творчості; здатність до усвідомлення й прогнозування процесу і результатів власної діяльності, здатність до самоорганізації й саморозвитку, самостійність й відповідальність у прийнятті рішень та регуляції власної поведінки.

Мистецький освітній простір, на думку А. Растрігіної [5] стає фактором розвитку креативності майбутнього фахівця, коли він створюється й розвивається природним шляхом: з урахуванням наявних ресурсів, педагогічних можливостей та традицій (в нашому випадку – мистецьких), що склалися як у ВНЗ, так й навколишньому культурному середовищі та соціумі. Такий мистецький освітній простір стає й особистісним простором студента, оскільки наряду з навчально-виховними цілями наповнений і його індивідуальними цілями та потребами, реальними питаннями та проблемами, які майбутній фахівець вирішує самостійно. Саме в такому випадку студент сприймає мистецький освітній простір як власну територію, як платформу для формування індивідуальної траєкторії професійного сходження та творчого самовираження, а відтак – несе за неї відповідальність.

Таким чином, сучасний мистецький освітній простір має відповідати потребам студентства, де останні є рівноправними суб'єктами не тільки його освоєння, а й проектування і наряду з педагогами вони також несуть відповідальність за його створення й удосконалення.

Поле мистецького освітнього простору ВНЗ, де я навчаюсь, завдяки наполегливій роботі професорсько-викладацького складу кафедр, має набагато ширші горизонти, ніж передбачено межами діючих традиційних програм підготовки фахівця-музиканта. Це стало можливим завдяки зміні в практиці роботи факультету традиційної освітньої парадигми, спрямованої суто на навчання на сучасну науково-мистецьку парадигму, спрямовану на стимулювання особистісного розвитку студента, багатоаспектність його професійної підготовки, вихід в суміжні культурні сфери з метою розвитку його здатності до інновацій та творчого пошуку.

В практику роботи нашого факультету сьогодні активно втілюються саме такі форми, методи і технології які орієнтують студентів на вільний вибір, самостійний, оптимальний для кожного студента спосіб творчого самовираження. Наряду з педагогічною підтримкою провідними викладачами кафедри становлення художньої індивідуальності кожного із студентів в процесі опанування ними фахових дисциплін на індивідуальних заняттях, майбутні фахівці можуть здійснювати власний вибір щодо різновидів музичної діяльності, вибору виконавського репертуару, отримувати спеціалізацію тощо.



Зокрема, в навчальному процесі мистецького факультету існує творча лабораторія – хор-студія «Акваторія», де студенти крім оволодіння хоровим і вокальним мистецтвом, розвивають хореографічні та акторські здібності, уміння перевтілюватися, вживатися в образи персонажів дійових осіб. На заняттях хорової студії ми, студенти, стаємо свідками й учасниками творчого процесу від початку створення вистави (пошук сценарію, музичне оформлення, розучування сольних і хорових партій, репетиції в процесі навчальних занять) до логічного завершення на сцені прем'єрою. В нашому дослідженні це стало першим кроком на шляху до розуміння могутнього впливу мистецтва на розвиток креативності особистості.

Створення творчих проєктів відбувається й під час педагогічної практики, а також є складовою науково-дослідної роботи студентів, які проводять дослідження в рамках наукових гуртків і проблемних груп. Будучи активним учасником одного з таких гуртків й маючи ще з підліткового віку, завдяки школі мистецтв, де я навчалась музиці й хореографії, власне уявлення щодо взаємодії цих видів мистецтва, а також досвід роботи у цьому напрямку з шкільною дитячою аудиторією, вважаємо за необхідне на наступному етапі нашої дослідно-експериментальної роботи звернутись до вивчення можливостей використання різних видів мистецтва у розвитку креативності майбутнього педагога-музиканта.

Навчання на мистецькому факультеті дало мені змогу, будучи на 5 курсі, нещодавно створити творчий проєкт «Ave Mozart», за мотивами французької рок-опери «Mozart», який був втілений завдяки предмету «Режисура видовищних заходів». В ній приймали участь студенти мистецького факультету різних курсів – хор-студія «Акваторія», а також Зразковий хореографічний ансамбль «Вікторія».

Метою згаданого проєкту стало надання можливості самовираження кожному із його учасників на сцені. Це особиста робота кожного з них, що мала великий успіх в цілому. Серйозним досвідом щодо нашого подальшого дослідження стало власне випробування себе в якості координатора проєкту та хореографа-постановника, що, безумовно, стало певним поштовхом до подальших творчих задумів.

Власний досвід в практичній музично-педагогічній діяльності в період педагогічної практики, а також заняття з дитячим хореографічним колективом дозволяє стверджувати, що симбіоз музичного та хореографічного мистецтва може стати вагомим основою для розвитку креативного потенціалу майбутнього педагога-музиканта.

Так, в процесі роботи з дітьми ми використовували нестандартні підходи: рольові ігри з елементами акторської майстерності та вокальних прийомів; уроки слухання музики та «уроки-імпровізації», на яких повною мірою проявляються креативне мислення та здатність до творчості вихованців, а враження від прослуханої музики створюють асоціацію образу, спочатку відтворюючи його внутрішнім слухом, а надалі – в русі, коли діти створюють свій неповторний світ танцю.

Висновки. Підсумовуючи вищезазначене, можемо зробити висновок про те, що креативність, яка, певною мірою властива кожній особистості, передбачає здатність до творчого пошуку, нестандартного розв'язання педагогічних завдань. Розвиток креативності майбутнього педагога-музиканта в мистецькому освітньому просторі є запорукою й вирішальним чинником його професійного саморозвитку, самовираження й самоактуалізації на шляху до вершин педагогічної майстерності та професійної компетентності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Щолокова О.П. Філософські засади мистецької освіти //Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – Вип. 7 (12). –К.:НПУ,2009. – С.9 -13
2. Шевченко І. Л. Культурознавчий зміст освіти – засіб формування людини XXI століття // Наукові записки. Вип.63. Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград, 2005 – С.229-234
3. <http://osvita.ua/school/theory/1936/> Автор: Н. Капінус
4. Богоявленська Д.Б. Вчора і сьогодні психології творчості / / Дорфман Л., Мартіндейл К., Петров В., Махоткін П., Леонтєв Д., Купчик Дж. (ред.) Творчість у мистецтві - мистецтво творчості. М.: Наука; 2000.
5. Растрігіна А.М. Мистецький освітній простір як основа творчого самовираження майбутнього педагога-музиканта // Наукові записки. – Випуск 88 – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2010.- С. 20 -24 -0,5 д.а.

Ольга КРУПЧЕНКО

МЕДІАКОМПЕТЕНТНІСТЬ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

(магістрантка мистецького факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Фурсикова Т. В.

Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах та Комплексна програма художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах вимагає певних змін у художній освіті відповідно до умов сьогодення. Ці зміни повинні сприяти особистісному розвитку школярів, що передбачає виховання в них системи цінностей, збагачення емоційно-почуттєвої сфери, стимулювання образно-асоціативного мислення, розвиток творчого потенціалу на основі виявлення індивідуальних здібностей, різнобічних естетичних потреб та інтересів.



Успішне розв'язання окреслених завдань у контексті Болонського процесу передбачає переорієнтованість вищої освіти на підготовку вчителя образотворчого мистецтва, який має не тільки базові знання і практичні вміння, але й характеризується високим рівнем готовності до виконання професійних обов'язків, рівнем власної підготовленості.

Зміст медіакомпетентності вчителів образотворчого мистецтва аналізується нами в контексті навчально-виховного процесу вишу. Наше дослідження пов'язане з професійно-педагогічною діяльністю майбутнього учителя образотворчого мистецтва, тому вважаємо за потрібне визначити зміст і структуру професійної діяльності майбутніх учителів.

Ми розглядаємо професійну діяльність учителів образотворчого мистецтва у двох аспектах: як педагогічну та художню. У філософському словнику художня діяльність визначається як «діяльність, у процесі якої створюється і сприймається твір мистецтва. Художня діяльність містить у собі різні види людської діяльності (перетворювальну, пізнавальну, оцінну, виховну, комунікативну, ігрову), які входять у художню діяльність завдяки притаманному їм художньому аспекту. Найголовніша ланка художньої діяльності – твір мистецтва. У мистецтві здійснюється художнє пізнання і художня оцінка світу, створюється нова художня реальність» [8, 590]. Як бачимо, філософське розуміння художньої діяльності досить багатогранне.

У контексті нашого дослідження під художньою діяльністю вчителя образотворчого мистецтва слід розуміти педагогічну діяльність, яка організована для створення і сприйняття творів мистецтва. Належна увага в цьому визначенні звертається на творче сприйняття: «Сприйняття, освоєння творів мистецтва як носіїв художньої цінності – теж діяльність, яка деякою мірою подібна до їх творчого створення. Без особистої активності, без творчої уяви, без співучасті, співпереживання людини, яка сприймає мистецтво, без її образного мислення картина, наприклад, так і залишиться шматком полотна з нанесеними фарбами» [8, 531].

У словнику-довіднику з образотворчого мистецтва художня діяльність трактується не через її складники, а за допомогою художнього образу. «Художня діяльність – найзагальніше поняття на означення творчої активності людини (як розумової, інтелектуальної, так і матеріально-практичної), спрямоване на створення художніх образів у будь-якій формі. Художня діяльність – частина культури, спосіб художньої діяльності – мистецтво» [5, 203].

Узагальнюючи обидва підходи, зазначимо, що вони віддзеркалюють розуміння художньої діяльності в широкому сенсі як «загалом заняття мистецтвом на відміну від наукової діяльності» [4, 11–19].

Художню діяльність ми розглядаємо у більш вузькому сенсі – як образотворчу діяльність, що передбачає створення зображень на площині та в просторі, а також сприйняття творів образотворчого мистецтва.

Розглядаючи художню діяльність як складник професійної діяльності вчителя образотворчого мистецтва, вважаємо за потрібне конкретизувати це явище в контексті структури педагогічної діяльності. Зауважимо, що одні вчені в змісті педагогічної діяльності виокремлюють сукупність професійних знань і вмінь, оволодіння якими забезпечить результативність учительської праці; інші дослідники співвідносять суть педагогічної діяльності із професійно-особистісними якостями вчителя, від наявності яких залежить успіх його діяльності. Такі підходи є однобічними, оскільки професійна діяльність вчителя поєднує в собі і набуті професійно-педагогічні знання, вміння й навички, і комплекс особистісних якостей. Педагогічна діяльність – цілісне явище. Трагування професійної діяльності вчителя лише з функціональних позицій не підтримував В. Сластьонін, оскільки був переконаний, що «педагогічна діяльність розглядається як цілісний об'єкт дослідження» [6, 379]. Структуру педагогічної діяльності, на думку В. Сластьоніна, можна подати як єдність мети, мотивів, дій (операцій), результату.

У контексті професійної діяльності вчителя образотворчого мистецтва зазначена структура з урахуванням художнього складника може бути пояснена системоутворювальною характеристикою діяльності, у тому числі і педагогічної. Мета педагогічної діяльності вчителя образотворчого мистецтва пов'язана з реалізацією мети художньо-естетичного виховання. Мета образотворчої діяльності – створення зображення. За визначенням Б. неменського, «зображення – спосіб матеріалізації зорового образу навколишньої дійсності, сам процес такої матеріалізації, що передбачає використання певних засобів технічних прийомів і матеріалів, а також кінцевий результат цього процесу, тобто власне матеріальна форма зорового, а в мистецтві художнього образу» [4]. Наведене визначення об'єднує усі етапи образотворчої діяльності, що потрібно враховувати в процесі формулювання завдань художньо-педагогічної діяльності. В одному випадку постає завдання матеріалізації зорового образу; в другому – метою образотворчої діяльності, зображення, стане процес матеріалізації зорового образу, тобто завдання буде конкретизуватися навколо вибору форми образу; в третьому – метою образотворчої діяльності може стати її оцінка, тобто з'ясування, наскільки відтворює результат початковий задум, ідею. Завершена робота має ще одну особливість – матеріалізувавшись, зображення починає існувати самостійно і потребує нового виду образотворчої діяльності – сприйняття зображення.

Отже, професійна діяльність учителя образотворчого мистецтва передбачає інтеграцію образотворчої діяльності, тобто вміння створювати зображення й естетично сприймати їх, і



педагогічної діяльності, тобто озброєння учнів способами і прийомами створення зображення і розвиток у них здатності естетично сприймати ці зображення.

На основі аналізу психолого-педагогічних джерел і досліджень у галузі образотворчого мистецтва (С. Коновець, Б. Неменський, М. Ростовцев та ін.) наведемо порівняльну характеристику образотворчої та педагогічної діяльності. Творчий характер педагогічної діяльності є найважливішою її особливістю, проте на відміну від творчості в образотворчому мистецтві, творчість учителя не має на меті створення соціально цінного нового, оригінального, оскільки його продуктом завжди залишається розвиток особистості. В образотворчій діяльності все сприймається опосередковано через виражальні засоби пластичних мистецтв – колір, форму, об'єм. І педагогічна, й образотворча діяльність мають емоційне забарвлення, яке є важливим компонентом цих творчих процесів. Педагогічна діяльність здійснюється публічно, образотворча здебільшого індивідуально. Результати педагогічної діяльності динамічні, результатом образотворчої діяльності є статичне зображення, а змінюватися може лише його сприйняття.

Враховуючи специфіку художньо-педагогічної діяльності вчителя образотворчого мистецтва, під професійною компетентністю ми розуміємо інтегроване професійно-особистісне утворення, в якому внутрішні ресурси людини, її особисті якості й здібності розглядаються як джерело та критерії ефективної предметної діяльності в системі освіти. Ми схильні вважати, що це інтегративна властивість особистості, яка має комплекс професійно значущих для вчителя якостей, високий рівень науково-теоретичної, практичної підготовки до творчої художньо-педагогічної діяльності й ефективної взаємодії з учнями; впровадження сучасних технологій для досягнення високих результатів.

Медіакомпетентність учителя – це сукупність її мотивів, знань, умінь, здібностей, що сприяють вибору, використанню, критичному аналізу, оцінці, створенню та передачі медіатекстів у різних видах, формах і жанрах, аналізу складних процесів функціонування медіа в соціумі [7, 54].

О. Федоров зазначає, що медіакомпетентність учителя характеризують такі показники:

1) мотиваційний (різнібічні мотиви медіаосвітньої діяльності, прагнення до вдосконалення своїх знань і вмінь у сфері медіаосвіти);

2) інформаційний (систематична інформованість, ґрунтовні науково-педагогічні знання в галузі медіаосвіти);

3) методичний (розвинені методичні вміння в області медіаосвіти, наприклад, вміння дати установку на медіасприйняття, пояснити причини, умови та характер виникнення явища, вміння розвивати сприйняття учнів, виявляти рівні їх розвитку в галузі медіакультури, обирати оптимальні методи, засоби і форми проведення занять, дослідницькі вміння тощо; яскраво виражений педагогічний артистизм: загальна педагогічна культура, зовнішній вигляд, самопрезентація, самоконтроль, наявність зворотного зв'язку з аудиторією тощо);

4) діяльнісний (систематична медіаосвітня діяльність у процесі навчальних занять різних типів, активна дослідницька медіапедагогічна діяльність);

5) креативний (яскраво виражений рівень творчого початку в медіаосвітній діяльності (тобто прояв гнучкості, мобільності, асоціативності, оригінальності, антистереотипності мислення, розвиненості уяви, фантазії тощо) [7].

З прогресом інноваційних технологій нині особливо зростає інформаційний потік, з'являється багато інформації, яку необхідно аналізувати. Компетентний учитель повинен уміти відбирати навчальну інформацію, аналізувати її та правильно подати учням так, щоб вони з легкістю її сприймали.

З-поміж переваг комп'ютерних технологій порівняно з традиційним навчанням образотворчого мистецтва М. Демчишин і О. Гайдамака [2] виокремлюють такі:

- інформаційні (використання електронних ресурсів Інтернет, гіпертекстів, візуальних й аудіовізуальних матеріалів із фондів і каталогів музеїв та галерей, що значно збільшує обсяг доступних для школи джерел, створює передумови для укладання фонотек і відеотек);

- інтерактивні (розширення масштабу полікультурного спілкування, віртуальної взаємодії в умовах глобалізації);

- дидактичні (гнучка індивідуалізація навчання, умови для пристосування до типу мислення, темпу художньо-пізнавальної діяльності кожного учня через систему завдань різної складності; використання графічних редакторів і анімаційних програм для пошукових вправ у сфері мистецтва, вільного проектування й моделювання);

- інтегральні (синтез вербальної, візуальної, звукової, рухової, тактильної інформації; поєднання абстрактно-логічних, знаково-символічних, предметно-образних форм наочності);

- психологічні (підвищення мотивації навчання завдяки єдності пізнання й розваги, ігрових стимулів, зацікавлення спецефектами; єдність раціонального та емоційного, свідомого й підсвідомого);

- професійно-педагогічні (розширення методичного арсеналу вчителів образотворчого мистецтва незалежно від професійної кваліфікації і досвіду, демонстрація педагогічних малюнків високої якості, підготовлених кращими фахівцями, створення всеукраїнського фонду обміну методичним досвідом, матеріалами);

- ергономічні (варіативність темпу, компактність систем зберігання інформації) [2, 317–318].



Очевидно, що комп'ютерні технології навчання є тим інструментом, який дає змогу вчителів образотворчого мистецтва якісно змінити методи, а також організаційні форми професійної діяльності для того, щоб ефективно розв'язувати навчальні, виховні й розвивальні завдання образотворчого мистецтва.

Компетентність учителя повинна бути на першому плані, тому що без знань, умінь і навичок у своїй професійній діяльності він не зможе виконувати професійно-педагогічні функції, самостійно і відповідально діяти у навчально-виховній сфері.

На думку М. Чошанова, компетентність як специфічна якість сукупності професійних знань і умінь виражається ось у чому:

1. Знання компетентної людини оперативні і мобільні, вони постійно оновлюються.

2. Компетентність включає як змістовий (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти. Необхідно не тільки знати суть проблеми, але й уміти вирішувати її практично, причому оптимальним способом, тобто гнучкість методу – обов'язкова характеристика компетентності.

3. Компетентність передбачає уміння вибирати оптимальні рішення, аргументувати вибір, відкидати помилкові шляхи, тобто мати критичність мислення.

Таким чином, на думку М. Чошанова, компетентність містить у собі такі основні ознаки: мобільність знань, гнучкість методу і критичність мислення [9, 26].

Враховуючи специфіку художньо-педагогічної діяльності вчителя образотворчого мистецтва, під професійною компетентністю ми розуміємо інтегроване професійно-особистісне утворення, в якому внутрішні ресурси людини, її особисті якості й здібності розглядаються як джерело та критерії ефективної предметної діяльності в системі освіти. Ми схильні вважати, що це інтегративна властивість особистості, яка має комплекс професійно значущих для вчителя якостей, високий рівень науково-теоретичної, практичної підготовки до творчої художньо-педагогічної діяльності й ефективної взаємодії з учнями; впровадження сучасних технологій для досягнення високих результатів.

Медіакомпетентність – це рівень медіакультури, що забезпечує розуміння особистістю соціокультурного, економічного і політичного контексту функціонування медіа, засвідчує її здатність бути носієм і передавачем медіакультурних смаків і стандартів, ефективно взаємодіяти з медіапростором, створювати нові елементи медіакультури сучасного суспільства [3].

Медіакомпетентний учитель повинен вміло застосовувати комп'ютерні технології при проведенні навчальних занять. Правильно відібраний матеріал, цікавість та грамотність його подачі – ось що потрібно учням на уроках образотворчого мистецтва. Грамотно поданий матеріал зацікавить учнів і в них буде прагнення створити щось своє, розвивати свою фантазію, естетичні смаки, самовдосконалюватись. Учитель може застосовувати презентації на уроках, за допомогою комп'ютерної графіки створювати різні ілюстрації для наочності.

Завданням сучасного вчителя образотворчого мистецтва є виховання гармонійно розвинутої особистості, особливо в наш час, коли навколо нескінченні потоки інформації. Тільки в образотворчому мистецтві найповніше виявляються високі людські якості, можливості та обдарованість, уява, фантазія, художній смак, саме образотворче мистецтво розвиває в людині художні здібності, оригінальність сприйняття, художнє бачення світу, естетична позиція, воно є засобом самоутвердження, самовияву, самореалізації особистості. Отже, залучення людини до образотворчого мистецтва збільшує її уяву, фантазію, розвиває естетичні смаки та творчі можливості. Візуально сприймаючи твори мистецтва, діти певною мірою осмислюють та переживають їх. Це дає змогу оцінити естетичні та художні якості твору й втілити власні почуття у своїх роботах. Отож, учитель образотворчого мистецтва повинен бути компетентним і в аспекті образотворчого мистецтва, і в галузі комп'ютерних технологій. Щоб донести до учнів ту красу, цінність мистецтва, естетичні якості, художні образи так, щоб діти прагнули до творчого самовираження.

Стрімкий розвиток у сучасному світі інформаційно-комунікаційних технологій і системи медіа потребує цілеспрямованої підготовки вчителя образотворчого мистецтва до вмілого і безпечного користування ними. Медіакомпетентність фахівця – це готовність використовувати сукупність знань, умінь, навичок, які сприяють добору, використанню, критичному аналізу, оцінці, створенню й передачі медіаповідомлень у різних видах, формах і жанрах, аналізу складних процесів функціонування медіа в соціумі. Медіакомпетентність охоплює здатність до критичного мислення, вміння складати власні незалежні судження і приймати компетентні рішення, сприяє формуванню та реалізації художньо-мистецького, креативного потенціалу особистості в результаті медіаосвітньої діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Власов В. Г. Новый энциклопедический словарь изобразительного искусства: В 10 т. / В. Г. Власов. – СПб.: Азбука-классика, 2004–2010. – Т. 4: И – К. – 2006. – 750 с.
2. Книга вчителя дисциплін художньо-естетичного циклу: Довідково-методичне видання / Упоряд. М. С. Демчишин; О. В. Гайдамака. – Х.: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. – 768 с.
3. Концепція впровадження медіа-освіти в Україні (Схвалено постановою Президії Національної академії педагогічних наук України 20 травня 2010 року, протокол № 1-7/6-150): [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ispp.org.ua/news_44.htm
4. Неменский Б. М. Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания: Книга для учителя / Б. М. Неменский. – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1987. – 255 с.



5. Пасічний А. М. Образотворче мистецтво. Словник-довідник / А. М. Пасічний. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. – 216 с.
6. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – 3-е изд. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
7. Федоров А. В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза / А. В. Федоров. – М.: Изд-во МОУ ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. – 616 с.
8. Философский словарь [Текст] / Ред. М. М. Розенталь. – 3-е изд. – М.: Политиздат, 1972. – 496 с.
9. Чошанов М. П. Дидактическое конструирование технологии обучения / М. П. Чошанов // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 21–27.

Анна ЛИСЕНКО

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

(магістрантка мистецького факультету)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Черкасов В. Ф.

Актуальність дослідження. Сучасна ситуація розвитку українського суспільства, завдання реформування освіти, підвищення ролі національної свідомості особистості визначають нові актуальні вимоги до професійної підготовки молоді. Проблеми розвитку національної свідомості пов'язані, насамперед, з особистістю вчителя, його професійними знаннями, педагогічною майстерністю та національною компетентністю. Адже вчитель музичного мистецтва є носієм ідей національного суспільства, національних знань, регулює процеси засвоєння національного досвіду, здійснює управління процесами соціалізації учнівської молоді. В сучасних умовах залучення України до загальносвітових політичних, соціально-економічних і культурних процесів, до європейської інтеграції, зокрема в освіті, визначає питання формування національної свідомості засобами освіти і виховання важливим аспектом державної освітньої політики, а також педагогічної теорії і практики.

Основною метою національної освіти на сьогоднішній день став процес формування національної свідомості як інтегрованої якості, що є фундаментальною духовно-моральною якістю, світоглядною і психологічною характеристикою особистості.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження. Проблема формування національної свідомості певним чином займає значне місце в науково-педагогічних дослідженнях провідних науковців. У педагогічній науці накопичено значний досвід дослідження окремих аспектів означеної проблеми. Так, зміст і умови формування національної свідомості досліджували відомі науковці І.Франко, М.Маркевич, А.Макаренко, В.Сухомлинський, К.Стельмахович, С.Русова, Г.Іващенко, М.Грушевський, Г.Сковорода, О.Вишневський, І.Огієнко, К.Ушинський та інші.

Філософські і соціальні аспекти національної свідомості розкриті у працях Аристотеля, Платона, І.Канта, Лейбніца, Декарта, Г.Гегеля, Г.Лінднера, Е.Дюркгейма, М.Хальбвакса. Психологічні особливості формування національної свідомості досліджувалися В.Вундт, П.Наторп, Е.Дюркгейм, М.Хальбвакс, Л.Виготський, Шрі Ауробіндо, З.Фрейд, С.Рубінштейн, В.Кант, Р.Декарт, Г.Лейбніц.

Мета статті полягає в розгляді проблеми формування національної свідомості у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі професійно-педагогічної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасних умовах з усією гостротою заявляє про себе проблема національної свідомості. Вона має не тільки філософсько-теоретичне, але і практичне значення.

Ядром національної свідомості є національна самосвідомість. В число основних елементів національної свідомості включаються усвідомлене ставлення нації до її матеріальних і духовних цінностей; здатність до творчості заради її множення; усвідомлення необхідності свого згуртування заради здійснення національних інтересів і успішних взаємовідносин з іншими національно-етнічними групами.

Розглядаючи в словнику значення „національна свідомість” зазначимо – це сукупність соціальних, політичних, економічних, моральних, естетичних, філософських, релігійних та інших поглядів, що характеризують зміст, рівень і особливості духовного розвитку національно-етнічної групи. Національна свідомість включає в себе ставлення групи до різних цінностей суспільства, відображає процес її історичного розвитку, минулі досягнення і ставить перед майбутнім завдання [1].

Питання виховання та становлення національної свідомості було і є відкритим. До нього зверталися у своїх дослідженнях, як зарубіжні, так і вітчизняні педагоги та психологи. В першу чергу загострення такої проблеми відбувається з причини втрати етично-моральних норм, які є важливою складовою буття суспільства і окремого індивіда.

Розробка та втілення національної свідомості в духовне життя українського народу, стало найактуальнішою проблемою сьогодення серед наукової еліти. По своєму значенню воно дорівнює тому, що зробили основоположники демократії для Німеччини, духовенство для Франції.

Українська молодь шукає шляхи переходу до демократичної самоорганізації на принципово новій етнонаціональній основі, що передбачає: пристосування індивідуальної свідомості, поведінки, культурного досвіду до мінливих наслідків техногенної революції; зниження у свідомості молоді



значення держави як учасника процесів формування культурного простору; переорієнтацію свідомості значної частини молоді на відхід від неусвідомлених наслідків домінування вестернізації [2].

Національне виховання виступає не лише фактором підвищення виховного впливу на особистість, а й як основний засіб успішного розвитку нації. Г.Сковорода писав: «Кожний повинен знати свій народ, а в народі пізнати себе. Якщо ти українець, то будь ним. Чи француз? Будь французом. Чи татарин? Будь татариним. Все добре на своєму місці і в своїй мірі, і все прекрасно, що чисте, природне, тобто не фальшиве» [3]. Національне виховання є стрижнем прилучення молоді до пізнання і створення національних надбань культури, традицій та мови, бо все це краплина за краплиною твориться народом історично.

Основними професійно орієнтованими педагогічними напрямками формування національної свідомості засобами українського музичного мистецтва було визначено такі: збагачення змісту професійної підготовки українознавчим компонентом, збільшення впливу національних культурних цінностей у виховній роботі, активізація самостійної роботи студентів у процесі осягнення надбань національної культури.

Твори музичного мистецтва мають на меті поєднання в собі певних соціальних цілей: соціальну дію на людину, можливість дати їй естетичну насолоду, принести радість спілкування з мистецтвом і викликати відповідну реакцію почуттів і думок, залишити слід у духовному світі особистості, тобто закликати суспільство не тільки до відображення, а й до перетворення світу. Тому стає цілком незаперечним вплив музики на формування різних сторін особистості, включаючи й національну свідомість. А через спілкування з народною музикою людина глибше пізнає його історію, трансформовану в думи, пісні тощо, розкриває невідомі сторінки культури свого народу, живиться його духовними здобутками [4].

Музика є одночасно безпосереднім знарядям націоналізму, засобом винаходу неіснуючих національних рис і інструментом генезису самих національностей. Музична культура також є однією із захисних оболонок нації, які надають їй стійкість при негативних впливах.

Формуванню національної свідомості у майбутнього вчителя відводиться певна ланка в педагогіці. Р.І.Хмелюк відводить велику роль у професійному становленні майбутнього фахівця саме вихованню патріотизму, відповідальності, працелюбству, а також високому рівню самосвідомості.

Дослідники дотримуються думки, що процес виховання молоді повинен бути спрямований на формування в неї громадянської зрілості, що характеризується ними як сукупність ідейно-моральних якостей, усвідомлення своїх прав, обов'язків, відповідальності перед державою, суспільством, самим собою, високого рівня національної самосвідомості, знання культури та історії рідної країни, соціальної відповідальності, високого професійного рівня, стійких переконань.

Процес формування свідомості майбутнього вчителя необхідно розглядати як тривалий, поетапний процес, який забезпечується поєднанням педагогічно-психологічного курсу з використанням активних форм навчання, залучення студентів до науково-дослідної діяльності, участь студентів в громадській роботі. Забезпечення навчального процесу цими компонентами є значним кроком на шляху подолання проблеми становлення особистості майбутнього вчителя.

Зазначимо, що значного впливу на формування професійної основи музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва складає національна свідомість. Національна свідомість виступатиме як відображення цілей, потреб, інтересів морально-естетичних орієнтацій особистості; усвідомлення соціальної ролі педагогічної діяльності, виявлення громадянської та соціальної активності; стійкі пізнавальні інтереси, прагнення до постійного самовдосконалення і духовного збагачення; педагогічна спостережливість, уява, тактовність, незалежність мислення у поєднанні з повагою до суджень інших людей; володіння такими якостями як толерантність, доброзичливість, наявність почуття власної гідності, самоповаги, скромності, вимогливості до себе й до інших; знання досягнень української національної та світової культури; фахові знання, уміння та навички.

Задля забезпечення розвитку національної свідомості майбутнього вчителя музичного мистецтва в основі його наукової діяльності повинні бути закладені певні ази ґрунтовних знань, а саме з історії музичної культури, української народної творчості, стильових особливостей та рис українських композиторів, теоретичних основ класичної і сучасної гармонії, а також народної музики, аналізу музичних творів, хорознавства, інструментознавства, аранжування та інструментовки, основ сольфеджіо, поліфонії; основ методики музичної освіти, навчання гри на музичних інструментах, сольного співу і хорового диригування.

Професійно-педагогічна спрямованість охоплює в собі синтез психолого-педагогічного й музичного навчання і він певним чином стимулює весь навчальний процес. Вона передбачає постійне й планомірне вдосконалення змісту і методів навчання на основі досягнень теоретичних і експериментальних досліджень у царині психології, педагогіки, теорії й методики викладання музики; усвідомлення студентами необхідності поглибленого вивчення спеціальних дисциплін для успішного виконання педагогічних функцій.

Отже, насиченість майбутнього вчителя музичного мистецтва основами методичних знань в процесі становлення його національної свідомості являє собою необхідний компонент їхньої підготовки. А аналіз специфіки професійно-методичної підготовки майбутнього вчителя дозволяє стверджувати, що її повноцінність залежить від кожної з дисциплін.



Підсумовуючи сказане, хочеться підкреслити, що формування національної свідомості, виховання оцінного ставлення до музики є необхідним компонентом професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Висновки. Узагальнення розглянутих теоретичних підходів і вимог до формування національної свідомості майбутнього вчителя дозволили визначити, що національна свідомість майбутніх учителів є складним, інтегрованим утворенням у цілісній структурі особистості фахівця, складником його професійної культури та професійної компетентності; результатом оволодіння педагогічною професією; загальною категорією, що уособлює її розвиток як особистісної якості, яка визначає національну життєву позицію, соціальну зрілість і суспільно корисну діяльність особистості та готовність до ефективного розв'язання завдань національної освіти у процесі професійної діяльності на основі сформованих знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, професійно важливих якостей і здібностей.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ольшанський Д.В. Основы политической психологии. – Екатеринбург: Деловая книга, 2001. – 496 с.
2. Шкляр Л. Етнополітика незалежності: 10 років тому Верховна Рада прийняла Конституцію незалежної України // Політика і час. – 2006. – №6.
3. Сковорода Г. Сродность к богословию. // Повне збір. творів, у 2-х т. – К.: Знання, 1973. – т. 2.
4. Сгорова І. В. Управління процесом формування національної самосвідомості на уроках музики в сучасних умовах / І. В. Сгорова // Управління національною освітою в умовах становлення і розвитку української державності : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. – К. : ІЗМН, 1998. – С. 137 – 140.

Ірина МЕДНІКОВА

ФОРМУВАННЯ СЛУХОВОЇ УВАГИ НА УРОКАХ МУЗИКИ

(студентка V курсу мистецького факультету)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор А.М. Растрюгіна

Постановка проблеми. Процес становлення творчої особистості учнів ефективно проходить на уроках музики, де школярі мають змогу брати активну участь у різних видах музичної діяльності, головним чинником якої виступає активне вслуховування в музичне звучання. Ця здатність учнів залежить, по-перше, від рівня розвиненості їх музичного слуху, по-друге, – уваги як необхідної умови чіткого, усвідомленого відображення навчального матеріалу та його засвоєння. Отже, успішність музичного навчання і виховання учнів значною мірою залежить від розвинутої слухової уваги школярів, що актуалізує дослідження даного феномену.

Мета статті – визначити сутність поняття “слухова увага”, уточнити його функціональні виявлення і значення у музичній діяльності школярів, віднайти шляхи вирішення проблеми формування даного феномену на уроці музики.

Аналіз досліджень і публікацій. Досліджуване явище активно розроблялося в різних галузях наук, особливо ретельно – в психології. Учені В. Вундт, Н. Морей, А. Трейсман та ін. досліджували сенсорні функції психіки, в тому числі й уваги до звукових подразників, пов'язаної з роботою слухового аналізатора людини. Учені встановили, що, саме з цим явищем пов'язані повнота і точність сприймання. Ослаблення уваги може призвести до значних порушень перцептивних процесів і викривлення образу, що формується. Значний інтерес становлять праці мистецького напрямку учених Б. Асаф'єва, Л. Баренбойма, Л. Бочкарьова, Д. Кірнарської, Г. Когана, Г. Нейгауза, В. Петрушина, Д. Юника та ін., які надають великого значення слуховій увазі у музичній діяльності. Зокрема, Б. Асаф'єв, вважав, що “активізація слухової уваги під час сприймання – спостереження музики дає можливість чути – серед безперервного музичного руху – зв'язок та взаємодію всіх елементів, які зумовлюють процес звучання” [1, 56]. Г. Нейгауз стверджує, що показниками майстерності музиканта є його слухова цілеспрямованість, творча воля, слухова увага у процесі виконавської діяльності [5, 56]. Фахівці у галузі музичного навчання Ю. Алієв, Н. Гродзенська, Д. Кабалевський, Т. Овчинникова, О. Ростовський, Г. Стулова, В. Шацька та ін. звертають увагу на значний вплив слухової уваги на процес та результати діяльності учнів на уроці музики.

Виклад основного матеріалу. В музичній педагогіці визначення сутності поняття “слухова увага” та її формування на уроках музики є проблемою маловивченою та дослідженою. Учені в основному звертаються до цієї категорії в практичній діяльності, а саме в процесі дослідження проблем сприймання музичних творів, розвитку та вдосконалення виконавської майстерності музикантів-інструменталістів, формуванні вокально-хорових навичок.

Особливу велику роль слухова увага відіграє під час сприймання музичного твору. Видатні педагоги В. Шацька, Д. Кабалевський, Н. Гродзенська стверджували, що організація уваги дітей на музичних заняттях поряд з вмінням пробудити та розвинути інтерес до музики, емоційно захопити учнів – є першочерговими завданнями педагога-музиканта. На думку Д. Кабалевського, найбільшої уваги, зосередженості і напруження душевних сил потребують моменти, коли учні виступають в ролі власне слухача, оскільки глибоко сприймати і по-справжньому розуміти музику можна за умови уважного слідування за музичним звучанням. Вчити слухати музику та розвивати гостроту слухової спостережливості учні повинні безперервно протягом всього уроку (Д. Кабалевський).



Як показує практика, сприймання музичних творів, сповнене уваги, суттєво відрізняється від розосередженого сприймання глибиною проникнення в сутність музичних образів, повнотою охоплення їх змісту.

Важливу роль слухова увага виконує під час формування вокально-хорових навичок. На це вказують педагоги-методисти Ю. Алієв, О. Карасьов, А. Менабені, Г. Стулова, В. Тевліна, Т. Овчинникова та ін. Так, О. Карасьов підкреслює, що під час заняття хором розвивається увага і загострюється розумова робота (О. Карасьов). Це пояснюється специфікою хорового співу, оскільки хорове звучання є результатом взаємодії багатьох складових: хорового строю, ансамблю, якості співацького звуку. Тому перед співаками постає завдання набути навички співу в ансамблі: вміння чути і себе, і сусіда, “злитися” своїм голосом із загальним звучанням хорової партії за висотою, динамікою, тембром тощо. Таким чином, вироблення вокально-хорових навичок проходить у тісній взаємодії з розвитком слухової уваги учнів.

Велике значення надається слуховій увазі під час музично-виконавської діяльності. Видатний російський музикант XIX ст. А. Рубінштейн заперечує механічну гру навіть піаністичних вправ і пропонує імпровізувати та проявляти власну музично-виконавську ініціативу, свідомо концентруючи при цьому свою слухову увагу [2]. Український музикознавець Б. Яворський підкреслює важливість внутрішнього слухового настрою в процесі музичної діяльності та слухової уваги як вольової самоорганізації музиканта і радить вправлятися у розвитку музичної винахідливості, фантазії і творчості [10, 100].

Таким чином необхідно відмітити, що слухова увага відіграє провідну роль у музичному навчанні, оскільки є важливим засобом регулювання музично-слухової, музично-виконавської та музично-творчої діяльності особистості.

У сучасних дослідженнях музично-слухова увага розглядається як “форма організації психічної діяльності особистості, що забезпечує регуляцію слухової діяльності, аналіз і синтез звукових об’єктів і полягає у спрямуванні слухового аналізатора на звучання музичної тканини (музичного твору, фрагменту, звука тощо) та зосередженні слухачької діяльності на ньому в даний момент” [4, 7].

О. Рудницька, розглядаючи проблему слухової активності, зосереджується на значенні загальних (зовнішніх) і процесуальних (внутрішніх) установок, які передбачають активізацію слухової уваги, асоціативного уявлення і музично-слухової пам’яті виконавця [8, 85].

Отже, слухова увага школярів виявляється у слуханні, виконанні музики та творчості, що сприяє аналізу звукової інформації, контролю та регуляції музичної діяльності в цілому.

У музичній педагогіці вивчення проблеми формування слухової уваги учнів активізується у зв’язку з інноваціями в мистецькій освіті. Адже сьогодні робиться акцент на розвивальному потенціалі мистецької діяльності, специфіки та педагогічних умов його реалізації в сучасних умовах її функціонування.

На нашу думку, одним із дієвих шляхів формування слухової уваги учнів на уроках музики є підбір методів та прийомів навчання. Аналіз науково-методичної літератури та врахування власного досвіду уможливило висвітлити цей процес.

Слід зазначити, що у різних видах музичної діяльності ці методи й прийоми є різними. Так у процесі слухання музики застосовують прийом “контрастів”, тобто з метою активізації уваги і досягнення свіжості музичного сприймання чергують роботу над творами, контрастними за змістом, образним настроєм. Ряд авторів (Е. Абдулін, Н. Гродзенська) навіть вводять поняття такої структури уроку, яка є аналогічною музичним формам – урок-рондо, урок-сонатне алегро і т.п. [6, 84].

Як показує практика, стійкість уваги дітей залежить від характеру твору. Те, що подобається, слухається протягом тривалішого часу. А твори повільні, з повторами, в яких мало різноманіття – слухаються дітьми з напругою, важко. На думку Н. Гродзенської [3], необхідно викликати увагу учнів через емоційне сприймання твору, пропонувати доступні музичні зразки, в яких думки й почуття відповідали б їхнім інтересам. Щоб спонукати учнів зосереджено вслухатися в музичне звучання, необхідно спрямувати їхню увагу на аналіз твору: що саме вони повинні почути в музиці. Тривалість твору повинна враховувати обсяг уваги, характерний для певної вікової групи. Спонукаючи учнів до зосередженого слухання, на думку Н. Гродзенської, можуть такі прийоми: 1) вчитель сам говорить про те чи інше музичне явище, а потім пропонує учням підняти руки, коли вони його почують; 2) застосування прийому порівняння; 3) проведення концерту-загадки, коли учням необхідно впізнати твір [3].

О. Ростовський пропонує на початковому етапі музичних занять спрямовувати увагу дітей не на окремі якості музичного твору, а на сам процес руху, його організацію та динаміку. Вчений зазначає, що активізації слухової уваги на музичних заняттях сприяють поставлене вчителем завдання порівняти і знайти краще за якістю звучання із двох варіантів. На нашу думку, для порівняння кожна використати контрастні твори одного жанру (наприклад, два танці), п’єси з однаковою назвою (наприклад, два різних “Дошки”), контрастні твори одного характеру (наприклад, два різних веселих) тощо. Метод порівняння за контрастом і аналогією дозволяє помітити те, на що учень може не звернути увагу, дає змогу яскравіше відтінити своєрідність музичних творів різноманітних жанрів. Завдання на порівняння захоплюють дітей, активізують їхню слухову увагу. Найкраще учні помічають у музиці контрасти. О. Ростовський вказує й на інші методи й прийоми такі, як постановка вчителем конкретних запитань з метою навчити дітей вслухатися в музичний твір і самостійно розбиратися в



ньому, застосування ігрових моментів, пошукових ситуацій, пластичне інтонування під час слухання творів, багатих алогічними змінами, динамічними відтінками. Серед причин, які послаблюють слухову увагу, О. Ростовський виділяє слухову стомленість учнів внаслідок виконання нецікавих для них чи одноманітних, а також надто легких завдань. Виникненню уваги, бажанню слухати музику сприяє не лише те, що говорить учитель, а й як він говорить. Якщо його слово захоплює й емоційне, музика знаходить гарячий відгук, ніж коли воно в'яле, сухе, формальне [7].

Сучасна дослідниця С. Миколінська пропонує блок методів та прийомів, які спрямовані на формування у школярів навичок активного слухання упродовж звучання музики. “Головне завдання при цьому – сприяти формуванню здатності учнів до довільного концентрування уваги, досягнення її стійкості, розширення обсягу, активізації вибірковості, переключення та розподілу безпосередньо під час слухання музичних творів чи виконання пісень, по співок” [4, 9]. Науковець вважає, що доцільними є наступні методи: метод спонукання учнів до образного слуховідчуття та образного слухомислення під час слухання музичного твору, що передбачає формування в учнів дій “слухаю-відчуваю” та “слухаю-розумію”; метод спонукання учнів до слухового контролю (самоконтролю) за власною музично-виконавською діяльністю з метою її корекції – спрямовано на опанування учнями діями контролю та самоконтролю під час співу та їх застосування для досягнення чистоти інтонування, а також ритмічної, динамічної, тембральної злагодженості виконання всіх учасників; метод спонукання учнів до слухового контролю (самоконтролю) за власною музично-творчою діяльністю з метою її корекції – має на меті формування у школярів навички цілеспрямованого слухового спостереження за процесом і результатом творчого створення власних зразків [4, 9].

Цікавими з методичної точки зору є методи й прийоми, які спонукають до активізації слухової уваги у процесі формування вокально-хорових навичок учнів. Вивчаючи досвід відомих педагогів Ю. Алієва, Г. Стулової, В. Тевліної, Т. Овчинникової, можемо стверджувати, що такими методами є метод порівняння; бесіда про характер та зміст твору, засоби, виконавські прийоми; прийом проспівування звука чи музичної фрази “про себе” з беззвучною, але чіткою артикуляцією при одночасному прослуховуванні даного звука чи фрази в запису, у виконанні на музичному інструменті чи вчителем; користування нотним записом та слідкування за мелодією та словами під час звучання хорового твору; використання дитячих музичних інструментів; короткий аналіз твору після його першого прослуховування: керівник хору ставить хористам запитання про кількість куплетів, про характер супроводу, голосоведіння, наявність соло тощо.

У виконавському мистецтві формування слухової уваги здійснюється в процесі роботи над музичним твором. На це вказує й В. Муцмахер, який стверджував, що успішне засвоєння музичного твору можливе за умови активного функціонування основних властивостей уваги: спрямованості, переключення, розподілу, стійкості. У процесі формування уваги під час вивчення музичного твору В. Муцмахер виділяє три етапи: на першому етапі здійснюється формування спрямованості уваги на цілісне емоційне сприймання твору; на другому етапі відбувається виділення структурних одиниць, що складають цілісний художній образ, та характеристика їх відношень у взаємозв'язку з цілим; на третьому етапі роботи музичний твір постає перед виконавцем як завершене ціле, що з'явилося в результаті синтезу елементів, проаналізованих, емоційно пережитих і тепер об'єднаних на більш високому якісному рівні. При цьому зберігається ведуча установка – спрямованість уваги на емоційну передачу художнього образу (В. Муцмахер).

Методика розвитку слухової уваги, розроблена О. Тішечкиною, включає активізацію слухових відчуттів, уявлень та сприймання учнів, накопичення слухового досвіду, формування в учнів навичок аналізу та самоаналізу процесу та результатів роботи.

Висновки. Отже, у сучасних дослідженнях музично-слухова увага розглядається як форма організації психічної діяльності особистості, що забезпечує регуляцію слухової діяльності, аналіз і синтез звукових об'єктів і полягає у спрямуванні слухового аналізатора на звучання музичної тканини (музичного твору, фрагменту, звука тощо) та зосередженні слухачької діяльності на ньому в даний момент. Зазначено, що формування слухової уваги є невід'ємною складовою в музичному навчанні, оскільки від рівня її сформованості залежить здатність учнів повноцінно сприймати, виконувати музику, орієнтуватись у різних її явищах, аналізувати, розмірковувати, тобто спілкуватись із музичним мистецтвом. Одним із дієвих шляхів формування слухової уваги є підбір методів і прийомів, спрямованих на активізацію досліджуваного феномену, які передбачають застосування слухового аналізу, емоційного стимулювання, вокального та інструментального виконавства.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Асафьев Б. Музыкальная форма как процесс: книга первая и вторая / Борис Владимирович Асафьев. – изд. 2-е. –Л.: Музыка, 1971. –376 с.
2. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство / Лев Аронович Баренбойм. –Л.: Музыка, 1974. –Ч. 1. – 355 с.
3. Гродзенская Н.Л. Школьники слушают музыку / Надежда Львовна Гродзенская. – М.: Просвещение, 1969. – 77 с.
4. Миколінська С.І. Методика формування слухової уваги молодших школярів на уроках музики / Світлана Іванівна Миколінська: Автореф. на здобуття наук. ст. канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. – К., 2013.–22 с.
5. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: записки педагога / Генрих Густавович Нейгауз; ред. Д.В. Житомирского. – изд. 5-е. М.: Музыка, 1988. –240 с.
6. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Галина Микитівна Падалка. – К.: Освіта України, 2010. – 274 с.
7. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в початковій школі: навч.-метод. Посібник / Олександр Якович Ростовський. – 2-е вид., доп. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 216 с.



8. Рудницька О.П. Музыка і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: навч. посібн. / Оксана Петрівна Рудницька. –К.: ІЗМН, 1998. – 248 с.
9. Стулова Г. Теорія й практика роботи з дитячим хором / Галина Павлівна Стулова. – М.: Музыка, 2002. – 284 с.
10. Яворский Б.Л. Избранные труды / Болеслав Леопольдович Яворский; под общ. ред.Д.Д. Шостаковича. – М.: Сов. композитор, 1987. – Т. 2, Ч. 1. –116 с.

Юлія МЄЗЕНЦЕВА

ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧА ХОРЕОГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН – БАЛЕТМЕЙСТЕРА ЗАСОБАМИ ПРОЕКТУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

(магістрантка мистецького факультету)

Науковий керівник – професор кафедри хореографічних дисциплін образотворчого мистецтва та дизайну, народний артист України Похиленко В.Ф.

Резюме: Педагогічне проектування – це комплексне завдання, вирішення якого здійснюється з урахуванням соціокультурного контексту аналізованої проблеми, і в якому взаємодіють і взаємодоповнюють один одного соціально-культурні, психолого-педагогічні, техніко-технологічні та організаційно-управлінські аспекти.

Хореограф, який присвятив себе педагогічній і виховній діяльності повинен володіти багатьма якостями. Танець як вид мистецтва має свою специфіку. Окрім високої професійної кваліфікації викладач хореографії повинен бути озброєний знаннями педагогіки, етики, естетики, теорії і історії музики, образотворчого мистецтва, анатомії, фізіології і психології, літератури, історії балетного театру і професійних ансамблів танцю, а також знаннями акторської майстерності. Він повинен бути вольовим, зібраним, таким, що уміє управляти своїми емоціями і в той же час – високо вимогливим організатором творчого процесу.

У ХХІ столітті, як і раніше, гостро стоїть завдання створення системи підготовки педагогічних кадрів, що відповідає стратегічним перспективам національної освіти. На цьому етапі модернізації освітньої системи одним з пріоритетних напрямів є підвищення її якості, у тому числі на основі активізації процесів проектування в цій сфері, інтеграції освітньої, наукової і практичної діяльності. Для молодого фахівця важливим стає вміння орієнтуватися в нестандартних ситуаціях, проектувати професійну діяльність, передбачати наслідки її перетворень. Для майбутнього викладача хореографії потреба в розвитку проектних умінь актуалізується ще і тому, що він повинен сформувати їх у своїх учнів [1, с.15].

За словами викладачів кафедри хореографічних дисциплін КДПУ ім. В.Винниченка, їхня багаторічна педагогічна робота дає можливість аналізувати і узагальнювати набутий досвід. Тому програма навчання на кафедрі робить систему педагогічних прийомів стрункою і цілісною. Виховання творчої особистості вимагає від них розуміння методологічних і психолого-педагогічних аспектів навчальної, науково-дослідної та трудової діяльності, логіки навчальних дій з розвитку продуктивних здібностей особистості. На думку доцента кафедри В.С.Босога, викладачу необхідно розуміння як сутності і закономірностей діяльності фахівця, якого він готує, так і сутності та логіки власної професійно-педагогічної діяльності з підготовки та виховання такого фахівця.

Науковці прогнозують, що молодим викладачам, які вступають у життя, протягом професійної кар'єри доведеться прийняти і потім відмовитися від двох-трьох освітніх парадигм [2, с.3]. Тому така якість особистості викладача, як відкритість інноваціям набуває все більшого значення. Він повинен вміти проектувати навчальний процес в умовах швидких змін. Ця робота, якій притаманний високий ступінь невизначеності і новизни, вимагає аналізу попередньої діяльності, виявлення проблем, постановки і конкретизації нових цілей, вибору ефективних способів їх досягнення, а також коректної оцінки результатів. За словами В.П.Беспалька, «мета і пафос розвитку педагогічної науки і практики – це можливість проектувати і здійснювати процес навчання і виховання людини з гарантованим ефектом. Іншої мети в педагогіці немає» [3, с.25].

Як відомо, проектувальна діяльність припускає визначення мети, завдань, змісту педагогічного процесу, задуму його протікання. Усе це відбивається в проекті – плані. План – це заздалегідь намічена система заходів, що передбачає порядок, послідовність і терміни виконання робіт.

За словами завідувача кафедри хореографічних дисциплін народного артиста України, професора А.Є.Короткова, домінуючим способом інноваційної діяльності кафедри є проектний метод як сучасний спосіб викладання хореографії. Основний акцент в роботі кафедри ставиться на вдосконалення професійної підготовки викладача, зміни його образу і формування готовності до роботи в умовах інноваційної освітньої програми, а як наслідок і готовності майбутнього учителя, що визначає якість підготовки випускника.

Кожен педагог кафедри має індивідуальний проект науково-педагогічної діяльності, який реалізується в цілісному педагогічному процесі. Проект ґрунтується на проблематиці, що виходить з потреб педагога, спирається на його реальні ресурси і пропонує форми освітньої діяльності, є умовою його особистісного розвитку.

Домінуючими засобами реалізації проектів є: технологія кооперації, що розвивається, технологія рефлексії, технологія педагогічного проектування і інші.



Студенти кафедри також освоюють проектну діяльність. Проектна діяльність студента спрямована на творчий самостійний пошук. Тут перевіряються наявні знання, активізується дослідницький потенціал, формується творча особа.

Ефективності підготовки викладачів хореографічних дисциплін – балетмейстерів сприяє включення студентів в проектну діяльність, яка спрямована на розвиток їхніх проектних умінь в процесі освоєння різних дисциплін: класичний танець, народний танець, сучасний танець, бальний танець, історико-побутовий танець, композиція і постановка танцю, методика викладання хореографічних дисциплін, методика роботи з хореографічним колективом.

Здійснюються наступні види хореографічного проектування: творчі завдання по створенню учбових і танцювальних комбінацій, етюдів за рівнями навчання, проведення фрагментів уроку на учбовій групі, створення і постановка хореографічного номера, розробка практичних уроків відповідно до завдань навчання, творчі покази виконавської діяльності студентів, покази творчих робіт студентів по дисципліні «Мистецтво балетмейстера».

Результати проектування завжди конкретні і можуть бути використані в хореографічній практиці [4 с.45]. До видів курсового проектування відносяться практико-орієнтовані дослідження з актуальних професійно-дидактичних проблем хореографічних дисциплін: «Вивчення ролі А.Я.Ваганової в становленні системи класичного танцю», проектування методичної розробки українського танцю «Полька на два боки» та ін., теоретичні дослідження проблем в області хореографічної педагогіки, методики навчання: «Особливості інноваційних методів хореографічної діяльності», «Розвиток танцювальної виразності у дітей молодшого шкільного віку засобами музично-танцювальних завдань» та ін. Все більше проектів студенти спеціальності реалізують в хореографічних колективах міста. Наведемо приклади: проектування методичної розробки дитячого танцю «Веселі мурахи» Пилипенко Ю., постановка танців «Купала на Йвана» Стеценко К., «Ой, верше мій верше...» Юрченко О. та ін.

Підсумковий державний екзамен з дисципліни «Методика викладання хореографічних дисциплін» проходить у формі захисту проектів студентів.

Студенти представляють проекти з різних дисциплін (класичного, народно-сценічного, історико-побутового, сучасного, бального танців). Ці дисципліни освоюються студентами впродовж усього періоду навчання в університеті. Таким чином, вони володіють достатнім обсягом знань для створення свого проекту. За словами викладачів кафедри, ця форма проведення іспиту зарекомендувала себе досить успішно.

Структура проектувальної діяльності як засобу підготовки майбутніх викладачів-хореографічних дисциплін – балетмейстерів відбиває наступний алгоритм дій:

- цілепокладання (аналіз обставин, відповідних нормативних документів; визначення на цій основі потреб та інтересів, що підлягають задоволенню; з'ясування наявних для задоволення цих потреб та інтересів ресурсів, сил і можливостей учасників діяльності; вибір потреб чи інтересів, задоволення яких за обсягом витрат сил і засобів дасть найбільший ефект; формулювання мети);
- моделювання (розробка і оцінка варіантів рішення, теоретичне представлення майбутнього образу діяльності);
- конструювання (визначення і обґрунтування умов і засобів для досягнення мети, розробка тактики дій, планування етапів здійснення діяльності);
- реалізація (здійснення запланованого, координація дій, оцінка процесу через зворотний зв'язок);
- аналіз (аналіз якісних змін і рефлексія діяльності, визначення подальших напрямів учбово-творчої діяльності).

Змістом проектувальної діяльності студентів є ті дії, які здійснюються згідно з її структурою і відбиті в наступних діях: цілепокладання, моделювання, конструювання, реалізація, аналіз.

Підготовка майбутніх викладачів шляхом включення їх в проектувальну діяльність спрямована на розвиток їх проектувальних умінь в процесі освоєння педагогічних і спеціальних дисциплін. Проектувальна діяльність студентів характеризується мірою їхньої активності, рівень якої визначається минулим досвідом, потребами, установками, цілями, мотивами. Підготовка майбутніх викладачів хореографії припускає три етапи: організаційно-підготовчий, організаційно-практичний і узагальнюючий.

Організаційно-підготовчий етап включає підготовчу роботу, в ході якої аналізуються різні уміння студентів (аналітичні, проектувальні, дослідницькі, організаторські та ін.). Студенти знайомляться з теоретичними основами проектувальної діяльності. В ході лекційного курсу розглядаються наступні питання: суть педагогічного проектування, його цілі, результати і призначення, алгоритм дій проектувальної діяльності.

Організаційно-практичний етап припускає включення студентів в процес створення професійно значущого проекту, який завершується його презентацією. Зміст цього етапу проектувальної діяльності зафіксовано в діях (стадіях).

На стадії цілепокладання проводиться установче заняття, що дозволяє уточнити цілі і завдання проектної діяльності, формулюється проблема, сюжетна ситуація. Студентам пропонується інформація і письмові рекомендації по організації проектної діяльності. Виявляється консультативна допомога за темами проектів, обговорюються основні ідеї проекту, способи збору і аналізу інформації, затверджуються індивідуальні плани роботи.



Стадія моделювання припускає збір і систематизацію матеріалів відповідно до ідеї проєктів. При цьому студент осмислює не лише цілі, але і шляхи їх розвитку через учбово-виховну діяльність.

Логічним продовженням роботи студентів є стадія конструювання, на якій оформляються результати проєктувальної діяльності, допрацьовуються проєкти з урахуванням зауважень і припущень.

Стадія реалізації проєкту включає організацію, коригування, виконання задуманого. Реалізація діяльності припускає співтворчу позицію кожного учасника проєктувальної діяльності. Здійснюється підготовка до захисту розроблених проєктів.

На стадії аналізу оформляються звіти про виконану роботу.

В процесі проєктування майбутній викладач постійно співвідносить ідеальні уявлення про учбово-творчий процес і реальні умови, свої особистісні якості, потенційні здібності і можливості їх реалізації. Використання рефлексії вимагає безперервної корекції створеного проєкту учбово-виховної діяльності на основі аналізу потреб і можливостей суб'єктів[5].

Узагальнюючий етап – пов'язаний з вивченням результатів проєктувальної діяльності. Аналізується звітна документація студентів.

За результатами підсумкового державного екзамену 2014 року з предмету «Методика викладання хореографічних дисциплін» студенти показали достатній рівень сформованості професійних компетенцій через визначення актуальності заданої теми, методів і прийомів навчання, типу уроку, постановки мети і завдань уроку, логічної послідовності уроку, а також оптимальному використанні методів, прийомів і засобів навчання. Найбільш вдалі проєкти: Проєкт уроку в підготовчій групі дитячого хореографічного колективу. Тема: «Танцювальний крок з носка» – Смірнова Є.; Проєкт уроку народно-сценічного танцю. Тема: «Етюд в характері українського народного танцю» – Твердохліб С.; Проєкт уроку історико-побутового танцю. Тема: «Селянський бранль» – Удовичко А.

Деякі студенти п'ятого курсу, навчаючись в університеті, мають власні хореографічні колективи (Волошин І. – ансамбль бального танцю клубу «Орхідея» м. Помічна, Таніна Л. – хореографічна студія при клубі СПТУ №9, Завадська О. – хореографічна студія при СШ №20), працюють педагогами-репетиторами народних та зразкових ансамблів танцю шкіл, шкіл мистецтв та в центрах дитячої і юнацької творчості міста Кіровограда та області. Проєктна діяльність цих студентів здійснюється на основі принципу самоорганізації. Результат діяльності в колективах випускники надають на підсумковому державному іспиті у вигляді власних хореографічних постановок, що виконуються учасниками колективу.

Отже, проєктувальна діяльність є засобом саморозвитку студентів кафедри хореографічних дисциплін, образотворчого мистецтва та дизайну мистецького факультету КДПУ ім. В.Винниченка, сприяє розвитку їхніх проєктувальних, дослідницьких, аналітичних, а також комунікативних умінь. Кожен новий проєкт особистісно і професійно значимий для них, його реалізація сприяє професійній соціалізації, адаптації до існуючих умов професійної діяльності, підвищенню професійних знань, формуванню умінь продуктивної взаємодії з навколишнім соціально-професійним простором.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гаджиев Г.М. Проектно-учебная деятельность учащихся как средство формирования готовности к преобразованию окружающей действительности. / Г.М.Гаджиев – Диссертация доктора пед. наук. – Белгород, 2003.
2. Гурье Л.И. Проектирование педагогических систем: Учебное пособие. / Л.И.Гурье – Казанский государственный технологический ун-т. – Казань, 2004. – 212с.
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. / В.П.Беспалько – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
4. Бурцева Г.В. Управление развитием творческого мышления студентов-хореографов в процессе вузовской подготовки. / Г.В.Бурцева – Диссертация канд. пед. наук. – Барнаул, 2000. – 178 с.
5. Яковлева Н. Проектирование как педагогический феномен (электронный ресурс). – Режим доступа www.edu.ru

Ерміне МОВСІСЯН

ВПЛИВ НАРОДНОЇ МУЗИКИ НА ФОРМУВАННЯ ПОЧУТТЯ ПАТРІОТИЗМУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

(студентка V курсу мистецького факультету)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Черкасов В. Ф.

Актуальність дослідження. У наш час, коли відбуваються широкі процеси становлення державності, культурно-національного відродження країни та повернення народу до своїх духовних скарбів, виховна роль народного музичного мистецтва набирає нової сили.

Провідні вітчизняні педагоги й музикознавці одностайно стверджували, що музика більше, ніж будь-який інший вид мистецтва, позитивно впливає на формування ідейних і морально-етичних почуттів, національної самосвідомості, виховання всебічно розвиненої особистості, засвоєння історії та культури свого народу. Одним із важливих засобів збереження й передачі цінних здобутків було і є народне музичне мистецтво.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження. Проблеми виховання підростаючого покоління засобами народного музичного мистецтва традиційно займали значне місце в науково-педагогічних дослідженнях провідних науковців, педагогів, фольклористів. Над розробкою ідей виховання молоді за допомогою музики працювали: М. Грінченко, В. Гошовський, А. Іваницький,



Д. Кабалевський, Б. Кирдан, Ф. Колесса, О. Кошиць, М. Леонтович, М. Лисенко, І. Ляшенко, О. Правдюк, Д. Ревуцький, М. Сумцов, В. Сухомлинський та інші.

Серед класиків педагогічної науки до проблем патріотичного виховання зверталися Г.Ващенко, О.Духнович, А.Макаренко, О.Огієнко, С.Русова, Г.Сковорода, В.Сухомлинський, К.Ушинський, Я.Чепіга та інші видатні вчені. У своїх працях і наукових розробках вони висвітлювали актуальні для свого часу проблеми розвитку патріотичних почуттів як складової частини національної системи виховання, висували ідею виховання «свідомого» громадянина, патріота своєї Батьківщини.

Мета статті полягає в розгляді проблеми формування почуття патріотизму молодших школярів засобами фольклору, а саме – народної музики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема патріотичного виховання завжди займала одне з провідних місць у вітчизняній педагогічній та філософській думці. У сучасній літературі патріотичне виховання трактується як виховання, що формує усвідомлення своєї причетності до історії, традицій, культури свого народу, любові до своєї Батьківщини, уболівання за долю свого народу, його майбутнє.

Як результат ефективного патріотичного виховання у дітей, відбувається формування патріотизму. Він виявляється в практичній діяльності, спрямованій на всебічний розвиток своєї країни, захист її інтересів. Патріотизм – соціально-історичне явище. Елементи його виникли як усвідомлення родових зв'язків, обрядів, звичаїв. Слово «патріотизм» (від «patris») – грецького походження, у перекладі означає «батьківщина, вітчизна». Уперше воно з'явилося в період Великої Французької революції (1789-1793р.). Патріотами називали себе борці за народ, захисники республіки [2].

У філософському словнику патріотичне виховання розглядається як виховання, змістом якого є любов до Вітчизни, відданість, гордість за її минуле й сучасне прагнення захищати інтереси Батьківщини. Це визначення актуалізує роль патріотичного виховання, оскільки саме через активну діяльність людини на користь суспільства виявляються її справжні почуття.

Тлумачний словник української мови визначає патріотизм як «любов до своєї Батьківщини, відданість своєму народу, готовність для них на жертви і подвиги» [4].

У сучасній педагогічній літературі виділяють щонайменше три різновиди патріотизму:

1. Етнічний патріотизм, що ґрунтується на почутті власної причетності до свого народу, на любові до рідної мови, культури, до власної історії тощо. Цей патріотизм зумовлений природою як відчуття видової ознаки народу, є природженим і розвивається повноцінно, якщо дитина зростає у національно зорієнтованій сім'ї, навчається в українському дитячому садку, а потім – в українській школі. При цьому великого значення надається вивченню історії українського народу, рідної мови та літератури, українського мистецтва, народних звичаїв, традицій.

2. Територіальний патріотизм ґрунтується на любові до того місця на землі (до місцевості, ландшафту, клімату тощо), де людина народилася.

3. Державний патріотизм ґрунтується на остаточній меті нації – побудові власної держави, державному самовизначенні, державницькому світогляді та державницькому почутті; це вищий патріотизм, який ґрунтується на державній ідеології та пов'язаний з почуттям громадянськості [1].

Патріотизм – це духовно-моральний принцип життєдіяльності особистості, який характеризується відповідальним ставленням людини до рідного краю, до Батьківщини, до народу, це активна праця на благо Вітчизни, примноження її багатств, розбудова науки та культури, захист свободи та честі своєї держави. Патріотичне виховання – це виховання, яке передбачає виховання патріотичних почуттів, означає вироблення високого ідеалу служіння народові, готовності в будь-який час стати на захист Батьківщини, вивчати бойові традиції та героїчні сторінки українського народу, його Збройних Сил.

Сучасні умови життя в Україні висувають перед народною освітою якісно нові завдання у сфері виховання молоді, розв'язання яких допоможе подолати наявний формалізм у змісті роботи школи. Виховання громадян України має національний характер, будується на національних традиціях українського народу, є ідейною силою національної свідомості, засобом збереження національної ідентичності. Сучасна модель виховання враховує особливості сьогодення, оскільки цього вимагають соціально-економічне становище країни, моральний і духовний стан українського народу, подальший розвиток культури, науки [5].

Становлення свідомого патріота з відповідними почуттями, переконаннями та діями залежатиме від накладених на національну свідомість певних відбитків. Національна свідомість – основа патріотичного виховання, це глибоке усвідомлення своєї етнічної належності й своєрідності історичної долі, є складовим атрибутом кожної нації. Вона свідчить про зрілість народу як самостійного суб'єкта історичного процесу, є показником морального здоров'я, духовного та інтелектуального потенціалу особистості.

Зусилля вчених були спрямовані на вирішення найважливішої життєвої мети українського народу – визволення Вітчизни від загарбників. Палкими патріотами були Іван Борецький, Петро Могила, Мелетій Смотрицький, чия діяльність проінята почуттям любові до рідної землі, до свого народу. Їхня невтомна праця сприяла формуванню національної свідомості українського народу, виховувала патріотизм і волю до визволення, зміцнювала позиції православної церкви.

Видатний діяч І.Франко невпинно боровся за українську національну школу. Особливо великого значення він надавав питанням вивчення дітьми української мови й літератури, фольклору та



етнографії. Мету й завдання національного виховання І.Франко вбачав у служінні українському народу, у боротьбі за вільну й незалежну Україну, у здійсненні заповітів народної педагогіки, утвердженні національної свідомості громадян. У вірші «Не пора» І.Франко закликав до відродження української держави та життя для блага України. Письменник закликав «Нам пора для України жити» [6].

Народне музичне мистецтво – це колективна творчість, яка розкриває характер народу, його думки й почуття, його життя, побут, трудову діяльність, суспільну боротьбу тощо. Музична творчість має ідейно-емоційний вплив на особистість і є важливою як для вивчення минулого, так і для формування позитивних особистісних і громадянських якостей сучасної молоді. Народна музика привертає до себе увагу педагогів, психологів, публіцистів, етнографів, громадських діячів і культпрацівників.

Чи замислювалися ми над тим, чому не вмирають народні пісні. А безсмертні вони тому, що в них живе, не вмирає сам народ, його мудрість, віра й незгасне працелюбство. Українські народні пісні впродовж віків були й залишаються чарівними провідниками доброти й милосердя, яких сьогодні так болісно не вистачає в людських взаєминах. Створені за сивої давнини, пісні передавалися із уст в уста, змальовуючи фольклорний портрет тієї місцевості, де вони співалися.

Українська народна пісня – це історія народу-трудівника, народу-воїна, що цілі віки бився за свою свободу, що цілі віки витрачав усю свою силу, свою кров, своє життя на виявлення своїх здібностей, на збереження своєї гідності.

Народ – талановитий педагог. Він надавав формуванню громадянських якостей особистості першочергового значення. Народну музичну культуру можна назвати підручником з педагогіки, який має значні дидактичні можливості. Вона століттями вибирала досвід, мудрість, знання, досягнення і передавала їх підростаючому поколінню. Вивчення музичної культури допомагає молоді усвідомити себе як особистість, розвивати естетичний смак, формувати здатність оцінювати події, допомагало засвоювати цінності культури народу, примножувати педагогічний досвід попередніх поколінь.

Мудрий філософ Григорій Сковорода вчив, що людина сильна своєю громадянськістю, своїми почуттями любові до рідної землі, до духовних надбань народу. Тому важливо зробити все, щоб дитина з найраніших років полюбила все, що її оточує, звичаї та обряди своїх дідів, пісні, що їх співають мама і бабуся, убирала в себе багаті скарби усної народної творчості, які сприяють формуванню високих моральних переконань і чесності, відродженню національних звичаїв, традицій [3].

Невід'ємним і навіть основним впливом на формування почуття патріотизму молодших школярів є народна пісня. Вона позитивно впливає на розвиток духовного рівня підростаючого покоління, одночасно вбираючи в себе усе найкраще з національної культури.

Любов до народної пісні – найприродніший і найглибинніший духовний початок людського життя, адже кожна дитина генетично несе в собі задатки музичної свідомості, на якій у далекому минулому зросла могутня стихія музичного фольклору. Народна пісня є педагогічно цінним виховним засобом, особливо ефективним у початковій школі. Це зумовлюється віковими та індивідуально-психологічними особливостями молодшого школяра та сенситивністю даного періоду для залучення дитини до світу мистецтва з метою її виховання й художньо-творчого розвитку. Народна пісня сприяє формуванню особистих якостей молодшого школяра, і як зазначав К.Стеценко, стимулює розвиток творчої активності, виховує у дітей почуття любові та поваги до своєї Батьківщини, почуття відданості й відповідальності перед Батьківщиною. Під впливом народної пісні в молодших школярів збагачуються моральні та естетичні почуття, розвиваються інтелектуальні якості, формується інтерес до світу прекрасного в житті й мистецтві. Саме тому сучасна школа прагне активно залучати народну пісню до навчально-виховного процесу.

У програмі з музики для початкових класів значна увага приділена українській народній музиці. Наприклад, музика М.Сільванського, К.Стеценка, І.Берковича; пісні О.Колодуба, М.Верховинця, В.Верменича, М.Леонтовича, Л.Ревуцького, українські народні пісні «Вербовая дощечка», «Як діждемо літа», «Вийди, вийди, Іванку», «Ой сивая та і зозуленька» і багато інших. Педагогічне чуття підказувало їхнім безіменним творцям, що треба дітям, чим можна зацікавити, розважити їх. Текст і музика всіх народних пісень не важкі, але виразні й легко запам'ятовуються дітьми.

Народні пісні збагачують дітей новими знаннями, уявленнями, дають їм яскраві образи навколишнього світу, навчають радіти доброму, співчувати чужій біді, збагачують духовний світ дитини.

Висновки. Отже, народна пісня позитивно впливає на молодшого школяра, спонукає до діяльності, тобто до творчості, сприяє формуванню почуття патріотизму.

Українська народна музика накреслює перевірені віками способи пізнання духовного багатства рідного народу й виступає чинником, що формує патріотичні почуття. Народна пісня виховує любов до Батьківщини, рідної мови, повагу до батьків, шанобливе ставлення до традицій свого народу, гідність, які безумовно, формують патріотичні почуття молодших школярів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гонський В. Патріотизм як основа сучасного виховання та ідеології держави //Рідна школа. – 2001. – №2. – С. 9–14.
2. Гнатюк В., Черниш П. Виховний ідеал – бути патріотом//Початкова школа. – 1998. – № 3. – С. 36–40.
3. Садовенко С.М. Розвиток музичних здібностей засобами українського фольклору. Навчально-методичний посібник (Садовенко С.М. – К.: Шк. світ, 2008. – 128 с. – (Б – ка «Шк. світу»)).



4. Тлумачний словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. – К.: Наукова думка, 1970–1980. – 397 с.
5. Стельмахович М.Г. Виховний ідеал української народної педагогіки // Початкова школа. – 1994. – № 2. – С. 5.
6. Фіцула М.М. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – Тернопіль: «Навчальна книга – Богдан», 2003. – 325 с.
7. Чорна К.І. Патріотизм – духовна цінність молодих громадян України // Цінності освіти і виховання. Науково-методичний збірник / За заг. ред. О.В. Сухомлинської. – К., 1997. – С. 209–212.

Альона ПАЛІЙ

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОГО СМАКУ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА**

(магістрантка мистецького факультету)

Науковий керівник – професор кафедри хореографічних дисциплін, образотворчого мистецтва та дизайну, к.п.н. Бабенко Л.В.

В сучасних умовах, коли одним із головних завдань освіти в Україні є спрямованість на ціннісну значимість людської особистості як носія духовності, проблема художнього смаку молоді набуває особливої актуальності. В Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Концепції загальної мистецької освіти, Національній державній комплексній програмі естетичного виховання (проект) – наголошується на необхідності формування особистості, яка характеризується шанобливим ставленням до культури, мистецтва, історії, та має можливість формувати естетичні почуття, художній смак, інтереси та художні ідеали. Реформування сучасної системи освіти в Україні потребує активізації творчого потенціалу особистості, зміни ідеалів та ціннісних орієнтацій у сфері мистецтва, а саме, розвитку художнього смаку. Як зазначає Б.А. Брилін, визначення якості смаку, правильність суджень, здійснюється не стільки шляхом логічних доведень, скільки практикою художньо-творчої діяльності. Однак художнє виховання, яке склалося на традиціях кращих взірців творчості митців попередніх епох, сьогодні вже не задовольняє сучасну молодь, художні потреби якої проявляються в складеній системі ціннісних орієнтацій і само реалізуються в субкультурних видах творчої діяльності [1]. Тому, розвиток художнього смаку у майбутніх учителів образотворчого мистецтва є актуальним, зважаючи на те, що вчитель образотворчого мистецтва з одного боку є об'єктом та носієм художнього смаку, а з іншого – суб'єктом, що в своїй професійній діяльності має головну мету: розвиток художнього смаку.

Проблема формування художнього смаку розглядається в контексті філософських і культурологічних питань розвитку культури особистості. Аналіз проблеми формування художнього смаку особистості в історико-культурологічних дослідженнях дав можливість визначити педагогічні, філософські і психологічні аспекти проблеми смаку як естетичної категорії, які висвітлено у дослідженнях Л.Антонової, Н.Арініної, О.Бурова, Х.Ейсенка, М.Кагана, М.Кияшенка, М.Колесника, Л.Левчук, М.Лейзерова, О.Лосєва, І.Маца, А.Молчанової, В.Розумного, В.Скатерщикова, Т.Хастінгса, Л.Чайлда, В.Шестакова, Є.Шимунєка, Є.Яковлева та ін.

Багатоаспектний характер сучасних психолого-педагогічних досліджень у галузі естетичного виховання обумовлює звернення до різноманітних дисциплін – філософії, естетики, культурології, мистецтвознавства, педагогіки і психології. Професійну підготовку майбутніх учителів та формування їхньої загальної та професійної культури обґрунтовують С.Архангельський, І.Бабанський, І.Бех, І.Бондарук, Т.Борисенко, М.Букач, Г.Васянович, Р.Гуревич, І.Зязюн, С.Карпенчук, Л.Кондрашова, В.Кремень, М.Лещенко, Б.Ліхачов, Н.Миропольська, О.Олексюк, О.Сухомлинська, Т.Ткаченко, С.Федоріщева, Г.Шевченко, О.Щолокова та ін.

Оскільки духовний потенціал людства визначається розвитком кожної окремої особистості, то формування художнього смаку майбутнього вчителя образотворчого мистецтва є одним із найважливіших завдань сучасної системи професійної освіти. Тому метою нашої статті є узагальнення поняття художній смак та виокремлення педагогічних умов й окремих компонентів його формування та розвитку.

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.

Обґрунтовуючи поняття „художній смак”, ми мали на увазі, що за своїм змістом смак особистості виявляється на перетині декількох площин. Перша площина визначається за ступенем прояву естетичного (об'єктивного) як перехід від загального та абстрактного в навколишньому світі до художнього як суб'єктивного, одиничного і конкретного у творах мистецтва. Полоси другої площини визначаються за ступенем прояву індивідуального – суспільного ставлення людини до естетичного як перехід від емоційного й інтуїтивного до раціонального і усвідомленого [5, 312].

Художній смак розуміється нами як новоутворення у структурі особистості фахівця, структурні компоненти якої зумовлюються:



- психофізіологічними особливостями особистості (розвиненість органів чуттів, емоційна чутливість, особливості реагування);
- особливостями розвитку когнітивної сфери (розвиненість образного і абстрактно-логічного мислення, схильність до асоціативного, аналітико-синтетичного мислення);
- особливостями естетичного досвіду й освіти (обізнаність у галузі мистецтва, естетичних норм суспільства, історії культури, законів існування і створення краси тощо);
- власним творчим потенціалом.

Зважаючи на те, що естетичний смак є загально людською якістю, яка може бути властивою кожній людині і розвивається в особистості заради проявів самої особистості, а художньо-естетичний смак від суто особистісної якості перетворюється у професійно-особистісну, що впливає не тільки на повсякденну, але й на професійну діяльність людини, то художній смак – це найбільш розвинена форма смаку, найвищий рівень естетичного розвитку особистості, що виявляє себе у спеціалізованій творчій діяльності, спрямованій на створення творів мистецтва [2].

Поняття „художній смак” є досить вагомим тим, що художня норма саме через смак здійснює регулюючий вплив на розвиток усіх художніх і духовних потреб людини, формування всієї системи художньо-естетичної, духовної культури особистості.

Художній смак – це передусім уміння аналізувати мистецтво. Проте оскільки змістом мистецтва є та сама система суспільних цінностей, але подана у художній формі, то, як і естетичний, художній смак стає предметом дискусій [6]. Ці дискусії, на наш погляд, необхідні, адже вони зачіпають духовну структуру особи, тобто цінності особистісно значущі, і визначають не тільки характер самосвідомості особистості, а й характер індивідуальної життєдіяльності, індивідуальної життєбудови. Отже, особа як суспільна істота зацікавлена в суспільному визнанні тих цінностей, які визначають систему її духовності, її орієнтири і життєві потреби.

На підставі аналізу літературних джерел нами визначено, що художній смак – здатність правильного сприйняття, самостійного осмислення творів мистецтва, розуміння природи художньої творчості. Ми визначаємо художній смак як складну інтегративну властивість особистості, яка акумулює естетичне ставлення, ціннісно-орієнтаційні критерії, гармонійну єдність раціонального та емоційного й передбачає здатність індивіда до цілеспрямованої, орієнтованої на ідеал естетично-творчої діяльності. Характер художнього смаку є особистісним, оскільки відображує ставлення особистості як представника суспільства на певному етапі історичного розвитку до мистецьких цінностей. Художній смак розвивається на основі естетичного, є його своєрідною модифікацією, що відображує здатність до індивідуального критичного відбору естетичних і художніх цінностей, тому необхідно звертати велику увагу проведенню занять з декоративно-прикладного мистецтва, що є основою сприйняття та відтворення [3, 67].

Художньо смак педагога – це професійна якість особистості вчителя, що виявляється у чутливості до сприймання і переживання естетичного в усіх його проявах, здатності усвідомлено і аргументовано оцінювати природні предмети, явища, предмети мистецтва з точки зору їх естетичності та спроможності здійснювати професійно – педагогічну діяльність за законами та на зразках естетичного. Характеризуючи художній смак безпосередньо вчителя образотворчого мистецтва, зазначимо, що невід’ємною компетентністю художнього смаку є вміння сприймати та створювати художній образ засобами візуального мистецтва.

Особливість дослідження художнього смаку з позицій педагогіки полягає у виявленні умов, шляхів та засобів його становлення як властивості, що характеризує особистість в цілому. Особливого значення проблема розвитку смаку набуває стосовно досліджуваної соціально-вікової групи – студентів [4]. Навчання майбутніх учителів образотворчого мистецтва 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, формування художнього смаку відображує естетичні уподобання студентів і залежить від змісту суджень та оцінок, ступеня творчого підходу до діяльності. Вибірковість смакових уподобань зумовлює характер напрямів художньо-творчої діяльності, естетичного самовдосконалення особистості. Про рівень розвитку художнього смаку студентів свідчить їхня художня культура. Потенційна в соціальному і художньому плані розвитку, вона характеризується яскравою динамічністю й критичною селективністю.

Отже, художній смак як якість особистості вчителя-професіонала характеризується високим емоційно-когнітивним рівнем та індивідуальною неповторністю і виявляє себе як підсистема змістово-особистісного рівня у структурі його особистості. Природа художнього смаку як новотвору у структурі особистості педагогів, що виникає під впливом зовнішніх (об’єктивних) і внутрішніх (суб’єктивних) факторів, дозволяє припустити, що вона може бути сформована за наявності у процесі їхньої підготовки до професійної діяльності певних педагогічних умов. Виявляючи ці умови, ми виходили з того, що зміна об’єкта діяльності закономірно спричиняє зміну самого суб’єкта, тобто розвиток і зміна якісних характеристик діяльності протікає як розвиток і зміна якісних характеристик її суб’єкта. При цьому джерелом розвитку виступають протиріччя між суб’єктом і об’єктом діяльності, що розв’язуються засобами самої діяльності, завдяки цілеспрямованій і навмисно організованій активності суб’єкта, в якій він виявляє своє ставлення до об’єкта, розуміння його цінності і природних властивостей.



Художні смаки людини, прагнення по-своєму, неординарно сприймати мистецтво, потрібно постійно розвивати. Велику роль у цьому відіграє розвинена уява, образне мислення, художня пам'ять.

Рівень духовної культури студентів, їх художня вихованість, розвиток їх художніх смаків залежать від того, наскільки образотворче мистецтво здатне формувати морально-естетичне ставлення, сприйняття явищ культури, навколишньої дійсності і впливати на реалізацію цих якостей у своїй творчості. Зважаючи на це, зазначимо, що, потяг до мистецтва, до образотворчого зокрема, з'явиться лише тоді, коли будуть розвинені художні смаки, що є найбільш сприятливим поєднанням здібностей чуттєвого сприймання, теоретичного мислення, емоційності і потреб. Тому формування смаків має цілеспрямований вплив на всі сторони особистості. Смак повинен розглядатись як виховання здатності сприймати, оскільки відображення естетичного неможливе без чуттєвого сприймання. Звідси і одне з основних завдань у формуванні художнього смаку – створити атмосферу прекрасного для учнів, усунути з їхнього світу дисгармонію, потворність. Тому серйозне завдання полягає в тому, щоб знайти найбільш ефективні засоби свідомого впливу на чуттєву сферу особистості з метою виховання смаку. Одним із засобів є декоративне мистецтво, що виступає важливим чинником відродження духовності, людяності, національної культури. Вивчення декоративно-прикладного мистецтва сприяє кращому осмисленню історії рідного краю, його традицій. Проведення занять з сприйняття мистецтва та навколишньої дійсності, про прекрасне в мистецтві має всі можливості для формування художніх смаків учнів.

Ще одне важливе завдання, без якого повністю не сформуються художні смаки – це естетична потреба – особиста вимога людини до естетичного. Ніхто не навчить людину оцінювати твори мистецтва і естетичне в дійсності, коли не сформує у неї потребу в естетичному. А для того, щоб виробити потреби і через них виховати смак, потрібно вчити на кращих творах мистецтва минулого і сьогодення. Не можна сформувати ні теоретичних уявлень про прекрасне, ні потреб в ньому, не залучаючи учня до художньо-творчої діяльності [3, 122].

Таким чином узагальнюючи вищезазначене ми визначили педагогічні умови формування художнього смаку:

- інтеграція естетичних знань у сферу професійно-педагогічних дисциплін;
- включення студентів в активне, самостійне оцінювання творів мистецтва на умовах усвідомлення художнього образу;
- набуття студентами власного досвіду створення художнього образу в художньо-творчій діяльності.

Художні емоції, почуття, інтереси, потреби та смаки у певній мірі є ланками, що зв'язують форми художньої свідомості суспільної психології та теоретичні форми (художні погляди, ідеали тощо). Так, розвинутий художній смак містить у собі риси художньо-естетичного ідеалу. Таким чином смак складається з декількох компонентів: емоційного, когнітивного, мотиваційного і психофізіологічного. Ці компоненти у свою чергу мають наступні складові:

- Емоційний компонент у формуванні смаку: естетичне почуття, естетичне переживання і естетичне сприйняття.
- Когнітивний компонент: естетичний досвід, естетичні оцінки і естетичний ідеал.
- Мотиваційний компонент можна охарактеризувати естетичними потребами.
- Психофізіологічний компонент характеризується здібностями особистості, що визначають її чутливість до прояву естетичного.

Оцінний аспект, який є присутнім в естетичних емоціях, переживаннях і почуттях вже на підсвідомому рівні несе у собі потенційні можливості утворення смаку. Емоції корелюють взаємини особистості із середовищем переважно на психофізіологічному рівні, така взаємодія притаманна лише естетичному смаку. Таким чином ми бачимо, що емоційний компонент дає можливість зародитися художньому смаку. Але треба зауважити, що розвиток смаку є можливим тільки він під впливом когнітивного компоненту, що визначається взаємодією особистості із суспільством та з його культурою. Для формування художнього смаку дуже важливими є природні задатки, які не можна змінити, але вони можуть корегуватися зовнішніми факторами. Тобто психофізіологічний компонент майже не піддається впливу ззовні.

Отже, сьогодні у вік комп'ютеризації та інтеграції навчання у молоді є всі можливості для задоволення естетичних потреб. Що саме дитина візьме із маси цього накопичення інформації залежить від того, чи проводилась робота у школі над формуванням її художніх смаків. Для такої роботи, на нашу думку, треба покращити естетичне виховання та підвищити рівень ефективності формування художнього смаку у майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Брилін Б.А., Бриліна В.Л. Роль естетичного смаку в музично-творчому розвитку особистості. // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – 36. Статей. Ч. 1.: Вип. 3. – К.: Пед. преса, 2001. – С. 47–49.
2. Естетика: Підручник / Л. Т. Левчук, Д. Ю. Кучерюк, В. І. Панченко; За заг. ред. Л. Т. Левчук. – К-Вища шк., 1997.– 399 с.
3. Естетичне виховання: довідник / В.І.Мазепа, А.В.Азархін, В.С.Горський [та ін.]; упор. Н.О.Яранцева. – К.: Політвидав України, 1988. – 214 с.
4. Коновець С. Креативні освітні технології в сучасній мистецькій освіті. – Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, Київ. – 2003.



5. Радкіна В.Ф. О художественно-эстетическом вкусе как профессиональном качестве. // Матеріали першої міжнар. конф. „Наука і освіта, 98”. – Дніпропетровськ – Одеса - Кривий Ріг – Київ – Харків – Дніпродзержинськ (23-30 квітня 1998). – Том 20. Соціологія. Педагогіка. – С.878.
6. Рудницька О. П. Педагогіка мистецтва: пошуки, перспективи / О. П. Рудницька // Професійна освіта: педагогіка і психологія / за ред. І. Зязюна, Н. Нічкало. – Вип. II. – Київ : Ченстохова. – 2000. – С. 237–239.
7. Семашко А.Н. Художественные потребности и их развитие у молодежи / Александр Николаевич Семашко. – К.: Вища школа, 1977. – 157 с.
8. Теплов Б. М. Способности и одаренность. // Хрестоматія по возрастній і педагогічній психології. – М., 1982. – 131 с.

Діана СЕГЕДА

ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНИХ УПОДОБАНЬ ТА ІНТЕРЕСІВ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

(студентка V курсу мистецького факультету)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Черкасов В. Ф.

Актуальність дослідження. Сучасний період розвитку українського суспільства зумовлений динамічною картиною сучасного світу, політичними, соціально-економічними і науково-технічними змінами, які поставили перед педагогічною наукою і практикою надзвичайно важливі завдання з формування якісно нової школи, системи виховання і навчання в ній молодих поколінь. Тому сьогодні набуває важливого значення проблема формування в учнівській молоді художньо-естетичних уподобань та інтересів у процесі їх навчання й виховання в навчальних закладах та у позакласній роботі.

Аналіз останніх публікацій. Аналіз наукових джерел засвідчив, що питання теорії і методики художньо-естетичного виховання молоді досліджували В.Бутенко, О.Дем'янчук, Н.Калашник, А.Капська, Л.Масол, Н.Миропольська, Г.Падалка, Ю.Петров, Л.Печко, С.Раппопорт, О.Рудницька, Г.Тарасенко, О.Торшилова, А.Щербо, Н.Юсуфбекова, Т.Цвєлих, Е.Яковлев та ін.

Мета статті полягає в обґрунтуванні педагогічних умов формування художньо-естетичних уподобань та інтересів старшокласників у позакласній роботі загальноосвітньої школи.

Виклад основного матеріалу. В умовах розбудови українського суспільства, послідовного й цілеспрямованого вирішення складних проблем економічного, політичного, соціального й культуротворчого змісту особливої гостроти й актуальності набувають питання художньо-естетичного виховання особистості, прилучення дітей та молоді до високих морально-правових норм та цінностей життя, естетики взаємин між людьми. Складність процесу формування особистості, наявність факторів негативного впливу в суспільному середовищі відбиваються на свідомості й поведінці певної частини дітей та молоді, в яких система моральних, правових, естетичних цінностей ще не знайшла достатнього становлення й зміцнення. Це зумовлює необхідність підвищення ефективності художньо-естетичного виховання у навчально-виховній та позакласній роботі загальноосвітньої школи, здійснення системної роботи, спрямованої на формування естетичних смаків учнівської молоді.

Естетичний смак є основою формування естетичної культури особистості старшокласника. Через процес смакового сприйняття формується ставлення до творів мистецтва, світових шедеврів і кращих зразків виробів народних майстрів. Формування смаків розпочинається змалку, як внаслідок пасивного розглядання зразків “чужої”, так і під час власної творчості. Остання, в більшості випадків, спочатку має наслідувальний характер, а потім переростає у власну оригінальну діяльність, коли дитина дорослішає і увиразнює свою манеру через характерні деталі й відтінки відповідно власних нахилів і здібностей [4]. Хоча в різні сфери людського життя органічно вплетений естетичний смак, але це поняття є чимось неусвідомленим для більшості пересічних дорослих і молоді. Невिбагливий смак може поставати з некритичного сприйняття дійсності й ставлення до своєї творчої діяльності, може формуватись на основі інтересів більшості. Тому й сьогодні проблема ґрунтового засвоєння широкого кола естетичних знань, розвиток розуміння справжнього рівня естетичної культури старшокласників є досить актуальною. У цілому український менталітет, що відзначається, окрім інших особливостей, вишуканими естетичними смаками, є передумовою формування художніх інтересів у старшокласників. Естетичний смак є важливим чинником формування та розвитку молодих талантів. Та це стосується не лише творчо обдарованих дітей та підлітків, а й значною мірою – школярів загальноосвітніх шкіл.

Соціокультурними передумовами та засадами формування художньо-естетичних уподобань та інтересів старшокласників у позакласній роботі школи є: по-перше, українська культура, як професійна, так і народна, в усьому багатстві її історичного розвитку, збагачена шедеврами культури світової, по-друге, ментальність українського народу, складовою якої є різнобічне відчуття і розуміння краси, по-третє, сучасна соціокультурна ситуація в країні в усій її складності та суперечливості.

Педагогічний аспект формування художньо-естетичних уподобань старшокласників будується на основі цілеспрямованої позакласної роботи в галузі розумового, морального, естетичного і фізичного виховання, які в основі мають елементи краси. Отже, розуміння краси у всьому, де вона потенційно може бути, – передумова ефективної педагогічної роботи з формування смаків старшокласників у



позакласній роботі. Будь-який смак є складним психічним утворенням, що має комплексну природу, тому він “вписується” у загальну структуру особистості, її переконання, моральні погляди, вчинки тощо. Сформовані естетичні смаки впливають на всі сторони життя людини: вибір професії, життєвого шляху; рівень професійної майстерності та формування здібностей і т.ін. Поняття “смак” охоплює велику кількість процесів, які відображають як загальні, так і особливі якості і властивості об’єкта пізнання. Цим поняттям визначається смак до мистецтва, наукової роботи, навчання, художньо-мистецької діяльності, спорту, смак до читання тощо. Естетичний смак – це складне психічне утворення, яке характеризується стійким спрямуванням уваги, емоційною і розумовою активністю, мотивованою діяльністю тощо [1].

У структурі естетичного смаку виокремлюємо когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінковий компоненти і вважаємо системозв’язуючою цих компонентів категорію “інтерес”.

Складність поняття “інтерес” породжує різноманітне розуміння його природи. Враховувались і його зв’язки з емоційними, інтелектуальними та іншими психічними процесами; його роль в формуванні потреби, відносин, активних процесів свідомості і діяльності. Визначені шляхи та чинники формування інтересу, пов’язані з чіткою організацією позакласного навчального процесу, різноманітністю форм і прийомів позаурочної роботи, зокрема роль сприятливого морально-психологічного клімату, відбір матеріалу для навчання тощо [2].

У процесі позакласної діяльності відбувається оволодіння змістом навчальних предметів та засобами, вміннями і навичками. Пізнавальний інтерес в одній групі учнів може бути різним як за рівнем розвитку, так і за характером їх інтересів. Найелементарнішою його формою є безпосередній інтерес до нових фактів. Більш високий рівень – інтерес до пізнання сутнісних якостей предметів і явищ, що складають їх внутрішню природу. Вищий рівень пізнавального інтересу складає інтерес старшокласника до встановлення загальних принципів буття та їх проявів у різних умовах. Витоки інтересу лежать в суспільному житті, адже все, що складає предмет інтересу, береться людиною із об’єктивної дійсності і береться лише те, що має для неї значущість, цінність тощо. В інтересі виражена єдність об’єктивного і суб’єктивного.

Педагогічний підхід до вирішення цього питання полягає в тому, щоб збуджувати і постійно підтримувати у старшокласників зацікавлення явищами навколишнього світу, моральними, естетичними, науковими цінностями; цілеспрямовано формувати інтерес як якість особистості, що сприяє її творчій активності і цілісному розвитку. Розширення кола інтересів особистості старшокласника є одним із найважливіших завдань її гармонійного розвитку. Людина задовольняє свої інтереси, які виникають на основі потреб у пізнанні, спілкуванні, певній діяльності тощо. Формування смаку починається з виникнення інтересу, зокрема до того, що є великою цінністю для особистості [5]. Протириччя, властиві інтересу як суспільному явищу, складні взаємозв’язки різних видів суспільних інтересів, різноманітний характер відбиття в цьому понятті суспільного буття свідчать про складність і значущість його в педагогіці і психології, а отже, і про складність і значущість смаків. Тим більше, що із вдосконаленням способу життя “значно розширюються сфери впливу уподобань на поведінку, працю, спілкування, на формування особистості в цілому... зростає і зворотний вплив уподобань на економічний і суспільний розвиток соціуму...” [3]. Уподобання свідчать про індивідуалізацію виховання, в їх сформованості проявляється рівень розвитку особистості. Педагогічний аспект формування естетичних уподобань старшокласників у позакласній роботі полягає в цілеспрямованому розумовому, моральному, естетичному і фізичному вихованні, до якого входять елементи краси. Розуміння краси це умова педагогічної роботи з формування естетичних уподобань та інтересів старшокласників у позакласній роботі. Саме тому особливого значення набуває естетичне виховання учнівської молоді, тобто виховання здатності сприймати, оцінювати і правильно розуміти прекрасне в природі, праці, міжособистісних стосунках, вчинках людей тощо. Естетичне виховання не тільки формує у молоді систему художніх уявлень, поглядів і переконань, які допомагають виробити критерії естетичних цінностей, але й організує людські почуття, сприяє духовному зростанню особистості, регулює і коригує поведінку. Адже якщо школяр здатен відчувати красу позитивного вчинку, поезію творчої праці – це говорить про його високий естетичний і моральний розвиток. Водночас виховується прагнення і вміння вносити елементи прекрасного в своє життя.

Тому у позакласній роботі педагог повинен прагнути до створення повноцінної атмосфери естетичних взаємин. Спілкування в цьому аспекті є дієвим засобом для формування естетичного почуття. Культура творчості педагога полягає у його педагогічній майстерності, умінні бачити і оцінювати взаємозалежність смаків у зв’язку з іншими якостями та властивостями організації позакласної роботи. Окрім того, психологія вивчення естетичних уподобань простежується і на етапах їх формування в контексті із загальнокультурним розвитком сім’ї, постановкою естетичного виховання старшокласників у позакласній роботі школи. Психологічні якості вчителів навчальних закладів можуть бути прикладом трансформування естетичних смаків вихованців.

Висновки. Формування художньо-естетичних уподобань та інтересів старшокласників є актуальною проблемою сучасної теорії і практики естетичного виховання. Соціокультурними передумовами та засадами формування художньо-естетичних уподобань сучасної української молоді є українська культура, як професійна, так і народна, в усіх аспектах її історичного розвитку, збагачена шедеврами світової та національної культури, ментальність українського народу, складовою якої є



різноманітне й оригінальне відчуття і розуміння краси, сучасна соціокультурна ситуація в країні. Усе це зумовлює необхідність формування естетичних інтересів учнів старшого шкільного віку та її науково-педагогічного забезпечення.

Отже, особливу роль у процесі формування художньо-естетичних уподобань та інтересів старшокласників відіграє позакласна робота школи, виховний потенціал якої містить найрізноманітніші форми, методи і засоби формування естетичних смаків старшокласників та передбачає створення умов для отримання ними додаткових естетичних знань. Зазначено на необхідності естетичної підготовки у старшому шкільному віці, коли світогляд учнів набуває ознак цілісності, формується система життєвих орієнтирів, посилюється роль особистісно-ціннісного досвіду, естетичний діалог зміцнюється на основі генералізації та транспозиції знань.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учеб. для студ. высш. учеб. завед. /Ирина Алексеевна Зимняя. – Ростов н/Д: Феникс, 1996. – 480 с.
2. Калашник Н.Г. Естетичні смаки і формування особистості: психологічні акценти: монографія / Н.Г.Калашник, О.А.Гнатенко; Держ. департамент України з питань викон. покарань, Н.-д. центр пробл. соц. педагогіки та соц. роботи АПН України і Луган. нац. пед. ун-ту ім. Т.Шевченка, Запоріж. ін-т держ. та муніцип. упр. – К.; Запоріжжя; Луганськ: Альма-матер, 2008. – 276 с.
3. Калашник Н.Г. Прикладная густосология: пособие по формированию эстетических вкусов детей и молодежи / Н.Г.Калашник, Н.А.Зацепина. –Запорожье: Полиграф, 2004. – 255 с.
4. Попова В.Л. Естетична підготовка вчителя (історико-педагогічний аспект) / В.Л. Попова // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – Х., 2002. – № 7. – С. 38-44.
5. Шукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Галина Ивановна Шукина; АПН СССР. – М.: Педагогика, 1988. – 203 с.
6. Яковлев Е.Г. Эстетический вкус как категория эстетики / Евгений Георгиевич Яковлев. – М.: Знание, 1986. – 64 с.

Марія СМІЛЯНЕЦЬ

ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

(студентка V курсу мистецького факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор Дідич Г.С.

Актуальність проблеми. Удосконалення музично-педагогічної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва полягає в розвитку професійно значущих його якостей. Найважливішим компонентом фахової підготовки вчителя в умовах навчання на мистецьких та музично-педагогічних факультетах є професійна, музично-теоретична, вокальна та інструментальна підготовка. Науковцями доведено, що виконавська і концертмейстерська діяльність є базовою щодо професійної підготовки майбутнього фахівця-музиканта (Л. Арчажникова, Б. Брилін, О.Горбенко, Г. Дідич, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, Т. Стратан-Артишкова та ін.).

Аналіз наукових досліджень і публікацій. 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, Б. Кременштейн акцентує увагу на художній і технічній сторонах виконавської майстерності, на їхній 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, с.18].

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. 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, с. 13].

Сутність виконавської підготовки тлумачиться значно ширше. Зокрема, В.Сафонов Т. 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, с. 25], де “техніка – скриня з інструментами, з якої умілий майстер бере в певний час і з певною метою те, що йому потрібно”. Фактором формування виконавської майстерності Г.Прокоф'єв вбачає роботу над “тембровими відмінностями в звучанні інструменту” [5, с. 36].

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. Бочарьовим, О. Віцинським, Г. Тарасовим та ін.

На жаль, ці дослідження не знайшли належного застосування у широкому загалі підготовки майбутніх учителів музики. 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 вчителя музичного мистецтва.

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. Питанням виконавської майстерності приділяється останнім часом надзвичайно велика увага в музичній педагогіці, естетиці виконавського мистецтва. 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, вміння, навички у процесі становлення професійної майстерності доповнюються волею, наполегливістю, на яких проростає 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.

Виконавська майстерність як результат справжньої творчості передбачає вміння створити цікаву, неповторну, виключно індивідуальну інтерпретацію музичного твору. Сутнісною характеристикою виконавської майстерності виступають художньо-інтерпретаційні вміння виконавця, що відображають рівень його образного сприймання, культури почуттів, естетичних ідеалів і смаку, творчих здібностей.

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 вчителя 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, вчитель має враховувати і психолого-педагогічні особливості своєї діяльності: вміння не тільки високохудожньо виконувати музичний твір, але й, що не менш важливо, вміння 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 музичного мистецтва виняткова роль належить саме володінню голосовим апаратом та музичним інструментом. Практика доводить, що вчителю музичного мистецтва 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, с. 67].

У статті головну увагу ми зосередимо на синтезі виконавських і педагогічних якостей вчителя музичного мистецтва. 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, с. 43]. Важливо вміння 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, с. 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, с. 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 їхньому 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, с. 11].

Отже, опанування художньо-виконавською майстерністю є одним з основних завдань, що постає перед студентом будь-якого музично-педагогічного закладу і з більшою чи меншою ефективністю вирішується ним в навчальному процесі.

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 музичного мистецтва є володіння вміннями та навичками концертмейстерської роботи. По закінченні вищого навчального закладу вчитель музичного мистецтва має набути компетенцій 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 викати 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 загальноосвітніх навчальних закладах 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, с. 8].

Розвиток вміння переконливо виконати музичний твір, яскраво та образно передати його зміст на уроці та в позакласній роботі – одне із основних завдань в майбутній професійній діяльності педагога.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Балтримас Э. Исполнительству – больше внимания, критике – больше прав! / Э. Балтримас // С.М. 1972, № 5.
2. Бенюмов М.И. О функциях и принципах взаимодействия исполнительских и композиторских элементов музыкального произведения / М. И. Бенюмов // 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. / О.П. Рудницька. – К., 2002. – 270 с.
9. Стратан-Артишкова Т.Б. Використання різновидів мистецтва в процесі професійної підготовки майбутніх вчителів музики. / Т.Б. Стратан-Артишкова – К., 2001. – 30 с.
10. Шульпяков О.Ф. Музыкально-исполнительская техника и художественный образ / О.Ф. Шульпяков. – 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.

Марина СОХАЦЬКА

ЗМІСТОВІ ТА ОБРАЗОТВОРЧІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛІНІЙНО-ГРАФІЧНОЇ КОМПОЗИЦІЇ

(магістрантка мистецького факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Фурсикова Т. В.

З проблемою вивчення змісту та образотворчих характеристик лінійно-графічної композиції пов'язана ціла низка досліджень в Україні та за рубежом (М. Бірюкова, М. Волкова, С. Костукевич, В. Михайленка, М. Ростовцева, О. Хмельовського, П. Чистякова, М. Яремківа та ін.). У працях цих учених графічна композиція використовується як засіб передачі на площині смислової (текстової чи образотворчої) інформації, а також суто художньої (декоративної) розробки форми такими компонентами, як точка, лінія, пляма (або тон) і колір [3; 8; 11–12]. Розкриємо зміст і художні властивості досліджуваного феномена, скориставшись словниковими джерелами, мистецтвознавчою літературою та проаналізувавши історичні й сучасні зразки мистецтва графіки.

На сьогодні маємо в наявності кілька підходів до визначення композиції, що свідчить про її багатозначність. У сучасному словнику іншомовних слів композиція (від лат. composition – складання, створення) означається в двох аспектах: 1) побудова художнього твору, зумовлена змістом, характером і призначенням; визначає сприйняття твору; 2) графічний твір як кінцевий результат творчої праці митця [9, 329].

Як результат аналізу різних трактувань М. Яремків виокремив основні складники поняття «композиція», а саме: 1) творчий процес (компонування), незалежно від виду і жанру; 2) результат творчої праці – твір мистецтва; 3) наука, теорія творчості; 4) навчальний предмет для студентів мистецьких закладів освіти [12, 6–7]. Бачимо, що розуміння змісту композиції досить багатогранне.

Предметом нашої уваги буде композиція і як творчий пошук, і як результат творчої праці у мистецтві графіки. Здатність до творчості ми розуміємо як процес виникнення нових думок, почуттів чи образів – безпосередніх регуляторів творчих дій. Творчість – процес, завдяки якому виникає оригінальний продукт, об'єктивно цінний і самодостатній. Творчість виявляється у тому, що людина стає здатною робити відкриття, винаходи і створювати художні образи [5, 131].



Зазначимо, що композиція і форма твору мистецтва тісно зв'язані між собою. Якщо розглядати форму як кінцевий результат творчого процесу «переробки матеріалу», в якому цей матеріал розташовується за законами художньої побудови, то композиція якраз і є тим способом, тим законом художньої побудови, без якої неможливе створення форми, тобто, закінченого художнього твору. Без осмислення композиційної побудови як засобу організації матеріалу неможливо ні сформувати думку про твір мистецтва, ні тим більше, створювати його.

Переклад і тлумачення терміна «графіка» дозволяє дати такі визначення: графіка (від грец. *grapho* – пишу, креслю, малюю) – це вид образотворчого мистецтва, до якого належать рисунки і друковані художні твори (естапи), а також письмо й каліграфія [7; 11]. У різні історичні епохи поняття «графіка» розуміли та застосовували по-різному, проте найчастіше цей термін використовувався для визначення каліграфічної майстерності й письма загалом [10]. Від кінця XIX – початку XX століття, у зв'язку з активним розвитком різнофункціональної тиражної графіки, з розповсюдженням чіткого, контрастного, зручного для фотомеханічного відтворення малюнка, розуміння графіки значно розширюється. У цей період, значно пізніше за час фактичного виникнення, графіку визнають історики та теоретики мистецтва як самостійний вид образотворчості. З'являються спроби чіткого визначення поняття «графіка», виявлення її естетичної сутності, специфіки мови та, власне, систематизації всіх галузей графічного мистецтва. Дослідники прагнуть знайти спільне між різними за видами та формами мистецькими явищами, як от рисунок олівцем, естап, книжкова ілюстрація, фотоплакат, торгівельна реклама тощо, зрозуміти принципову єдність між цими творами, знайти певний «полюс», до якого тяжіє все «графічне» й характеристики якого присутні в усіх творах графіки [4].

На межі XIX–XX століть висловлюють свої погляди на графіку засновники її теорії У. Крен та М. Клінгер [3]. Теоретичні дослідження продовжують Б. Віппер, А. Зись, О. Сидоров, В. Фаворський, П. Флоренський та інші вчені, утверджуючи графіку як самостійний вид образотворчого мистецтва.

С. Коновець вважає графічну композицію найпоширенішим видом образотворчого мистецтва, адже графічні твори у вигляді плакатів, книжкових ілюстрацій, естапів, гравюр, офортів, ескісів, шрифтів, а також комп'ютерних, рекламних, промислових, товарних, інформаційних та інших графічних зображень, супроводжують практично кожну людину впродовж усього життя. Саме тому, порівняно з іншими видами образотворчого мистецтва, графіка має відчутніший виховний вплив на людину насамперед за рахунок своєї повсякденної мобільності та поширеності у суспільстві [6].

У наш час графічне мистецтво є багатоплановим. Умовно можна виділити три великі розділи графіки: 1) поліграфічна продукція; 2) образотворча графіка; 3) проектна графіка [2].

До поліграфічної продукції відноситься все, що пов'язане з друкарнею: книги, журнали, газети, календарі, проспекти, реклама і т.д. Нині в поліграфічній продукції активно використовується малюнок, якщо потрібно показати те, що реально існує, а також комп'ютерна графіка. Художники-ілюстратори працюють в основному у видавничих відділах наукової, навчальної, дитячої та художньої літератури.

До творів образотворчої (станкової) графіки відносяться всі жанрові композиції, а саме такі, як міський і сільський пейзаж, портрет, натюрморт, інтер'єр, побутові сцени і т.д. Це, як правило, самостійні художні твори середнього або малого розміру, виконані графічними засобами в чорно-білому варіанті на білому або кольоровому папері або із застосуванням двох-трьох кольорів [1].

За технікою це можуть бути листи унікальні, виконані в єдиному екземплярі (наприклад, малюнок пером), або естапи – відбитки з авторської друкованої дошки. Художник не тільки створює друковану форму за власним малюнком, а й друкує авторські примірники.

Проектна графіка є важливим етапом будь-якого проекту. Це наочний плакат, виконаний в одному екземплярі в техніці кольорової графіки, зображає проект, пропонований до виробництва: від ювелірного виробу до забудови нового міського кварталу [1; 2].

Розглядаючи морфологію поняття «графіка», ми з'ясували, що найзагальнішими та об'ємними її розділами є, при усьому розмаїтті визначень, оригінальна (станкова, унікальна, вільна) та тиражована (прикладна) графіка. До першої зарахують праці, що мають самостійне художнє значення та належать до станкової графіки. Це, зокрема, рисунки та замальовки тушшю, сепією, а також шаржі (які також можуть бути зараховані до книжково-журнальної графіки). Тиражована графіка об'єднує сукупність прикладних спеціалізацій графіки та, у свою чергу, розмежовується на книжково-журнальну та прикладну (ужиткову) графіку, з власною внутрішньою структурою.

Образотворчі виражальні засоби – це система історично сформованих, особливих у кожному виді мистецтва, матеріальних засобів і прийомів створення художнього образу. У сукупності і взаємозв'язку виражальні засоби утворюють художню форму мистецького твору, в якій відтворюється його зміст [8].

До основних засобів образотворчої мови графічного твору належать лінії, штрихи, точки, плями та їхні поєднання. Майстерність художника визначається не тільки вмінням користуватися всіма засобами, а й прагнути до своєї головної задачі – створення максимальної виразності художнього образу. Розглянемо можливості основних і комбінованих графічних засобів.

Лінія – один з основних засобів образотворчого мистецтва, тому її використовують у начерках, малюнках і в ескізах композицій. Контурна лінія, завершуючи форму предмета, створює ілюзію силуету зображуваного предмета, хоча на площині проведені лише лінії. Лінійним малюнком можна



передати враження об'єму предмета, якщо лінія буде формою в пропорціях і в перспективі та якщо товщина лінії змінюється щодо об'єму предмета, виявляючи пластичні властивості форми [4].

Лінійний малюнок передбачає використання лінії як основного або єдиного засобу зображення. Розуміння культури графічної лінії, теоретичне усвідомлення й обґрунтування відбулися лише на рубежі XIX–XX ст. разом з визнанням графіки як особливого виду образотворчого мистецтва. Сучасне розуміння культури графічної лінії зумовлене багатьма чинниками, зокрема художники знаходили цікаві зображення за допомогою ліній у розписах давньогрецької кераміки, найбільший вплив на європейських художників XIX–XX ст. мала японська ксилографія. Багато художників володіли чудовим відчуттям лінії і залишили нам гарну спадщину [2].

Штрих завжди розміщений поруч з лінією і рідко використовується самостійно. Зображення, де переважає штрих, називаються штриховими. Багато майстрів образотворчого мистецтва блискуче володіли штрихом і віртуозно застосовували його. Серед них: Рембрандт, А. Ватто, А. Дюрер, В. Ван-Гог, Н. Самокиш, М. Врубель – творча спадщина цих митців містить чимало творів, у яких переважає штрихове вираження форми над лінійним, тобто їх можна віднести до штрихових зображень [4].

Штриховий малюнок є більш емоційним. Штрих дає більше можливостей відтворити об'єм, тон, фактуру поверхні, простір. На прикладі двох малюнків Вінсента Ван Гога можна побачити велику різноманітність штрихів, які він застосовує.

Точка є найдрібнішим з усіх образотворчих засобів. Використовуючи точки різного розміру, можна домагатися створення ілюзії циліндричних і сферичних поверхонь, легкого серпанку і складок тканини. Точкове зображення будується на основі точок різної величини, але однакової конфігурації. Це слід від точкового дотику пером, пензлем і іншими художніми інструментами до поверхні [11].

У найбільш чистому вигляді використання точки можна побачити в офорті. Це насамперед пунктирна та олівцева манера. Пунктирна манера полягає в створенні зображення шляхом складної системи точок. Точки вибиваються на металі за допомогою сталевих загострених стержнів і граверного молоточка. Найбільш досконалою пунктирна манера була в Англії в середині XVIII ст. В олівцевій манері поширені спеціальні рулетки і насічки, що залишають на металі слід, схожий на точки, як від олівця. Нині точкова техніка широко застосовується у графіці як при комбінації технік, так і в чистому вигляді.

Пляма як засіб вираження досить часто використовується без додаткових засобів у чистому вигляді. Силуетний малюнок найбільш умовний з усіх інших. Пляма двомірна, вона не має ні об'єму, ні простору. Виразність силуету досягається пошкою цікавого ракурсу і точністю малюнка [2].

Тонову і кольорову плями художники використовують у начерках, замальовках і в роботі над створенням ескізів композиції. Тонові плями допомагає вирішувати такі завдання композиції: виявлення об'єму форми, її освітлення, фактури; передача глибини простору і тонових контрастів, які закладають основу виразності. Кольорову пляму частіше використовують в оточенні відносно інших кольорів, враховуючи при цьому кольорові контрасти, які можуть будувати основу виразності композиції. Художники в начерках, замальовках, ескізах композиції використовують одноразово лінію, штрих, тонову та кольорову плями, щоб передати тонові та кольорові контрасти [11].

Лінію і пляма часто застосовують разом. У книжковій заставці Г. Нарбут використав хвилясту лінію «баранчиком», показавши хмару, що пливе по небу, і різко ламану лінію блискавки в поєднанні з силуетами старого дерева і китайської архітектури.

Пляма та штрих цікаво поєднував художник В. Фаворський в ілюстраціях. Відкрита структура малюнка дозволяє вільно розкласти на білій площині листа силуети легко пізнаваних фігур, виконаних у повний зріст і фрагментарно, з опрацюванням частин фігур чорним штрихом по білому полю [4].

Ми розглянули варіанти поєднань образотворчих прийомів у графіці, які найчастіше зустрічаються. Художник обирає графічні засоби залежно від поставлених перед ним завдань, розміру твору, ступеня умовності, ступеня деталізації зображення, домагаючись основної якості малюнка – виразності.

До світлотіні як засобу композиції звертаються художники, щоб передати об'єм її образів, який залежить від умов освітлення, задуманої конструктивно-художньої ідеї твору. Освітленість образів композиції впливає на характер кольорових і тональних контрастів, рівновагу, взаємозв'язок частин та цілісність її.

Освітлення як елемент композиції має велике значення. Воно допомагає виявити композиційний центр, кольорове і тонове вирішення образів композиції та загальний її колорит. Освітленням і кольором художник передає радість, сум. Радісні події художник передає звичайно яскравими теплими контрастними тонами, а сумні – тьмяними, холодними тонами [8].

Надалі вважаємо за необхідне розглянути основні закони лінійно-графічної композиції, зокрема закони цілісності, контрастів, новизни і підпорядкування всіх засобів композиції ідейному задуму.

Закон цілісності вимагає, щоб композиція сприймалась єдиним і неподільним твором мистецтва, в якому кожна зображена деталь доповнює зміст, його цілісність. Є. Кибрик писав, що цілісність композиції залежить від здібностей художника підпорядкувати другорядне головному, злити все в один неподільний організм твору; кожна деталь його має сприйматися як необхідне, доповнювати щось важливе до розвитку задуму автора. Основні ознаки цілісності – неподільність, взаємозв'язок і узгодженість усіх елементів композиції; неповторність образів композиції та її елементів.



Неподільність композиції – перша і головна ознака закону цілісності створюється в композиції художником так званою конструктивно-художньою ідеєю твору, яка об'єднує всі образи твору в одне ціле. Створюючи конструктивно-художню ідею твору, художник спочатку визначає узагальнено (плямою) положення основних її частин, поєднує їх, а потім розробляє деталі в межах визначених силуетів цих частин.

Необхідність зв'язку та взаємної узгодженості всіх елементів композиції – друга ознака цілісності. Закон цілісності, що диктується закономірностями зорового сприймання дійсності, вимагає виявлення в композиції головного, сюжетно-композиційного центру, якому підпорядковані другорядні образи (деталі). Третьою ознакою закону цілісності є неповторність образів композиції (за винятком орнаментальної композиції) та розмірів, інтервалів її елементів [12].

Закон контрастів (франц. *contraste* – протилежність, різка відмінність) – один з основних законів композиції. Дія контрастів виявляється в законах як природи, так і суспільства. В образотворчому мистецтві як одній із форм суспільної свідомості також знаходить своє відбиття дія контрастів. Активно виражені відмінність, нерівність і їх протиставлення в структурі твору називається контрастом композиції. В образотворчому мистецтві основними природними контрастами є тоновий і кольоровий. Зображення без контрастів зіллється з фоном за тоном або кольором. Контрасти утворюють виразність твору мистецтва і тому є дієвою силою композиції; контрасти в композиції виступають як композиційна сила не лише з погляду «механіки» побудови композиції, а й з погляду творчого процесу створення художніх образів. А це все передбачає потребу в тих чи інших контрастах. Тому основна робота над твором пов'язана з проблемою визначення характеру контрастів у зв'язку з створенням художнього образу. Додержання в образотворчому мистецтві закону контрастів композиції сприяє виразнішому сприйманню форми, кольору, зображення в цілому. Отже, роль контрастів у композиції універсальна: вони стосуються всіх елементів композиції – від характеру композиційної структури твору до побутового сюжету [3].

Закон підпорядкування всіх засобів композиції ідейному задуму вимагає від художника цілісності, виразності, ідейності художнього твору. Цей закон зобов'язує художника, щоб його композиція в усіх деталях підпорядковувалась ідейному змісту, розкривала його ставлення до зображуваного, його захоплення. Крім того, закон вимагає визначення гармонійного співвідношення сюжетно-композиційного центру до розміру картини та інших її пропорційних образів. Згідно з ним художник повинен урахувати співвідношення об'ємів, кольорів, світла, тону і форми, а також ритму і пластики, руху чи стану відносного спокою, щоб твір справляв враження єдиного цілого, відповідав ідейному задуму. Всі вимоги, які ставить цей закон у зв'язку з ідейним задумом, художники прагнуть вирішувати у своїх композиціях [8; 12].

Закон новизни виявляється у творчих пошуках художників на основі аналізу досягнень минулого. Пошуки новизни не повинні бути у творчості самоціллю, вони мають виходити з естетичного сприйняття і відчуття художником реальної дійсності, бути пов'язаними з ідейним задумом художника, його прогресивним світоглядом.

Таким чином, аналіз наукових праць з теми дослідження уможливило зробити такі висновки.

1. Графіка є видом образотворчого мистецтва, до якого належать рисунок і друковані художні твори, а також письмо й каліграфія. 2. Лінійно-графічна композиція є творчим процесом і результатом творчої праці у мистецтві графіки. 3. Основними виражальними засобами лінійно-графічної композиції є лінія, штрих, точка, пляма та їхні поєднання. 4. Серед основних законів лінійно-графічної композиції ми виокремили такі: цілісності, контрастів, новизни та підпорядкування всіх засобів композиції ідейному задуму.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Антимонов Л. С. Графіка: лінія, штрих, точка / Л. С. Антимонов. – Витебск : Знання, 1999. – 214 с.
2. Беляева С. Е. Спецрисунок и художественная графика: учебник для студ. сред. проф. учеб. заведений / С. Е. Беляева, Е. А. Розанов. – М. : Академия, 2006. – 240 с.
3. Бірюков М. Ю. Техніка графіки. Методичний посібник для вчителів і керівників гуртків образотворчого мистецтва та викладачів і студентів мистецьких спеціальностей / М. Ю. Бірюков. – Луганськ : СПД Резніков В. С., 2008. – 308 с.
4. Бірюков М. Ю. Техніка графічного мистецтва та їх особливості [Електронний ресурс] / М. Ю. Бірюков // Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв. Мистецтвознавство. Архітектура. – 2009. – № 4. – С. 3–9. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/had_2009_4_1.pdf
5. Клименко В. В. Психологія творчості. Навчальний посібник / В. В. Клименко. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 480 с.
6. Коновець С. В. Творчий розвиток учителя образотворчого мистецтва : [монографія] / С. В. Коновець. – Рівне : Волинські береги, 2009. – 384 с.
7. Мельник І. Художньо-естетичні аспекти ужиткової графіки у мистецтвознавчому аналізі ХХ ст. / І. Мельник // Вісник ХДАДМ. – 2002. – №10. – С.8–14.
8. 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.
9. Нечволод Л. І. Сучасний словник іншомовних слів [Текст] / Л. І. Нечволод. – Х. : ПП «Горсінг плюс», 2007. – 768 с.
10. Розвиток мистецтва української графіки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/vnz/reports/culture/11754/>
11. Хмельовський О. Графіка й основи графічного мистецтва / О. Хмельовський, С. Костукевич. – Кн. 1.– Луцьк : ЛДТУ, 2003. – 188 с.
12. Яремків М. Композиція: творчі основи зображення. Навчальний посібник / М. Яремків. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2005. – 112 с.



Катерина СТЕЦЕНКО

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

(магістрантка мистецького факультету)

Науковий керівник – професор кафедри хореографічних дисциплін образотворчого мистецтва та дизайну, народний артист України Похиленко В.Ф.

Резюме: Досвід інтонаційно-образного засвоєння достатньої кількості мелодій позитивно впливає на творчу фантазію. Маючи навички інтонаційного досвіду, набутого внаслідок слухання музичних творів, осмислення життєвих явищ на цій основі, змістовного інтонування і виразного виконання на інструменті доступних п'єс, студенти виявлять вольові порухи, настрої, створювати конкретні хореографічні образи.

На сучасному етапі розвитку суспільних відносин в процесі глобалізації міжнародних і міждержавних відносин, гуманізація освіти є вихідним принципом виховання майбутнього покоління. Гуманізація освіти – це парадигма, в основі якої лежить людиноцентристський підхід, визнання людини за найвищу соціальну цінність, повага до особистості, до її гідності, її запитів та інтересів, її цілей та прагнень, створення максимальних умов для найповнішого розкриття її здібностей, для її постійного самовдосконалення та самоствердження [1].

Гуманістична парадигма розкриває потужний потенціал естетичного виховання в процесі виховання нового покоління так, як лише сприйняття і розуміння прекрасного як відображення морально-етичної досконалості світу, прояву його найкращих та найширших якостей, що очищують людину, формують її як особистість цілісну, високоморальну, здатну цінувати та піклуватись про здобутки та мистецьку спадщину, як своєї національної культури, так і світової [2].

Музика – один з видів мистецтва. Подібно до живопису, театру, поезії, вона є художнім (образним) відображенням життя. Музика в житті людини – могутня сила емоційного впливу і могутнє джерело духовної енергії. Протягом багатовікової історії музика – незмінний супутник людини в її радощах і печалах, помічник в боротьбі за своє існування і праці. Справжня музика, виражаючи найпотаємніші думки і почуття людини, її надії, захоплення, душевні потрясіння, проникає в свідомість слухача, пробуджує сильні і шляхетні почуття, організовує волю, викликає рішучість діяти в ім'я ідеалів гуманізму.

Читаючи натхненну поезію великих майстрів ми говоримо: «Яка музика!» Дивимось на прекрасну статую Венери Мілоської і, любуючись досконалістю її форм і ліній, захоплюємося: «Це справжня гармонія, це як музика!»

«Так, багато прекрасного вже було сказано і написано про музику, але ніхто ще не зумів пояснити її дійсну сутність. Дивне мистецтво!» – наголошував Антон Рубінштейн. І все ж думка людини не втомлюється в пошуках шляхів пізнання музики як мистецтва.

Музика не потребує слів запозичених від природи – вона пряма мова душі, мова яка виключно належить людині і не потребує перекладу. Тому в природі, існує поезія живопису, поезія архітектури, але відсутня поезія музики. Музика так споріднена з душею людини, що до неї можна звикнути як до повітря. Музика – виразник внутрішнього світу душі, але ідеї які вона виражає невід'ємні від звуків [3].

Яким же чином звуки, виникнувши як фізичне явище, перетворюються в музичному творі в факт естетичний, в силу яка впливає на думки і почуття людини, формування її особистості, тобто становлення людини як соціальної істоти внаслідок впливу зовнішніх і внутрішніх детермінант її розвитку. На думку І.П.Підласого, «формування передбачає деяку закінченість людської особистості, досягнення рівня зрілості та стійкості». Поняття «формування» ми вважаємо також педагогічною категорією, яка ще не встановилась...» Виокремлюють види розвитку і формування особистості: стихійний, цілеспрямований, саморозвиток і самоформування. Отже, розвиток особистості являє собою прогресивно спрямований соціально зумовлений процес формування людини як суспільної істоти. Основним способом буття людини є розвиток. На думку видатного педагога і психолога В.В.Давидова, розвиток особистості віднесено до загального психічного розвитку дитини[4].

Кожен звук виникає від коливання повітря і рефлексів слуху: але, крім того, він для нас отримує ще й інше значення в зв'язаній музичній фразі. Струна обривається, звук зникає, але, поки вона ціла, звук не належить виключно світу вібрацій, він в той час належить світові гармонії і в цьому останньому естетична реальність. Симфонія, яка складається з звукових коливань, панує над фізичною стороною звуку, поглинає її, виходить за її межі.

Багато треба потратити зусиль і довго дружити з музикою, щоб розібратися в тонкому механізмі перетворення звуків в музику, зрозуміти, як звуки набувають художнього змісту. Чи всі фізичні звуки підходять для цього чудного перевтілення? Чи всі звуки мають відношення до музики? Можна відповісти однозначно – ні не всі. В природі існує безліч самих різноманітних, самих різноякісних звуків, але всі ці звуки, які в деяких випадках називають шумами, грозою, гудінням, дзвоном, виттям, скрипінням, шелестом, свистом, шепотінням, шипінням і т.п. В інших випадках навіть не можуть бути вираженими людською мовою: всі ці звуки або зовсім не входять до складу матеріалу для музичної



мови, або, якщо і входять до неї, то тільки як виключення (дзвони, дзвін мідних тарілок, трикутників, звуки барабанів, бубнів і т.п.) [5].

Особливість музики, як виду мистецтва – в її звуковиразній, інтонаційній природі. Значний вклад в розуміння природи музичного мистецтва зробив видатний вчений, академік Б.В. Асаф'єв – автор теорії інтонації. Інтонація – невід'ємна якість і людської мови. Пониження або підвищення голосу, підсилення або ослаблення гучності, прискорення або уповільнення мови, перервність або плинність підкреслюють емоційний підтекст слів і уточнюють зміст вказаного. Інтонація ділить мову на фрази і речення, по ній можна судити про відношення того хто говорить до сказаних ним слів. При цьому головний зміст мови передається все ж за допомогою слів.

Музична інтонація тісно пов'язана з мовою. В мовних інтонаціях кожного народу можна виявити багато спільного з інтонаційною будовою його музики. Специфічна особливість музичної інтонації – точна висота музичних звуків, їх чітка організованість в висотних (музичний стрій, лад) і часових (ритм) співвідношеннях.

Система звукових відношень вибудовувалася і удосконалювалася в процесі історичного розвитку музичного мистецтва. Художньої виразності музичні звуки набувають в процесі живого вимовляння, інтонування. В музиці інтонація, безпосередньо, виражає саму сутність змісту, ідею – образ музичного твору. Інтонаційна природа виражальних засобів музики дозволяє їй з особливою глибиною, тонкощами, проникливо передавати думки і душевні переживання людей, з особливою силою і емоційною безпосередністю впливати на слухачів, ніби «переливаючи» в свідомість аудиторії думки і переживання, які хвилювали композитора при написанні твору. Музика – це образно-звукове відображення дійсності [6].

Музичний твір тим і цікавий, що чим глибше його ідейно-художній зміст, чим правдивіше багатогранно він відображає типове; найхарактерніше і суттєве в явищах дійсності, в житті народу, тим більше захоплює наші почуття. *«Творчість художника – відзвук цілого оркестру, тобто відзвук душі народної»*. (О. Блок) Головна умова існування музики як мистецтва – її здатність відтворювати в музичних образах дійсність, життєвий процес в усіх його тенденціях. *«Музика – це відображення життя, але життя просвітленого»*. (Р. Ролан)

Музичне мистецтво виконує свою життєву функцію, лише наслідуючи традиції реалістичного мистецтва, спираючись на його основні історичні закономірності – мелодію, лад, гармонію, ритм, використовуючи багатства тембрів голосу і музичних інструментів, розвиваючи і вдосконалюючи музичну форму.

Музику неможливо зрозуміти поза зв'язком з формами її проявів, поза композиторською творчістю, виконавською майстерністю і сприйняття слухачів. *«Творчий процес в музиці як і у всякому іншому мистецтві, в пізнанні життя. Композитор прислухається до подиху епохи, до почуттів свого народу, вживається в його печалі, надії, радощі і все це вносить у свої твори»*. Цими словами видатний радянський композитор Д. Шостакович перекикається з видатним німецьким композитором-романтиком XIX ст.: *«На мене – писав Р. Шуман, – діє все, що відбувається в оточуючому світі: люди, політика, література. Я роздумую про все це по своєму, і мої думки вириваються назовні, уже перетворившись в форму музики»*.

В життєвій круговерті музика неминує повинна пройти через вторинне перетворення задуму композитора в процесі музичного виконання, яке творчо реалізує твір в живе інтонування [7]. Завершальний етап і разом з тим ціль круговерті музики – сприйняття широкими колами слухачів, пробудження в них найкращих почуттів. Але глибина музичного сприйняття пов'язана з загальним рівнем культури людини і в значній мірі залежить від її активності як слухача. Важливо, щоб процес слухання музики був завжди глибоким переживанням, подією в духовному житті людини. Бездумне, легковажне відношення до музики, що звучить, байдужість до її переваг, не розвиває музикальність, не виховує музичний смак. Слухач, який по справжньому любить музику, завжди намагається розширити і поглибити свої знання про неї. Любов до народної і класичної музики повинна бути пов'язана з спрямованістю активно привчати свій слух вловлювати навіть складні форми і особливості реалістичних стилів сучасної музики. З іншого боку, інтерес до сучасної музики з її новими засобами виразності не повинен перешкоджати, повноцінному, емоційно-яскравому сприйняттю вічно живих шедеврів народної і класичної музики [8].

Естетично переживати музику – також свого роду мистецтво. Історія музики – це історія розвитку мистецтва слухання. Повноцінне сприйняття музики, зовсім, не привілей музиканта-професіонала. *«Наш слух володіє прекрасною здібністю регулювати сприйняття і ступінь його гостроти відповідно до стилю музики...»* (Б. Асаф'єв). Істинний цінитель музики може бути в рівному ступені і професіонал, і просвічений (або людина яка спрямовує зусилля щоб стати такою) шанувальник музики. І той і інший можуть бути гарними музикантами в їх відношенні до музики. Важливо, щоб їх ріднило загальна спрямованість до підвищення знань про музику, до розвитку музичних здібностей, до удосконалення естетичних переконань, художнього смаку [9].

Формування музичного мислення, виховання вміння сприймати й оцінювати музичні твори як інтонаційно образну структуру важливе питання, як сучасної музичної педагогіки, яка спирається на вчення Б.В. Асаф'єва, тому, що має своєю кінцевою метою засвоєння смислової суті музики в її зв'язках із життям і переживанням людини, трактування музики в її інтонаційній конкретності так і



важлива складова підготовки до професійної діяльності майбутнього викладача хореографічних дисциплін[10].

Нова культурна і освітня політика періоду державної незалежності України сприяла тому, що хореографічна освіта в цілому і вища зокрема протягом останнього десятиліття зазнала суттєвих змін. Так, створена і інтенсивно розвивається система підготовки викладачів хореографії у педагогічних і гуманітарних університетах. Серйозних трансформацій зазнала підготовка фахівців в університетах і коледжах культури.

Поряд з цим, орієнтація переважно на традиційні форми і методи проведення спеціальних занять нерідко має своїм наслідком визнання фахових знань і виконавських навичок основним показником якості навчання. В учбових закладах де готують фахівців хореографічних дисциплін, продовжують вивчати основи музикознавства, на наш погляд одну із основополагаючих дисциплін, виключно заради розвитку слуху, засвоєння основ нотної грамоти. За такого підходу осторонь лишається інтонаційно-образний аспект музичного матеріалу для засвоєння. Безперечно, деяку виразно-смыслову конкретність за цих умов набуває мелодія. Але не важко переконатися в тому, що власне звуковисотна лінія, звичайно, засвоюється досить поверхово, а інтонаційно-образна суть музичного твору не осмислюється[11], а тому під час творчого процесу над хореографічним твором, не розкриваються засоби виразності музики, її музична мова та виражальні можливості. Щоб переконатися у цьому досить переглянути хореографічні роботи (не кажучи вже про студентські) провідних хореографів України, які представлені на різних етапах Всеукраїнського фестивалю-конкурсу народної хореографії імені П.П. Вірського. Навіть при хореографічному відтворенні образного змісту музики, для більшості з них, це завдання виявилось непосильним.

Досвід інтонаційно-образного засвоєння достатньої кількості мелодій позитивно впливає на творчу фантазію. Маючи навички інтонаційного досвіду, набутого внаслідок слухання музичних творів, осмислення життєвих явищ на цій основі, змістовного інтонування і виразного виконання на інструменті доступних п'єс, студенти виявлять вольові порухи, настрої, створювати конкретні хореографічні образи[12].

Аналіз практичного досвіду засвідчив, що найбільш ефективними і перспективними є технології, що дозволяють органічно поєднувати в навчальному процесі професійну спрямованість, орієнтацію на особистість та раціонально, організовану самоосвіту студентів під керівництвом викладача[13].

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Закон України «Про загальну середню освіту» від 13 травня 1999 року.
2. Левчук Л.Т., Оніщенко О.І. Основи естетики: Навчальний посібник. / Л.Т.Левчук, О.І.Оніщенко – К.: Вища школа, 2002. – С.120.
3. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении / Б.В.Асафьев – Л. 1973.
4. Ягупов В.В. Педагогіка – Формування особистості. 3.1. Особистість як предмет дослідження психологічної і педагогічної наук. / В.В.Ягупов – К.: Либідь, 2003.
5. Кабалевский Д.Б. Как рассказывать детям о музыке. / Д.Б.Кабалевский – М., 1978.
6. Музыкальный энциклопедический словарь. М., 1998.
7. Музыкальная энциклопедия, тт. 1-5. М., 1973-1982. // Теория и методика музыкального образования детей // Под ред. М. Красильниковой, Е. Школяра и др. – М., 1998.
8. Чич И. Влюбить в музыку // Искусство в школе. – 1999. – №2.
9. Абдулин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе. / Э.Б.Абдулин – М., 1983.
10. Боголюбская М.С. Музыкально-хореографическое искусство в системе эстетического и нравственного воспитания. Уч.-метод. пособие для клубных работников. / М.С.Боголюбская – М.:ВНМЦ НТ и КИР, 1986.
11. Выготский Л.С. Психология искусства. / Л.С.Выготский – М.: Искусство, 1986. – 573с.
12. Лобанова О., Черных С. Музыкально-стилевые представления как педагогическая проблема. // Искусство в школе. – 1998. – №1.
13. Зязюн І.А. Естетичний досвід особи. Формування і сфери вияву. / І.А.Зязюн – К.: Вища школа, 1976. – 172 с.

Лілія ТАНІНА

БАРВИСТИТЬ УКРАЇНСЬКОЇ ВИШИВКИ

(магістрантка мистецького факультету)

Науковий керівник – професор кафедри хореографічних дисциплін образотворчого мистецтва та дизайну, народний артист України Похиленко В.Ф.

Резюме: Через просту, а водночас геніальну систему знаків – квадратиків, хрестиків, «вужиків» – розкривається ставлення українця до таких філософських категорій, як Всесвіт, життя на Землі, народження, смерть, осмислення свого місця та поклоніння.

Орнаментальні знаки є своєрідною мовою, алфавіт якої складається з кількох тисяч знаків, нині ще мало досліджених. А навчитись читати ці «тексти» ми зможемо, заглибившись у світ уявлень наших далеких предків про всесвіт, таємницю життя і смерті, суспільство, а разом з тим зрозуміти й осмислити витоки й самоцінність нашої сьогодишньої культури.

Архаїчні уявлення наших пращурів про походження світу, людини перейшли в художню мову орнаментів, як і в мову поетичної народної творчості. «Як ще не було початку світу, то ще не було ні неба, ні землі, а лише було широке море, а на тім морі явір зелений, на тім яворі три голубочки, три голубочки раду радили: Як би ми, браття, світ поставили?..»



На основі археологічних даних вчені доводять, що таке уявлення про світ та основна маса орнаментальних мотивів оформлювалась ще в первісному мистецтві[1].

Найдревніші ашерово-мустьєрські графічні знаки – паралельні насічки, зигзаги та спіральні ромбічно-меандрові візерунки, подібні до сучасних «безконечника», «гадючок», «хвильок», «баранячих рогів», наявні на вирізьблених з мамонтового бивня предметах Мізеньської палеолітичної стоянки на Чернігівщині. Візуально вони ідентичні з лічильно-календарними знаками фіксації положень Сонця та Місяця, але, можливо, виражали й ширший спектр природних явищ – меандри трактується як космічні символи, пов'язані з водною стихією[2]. Одним із найпоширеніших знаків на трипільській кераміці є орнаментальний мотив змії: змії обвивають груди Богині-Матері, зображуються на посуді, статуетках Рожаниць. Такі малюнки називають «трипільськими спіралями», «хвилями», або «меандром». «Немає сумніву в тому, – зауважує Г.Лозко у своїй книзі «Українське народознавство», – що трипільська цивілізація розвинула символіку, успадковану нею від племен ранньопалеолітичного періоду, адже ніякий знак не виникає на порожньому місці».

У багатьох народів існував культ вука як охоронця сім'ї, дому. Отже, це був охоронець всього найціннішого, носій добра, миру і злагоді. На скульптурах Рожаниць він – оберіг лона, що виношує плід. Вуж також пов'язаний з культом води, вологи, дощу, а, отже, плодючості землі.

Другим значенням «трипільської спіралі» можна вважати вічність життя, безперервний біг сонця (спіраль, зображена навколо посудини, не має ні початку, ні кінця). Ідея руху сонця виразно простежується в тих спіралях, де на закрутах зображені сонячні знаки – кола з хрестами посередині. Причому, напрямок такої спіралі знизу вгору, зліва направо, як і напрямок ходу сонця. Підтвердженням цього є й археологічні знахідки з трипільських поселень, які звертають на себе увагу великою кількістю натуралістичних та стилізованих (у вигляді спіралі) зображень змії. В уявленнях древніх хліборобів – це знак змії, яка жила біля води та була її охоронницею. А особливу роль води в землеробстві люди вже чудово розуміли. Не завжди посіяні зерна приносили бажаний урожай, бо це залежало від умов, не підвладних людям, і звідси йшло прагнення якимось допомогти природним процесам. Це й привело до виникнення імітативно-ілюстративної магії, коли горщик мислився як символ блага, родючості і космосу, а намальовані сюжети надавали посудині властивостей макрокосмосу.

Охоронні мотиви займають важливе місце в символіці трипільців і є традиційними; але головний мотив, який проходить через все трипільське орнаментальне мистецтво, – це мотив родючості. Йому підпорядковані ідеограми родючості, серед яких можна назвати світове дерево, ромби, квадрати, трикутники.

Ромб, який займає значне місце в трипільському орнаменті, означає загальний символ жіночого начала в природі, поряд – Земля-Мати, Дерево життя, засіяне поле тощо, а чоловічий символ – символ сонця – кружечки, триквісти[3].

Створення світу розумілося як початок часу та простору, а йому передувала безструктурний хаос, символом якого в слов'янській міфології було первісне Світове («Золоте») яйце, що його, за одними міфами, знесла тотемічний предок трипільців – лелека, за іншими – відома всім курочка Ряба (згадайте українську казку).

Вишивка є однією найпоетичніших сторінок художньої культури українського народу. Вона приваблює красою кольорових сполучень, різноманітністю орнаментів та високим рівнем майстерності. Втілюючи спільні для всіх людей уявлення про красу і гармонію, твори української художньої вишивки несуть відбиток етнічної своєрідності, суто національного сприйняття прекрасного. Виникнувши у далекому минулому, вишивка зазнала впливу багатьох художніх систем, проте їх риси не заміняли одна одну, а ніби нашаровувалися, що обумовило сталість певних мотивів, композиційних схем, технічних прийомів. Та, на жаль, переносячи з вишивки до вишивки той чи інший орнамент, чи пам'ятаємо ми, який зміст вкладали наші предки у той чи інший малюнок? Навіть сьогодні варто знову й знову повертатися до мудрості наших пращурів, аби хоч трохи пошукати у них шанобливого ставлення до природи, ще раз подивуватися гармонії їхнього світобачення, яке ми називаємо міфологічним.

Загадка народження Всесвіту втілюється у шанування та використання в ритуальних діях української писанки, рушників, розпису та орнаментів, які зберегли просторово-часову модель первісних уявлень про світ. Ця модель, яка враховує наявність «середини», «верху» та «низу», найбільш повно реалізувалась в образі Світового дерева. Через нього здійснюється контакт всіх трьох зон, а саме воно виступає в різних іпостасях як ідея центру, космічна вісь. Дерево Пізнання, Дерево Роду, від якого залежить життя на землі. Тому часто й охороняється фантастичними зображеннями птахів – втілень космічних явищ, в яких проглядається відгомін тотемістичної символіки. А їх парність є проявом ідеї парності життя. На Світових деревах ці птахи «живуть» на стовбурах, біля верхівок і коріння, символізуючи ще й душі покійних, підземне життя та вознесіння на небо. До різних частин цього дерева відносяться й різні явища природи та образи: «Крона – це небо, три великі квітки (три голубочки з ритуальної пісні) і це також Місяць, Сонце і Вранішня Зоря (Венера). Стовбур – це матеріальний світ, долина, людина, тварини з «теплим диханням». Коріння – підземний світ, вода, змії та тварини, що живуть в норах».

Чіткою лінією відмежовується від Світового дерева підземний світ, який передається дуже умовно в силу туманних уявлень про нього, але привертає увагу в зображенні квітів (виконання



функції перевертання голівками вниз). Ритуали з перевертанням предметів у поховальних обрядах відомі практично в усіх слов'янських народів, де цією дією позначався перехід покійника в інший світ, метаморфоза переходу з одного стану в інший, в сферу спілкування «цього світу» з «тим світом». На рушниках – світове дерево – рослина без виражених ботанічних ознак. Часто зображується у вазонах або чашах, які мають численні варіанти. Над Світовим деревом на вишивках зображуються різні варіанти зірки, що символізують зоряне небо. У гончарстві «зірки» зображуються також перехрещенням рисок, плямкою. Під мотивом Світового дерева завжди знаходяться зигзагоподібний орнамент чи меандр, що символізує хвилі первісного океану, хаосу, з якого виросло це дерево. Тут знаходимо мотиви типу «безконечник». В цій зоні трапляються й варіанти мотиву «змійка», «гадюки», «вужик», що символізують володаря рік, озер та підземного світу Змія. Єдиноборство з ним бога чи героя – один з поширених казкових та міфологічних сюжетів. Поряд із триступінчатою вертикальною моделлю Всесвіту символ Світового дерева як центру світу визначав і горизонтальний поділ через цифру «чотири» та «квадрат» (південь-північ-захід-схід), а також був символом бігу часу, зміни циклів у природі. Чотири пори дня, чотири тижні в місяці (за фазами місяця), чотири пори року, народження, юність, старість, смерть виражались у геометричному орнаменті накладенням квадратиків днів на місяці, місяців на роки і т.п. В результаті маємо український геометричний орнамент, який знову ж таки чітко поділяється на три вертикальні зони, де в середній, по горизонтальній осі вишивальниці створюють безкінечну орнаментальну смужку – символ життя та часу, в конструктивній основі якої закладено квадрат та ромб.

У вишивці є безліч мотивів типу «віконця», «хатки», «жабки», «бубонка». Поєднання потрійної вертикальної та горизонтальної структур дає можливість універсально описати усякий стан Всесвіту та його сфер. Невичерпність народної фантазії засвідчують сотні варіантів улюблених хрестових візерунків та їх образні назви: «хрещений батько», «хрещатик», «крижик», «кряжовий, квітчастий». Специфічною для цього мотиву є дзеркальна симетрія чотирьох площин. Подібні мотиви фігурують і під назвами «вітряк», «квітка», «клинці», «листки» тощо.

Заслуговує на увагу і дослідження знаку хреста, який в сучасному християнстві цілком переосмислений. Первісне хрест був знаком життя: вертикаль – чоловіче, батьківське начало, горизонталь – жіноче, материнське; їхнє поєднання утворювало третю силу – синівську (сам хрест). Хрестом також позначалося сонце, небесний вогонь, світло. Цей знак відомий з прадавніх часів у багатьох народів світу (в Європі, Індії, Єгипті). Різновидом звичайного хреста є так званий арійський (ламаний) хрест, або свастика. Подібним знаком користувалися фашисти уже в ХХ ст. в Німеччині. Тому після 1945 р. на дослідження орійського хреста наклали табу як на фашистську символіку. Такі заборони не мають ніяких наукових підстав, оскільки ці значки були відомі вже в трипільській культурі. Про це свідчать археологічні знахідки. Український філософ В.Шаян писав: «Хто відкидає містику і символіку, тому ми скажемо, що він не повинен уживати ніяких символів, бо вони для нього не мають ніякого значення».

В Українському історичному музеї експонується одна з таких пам'яток – глиняний горщик з накресленою свастикою, розкопаний біля Пустовойтівки (Сумська обл.), скіфські горщики зі свастиками – в Музеї кошовностей України. Про значення цього символу існують різні припущення. Це знак небесного вогню, що пов'язаний з богом Перуном. М.Ткач дослідив орійську свастику як відображення секторної структури сонячного вітру по відношенню до землі і знайшов чимало відображень цієї схеми в традиційних українських вишивках. Ці сонячні знаки малювали здавна на хатах, перед дверима, на сволоці, вважаючи їх оберегами проти злих сил. Ось як передав це в своїй «Молитві» український поет Богдан-Ігор Антонич: «Накреслю взір його неземний, / Святий, орійський знак таємний, / Накреслю свастику на хаті / І буду спати вже спокійний». Свастика (сварга) відома у троянців і скіфів[4].

У працях фольклористів, етнографів, археологів, чимало уваги присвячено віруванням в магічні властивості рослин, тварин, рукотворних предметів, сакральних образів, чії назви запозичено для найменувань візерунків. Потрібно звернути увагу на той момент, що для нашої території характерним завжди було активне засвоєння елементів чужих культур, яке давало новий живий струмінь, створило особливий колорит українського декоративно-прикладного мистецтва. Як красномовне свідчення таких впливів сприймаємо співіснування сьогодні архаїчної язичницької та християнської символіки на предметах побуту, одязі, писанках, рушниках.

Дерево Життя, тварці світу – птахи – ці міфічні образи не лише індоєвропейські, а одні з головних у культурних традиціях всіх материків. І сьогодні вони є також на вишивках народних майстринь. Звісно, знакове письмо практично невідоме сьогодинішнім вишивальницям, але із покоління в покоління передається своєрідний «генетичний» код традиційної символіки.

Понад сто технік були відомі українським жінкам, що прикрашали вишивкою одяг та обрядово-побутові предмети. Лінійно-геометричні та рослинно-геометризовані орнаменти жіночих та чоловічих сорочок складались із знаків-символів, що відбивали уявлення людей про світ і виконувались лічильними техніками.

Крім геометричних та рослинних малюнків, в українському народному шитті можна зустріти зображення святих, казкових птахів, тварин, людських постатей.

Чарівності, особливий емоційності українських народних вишивок сприяє їх кольорове рішення. Дуже привабливі вишивки білими нитками на білому тлі, що поширені по всій Україні, але особливо



гарні в Полтавській, Чернігівській, Сумській та Харківській областях. Вони завжди вишукані та піднесено святкові, відмічені старанною проробкою деталей, фактурністю, подібні мерехтливій мозаїці. Вишивки можуть бути й багатобарвні, як наприклад, у Львівській, Івано-Франківській, Чернівецькій та Закарпатській областях, але і в них вирішальне значення має гармонійне поєднання кольорів.

Протягом століть формувалися певні принципи розміщення вишивки на сорочках, верхньому одязі, рушниках, скатертях. Головним завжди було збереження вертикальних та горизонтальних осей, на які ніби нанизувалися елементи композиції.

Традиційне мистецтво вишивки знаходить своє продовження у творчості сучасних майстрів. Діяльність багатьох з них пов'язана з системою художніх промислів: вони працюють на фабриках художніх виробів, у виробничо-художніх об'єднаннях, що знаходяться у здавна відомих осередках художнього шиття. Працюючи разом з професійними художниками, народні майстрині вдало інтерпретують традиційні мотиви вишивки. Індивідуальна творчість потомствених вишивальниць позначається яскравою самобутністю, їх творам притаманні неповторна рукотворність, своєрідність художньої мови, успадковані з традиційного народного мистецтва[5].

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Суріна Г.Ю. Міфологема світового дерева, як один з виявів архетипу трисадності. Мультиверсум. Філософський альманах. / Г.Ю. Суріна – К.: Центр духовної культури, – 2006. – № 56.
2. Потапенко Л. Хочете побачити, як жили прадавні люди – поїдьте в Мезенський національний парк. – Електронний ресурс <http://h.ua/story/134762/>
3. Космогонічні моделі Трипільської культури. – Електронний ресурс <https://sites.google.com/site/lalkamotanka/kosmogonichni-modeli-tripilskoie-kulturi-1>
4. Лозко Г. Українське народознавство. 2.5. Українські символи – Електронний ресурс http://evolv.ho.ua/Ukraine_History_and_Culture/Ukraine_Kultura/Lozko
5. Похиленко В. Чарівне коло українського народного танцю. / В.Похиленко – Кіровоград, 2001.

Крістіна ТОМКО

ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНИХ СМАКІВ ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ ПІСНІ.

(студентка V курсу мистецького факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор Дідич Г.С.

Постановка проблеми: В останні роки в Україні розробляється принципово новий підхід до проблеми розвитку особистості у площині парадигми гуманізації освіти, яка не достатньо актуалізувала морально-етичний та естетичний склад виховання. Гуманістично-орієнтовна освіта веде до розкриття сутнісних якостей людини, її внутрішнього багатства та творчого потенціалу.

Історія виникнення та шляхи розвитку музично-естетичного виховання в Україні у різні часи, в різних регіонах мають велике значення для створення сучасної системи музично-естетичного виховання, яка здатна всебічно розвивати культуру підрастаючого покоління.

Мета статті полягає в аналізі впливу народної пісні на морально-естетичне виховання школярів.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Проблеми освіти українського народу, музично-естетичного виховання завжди були у центрі уваги видатних українських філософів, науковців, діячів культури та мистецтва, вони ставали предметом роздумів ще до того, як вони стали об'єктом спеціальних наукових досліджень. Питання розвитку української культури розглядали в своїх роботах відомі українські вчені М.Аркас, В. Барвінський, М. Голубець, І. Крип'якевич, І. Огієнко, В. Радзикович, С. Чарнецький, та багато інших.

Вітчизняні філософи, культурологи та педагоги О. Духнович, Я. Козельський, Ф. Прокопович, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський, П. Юркевич, Б. Яворський, психологи Л. Виготський, О. Запорожець, П. Симонов, Б. Теплов та багато інших вчених накресливали на впливі музичного мистецтва на розвиток морально-естетичної, емоційної сфери особистості, пробудженні в людині, завдяки музиці, істинно людських якостей, закладених природою.

Питання музично-естетичного виховання в українській народній педагогіці були предметом розгляду відомих авторів М. Стельмаховича, С.Бабтишина, Г. Ващенко, О.Воропай, М. Грицай, В. Гнатюк, М.

Грушевського, О. Михайличенко та ін. Вчені підкреслюють, що процес виховання в Україні протягом століть увібрав у себе найкращі здобутки духовності народу, сутність і особливості національної психології, самобутнього способу пізнання дійсності, народного світогляду.

Виклад основного матеріалу.

Останнім часом у зв'язку із відродженням української національної культури значне місце на уроках музики в загальноосвітній школі починає займати народна пісня, хоча в радянський період її значення в цих процесах не ігнорувалося, зате було зведено до мінімуму. В першу чергу її націотворчий постулат не збігався з комуністичною доктриною, бо остання повністю базувалася на космополітичних засадах.



Українська народна творчість є тією вихідною точкою, з якої починається історія культури українського народу. Безперечно, в культурному житті народів народна музика відіграє надзвичайно важливу роль. Народна українська музика є початком музичної культури українського народу.

Огляд історії українського музичного мистецтва дає визначення народній пісні як одній з важливих ланок, яка бере свій початок з найдавніших часів. Українська народна пісня є одним із найкращих і найбагатших проявів духовних прикмет нашого народу. В образах народної музики, народної пісні відбивається широке коло різноманітних інтересів людини, її побут, риси характеру, всі її переживання та почуття – історія народу відкривається ясно і велично. Російський композитор і критик О. Серов вважав пісню «у тисячу разів багатшою і сильнішою за всі хитрощі шкільної премудрості, що її проповідують педанти-музикуси в консерваторіях та музичних академіях» [3].

Український народно-поетичний пісенний матеріал володіє неповторною образною стихією, яка сприяє вмінню дітей емоційно переживати, слідкувати за розвитком художніх образів, знаходити щось нове, оцінювати красу мелодії, а також розвиває слухові і вокальні дані.

Визначним етапом у розвитку традицій музично-естетичного виховання дітей і молоді в Україні була творчість та музично-педагогічні ідеї відомих композиторів М. Лисенка, М. Леонтовича, К. Стеценка, Б.Яворського та ін.

М. Лисенко надавав великого значення питанням музично-естетичного виховання дітей, він першим в Україні створив опери, розраховані не тільки на дитячу аудиторію, а й на участь у них самих дітей. В його операх "Коза-дереза", "Пан Коцький", "Зима і весна", побудованих на сюжетах народних казок і на народнопісенних мелодіях, яскраво втілені ідейно-естетичні принципи і методи виховання дітей.

Яскравою подією в розвитку української музичної педагогіки стали ідеї видатного діяча, талановитого вчителя М. Леонтовича. Його педагогічні погляди в сукупності утворюють цілісну концепцію музичного навчання та виховання, основою яких стало ставлення до народної пісні як найправдивішого за своєю художньою й етичною сутністю життєвого явища, зрозумілого і доступного для дитячого сприйняття. М. Леонтович надавав провідну роль фольклору в музичній освіті школярів, наголошував на успішності загального музичного навчання та виховання всіх дітей на матеріалах кращих творів професійної та народної творчості, вільного володіння нотною грамотою, взаємозв'язку різних видів музичної діяльності, надання процесу музичного навчання його сутнісної основи – емоційності.

Досліджуючи історію музично-естетичного виховання в нашій країні, слід відзначити, що протягом розвитку української держави музичній освіченості її громадян надавалася велика увага.

Головним принципом, що має визначити напрямок естетичного виховання в умовах незалежної України, повинно стати врахування кращого культурно-мистецького досвіду минулого, його коректне використання у межах принципово нового періоду історії. На сучасному етапі актуальними стали питання аналізу, осмислення тих перетворень у галузі музично-естетичного виховання, які почали відбуватися у другій половині ХХ-го століття.

Тому актуальними постають питання узагальнення імперичного досвіду розвитку музично-естетичного виховання в Україні як суспільного процесу у другій половині ХХ-го століття, питання створення загального теоретичного обґрунтування та визначення основного понятійно-термінологічного апарату на якому базується в сучасних умовах процес музично-естетичного виховання в Україні.

У науково-педагогічній літературі існує ряд визначень естетичного виховання, кожне з яких акцентує певні аспекти даного явища, але при цьому не суперечить іншим. Традиційно естетичне виховання розглядається як система комплексного впливу на людину з боку соціальних інститутів та установ на основі єдиних науково-педагогічних принципів, методів та засад, внаслідок яких у неї виникає світоглядна установка на безпосередню творчу оцінку дійсності і власного життя в суспільстві як проявів прекрасного і потворного, піднесеного і низького, трагічного й комічного та інших естетичних категорій [1, с. 15].

З даного визначення випливає формулювання мети естетичного виховання, яка полягає у формуванні культури людських почуттів, що реалізуються у творчому ставленні індивіда до власної життєдіяльності у світі олюдненої природи (культури), у формуванні вміння бачити, відчувати, розуміти, творити красу [2].

Естетичне виховання вважається дослідниками одним з найважливіших напрямів виховної діяльності, "суб'єктом і активними діючими факторами якого виявляються сама людина, суспільство, спеціально існуючі для цього соціальні інститути, професіонали, досягнення духовної і матеріальної культури взагалі та всі види мистецтва зокрема, природа; об'єктом – всі діти". Естетичне виховання покликано "забезпечити різнобічне формування цілісної особистості дитини" – за умови його комплексності, в єдності усіх напрямів та форм [3].

Доктор філософських наук О.Оніщенко підкреслює, що методологічну основу сучасної моделі естетичного виховання має становити симбіоз трьох наук – естетики, педагогіки та етики [4].

Ряд дослідників формулюють мету естетичного виховання як "цілеспрямоване формування естетичної свідомості" (О. Бодіна, А. Комарова). Така спрямованість естетичного виховання аналізується авторами досліджень з різних позицій: естетичного сприймання, потреб, інтересів, поглядів, смаку, ідеалів, ціннісних орієнтацій, діяльності, що виступають складовими естетичної



свідомості і водночас – формами прояву естетичного ставлення до мистецтва та дійсності. І. Джидар'ян, Т. Домбровська, Л. Левчук, В. Лисенкова, Д. Кучерюк, В. Панченко у своїх філософських працях розглядають естетичну свідомість як складову естетосфери особистості. Структуру естетичної свідомості науково обґрунтували у своїх дослідженнях О. Колесникова, В. Лозовий, Н. Чібісова, О. Шила, які вказують на існування суспільної та індивідуальної свідомості.

Таким чином, автори досліджень виокремлюють різні аспекти єдиного поняття. Причому в кожному з досліджень продемонстровано, яким чином зміни в конкретному виокремленому структурному компоненті діалектичної єдності естетичної свідомості спричиняють зміни в якості естетичного виховання.

Потрібно підкреслити, що на сучасному етапі становлення суспільства актуалізується діяльнісний, соціокультурний та комунікативний аспекти естетичного виховання. Мета естетичного виховання виходить за межі формування здатності «сприймати і розуміти прекрасне» у сфері креативної життєдіяльності. Для вчителя музики важлива наявність духу українського національного фольклору у своїй педагогічній діяльності; вміння будувати процес спілкування з учнями на принципах, що лежать в основі засвоєння музичного матеріалу народної творчості. Тільки шляхом спілкування з народними музикантами, шляхом проведення фольклорних свят, відвідування концертів, конкурсів, оглядів музичних колективів, поступово формується світогляд, морально-естетичні смаки та патріотичні почуття гордості за свою землю та свій народ.

Інтерес української сучасної педагогіки до кращих зразків українського національного фольклору – це не ностальгія, а усвідомлення та шана до тих колосальних зусиль сотень попередніх поколінь, які зумовили сьогоднішній рівень культури нашого суспільства, її розвиток та досягнення.

Естетичний смак – здатність людини за безпосереднім почуттям визначати естетичну цінність предметів і явищ дійсності та мистецтва. Щодо оцінки творів мистецтва естетичний смак називають художнім смаком. Як активний вплив художнього відношення, смак відбиває властиві естетичній свідомості діалектичні суперечності суспільного й індивідуального (формуєчись на основі суспільно-історичного досвіду, смак завжди є неповторно-індивідуальним за формою), раціонального і чуттєвого (розуміння оцінюваних предметів і явищ виражається в смаку в безпосередній емоційній реакції – «подобається – не подобається»).

Для успішного виховання смаку необхідно розширювати як емоційне багатство, здатність чуттєвого сприймання світу, так і інтелектуальний потенціал людини. Потрібно досягти гармонії чуттєвого й раціонального розвитку.

Одним з прикладів успішного виховання смаку можна вважати народний театр-студію естрадного вокалу «Екстрім» імені А.С. Макаренка. За низкою обставин можна вважати естрадне мистецтво найбільш продуктивним засобом впливу безпосередньо на сферу музично-естетичного та художнього смаку молоді й опосередковано на їхні особистості, враховуючи вплив масової культури та популярність серед школярів і молодих людей естрадного мистецтва, що може бути темою окремого дослідження.

Відповідальність за естетичний розвиток підростаючого покоління покладається не тільки на спеціальні навчальні заклади – музичні школи, училища, не тільки на філармонію та інші культурно-освітні заклади, насамперед, на загальноосвітні заклади. Ще в школі закладаються основи музичного смаку, і провідну роль у цьому процесі відіграє вчитель музики. Зрозуміло, що для того, щоб прищепити учням смак до справжнього мистецтва, вчитель передусім сам повинен мати високий художній смак.

Великого значення в музичному вихованні дітей, крім розучування хорового, пісенного репертуару, набуває ще й власне самостійне виконання учителем на музичному інструменті творів різних композиторів, що залежить від педагога, від його естетичного смаку. При цьому велику роль відіграє спілкування з живою аудиторією і ставлення учнів до самої особи вчителя. Тому художність, високий рівень виконання завжди повинні бути в центрі уваги вчителя, який сам грає. Музичний смак вчителя, виявляючись в його інтересах, любові до різної музики, обов'язково позначиться на емоційності його ставлення до виконуваного твору, а це, у свою чергу, визначить і художність виконання. Якщо інструменталісту подобається той чи інший твір, він і виконаний буде із захопленням, з почуттям. Та музика, яка не викличе в нього позитивних емоцій, виконана ним буде сухо, нецікаво. Природно, що й діти сприймуть цю музику нудною, якщо навіть у ній буде і багато цікавого.

Отже, підсумовуючи вищевикладене, можна зробити **висновок**, що формування музично-естетичних смаків відбувається під впливом різноманітних чинників становлення людини: сім'ї, предметного середовища, закладів культури, засобів масової комунікації тощо. Процес виховання буде успішним, якщо пильніша увага приділятиметься розвитку емоційно-чуттєвої сфери, крізь призму української народної пісні, і прищепленню розуміння краси природи, людських взаємин. Саме тоді формуватиметься здатність до відчуття гармонії в духовних і матеріальних явищах.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Літопис руський / Пер. з давньорус. Л. С. Махновця. – К., 1989. – С. 15.
2. Історія світової культури / Під ред. Л. Т. Левчук. – К., 1997. – С. 432.
3. Історія української культури. – Київ: Либідь, 1997. – С. 623
4. Михайличенко О.В. Музично-естетичне виховання дітей і молоді в Україні / О.В. Михайличенко. – Суми. – 2007.

*Ніна ШКУРАТ***РОЗВИТОК НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ДІТЕЙ ТА ЮНАЦТВА ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА***(магістрантка мистецького факультету)**Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор Дідич Г.С.*

Постановка проблеми. Проблема формування національної самосвідомості дітей та юнацтва є однією з найважливіших у процесі державотворення в Україні, оскільки від її вирішення залежить майбутнє нещодавно створеної незалежної держави. Але перехід від тоталітаризму до сучасних національних форм державного устрою на демократичній основі виявився надто важким і навіть болючим. Сьогодні реальне становище таке, що в країні немає єдиного духовного стрижня, який би мав загальнонаціональне значення і спирався на сучасні уявлення про націю.

Загальновідомо, що нові умови суспільного розвитку нашої держави висувають нові вимоги до особистості, що формується саме зараз і складатиме основу майбутньої української нації. Для успішного будівництва демократичної, правової й цивілізованої України необхідно, щоб підрастаючі покоління мали високу національну свідомість і самосвідомість. Особлива історична відповідальність покладається на українські педагогічні кадри, високе покликання яких – виховувати національно свідомих, палких патріотів, гідних громадян незалежної України, які працею рук і зусиллям мозку будуть сприяти підвищенню добробуту розвитку науки і культури рідного народу.

Отже, національна свідомість і самосвідомість є тим фундаментальним феноменом, який сприяє розвитку всіх потенцій, можливостей особистості. Національна свідомість особистості сприяє глибшому осмисленню нею успіхів і невдач, визначення цілей і завдань, реалізація яких спрямована на досягнення віковичних мрій, надій, сподівань рідного народу. Завдяки національній самосвідомості особистість глибше розуміє свій народ, його історію, духовність і культуру, а також свої якості, здібності і можливості, виробляє основні напрямки своєї діяльності, накреслює і успішно утверджує свою життєву позицію. Але без урахування значення підготовки майбутніх педагогів до такої ж роботи у школі і, відповідно, без формування їхньої національної самосвідомості як обов'язкової професійної якості, а не просто якості громадянської, це завдання не може бути виконане.

Таким чином, актуальність обраного нами напрямку статті зумовлена не тільки об'єктивним викликом часу, але й також нерозробленістю даної проблематики, зокрема, формування національної самосвідомості у майбутніх учителів, тих, хто покликаний виховувати національно свідоме підрастаюче покоління.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури переконує, що саме українська народна музика, яка відображає традиційну українську культуру, історичне минуле українського народу, емоційно впливає на свідомість та самосвідомість, є суттєвим чинником виховного впливу на дітей та юнацтво. Проблеми національного виховання, формування національної свідомості та самосвідомості особистості досліджували корифеї української педагогіки (Г. Ващенко, І. Огієнко, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський).

Теоретичні засади формування національної самосвідомості обґрунтовують А. Алексюк, І. Бех, А. Бойко, В. Майборода, І. Мартишок, О. Нікуленко та ін. Окремі психолого-педагогічні й методичні аспекти формування національної свідомості дітей і молоді розкрито у дисертаційних дослідженнях Г. Гуменюк, У. Нетаврової, В. Каюкова, Г. Кловак, О. Ярмоленко та ін.

Проблема формування національної самосвідомості активно розробляється як в Україні, так і в інших державах, що утворилися на пострадянському просторі. Значну увагу вчені приділяють її вирішенню, досліджуючи дитячий та шкільний вік, причому засоби мистецтва, насамперед музичного, вважаються найбільш дієвими. Дослідженню цієї проблеми присвячені праці Л. Альшевської, Н. Гізіятуліної, Г. Гуменюк, Л. Кандиби, Г. Кловак, Н. Копиленко, О. Красовської, О. Любара, Л. Паламарчук, К. Приходченко, С. Самоплавської, М. Стельмаховича, Д. Тхоржевського, Ф. Харісова та ін.

Виклад основного матеріалу. Учитель музики повинен усвідомлювати, що на сучасному етапі перед педагогічною наукою стоїть низка важливих завдань, серед яких – формування національної свідомості та самосвідомості молоді.

Людська свідомість зберігається в продуктах культури, зокрема в мовах народів, оскільки мова – це не тільки основна ознака будь-якої нації (зникає мова – зникає нація), а й духовна цінність, бо саме мова є найефективнішим механізмом збереження національної культури.

Одним із першочергових завдань національної школи є формування самосвідомості, пов'язаної з культурою мислення. Відомо, що самосвідомість – це усвідомлення людиною самої себе, своїх здібностей, якостей, думок, почуттів, інтересів, дій, місця й ролі в природі та суспільстві. Самосвідомість спрямована на пізнання внутрішнього світу суб'єкта і його ставлення до об'єктивної дійсності [2, с. 42-44].

«Пізнай самого себе» – говорить східна філософія. Такої ж думки ще в XVII ст. дотримувався київський митрополит Петро Могила. Він уважав, що тільки дослідивши природу, можна пізнати Бога й самого себе.



З точки зору української національної ідеології, самосвідомість людини містить у собі частину всесвітнього Розуму. Але реалізація всесвітнього ідеалу повинна здійснюватись без усунення національних відмінностей, без заперечення національної сутності, оскільки нація, у тому числі й українська, є складовою людства, служить всесвітньому ідеалові, є началом всесвітнім.

Самосвідомість має соціальну природу, але наявність її в особистості констатується тільки тоді, коли свідомість особистості проявляється в її ставленні до соціальних цінностей і до самої себе. За визначенням О.Любара: «самосвідомість – це усвідомлення, оцінка людиною своїх знань, морального складу та інтересів, ідеалів і мотивів, цілісної самооцінки» [2].

Головною ознакою самосвідомості є сформована потреба людини оцінювати власну поведінку, власні вчинки і дії, відповідати за них.

Сучасний етап розвитку цивілізації характеризується глобальною тенденцією посилення етнічних процесів, зростанням значущості етнічних факторів у життєдіяльності людини, збільшенням ролі етнічних компонентів у житті суспільства, актуалізацією проблем соціокультурної й етнічної ідентифікації особистості як кожного окремого представника того чи іншого соціуму. У сучасній етнологічній науці не існує єдиного розуміння стосовно етносу, його сутності, природи та складу. З точки зору психології, етнос – це історично утворена на певній території стійка сукупність людей, які мають спільні відносно стабільні особливості мови, культури й психіки, а також усвідомлення своєї єдності та водночас несхожості самосвідомості окремих людей. Існують різні підходи до розуміння природи етносу. Так, Л. Гумільов розглядав етнос як природне явище. У його розумінні етнос – це той чи інший колектив людей (динамічна система), що протиставляє себе всім іншим аналогічним колективам («Ми» і «не Ми»), має свою особливу внутрішню структуру й оригінальний стереотип поведінки. Він вважав, що етнічний стереотип поведінки не спадкоємний, а засвоюється дитиною в процесі культурної соціалізації, є стійким і практично незмінним впродовж усього життя людини [1, с.271-291].

Кризове становище в духовній сфері, розгалуження ціннісних орієнтацій потребує осмислення особливостей соціалізації особистості в постійних змінах, що відбуваються в суспільних стосунках. Рух багатонаціонального суспільства до нового етапу, в основі якого знаходяться загальнолюдські життєві начала – гуманізм і співпраця, захист прав людини, вимагає пошуку нових підходів до вирішення проблеми виховання молоді.

Виникає потреба у формуванні нової людини, яка має системні знання в галузі національної культури й позитивне емоційне ставлення до неї, гармонійну національну самосвідомість, орієнтацію на етнокультурні духовні цінності, і разом з тим толерантність і здатність до міжетнічного й міжкультурного спілкування.

У сучасних умовах виховання толерантної особистості та культури міжнаціонального спілкування, а також формування її в майбутнього фахівця-громадянина, який живе у злагоді з представниками інших національностей, – найважливіше завдання. Учні середньої школи – багатонаціональна соціальна група. Вони входять у життя з певним рівнем знань і вмінь, які стають для них орієнтиром при спілкуванні в середовищі інших різнонаціональних колективів – учнівських, трудових, творчих. Все це потребує цілеспрямованих дій для організації процесу формування в людини національної культури в системі освіти.

Практика свідчить, що не всі молоді люди мають уявлення, поняття про свідомість, а відтак, про національну свідомість і самосвідомість, з розуміння суті яких починається формування громадянської зрілості. Тому важливо визначити в цьому складному процесі структурні зв'язки, компоненти, які виступають показниками зростання людської особистості як соціального індивіда, що поєднує в собі риси національного, загальнолюдського, суспільнозначимого.

Як вже зазначалося вище, найважливішою рисою особистості є сформованість національної свідомості. Вона передбачає засвоєння молоддю особливостей своєї етнічної спільноти, національних цінностей (мови, території, культури), відчуття своєї причетності до розбудови національної державності, патріотизму, що сприяє ствердженню власної національної гідності, внутрішньої свободи, гордості за свою землю, свій народ.

Формування національної самосвідомості – це втілення в життя головної мети національного виховання: передати молодому поколінню свій соціальний досвід, багатства духовної культури народу, його ментальності, національного світогляду. Національна самосвідомість передбачає усвідомлення себе часткою національної (етнічної) спільноти, носієм національних (етнічних) цінностей. Вона ґрунтується на національній ідентифікації, вбирає в себе віру в духовні сили своєї нації, її майбутнє, почуття відповідальності перед рідною нацією: вміння осмислювати моральні та культурні цінності, історію, звичаї, обряди, символіку.

Одним із найдавніших методів виховання учнівської молоді є особистий приклад. Як вважає В.Ягупов, сутність цього методу полягає в цілеспрямованому й систематичному впливі вихователя на вихованців особистою поведінкою. Виховна сила особистого прикладу – у прагненні вихованців до наслідування [6].

Проведений нами аналіз методів формування національної самосвідомості учнів дав можливість встановити :



1. Формування національної самосвідомості учнів можна реалізувати за допомогою цілеспрямованої взаємодії вчителя й учня, орієнтованої на становлення поглядів, переконань, навичок, моделей поведінки, які пов'язані з національними традиціями.

2. Методи формування національної самосвідомості включають способи та прийоми регуляції діяльності вчителя й учня в певних конкретних обставинах (у нашому випадку – в процесі музикування в ансамблі народних інструментів).

3. Формування національної самосвідомості ми пов'язуємо з такими класифікаціями методів виховання:

а) за ознакою корекції виховання, що зумовлено особливостями національного виховання (словесні методи та методи формування морального досвіду);

б) методи формування культури спілкування з урахуванням особливостей національної та світової культури;

в) методи, що забезпечують діяльнісний підхід до формування особистості з урахуванням особливостей національної самосвідомості;

г) методи різнобічного впливу на свідомість, почуття й волю учнів з метою формування їхніх поглядів і переконань (методи прикладу, методи інтонації, тренування, метод музичного діалогу, метод кодування й декодування на музичних інструментах, метод вербального спілкування, метод наслідування).

Отже, в системі вищої педагогічної освіти ефективним засобом формування національної самосвідомості майбутнього вчителя музичного мистецтва як складової педагогічної культури є опанування традиціями українського мистецтва, які він зможе надалі застосовувати як засіб розвитку національної самосвідомості своїх вихованців.

Засвоєння знань є провідною умовою формування національної самосвідомості. Поза знаннями неможливе забезпечення дидактичного впливу на менталітет особистості, формування навичок і вмінь реалізовувати конкретну діяльність. Формування національної самосвідомості повинно починатися з раннього дитячого віку, коли дитина вивчає рідну мову й мистецтво.

Організація формування педагогічної культури вчителя музичного мистецтва потребує включення у взаємодію поняття «ментальність». На думку Є. Подольської, В. Лихвар і К. Іванової, «ментальність – це світосприйняття, яке формується на глибокому психічному рівні індивідуальної або колективної свідомості, сукупність психологічних, поведінкових настанов індивіда або соціальної групи» [4, с. 275].

Водночас, на їхню думку, менталітет належить до структури індивідуальної психіки людини в процесі її залучення до даної культури. Кожна людина в дитячому віці засвоює менталітет свого народу, коли вивчає національну мову, слухає казки й колискові пісні, адаптується до побутових умов життя. Як зазначає І. Підласий, формуючись із раннього дитинства, ментальність особистості включає в себе як загальні установки національної культури, так і їхні варіації, що виникають під впливом особливостей культурного середовища, у якому живе особистість. Протягом життя особистості ментальність здатна змінюватися, особливу роль у цьому випадку може відіграти педагогічний вплив [3].

Наприклад, використання народного декоративного мистецтва у взаємодії з піснями розвиває образне мислення, що включає компонент символіки й пов'язане з ритуальним міфологічним мисленням. Виконання обрядових дій є засобом формування любові до ближнього, сім'ї, людини, довкілля. При цьому зберігається функція теоретичного й практичного засвоєння національної спадщини й морально-естетичного виховання. Однією з провідних умов національного виховання є оволодіння вміннями соціального спілкування. Ефективність формування національної самосвідомості учнів на уроках музики реалізується за допомогою системи виховних завдань, побудованих на основі пізнання музичного мистецтва у процесі музикування на народних інструментах, забезпечення умов вільного вибору у вирішенні творчих завдань.

Учитель музичного мистецтва, який опанував основи професійно-педагогічної культури, повинен знати, що національна самосвідомість є інтегрованим показником сформованості особистості учня. За відсутності сформованості національної самосвідомості людина не може пізнавати сама себе, порівнювати власні особливості з особливостями думок, почуттів інших людей у процесі спілкування. Судження такої особистості не можуть вирізнятися своєю неповторністю, оригінальністю, самобутністю, їй невластива здатність до інтеграції різноманітних знань. Тому формування національної самосвідомості потребує розробки системи методів навчання й педагогічних умов їхньої реалізації.

Концептуальні положення про визначну роль української народної пісні у вихованні духовності і, зокрема національної самосвідомості, розроблене видатними українськими педагогами та просвітителями (Г. Ващенко, Б. Грінченко, М. Драгоманов, І. Нечуй-Левицький, В. Сухомлинський, К. Ушинський, І. Франко, Т. Шевченко та ін.).

Низка педагогічних досліджень підтверджує особливу роль учителя музики в духовному та естетичному становленні учнівської та студентської молоді, розглядають зміст і методику підготовки вчителя до музичного виховання школярів (Е. Абдулін, О. Апраксина, Г. Дідич, Л. Коваль, Л. Масол, С. Мельничук, В. Ражников, А. Растрігіна, О. Рудницька, Г. Падалка, Л. Хлебнікова, В. Черкасов та



ін.), які обґрунтували виховний потенціал української народної пісні, особливості його використання у процесі навчання учнів різних вікових груп та студентів.

Музика відкриває людині можливість творчої реалізації та самовизначення у світі, досягнення гармонійної єдності зі світом. Музичне мистецтво містить цінні ідеї і століттями перевірений досвід виховання, які, розвиваючись, збагачують світову педагогічну думку. Вивчення цього досвіду та використання досягнень сучасного музикознавства допоможуть збагатити теоретичні основи і практику виховання. Особлива роль у роботі з учнями належить дитячій музиці, яка на практиці завжди розглядалася як ядро духовного виховання, що має давні традиції. Виразні засоби національної музики сприяють розвитку моральних почуттів, глибокого осмислення духовних уявлень таких як: дружба, співпраця, взаємоповага, взаємозбагачення.

Отже можна зробити висновок, що звернення до традицій українського національного музичного мистецтва сприяє активному розвитку національної самосвідомості дітей та юнацтва, їхньому плідному духовному вихованню.

БІБЛІОГРАФІЯ.

1. Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера земли // Бабахо В.А., Левикова С.И. Программа базового курса, хрестоматия, словарь терминов. – М.: Фаир Пресс, 2000. – С. 271–291.
2. Любар О.О., Рейзенкінд Т.Й. Трактатування поняття «національна самосвідомість» в умовах відродження української культури // Українознавство і гуманізація освіти: Тез. доп. Всеукр. наук.- практ. конф.: у 4-х ч. – Дніпропетровськ: Вид-во ДДУ, 1993. – Ч. 1. – С. 42–44.
3. Підласий І.П. Педагогіка. Новий курс: Учебник для студентів пед. вузів / І.П.Підласий. – в 2-х кн. – М.: Гуманіст, изд. Центр ВЛАДОС, 1999. – 498 с.
4. Подольська Е.А., Лихвар В.Д., Іванова К.А. Культурологія: Навчальний посібник / Е.А.Подольська, В.Д.Лихвар, К.І.Іванова. – К., 2003. – 288 с.
5. Ягупов В.В. Педагогіка: Навчальний посібник / В.В. Ягупов. – К.:Либідь, 2003. – С. 508–509.

Катерина ЯРОВЕНКО

РОЗВИТОК ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ХОРОВОГО МИСТЕЦТВА

(студентка V курсу мистецького факультету)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Растрюгіна А.М.

Постановка проблеми. Актуальність обраної проблеми зумовлена потребами становлення музичної культури школярів засобами хорового мистецтва. Хоровий спів є одним із найбільш поширених видів музичного мистецтва, до якого діти традиційно залучаються з самого дитинства. Й саме завдяки хоровому співу дитина вже з раннього віку має набувати елементарні навички щодо розвитку музичної культури загалом та вокальної, зокрема. Співацьке навчання школярів здійснюється на кращих зразках як народної пісні, так і вітчизняної та зарубіжної вокальної класики.

Підґрунтям ефективного розвитку співацьких здібностей дитини є вокально-слухове сприйняття. Вокально-слухове сприйняття є сферою актуалізації різнопланових внутрішніх відчуттів юного вокаліста, які пов'язані з процесом голосоутворення. На початку навчально-виховного процесу вокально-слухове сприйняття може бути як свідомим, так і несвідомим, але безумовним є те, що як дитина чує, так вона і співає. У зв'язку з цим, одним із головних завдань викладача на початку навчального процесу є виявлення у дитини наявності (або відсутності) джерела співацького еталону. А в подальшому, при формуванні співацького еталону – формувати його на кращих зразках вокальної музики.

Розвиток вокально-хорової культури школярів засобами хорового мистецтва в учнів загальноосвітньої школи на уроках музики є одним з важливих завдань, які вирішує урок музики в загальноосвітній школі. Ця проблема впродовж багатьох років залишається актуальною, привертає увагу великого кола науковців, педагогів-музикантів, вчителів-практиків. Й це тому, що колективна форма співочого виконавства володіє величезними можливостями: розвиток музичних здібностей, формування вокально-хорових навичок, підготовка справжніх цінителів музики і виховання кращих людських якостей. Хоровий спів добре позначається і на фізичному стані учнів. Спів не тільки приносить співаючому задоволення, але також вправляє і розвиває його слух, дихальну систему, а остання тісно пов'язана з серцево-судинною системою, отже, він мимоволі, займаючись дихальною гімнастикою, зміцнює своє здоров'я. Не менш важливим є те, що хоровий спів, будучи найбільш доступною формою виконавства, активно залучає дітей у творчий процес. Тому в загальноосвітній школі хоровий спів розглядається як дієвий засіб виховання смаків учнів, підвищення їх загальної музичної культури.

Аналіз останніх публікацій. Проблемам вокального-хорового розвитку школярів присвячено багато праць таких науковців, як В.Багадуров, Л.Дмитрієв, Н.Добровольська, В.Смельянов, О.Комісаров, Є.Малініна, Н.Орлова, О.Стахович, Г.Стулова та ін. Концептуальна ідея музичного розвитку школярів на національній основі є підґрунтям всесвітньо відомих освітніх систем Б.Бартока, З.Кодая, К.Орфа. Серед вітчизняних педагогів великий вплив на розробку даної проблеми справили ідеї В.Верховинця та С.Русової. Але проблема вокально-хорової культури школярів на заняттях музичного мистецтва досліджена недостатньо.



На думку Л. Масол, відомий вислів Д. Кабалецького щодо необхідності поступового розширення і відточування виконавської майстерності та загальної музичної культури всіх школярів дає можливість навіть в умовах масового музичного розвитку в класі прагнути до досягнення рівня справжнього мистецтва. Кожен клас - хор, - ось ідеал, до якого має бути спрямоване це прагнення.

Мета статті полягає в обґрунтуванні теоретичних положень процесу розвитку вокально-хорової культури школярів засобами хорового мистецтва на уроках музики, що пов'язано із розвитком особистісних та професійних якостей майбутнього педагога-музиканта в музично-педагогічній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Вокально-хорова культура виступає якісною характеристикою духовності особистості та проявляється через сукупність специфічних та загальних компонентів. До специфічних компонентів ми відносимо: інтонацію, інтонування, музичний слух, вокальне інтонування. До загальних – інтелектуальний, потребнісно-мотиваційний, емоційний, діяльнісний, творчий.

Поняття інтонація як специфічний компонент вокально-хорової культури трактувався дослідниками з різних точок зору. У музикознавстві «інтонація» в широкому розумінні визначається як «реальне звукове втілення музичного твору, що характеризується сукупністю різноманітних звукових засобів та їх співвідношенням у рамках синтаксичного масштабного рівня» [1, с. 267]. А. Ю. Кремльов підкреслював, що інтонація це основа музики і найбільш специфічний її чинник і досягає свого розквіту за допомогою логіки музичного мислення, розвиваючись у музичні форми. Інтонація стає музикою тільки через логіку та через становлення музичного образу [2].

Даючи визначення поняття «інтонація», ми йдемо за принципом руху від загального до окремого, розглядаючи його як найбільш містке поняття, а інтонування як складову частину інтонації. У довідковій літературі інтонування визначається як усвідомлене відтворення музичного звуку голосом або на інструменті.

Музичний слух являє собою домінуючий компонент усієї системи музичних здібностей людини та складає фундамент вокально-хорової культури. Музичний слух є головним регулятором і коректором вокального інтонування, і саме йому насамперед необхідно приділити увагу під час формування вокально-хорової культури школярів. Проблема виховання та розвитку музичного слуху є наріжною у вихованні вокально-хорової культури, тому що людина, яка має тонкий слух, може належним чином оцінити красу та глибину ідейно-образного змісту музичного твору. Недостатній розвиток музичного слуху ускладнює керування співацьким голосом, а недовершеність інтонування негативно впливає на сприйняття музики. Саме музичний слух являє собою складне явище, побудоване на взаємодії слухових, м'язових, вібраційних та інших видів чуттєвості. Ступінь розвитку музичного слуху переважно визначає успіх вокально-хорової роботи в колективі, яка безпосередньо відбивається на інших компонентах хорової звучності. Важливим напрямком у розвитку та вдосконаленні музичного слуху є виховання у школярів критичного ставлення до свого співу і до співу товаришів. При цьому важливо, щоб спів був усвідомленим, виразним і оцінювався через слух, зір, м'язові відчуття, вібраційне почуття тощо. Якщо буде розвинений музичний слух у сполученні з вокальним, то це дасть усвідомлено-виразне інтонування, яке виражається у вокальному інтонуванні і залежить не тільки від роботи голосових складок, але й координації всього співацького апарату в процесі фонації. Отже, чим краще організовано співацький апарат, тим чистіше дитина інтонує, а значить і чує.

Таким чином, ми розглянули специфічні компоненти, що є основою розвитку вокально-хорової культури школярів, але вони можуть розвиватися тільки на базі загальних компонентів (інтелектуальний, потребнісно-мотиваційний, емоційний, діяльнісний, творчий). Інтелектуальний компонент є комплексною характеристикою музичних здібностей учня. Ми розглядаємо його прояви з позиції використання учнями знань, умінь і навичок у галузі вокально-хорової діяльності, наявності в учнів уяви, яка б сприяла створенню ними музичних образів, проявів адекватної оцінки та самооцінки у виконавчій діяльності. Рівень інтелектуального розвитку учнів в останні роки значно зріс. Це твердження є суттєвим для визначення спрямованості змісту музичних занять у процесі формування вокально-хорової культури школярів. На першому етапі навчання важливо, щоб знання переважно виступали у функції широких орієнтирів, які б сприяли залученню життєвого досвіду учнів в процесі засвоєння змісту предмета. На другому етапі – вони повинні насамперед бути основою, на якій будується пізнавальна діяльність учнів. На третьому етапі необхідно, щоб знання допомагали виробляти критерії оцінки тих явищ та закономірностей, які одержують школярі.

Такий підхід до визначення ролі знань у розумовому розвитку школярів, з одного боку, орієнтує на більш пізнавальні можливості у засвоєнні вокально-хорової культури, а з другого – застерігає від вузького розуміння цих можливостей.

Оволодіння основним теоретичним та практичним матеріалом знань, широка обізнаність в області вокально-хорового мистецтва визначає високий рівень інтелектуального розвитку студента, який є обов'язковою умовою формування в нього вокально-хорової культури. Чим більше в учня запас музичних знань і уявлень, тим наочніше проявляються інтелектуальні якості особистості.

Як підкреслюють дослідники (Д. Аспелунд, Л. Кадцин, О. Костюк, О. Лук, К. Платонов, та ін.) в основі формування особистості лежить розвиток потребнісно-мотиваційної сфери. У процесі життя та діяльності людини мотиваційна сфера змінюється. З виникненням нових потреб старі мотиви



збагачуються; одні мотиви починають домінувати, а інші одержують другорядне значення. Так, виступаючи початково як умова та передумова діяльності, потреби поступово трансформуються в її результатах. Тому цілеспрямоване формування потреб у вокально-хоровій діяльності – одне з головних завдань розвитку особистості в процесі навчання.

Розглядаючи взаємовідношення інтересу та потреби, ми виходимо з того, що формування інтересу не завжди починається з усвідомлення потреб. Інтерес може з'явитися стихійно та несвідомо внаслідок емоційних проявів, а вже потім усвідомлюється його значення, яке може визначатись багатьма причинами: потребами та здібностями. Якщо потреба виражена в необхідності, яка спонукає людину до здійснення певної діяльності, то інтерес проявляється у вибірковому відношенні до цієї діяльності. Так, для вокально-хорової діяльності істотним є той факт, що інтерес, який виник підсвідомо, з часом може стати сталим.

Таким чином, наявність потреби в співі є важливим показником існування інтересу до вокально-хорового мистецтва та вокально-хорової діяльності. Інтерес, який є мотивом пізнавальної діяльності у вокально-хоровій області, сприяє різнобічному формуванню особистості.

Наступним важливим показником оцінки вокально-хорової культури є діяльнісний компонент, який проявляється в установках на даний вид діяльності, навичках, вміннях та способах її здійснення. Діяльнісний компонент включає навички та вміння, що подані як інструмент реалізації вокально-інтонаційних знань на рівні вокально-хорової діяльності. Діяльність буде виконана повноцінно, якщо дитина оволоділа навичками виконання окремих дій. Вокально-хоровий спів, як і будь-який вид мистецтва, тільки в тому випадку буде мати художню цінність та активну силу, якщо він буде мати комплекс вокально-інтонаційних навичок (правильне інтонування, звукоутворення, дихання, дикція, ритмічність, виразність).

Як відзначають дослідники у області педагогіки та психології (П. Блонський, О. Зак, О. Запорожець, К. Платонов, В. Сластьонін та ін.), кожна певна діяльність вимагає і певного комплексу вмінь. У комплексі вмінь, необхідних для формування вокально-хорової культури, ми виділили:

- уміння, спрямовані на творче сприйняття вокально-хорових творів;
- уміння, необхідні для здійснення особистої вокально-інтонаційної діяльності;
- уміння, що обумовлюють вокально-технічне довершення голосової діяльності.

Формування такого комплексу навичок та вмінь у учнів у рамках вокально-хорової роботи є необхідною умовою формування його вокально-хорової культури.

Важливим показником оцінки вокально-хорової культури є емоційний компонент, котрий має специфічний характер. Складовими його змісту є емоційно-позитивні реакції учня на вокально-хорову музику. Як показують численні психологічні та педагогічні дослідження, ефективність навчання в більшій мірі залежить від того, як учень емоційно відноситься до запропонованого виду діяльності, у конкретному випадку – вокально-хорової, які почуття викликає музичний образ твору. Емоційні переживання відкривають не тільки естетичну красу вокально-хорового мистецтва, але й вокально-технічні сторони її досягнення. За рахунок активізації емоційних переживань можна більш повно використовувати можливості голосового апарату.

Творчий компонент є також важливим показником оцінки вокально-хорової культури, він включає в себе, на наш погляд, всі вищезазначені компоненти. Вокально-хоровий спів, як фактор творчої діяльності школяра, проявляється у пізнавальних процесах (увага, сприймання, пам'ять, мислення, уява), у потребнісно-мотиваційній та емоційній сферах. Для творчої діяльності необхідні основні музичні здібності. У якості основних рис музичних здібностей виділяються: здібність переживати, розрізняти, уявляти та виражати ладо висотні співвідношення. При цьому комплекс музичних здібностей виявляється по-різному в різноманітних видах музичної діяльності. Так, у вокально-хоровій діяльності велике значення мають наявність слуху, голосу, відчуття ритму, а їх розвиток неможливий без таких компонентів як виразність, ширість, індивідуальність у способах втілення своїх емоційних переживань у музичні образи.

Висновки. Таким чином, на підставі теоретичного аналізу процесу розвитку вокально-хорової культури школярів та визначення її основоположних складових, ми дійшли висновку, що вокально-хорова культура як органічна та суттєва частина музичної культури школярів являє собою цілісне структурне утворення специфічних компонентів (інтонація, інтонування, музичний слух, вокальне інтонування) та загальних компонентів (інтелектуальний, потребнісно-мотиваційний, емоційний, діяльнісний, творчий), що вироблені у творчій роботі й можуть розвиватися у процесі роботи над музичним образом, реалізовуватися у вокально-хоровій діяльності за допомогою відповідних знань, вмінь та навичок.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Романовский Н. В. Хоровой словарь / Н. В. Романовский. – Л. :Музыка, 1980. – 144 с.
2. Интонация и музыкальный образ / под общ. ред. Б. М. Ярустовского. – М. : Музыка, 1965. – 354 с.



ФІЗИЧНА ПІДГОТОВКА МОЛОДІ

Олександр ГЛУЩЕНКО

МОТИВИ І ПОТРЕБИ СТУДЕНТІВ І КУРСУ ВИЩОГО ПРОФЕСІЙНОГО УЧИЛИЩА В РІЗНИХ ВИДАХ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ

(магістрант факультету фізичного виховання)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Маркова О. В.

Багато вчених і фахівці сходяться на тому, що в даний час зросли вимоги до фізичного виховання студентів, що диктує необхідність модернізації навчально-виховного процесу за допомогою використання нових шляхів та організаційно-методичних рішень, які забезпечують підвищення якості рухової активності студентів, під якою розуміють діяльність особистості, спрямовану на досягнення фізичних кондицій, необхідних і достатніх для досягнення і підтримки високого рівня здоров'я, фізичного розвитку та фізичної підготовленості [1, 7]. У більшості навчальних закладів у навчальному процесі з фізичного виховання актуальною є проблема поєднання масовості освіти, що базується на шкільному класі або навчальній групі як основній формі організації навчального процесу, і необхідності індивідуалізації процесу навчання [3, 6].

Тому будь-які системи тоталітарного, жорстко запрограмованого фізичного виховання можуть принести лише тимчасовий ефект, але ніколи не витримають перевірки часом завдяки повній невідповідності його духу. Не дали ефективності проекти підвищення навантаження за рахунок збільшення кількості годин. У роботі з підготовки проекту перетворень у фізичному вихованні студентів вузу необхідно визначити ступінь готовності матеріальної бази для забезпечення занять в новому режимі організації та інтенсивності експлуатації наявних спортивних баз, обладнання та інвентарю. Необхідно вивчити соціально-психологічну готовність педагогічного колективу та студентів до намічуваних перетворень, провести роз'яснювальну роботу.

Досвід проведення перетворень у фізичному вихованні говорить про те, що частіше спостерігається протидія, ніж підтримка. Тому краще всього передбачити послідовний поетапний розвиток процесу оновлення змістовної та організаційної структури фізичного виховання. В результаті поетапного введення нових форм організації стане очевидною значно більше висока ефективність оновленої форми фізичного виховання в порівнянні з традиційною, що помітно поліпшить соціально-психологічну ситуацію навколо розпочатого процесу і збільшить число його прихильників [2, 4, 6].

На сьогодні є актуальною проблема не ефективності академічних занять з фізичного виховання. Більш раціональною є європейська модель – об'єднання студентів навчально-тренувальні групи за рамками академічного розкладу з урахуванням їх інтересів і потреб, рівня фізичної підготовленості та функціонального стану організму. Дотримуючись цих принципів, заняття з фізичного виховання планується проводити не по потокам і групам, а в навчально-тренувальних групах, що спеціалізуються у видах спорту за інтересами: волейбол, баскетбол, футбол, плавання, легка атлетика, настільний теніс, бадмінтон, атлетична гімнастика, боротьба, загальна фізична підготовка, лікувальна фізична культура і т. п. [3, 8].

У зв'язку з цим необхідно розробити нові експериментальні навчальні програми для цих видів спорту, які повинні ґрунтуватися на навчальних програмах з фізичного виховання для професійних училищ і програмах ДЮСШ. Навчально-тренувальні заняття планується проводити за межами академічного заняття не менше 2-3 разів на тиждень по 2 години. Метою навчально-тренувального заняття стане досягнення студентом фізичної досконалості як складової частини гармонійного розвитку особистості. Перетворення змісту і форм фізичного виховання студентів дозволить поліпшити стан здоров'я і фізичну підготовленість. Головним підсумком роботи стане зміна ставлення студентів до занять з фізичного виховання і, як наслідок, підвищення рівня навчання в цілому [7].

В результаті запланованого нами експерименту були реалізовані наступні організаційно-методичні принципи:

- створення сприятливих умов для освоєння кожним студентом цінностей фізичної культури і спорту відповідно до індивідуальних особливостей, потреб та інтересів, рівня фізичного розвитку і підготовленості;
- обов'язковість використання технологій спортивного та оздоровчого тренування;
- добровільний вибір форм занять фізкультурою і спортом;
- використання на заняттях з фізичного виховання елементів спортивних ігор на прикладі волейболу.

В якості одного з обов'язкових компонентів, що складають успішну фізкультурно-оздоровчу діяльність кожного студента розглядається орієнтація на особисту зацікавленість у заняттях, так як



без урахування мотиваційно-потребнісної сфери людини важко розраховувати на виховання у нього бажання до освоєння та поширення цінностей фізичної культури і спорту. У вересні-жовтні 2014 року було проведено анкетування, в якості респондентів в ньому взяло участь 52 студенти (26 дівчат та 26 юнаків) 1 курсу вищого професійного училища №9, метою якого було вивчення думки майбутніх фахівців-електромонтерів (юнаки) та касирів (дівчата) про необхідність занять фізичною культурою і спортом, можливості зміцнення свого здоров'я і прилучення до систематичних занять спортом.

Результати анкетування підтверджують думку про те, що багато студентів займаються фізичною культурою тільки в училищі, тобто 1-2 рази на тиждень і, як правило, для отримання заліку. На запитання: «Ваше ставлення до занять фізичною культурою і спортом?» 32% студентів відповіли, що займаються систематично, 59% займаються нерегулярно і 9% не займаються взагалі. В результаті анкетування з'ясувалося, що найбільш прийнятна тривалість окремого тренування у студентської молоді від 1 до 1,5 години. На запитання: «Що Вам не подобається на заняттях з фізичного виховання?» Майже 90% студентів відповіли: примусово, нудно, не цікаво, мало рухливих і спортивних ігор. Майже 65% студентів, хотіли б займатися спортивними іграми. Серед юнаків спортивні ігри більш популярні, ніж серед дівчат, їм віддають перевагу 71,4% учасників опитування. На запитання: «Який з видів спорту є на Ваш погляд найкращим для занять у вузі?» Студенти наступним чином: віддали перевагу 15% – волейболу, 9% – баскетболу, 13% – футболу, 9% – настільного тенісу, 10% – бадмінтону і 9% – іншим різним ігровим видам спорту. Це пояснюється доступністю і невеликою кількістю спортивного інвентарю, що дозволяє студентам при напруженій ситуації за короткий проміжок часу відключитися від основного навчання, дати вихід своїм емоціям під час занять спортивними іграми.

Заняття ігрової спрямованості треба розглядати не як навчальне «навантаження», а як розвантаження, яке знімає втому і нервову напругу. Спортивні ігри дозволяють об'єднувати студентів в однорідні за рівнем фізичного розвитку групи, різноманітність рухових навичок і дій, різних за координаційною структурою та інтенсивності, сприяє розвитку всіх фізичних якостей. Рухова активність, емоційна розрядка під час занять спортивними іграми значно підвищують працездатність студентів, дозволяють їм високо цінувати фактор часу, стати більш організованими, витривалими, наполегливими, тобто виховують всі якості, необхідні для майбутнього фахівця.

При аналізі анкетних даних було з'ясовано, що дівчат найбільше цікавить шейпінг і ритмічна гімнастика 48,4%, бадмінтон – 24,3% і волейбол – 24,1%. У юнаків на першому місці за популярністю знаходиться футбол – 29,1%, на другому – волейбол – 27,3%, на третьому – баскетбол – 23,6%. Плавання вибирають 5% опитаних, 2% респондентів віддають перевагу бігу, 6% студентів хотіли б займатися нетрадиційними видами спорту, наприклад армрестлінгом, великим тенісом, дзюдо і т.п.

Основними мотивами занять тим чи іншим видом спорту називалися такі, як «Подобається», «Хочу навчитися грати», «Цікаво», «Хочу з користю проводити вільний час». У дівчат на першому місці стоять такі відповіді, як «Хочу поліпшити фігуру», у юнаків «Хочу зміцнити здоров'я» та «Підтримати спортивну форму». Ці причини становлять 90% загальної дисперсії вибірки.

Результати проведеного анкетування свідчать про те, що рівень рухової активності студентів 1 курсу вищого професійного училища залишає бажати кращого. Більше 70% опитаних займаються 2 рази на тиждень тільки на заняттях з фізичного виховання, тривалістю за часом 1,5 години. У студентських оздоровчих групах займаються 10-15% юнаків і дівчат, хоча мотиви «Хочу зміцнити здоров'я» та «Хочу поліпшити фігуру» знаходяться на 2 місці серед причин, що спонукають до рухової активності.

Одним із проявів економічної кризи, що відбувається в даний час в Україні, є той факт, що молоді люди позбавлені можливості повноцінно реалізовувати рухову активність за місцем проживання, тому основна маса (80-90%) опитаних віддають перевагу заняттям у спортивних секціях при училищі або знаходять платні місця занять. Це говорить про необхідність поширювати серед студентської молоді нетрадиційні форми фізкультурно-оздоровчої роботи оздоровчої спрямованості. Більше 50% юнаків і дівчат, які брали участь в анкетуванні, віддають перевагу різним видам спортивних ігор, серед них великою популярністю користується волейбол. Результати проведеного опитування говорять про доцільність розробки і впровадження в практику педагогічних технологій навчальних занять фізичною культурою ігрової спрямованості, що формують цінності здорового способу життя.

Детально проаналізувавши традиційну навчальну програму занять фізичною культурою, виявивши недостатній ступінь її ефективності, вивчивши мотиви і потреби студентів-професійного училища в різних формах рухової активності і переконавшись у популярності спортивних ігор, оцінивши матеріально-технічне забезпечення та рівень кваліфікації викладацького складу з фізичного виховання, ми відзначили необхідність розробки варіанту програми, заснованого на переважному використанні засобів волейболу. Вибір був зроблений на користь волейболу з кількох причин:

- а) ця спортивна гра популярна серед студентів різних майбутніх професій;
- б) для занять не потрібне складне обладнання та інвентар;



в) характер ігрової діяльності висуває підвищені вимоги до розвитку систем і функцій організму студентів, що дозволяє при регулярних заняттях отримувати позитивний тренувальний ефект;

г) заняття волейболом сприяють розвитку у студентів якостей, необхідних у майбутній професійній діяльності;

Програма занять волейболом для студентів 1 курсу складається з 4 годин теоретичних і 48 годин практичних занять. Послідовність вивчення матеріалу традиційна: спочатку здійснюється навчання того чи іншого елементу гри, потім проводиться контрольний тест, щоб студенти могли оцінити свою підготовленість, далі йде закріплення і вдосконалення, навчання завершується контрольним випробуванням. Теоретичний розділ дає огляд лекційного матеріалу по ЗСЖ і впливу фізичної культури і спортивних ігор на організм, а також лікарський контроль, самоконтроль і регулювання працездатності. Практичний розділ, запропонованої нами програми відводить 14 годин на загальну і спеціальну фізичну підготовленість, де естафети з елементами волейболу виділяються окремим рядком. Проведення змагань планується в додатковий від навчальних занять час і розробляється за спеціальним планом-графіком.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аксенов Ю.Н., Лотоненко А.В. Динамика физического развития и физической подготовленности первокурсников в зависимости от спортивной направленности учебно-тренировочного процесса. // Проблемы повышения физической подготовки студенческой молодежи: Сборник научных трудов / Под редакцией В.В.Васильевой, В.И.Жолдак, – Воронеж: ВГУ. – 1988. – С. 106-111.
2. Водолажский Г.Г. К оптимизации преподавания спортивно-педагогических дисциплин // Проблемы физического воспитания учащейся молодежи / Г.Г. Водолажский, Л.П. Водолажская. – Карачаевск. – 1991. – С. 114-115.
3. Долженко О. В. Сорбонская и Болонская декларации: Информация к размышлению / О. В. Долженко // Вестник высшей школы. – 2000. – № 6. – С. 81–84.
4. Железняк Ю. Д. К мастерству в волейболе / Ю. Д. Железняк. – Москва. – Физкультура и спорт. – 1978. – 120с.
5. Левицкая, Д. Проблемы развития физического воспитания в вузах Молдовы в свете Болонского процесса / Д. Левицкая // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2008. – № 4. – С. 86–89.
6. Платонов В.Н. Подготовка квалифицированных спортсменов / В. Н. Платонов. – Москва. – Физкультура и спорт. – 1986. – 286с.
7. Попов И. Организация учебно-тренировочного процесса по физическому воспитанию в вузе в современных общественно-экономических условиях. / И. Попов, В. Жеванов // Проблемы социогуманитарных наук – Вісник Донбаської Національної Академії будівництва і архітектури – 2013. – № 2. – С. 32–34.
8. Приходько В. В. Болонський процес і майбутнє вузівського фізичного виховання / В. В. Приходько / Теорія і практика фіз. виховання. – 2004. – № 2. – С. 31–36.
9. Савина А.М. Подвижные игры в системе формирования педагогического мастерства в вузах физкультурного профиля (на примере игровых видов спорта): Автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.М.Савина. – Москва. – 1998. – 163 с.

Ольга ДЗЮБА

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗАНЯТЬ З ЛІКУВАЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УМОВАХ СПЕЦІАЛІЗОВАНОГО ДНЗ

(студентка V курсу факультету фізичного виховання)

Науковий керівник – кандидат наук з фізичного виховання та спорту, Неворова О.В.

До теперішнього часу накопичений великий досвід з організації занять з лікувальної фізичної культури (ЛФК) для дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату, який свідчить про те, що для отримання оптимальних результатів слід максимально урізноманітнити рухову активність хворих дітей, не обмежуючись яким-небудь одним методом, і прагнути наблизити її до рухової активності здорових дітей.

Розроблені комплекси фізичних вправ підвищеної рухової активності удосконалюють традиційні вправи з ЛФК за рахунок вертикалізації тіла, тренування вестибулярного апарату, нормалізації просторового сприйняття і підвищення функціональних можливостей дітей. Особливістю запропонованої системи є пріоритетне використання лікувальної фізичної культури як форми рухової діяльності, яка дозволяє щонайкраще сформувати життєво важливі рухові уміння і навички, забезпечити нормальне функціонування систем організму, активізувати розумові здібності, оптимізувати стан здоров'я і працездатності [1–5].

Відновлення дітей з руховими порушеннями – це не тільки медичне завдання, але і багато в чому педагогічне і соціальне. Важливо не тільки відновити втрачені рухові функції, не тільки підвищити функціональний стан дитини, у якої страждають серцево-судинна, дихальна, ендокринна й інші системи, але і навчити її сидіти, ходити, обслуговувати себе, тобто адаптувати до навколишнього середовища. Використовуючи в активній формі засоби фізичної культури, можна значно підвищити ефективність реабілітаційних заходів з дітьми, що мають порушення функцій опорно-рухового апарату. Фізичними вправами можна навантажувати не тільки нервово-м'язову, але і серцево-судинну, і дихальну системи, що особливо важливо для дітей з руховими порушеннями. Крім того, фізичне навантаження, що виконується в спеціально створених умовах (тренажерах), в комплексі з дихальною гімнастикою розвиває потребу дитини в русі, активізує не тільки фізичну, але і розумову діяльність [2; 5].

В ході організації занять з ЛФК для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату потрібний диференційований підхід. Перш за все, потрібно знати розгорнутий діагноз хворої дитини, її вік,



ступінь порушення опорно-рухового апарату, а також її стан серцево-судинної системи і функціональну підготовленість. З урахуванням всіх перерахованих чинників повинні підбиратися фізичне навантаження і лікувальні заходи. При цьому необхідний суворий контроль за їх дією на організм дитини, і зокрема на серце [1-2].

Метою статті є проаналізувати існуючі підходи до організації занять з ЛФК для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та розкрити зміст проведеної програми занять на базі дошкільного спеціалізованого навчального закладу №67 "Дельфін" м. Кіровограда.

Основним завданням фізичного виховання дітей з церебральним паралічем є розвиток і нормалізація рухів [2]. Фізичне виховання дітей з церебральним паралічем тісно пов'язане з лікувально-корекційними заходами. Тому при проведенні всіх видів фізичних занять мають бути ретельно проаналізовані і враховані медичні дані про дитину. Майже у всіх випадках фізичне виховання поєднується з медикаментозним і фізіотерапевтичним лікуванням, ортопедичним режимом. Лікувальна гімнастика проводиться індивідуально і малогруповим методом, фізкультурні заняття – малогруповим методом і фронтально з половиною групи дітей (6–7 осіб). Початкові спортивні навички засвоюються індивідуально під керівництвом методиста лікувальної фізкультури або вихователя [2, с.39–44]. З методів ЛФК найбільше значення має лікувальна гімнастика, що доповнюється прогулянками й іграми. Враховуючи, що діти з паралічами відстають в загальному розвитку, головним завданням ЛФК є загальний оздоровчий і загальнозміцнюючий вплив [4]. У зв'язку з цим, наші комплекси передбачають фізичне навантаження і для здорових м'язових груп, а не обмежується спеціально підібраними вправами – для паретичних кінцівок.

Головним завданням фізичних вправ під час лікування м'яких форм є зміцнення м'язів, а під час лікування спастичних – корекція їх управління, тому підбір вправ буде відрізнятися. Рухові функції в кожній формі церебрального паралічу: спастичній диплегії, атонічній і астатичній формах – відрізняються своєрідністю. Якщо під час спастичної диплегії порівняно легше освоюються вправи, що вимагають безперервного руху, то астатична форма вимагає короткочасних вправ з частим відпочинком між вправами. Якщо відпочинок і утруднює розвиток техніки вправ, він одночасно дає можливість запобігти мимовільним м'язовим спазмам. Атонічна форма висуває дещо іншу проблему. Хворі з цією формою паралічу особливо страждають при вправах на підтримку рівноваги. Основна важкість виконання вправ для хворих з церебральним паралічем полягає в тому, що кожен з них має свою рухову силу, що важливо враховувати при виборі виду вправ. Хворим з церебральним паралічем слід частіше давати можливість відпочивати, тривалість і частоту відпочинку варіювати, стежити за ступенем опору при виконанні вправ. Широко використовується Войтотерапія – (поєднання масажу з пасивним виконанням вправ) [1–2].

Програма занять з ЛФК повинна спрямовуватись на зниження примітивних рефлексів, підвищення рухової сили, розвиток здатності утримувати рівновагу тіла, виконання ритмічних рухів. Хворі з церебральним паралічем можуть розвивати м'язову силу за допомогою виконання вправ з поступовим зростанням інтенсивності. Якщо не проводити таких тренувань, то потенційні рухові можливості залишаться нереалізованими. Е.І.Левін (1972), відстоюючи позиції функціонального тренування всіх систем організму, указує на те, що "основними недоліками лікувальної гімнастики при церебральному паралічі є недооцінка принципу загального тренування і зведення всієї гімнастики тільки до спеціальної".

Методика лікування дітей хворих на ДЦП визначається дитячим невропатологом, а потім дитячим лікарем ЛФК, відповідно до віку, формою ДЦП і ступені тяжкості поразки суто індивідуально з кожною дитиною. Це комплекс засобів і методів, з яких добирається конкретне їх поєднання, оскільки з часом відбувається певна динаміка в розвитку дитини. Найбільш поширеними засобами лікування дітей хворих на ДЦП є: медикаментозне лікування, хірургія, нейрохірургія, голкотерапія, рефлексотерапія, ортопедія, лікувальний масаж з його різновидами, лікувальна фізкультура, бальнео-грязелікування, логопедичні заняття та ін. ЛФК і лікувальний масаж з його різновидами відповідно до призначення лікаря займають провідне місце в комплексі з іншими засобами в реабілітації дітей хворих на ДЦП. При цьому необхідно враховувати приховані потенційні рухові можливості дитини, дотримуючи дидактичні принципи: доступності, систематичності, від простого до складного, від відомого до невідомого, метод зв'язаної дії (проф. С.М. Дьячкова) [2–5].

Оскільки у новонароджених дітей розвиток локомоцій йде зверху вниз, то під час занять ЛФК цей чинник необхідно враховувати в роботі конкретно з кожною дитиною. Наведемо способи і зміст вправ для роботи з дітьми, хворими на церебральний параліч [2]: 1) вправи для розтягання м'язів: зняття в м'язах, профілактика тератогенезу, розширення діапазону руху; 2) вправи для розвитку чутливості м'язів; для вироблення сили, що дає можливість регулювати певну ділянку м'яза; 3) вправи для поліпшення функціонального стану нервової тканини за допомогою тренування чутливості нервів; 4) вправи взаємного впливу для зміцнення провідних і антагоністичних груп м'язів; 5) вправи на витривалість, для підтримки ефективності функціонування органів; 6) тренування на розслаблення, для усунення спазмів, напруженості і судом; 7) тренування ходьбою (для навчання нормальній ходьбі); 8) тренування органів чуття: вправи для стимулювання органів чуття через підвищення чутливості м'язів; 8) вправи на підйом по похилій площині для поліпшення рівноваги і рухової сили; 9) вправи на опір: розвиток м'язової сили.



На базі дошкільного спеціалізованого навчального закладу №67 "Дельфін" м. Кіровограда було застосовано програму занять для групи дітей хворих на ДЦП, які проводились під контролем педагога-організатора, медичного працівника дитсадка, завідуючої та чергових вихователів у спеціалізованій групі.

Орієнтовна програма занять з ЛФК для дітей хворих на ДЦП містила 15 занять. Частота занять: 2-3 рази на тиждень, тривалість занять: 30-45 хв. Заняття складається з трьох частин: вступна, основна і заключна. Підбір вправ орієнтовний, враховує індивідуальні особливості дітей, розрахований на групові заняття (можна проводити й індивідуально або у присутності батьків, з їх допомогою). Кількість вправ у кожній частині можна було змінювати, з урахуванням індивідуальних особливостей, тому в запропонованому комплексі кожна частина містить до 10 вправ, а також наводиться в кінці комплексу додаток з вправами на розвиток довільної моторики, уваги, пам'яті, емоцій, мислення. Комплекс занять з ілюстраціями виконання вправ наводиться нижче.

Комплекс запропонованих вправ мав на меті: зміцнювати м'язи з нормальним тонусом, розвивати м'язову силу, відновлювати нервові шляхи, розвивати атонічні м'язи, знімати напругу з спастичних м'язових груп, розвивати дрібну моторику, навчити розслабленню шляхом психом'язового тренування, ліквідувати прояви вторинної затримки психічного розвитку за допомогою психокорекційних методик.

Психічне здоров'я малюків – це дуже важливий аспект проблеми комплексного підходу реабілітації. Адже проблемні діти перебувають у дитячому колективі в оточенні цілком здорових, фізично розвинутих однолітків і не завжди почувають себе комфортно. Для цього є певні причини. Одна з них – непрофесіоналізм вихователя, який не в змозі створити атмосферу сердечності, доброзичливості, дбайливого ставлення дітей один до одного та коректності щодо дітей з проблемами в розвитку. Особливо він виявляється тоді, коли такі діти змушені сидіти на прогулянці і спостерігати за веселим біганням однолітків на майданчику, їхніми розвагами зі скакалкою, рухливими іграми та веселими змаганнями.

Діти з проблемами здоров'я та фізичного розвитку через свої особистісні якості, тип темпераменту, самооцінку по-різному переживають власні проблеми і по-різному до них ставляться. Тому своєчасне втручання психолога може зарадити цьому і попередити появу негативних наслідків. Крім того, майже всі діти описуваної групи, мали вторинну затримку психічного розвитку, тому потребували особливої допомоги.

Крім програми занять з ЛФК для дітей хворих на ДЦП, вводили проведення новорічних ранків, традиційних свят. Це охоче сприймалося і дітьми, і вихователями, створювало неабияку позитивну атмосферу, викликало задоволення від руху, стимулювало розвиток відчуття «команди». На такі свята запрошували батьків, долучали їх до естафет, конкурсів.

Крім того, проводили активну роботу з батьками і вихователями, адже тільки за умови спільної роботи можна добитися успіху. Для батьків проводили відкриті заняття з активним супроводом (тобто батьки самі долучалися до виконання вправ з своїми дітьми). Доповнили методичний куточок для батьків порадами, комплексами вправ, масажу, прикладами проведення вправ, психом'язового тренування. Потребами сьогодення продиктована необхідність тісніше інтегрувати рідинне і суспільне дошкільне виховання, зберегти пріоритет родинного виховання, активніше залучати родини до участі у навчально-виховному процесі дошкільного закладу, психолого-педагогічної і медичної самоосвіти. З цією метою проводяться батьківські збори, консультації, бесіди та дискусії, "круглі столи", тренінги, вікторини, дні відкритих дверей, перегляди батьками окремих форм роботи з дітьми, гуртки, застосовуються засоби наочної пропаганди (інформаційні бюлетені, батьківські куточки, тематичні стенди, фотовиставки та ін.), залучаються батьки до проведення свят, розваг, походів, екскурсій та ін. Під час вибору форм роботи дошкільного навчального закладу з родинами вихованців враховуються життєва компетенція, соціальний і освітній рівень батьків, батьківський досвід, матеріальне становище сімей, кількість дітей в сім'ях та їхня стать, віковий склад і повнота родин, домінуюча роль матері чи батька та інші чинники. Батьки виступають не як експерти чи спостерігачі роботи педагогів, а в ролі їхніх рівноправних партнерів і союзників.

Висновки: комплексний підхід до організації занять з ЛФК для дітей хворих на ДЦП можливий за умови дотримання наступних вимог:

1. Вправи комплексу ЛФК повинні бути спрямовані на розвиток реакцій випрямлення і рівноваги, з допомогою яких відбувається вирівнювання голови, шиї, тулуба і кінцівок; розвиток функцій руки і предметно-маніпулятивної діяльності; розвиток зорово-моторної координації; гальмування і подолання неправильних поз і положень; попередження формування вторинного викривленого стереотипу.

2. Загальними і обов'язковими принципами для всіх методик ЛФК є регулярність, систематичність, безперервність застосування лікувальної гімнастики; суворі індивідуалізація вправ ЛФК згідно з стадією захворювання, віком дитини, її психічним розвитком; поступове суворе дозоване збільшення фізичного навантаження.

3. Основними завданнями фізкультурно-оздоровчих заходів є: стимуляція загального фізичного розвитку дитини і корекція порушених рухових функцій за допомогою загальнорозвивальних, коригуючих і спеціальних вправ, проведення рухливих ігор і спортивних заходів, плавання.



4. Кожне заняття з ЛФК має бути комплексним, включати всі види вправ і рухливі ігри. Найбільше значення мають дихальні вправи, вправи на розслаблення, нормалізацію поз і положень голови і кінцівок, на корекцію прямостояння і ходьби, розвиток ритму. Особливе значення мають заняття на свіжому повітрі. **Не можна:** перезбуджувати дітей, проводити вправи на перерозгинання суглобів, посилювати приведення і внутрішній поворот стегон, асиметричне положення голови і кінцівок, вправи з нахилом голови униз, тривале сидіння.

5. Індивідуальний підхід до складання програми з ЛФК для дітей хворих на ДЦП має вирішальну роль. Обов'язковою є реєстрація частоти пульсу та дихання під час заняття. Слід уникати виникнення перевтоми дітей, забиття голови.

6. Необхідне комплексне використання всіх засобів ЛФК для досягнення успіху у навчанні дітей рухової діяльності, навичок самообслуговування.

7. Необхідно враховувати медичні дані (анамнез) про дитину перед початком складання програми занять з ЛФК.

8. ЛФК слід проводити індивідуально або малогруповим методом (6–7 дітей).

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Лечебная физкультура в системе медицинской реабилитации: Руководство для врачей / [Под ред. А.Ф. Каптелина, И.П. Лебедевой] // – М., 1995, – С. 125. 9
2. Мастоюкова Е.М. Физическое воспитание детей с церебральным параличом / Е.М. Мастоюкова // – М., 2002. 12
3. Овчинникова Н.А., Нестерова Т.В. / Н.А. Овчинникова, Т.В. Нестерова // Характеристика сучасних засобів занять оздоровчої спрямованості. – К.: Олімпійська література. – 1998. – 24с. 16
4. Чистякова М.И. Педагогика / М.И. Чистякова // – М.: Педагогика, 1995. 21
5. Язловецкий В.С. Физическое воспитание детей и подростков с ослабленным здоровьем / В.С. Язловецкий // Киев: Здоров'я, 1991. – 320 с.

Дар'я ДУБРОВА

СТРУКТУРА ГРЕБКОВИХ РУХІВ У СПОРТИВНИХ СПОСОБАХ ПЛАВАННЯ В ПЕРІОД БАЗОВОЇ ПІДГОТОВКИ

(магістрантка факультету фізичного виховання)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук Стасенко О.А.

Постановка проблеми. У зв'язку з тим, що в даний час в нашій країні Олімпійський спорт набуває більш престижне значення, виникає необхідність у більш досконалії підготовці спортивного резерву. Спортивний результат у плаванні багато в чому обумовлений рівнем розвитку фізичних якостей спортсменів. Підвищення майстерності плавців - це безперервний процес вдосконалення. Він охоплює всі сторони спортивної підготовки: фізичну, технічну, тактичну, психологічну та інші.

На думку багатьох авторів, технічна підготовленість має вирішальне значення в спортивній підготовці плавців [2]. В рамках технічної підготовки важливе значення має узгодження рухів усіх ланок тіла з метою підвищення раціональності цілісного способу плавання. Техніка спортивних способів представляє собою структурну єдність п'яти елементів: рухів руками, рухів ногами, рухів тулубом, рухів головою і дихальних рухів [4]. Просування вперед сприяють не тільки безпосередньо гребкові рухи, а й інерційні сили, що виникають в різних фазах руху ланок тіла.

За рахунок рухів тулуба і голови забезпечується обтічне положення, що призводить до зниження загального гідродинамічного опору та є ефективним додатком сил. Технічне вдосконалення, і як наслідок, підвищення швидкості плавання можливе за рахунок збільшення рівня швидкісно-силових можливостей кінцівок, тобто на основі зростання сумарного рухового потенціалу. Другий шлях – підвищення раціональності техніки плавання за рахунок реалізації цього рухового потенціалу, яке можливе на основі підвищення ефективності гребкових рухів рук і ніг. Узгодження рухів відбувається одночасно в рамках кінематичної, динамічної, ритмічної та інформаційної структур техніки.

Біомеханічно оцінити зміни в цих структурах при плаванні надзвичайно складно. Ймовірно, тому в спортивному плаванні для оцінки техніки широкого поширення набули розрахункові коефіцієнти, які побічно відображають раціональність різних біомеханічних структур, а саме:

- 1-коефіцієнта ефективності техніки (KET);
- 2-коефіцієнта використання силових можливостей (КВСМ);
- 3-коефіцієнта ефективності гребкових зусиль (КЕГЗ);
- 4- коефіцієнта координації (КК).

У той же час непряма оцінка ефективності гребкових рухів рук і ніг в цілісній структурі техніки при вільному плаванні зараз скрутна. Крім цього, недостатньо вивченим є питання про взаємний вплив рухів рук і ніг на рівень максимальної швидкості плавання у юних плавців. Співвідношення впливу рухів верхніх і нижніх кінцівок на швидкість плавання в координації залежить від спортивного способу і змінюється, ймовірно, з віком. Незважаючи на це в навчальній програмі для тренерів ДЮСШ не виділяється завдання, і не пропонуються засоби розвитку рухових здібностей, що детермінують ефективність гребкових рухів кінцівок. Тому на сьогодні є актуальним вирішення питання про пошук найраціональніших способів техніки гребкових рухів у спортивних способах плавання.



Мета: аналіз структури гребкових рухів кінцівок в цілісній структурі у всіх спортивних способах плавання.

Завдання: проаналізувати науково-дослідну та методичну літературу.

Об'єктом дослідження є процес технічної підготовки плавців.

Методи дослідження :

1. Аналіз літературних джерел.
2. Педагогічне спостереження (за технікою).

Виклад основного матеріалу. Плавець має певну масу тіла, і щоб забезпечити належну швидкість його просування, тобто збільшити кількість рухів, необхідний достатній імпульс сили. Виконуючи гребок, плавець створює певну кількість рухів і дуже важливо, щоб воно зберігалось якомога довше. Гребок забезпечує швидкість тілу спортсмена, проте сила опору води досить швидко загальмовує просування плавця.

При виконанні гребка професійний плавець створює серію імпульсів. Величина зусилля, виробленого при кожному з них, забезпечує прискорення маси тіла плавця і, відповідно, покращення швидкості плавання. Однак для того щоб уникнути коливань швидкості, необхідна синхронізація зусиль; при виконанні гребка плавець постійно змінює положення тіла, щоб домогтись кращої обтічності, а оптимальне поєднання прикладених зусиль і положення тіла в кожен момент гребка забезпечує найкращі умови для просування.

Ефективний гребок при плаванні будь-яким способом характеризується криволінійною траєкторією руху кисті, що перетинає поздовжню лінію тіла. Однак досить довго це вважалось неправильним, і плавці вчили руху безпосередньо назад, що вимагало постійної зміни кута в ліктьовому суглобі. Від початку і до завершення гребка рука рухалася прямо назад з незначним поворотом усередину. Вважалось, що будь-який Рух в середину або назовні негативно впливає на ефективність відштовхування, яке вважалось основним фактором сили гребка.

Темп і крок гребків або, інакше, їх частота і довжина визначають швидкісне зростання плавання. Для плавців високого класу характерні як довгі так і швидкі гребки.

Використання Каунсілменом фотокамери дозволило об'єктивізувати аналіз техніки плавання. На середньому пальці руки плавця він закріплював джерело світла, який забезпечує 20 спалахів в секунду. Спортсмен пропливав в темноті перед підводною фотокамерою і в певний момент освітлювалось стротоскопічним джерелем світла, в результаті чого виконувався знімок, на якому можна побачити положення кисті в кожній конкретній фазі гребка. Ці дослідження були поворотним пунктом на дорозі до глибокого розуміння техніки плавання. Було показано, що при будь-якому способі плавання кисті рук під час гребка рухаються по криволінійній траєкторії, перетинаючи подовжню лінію тіла при русі плавця вперед. Причому такий криволінійний рух кисті найбільш характерно видно при плаванні батерфляєм [4].

Дослідження Каунсілмена показали, що ефективність просування при плаванні обумовлена законом про співвідношення швидкості руху рідини і тиску, яке вона створює. Сформульований швейцарським математиком Бернуллі (1700-1782) понад 200 років тому принцип говорить, що при збільшенні швидкості течії рідини її тиск зменшується [3].

Коли потік води огинає кисть плавця, його швидкість над опуклою верхньою поверхнею руки вище, а тиск, відповідно до принципу Бернуллі, нижче, ніж під нею, і ця різниця в тиску утворює так звану підйомну силу, яка завжди діє перпендикулярно напрямку руху.

Каунсілмен вперше показав, що рухається по криволінійній траєкторії кисть, перетинаючи лінію руху тіла, також створює направлену вперед підйомну силу.

Каунсілмен підкреслював, що у плавців є вибір: просуватися вперед, виконуючи гребок безпосередньо назад, використовуючи так називаєму силу опору, або, виконуючи криволінійний рух пензлем назад, створюючи підйомну силу. На його думку, другий ефективніше [2].

Значний внесок у сутність просування при плаванні вніс і Шлейхауф, який встановив, що просування при плаванні обумовлено не ізольованим впливом підйомної сили і сили лобового опору, а їх постійною взаємодією. Шлейхауф створив точну копію кисті руки з пластичної смоли, яку встановили в гідроканалі з змінюючою швидкістю водного потоку. «Кисть» була встановлена на контрольному стержні, що дозволяє вимірювати як підйомну силу, так і силу лобового опору при різних кутах атаки і швидкості потоку.

Шлейхауф встановив, що коефіцієнт підйомної сили кисті (його відображає залежність підйомної сили від кута атаки) на 20% менше, ніж крила літака, що пояснюється менш ефективною формою кисті. Згідно Шлейхауфа, підйомна сила, що діє на кисть плавця, збільшується зі збільшенням кута атаки до 40°, а при подальшому збільшенні кута атаки знижується.

Дослідження Каунсілмена і Шлейхауфа змусили багатьох вчених, тренерів і спортсменів переглянути погляди на техніку плавання, а наступні дослідження підтвердили правильність їх позицій.

На початкових етапах розвитку спортивного плавання вважалося, що для досягнення високої швидкості необхідний високий темп, однак Луїс де Б.Хендлі показав, що велика частота гребків не завжди сприяє швидкості плавання. Ще більше 70 років назад знаменитий Джонні Веїсмулер на змагальній дистанції виконував менше гребків, ніж його суперники. Його тренер Вільям Бахракне безпідставно вважав, що нечасті гребки забезпечують більш потужне відштовхування. А сам



Вейсмуллер зазначав, що секрет поєднання невисокої частоти гребків з високою швидкістю плавання полягає в тому, що кількаповільнений початок гребка дозволяє поступово підвищувати його потужність [6].

На думку Рона Джонсона (1982), лише два фактори справді визначають швидкість дистанційного плавання: відстань, яку долає за один гребок, і швидкість його виконання. Він рекомендував визначати швидкість гребка за часом, витраченому на виконання одного циклу гребка, 2,5 або 10 циклів і розробив методику визначення швидкості гребка за допомогою секундоміра та комп'ютера. Наприклад, при плаванні кролем на грудях він реєстрував часовий проміжок від моменту вкладання правої руки в воду до моменту її повного випрямлення протягом двох циклів гребка і, розділивши отриманий результат на 2, отримуватривалість одного гребка. У кваліфікованих спринтерів вона сягала приблизно 0,95 с [3].

Механіка гребка при плаванні на спині не дозволяє його виконати з такою швидкістю, як при кролі на грудях, і зазвичай тривалість гребка на 0,2 - 0,3с більше, а темп рухів приблизно такий же, як при плаванні кролем на грудях [4].

Джонсон рекомендував два способи визначення часу гребка при плаванні брасом. При першому фіксується час від моменту завершення одного руху стоп до завершення наступного в перебігу одного циклу гребка, при другому – від моменту торкання подбородком поверхні води під час виконання вдиху до наступного такого моменту. Було показано, що при плаванні брасом гребок виконується на 0,10 - 0,15 с швидше, ніж при плаванні кролем на грудях. При плаванні батерфляєм час гребка також визначають від моменту вкладання кистей в воду до наступного моменту вкладування. У кваліфікованих плавців час гребка – 1,00 – 1,15с [2].

Кваліфіковані плавці, за винятком спеціалізуючихся в батерфляй, зазвичай збільшують довжину гребка в міру збільшення дистанції. Разом з тим очевидно, що під впливом стомлення частота гребків, а отже, і швидкість плавання знижуються. Частота гребків на дистанції може бути постійною або змінюватися [1]. При цьому швидкість плавання в більшій мірі залежить від довжини, навіть від частоти гребків. Частота гребків при плаванні кролем на грудях, батерфляєм та брасом практично однакова, при плаванні на спині значно менше, а довжина – більше. При всіх інших способах, за винятком плавання на спині, спостерігався тісний зв'язок швидкості плавання і довжини гребка, однак не виявлена залежність між швидкістю плавання і частотою гребків.

Чоловіки розвивають більшу, ніж жінки, швидкість плавання саме за рахунок більшої довжини гребків, а частота гребків у них практично однакова. Зіставлення місця вкладання і виносу рук з води при плаванні кролем на грудях у деяких плавців виявило значні відмінності у відстані між точками вкладання і виносу лівої і правої кисті, що свідчить про домінування однієї з рук, і пов'язано з її більшою силою.

Висновки. Виявлено, що швидкість плавання з максимальною довжиною кроку («кроковою швидкістю») в координації та за допомогою рук є лімітуючим фактором швидкісних можливостей плавців навчально-тренувальних груп. У той же час, даний показник інтенсивно розвивається у плавців навчально-тренувальних груп. У більш старших спортсменів темпи приросту швидкості плавання з максимальною довжиною кроку залежать від способу плавання.

Експериментальна програма технічної підготовки привела до достовірного збільшення абсолютної швидкості плавання кролем на грудях і брасом, яке відбулося за рахунок підвищення ефективності спільних гребкових рухів кінцівок. Підвищення ж швидкості плавання тими ж способами при застосуванні вправ технічного вдосконалення, передбачених програмою ДЮСШ, відбулося за рахунок розвитку окремих елементів структури техніки даних способів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абсалямов, Т.М. Динамометрическое исследование тяговых усилий при плавании кролем на груди // Материалы научно-методической конференции по плаванию: (Тезисы докладов) / Т.М. Абсалямов. – М., 1964. – С. 30-32.
2. Вайцеховский, С.М. Возраст и физическое развитие молодых пловцов / С.М. Вайцеховский // Спорт за рубежом. 1981. – № 2. – С. 6-15.
3. Платонов, В.Н. Плавание / В.Н. Платонов, Киев, 2000. – 496 с.
4. Платонов, В.Н. Подготовка квалифицированных спортсменов / В.Н. Платонов. М., 1986. – 286 с.
5. Подготовка сильнейших пловцов мира / С.М. Вайцеховский, Н.М. Крюков, В.М. Милыптейн, М.Я. Набатникова. М., 1965. – 184 с.
6. Спортивное плавание: путь к успеху: В 2 кн. Кн. 1; под общ. ред. В.Н. Платонова. – М.: Сов. спорт, 2012. – 479 с.

Володимир ДЯКІВ

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ЗАГАЛЬНОЇ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ЮНИХ ФУТБОЛІСТІВ В ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД ЕТАПУ НАВЧАННЯ

(магістрант факультету фізичного виховання)

Науковий керівник – кандидат наук з фізичного виховання та спорту,
ст. викладач Косівська С.В.

Актуальність. В останні роки стан здоров'я населення України суттєво погіршився. Це, в першу чергу, стосується учнівської молоді. Важливу роль у зміцненні здоров'я учнівської молоді повинно відігравати фізичне виховання. Тому головною метою фізичного виховання у загальноосвітніх школах



має бути збереження і зміцнення здоров'я учнів, розвиток рухових здібностей, підвищення рівня фізичної підготовленості, рівня рухової активності, формування ціннісних орієнтацій щодо здорового способу життя [2].

Зважаючи на складну економічну ситуацію в країні, необхідно шукати реальні і водночас ефективні шляхи підтримки достатнього фізичного стану молоді, особливо шкільного віку. І саме урок футболу в загальноосвітніх школах є однією з найбільш ефективних форм виховання та оздоровлення молоді, виходячи з таких факторів як, по-перше, всенародна любов до футболу, по-друге, можливість комплексного позитивного впливу на організм, якому піддаються основні життєвонеобхідні системи організму дитини: серцево-судинна, дихальна і м'язова.

Реалізуючи ідею проведення уроків футболу, вирішується декілька взаємопов'язаних завдань, головне з яких – пропаганда масового футболу як вагомого чинника у формуванні здорового способу життя [3, 5].

Позитивним фактором в практиці загальноосвітніх шкіл, поряд з проведенням уроків з футболу, є функціонування шкільних футбольних секцій. Саме футбол займає одне з провідних місць серед видів спорту, що культивуються в системі фізичного виховання України. Притаманна футболу простота та доступність гри, велика емоційна забарвленість ігрових ситуацій, необхідність проявлення волі й мужності при подоланні дій суперника, роблять його популярним видом спорту і цінним засобом фізичного виховання [2, 8].

В процесі занять з футболу постійно виникає потреба швидкого реагування на несподівані дії суперників, прояв високих швидкісних і силових якостей при виконанні окремих технічних прийомів гри, швидкості орієнтування, здійснення переміщень, атакуючих і захисних дій в умовах строго дефіциту часу, складної взаємодії з партнерами по команді.

Футбол дозволяє без великих матеріальних затрат досягти високого ступеня фізичної підготовленості та розвивати фізичні якості (швидкість, силу, витривалість, спритність, гнучкість), а також виховувати сміливість, дисциплінованість та рішучість. Всі ці якості безумовно необхідні під час гри у футбол, а також вони будуть сприяти гармонійному розвитку особистості та слугувати міцним фундаментом для подальшого дорослого життя дитини [1, 6, 7].

В Україні створено систему безперервної футбольної освіти: шкільний урок з футболу – змагання “Шкіряний м'яч” – Дитячо-юнацька футбольна ліга. Саме у цьому й полягають перспективи і потенціал суспільно значущого змісту програми розвитку футболу та її подальшого вдосконалення і втілення в життя.

На теперішній час питанням розвитку фізичних якостей займалися багато науковців, серед яких Волков Л.В. (1981), Шамардін В.Н. (1984), Булатова М.М. (1995), Годік М.А. (2009) та ін.

Мета роботи: проаналізувати значущість загальної та спеціальної фізичної підготовки на заняттях юних футболістів в залежності від етапу навчання.

Завдання дослідження: 1. Проаналізувати науково-методичну літературу, присвячену даній темі. 2. Визначити співвідношення обсягів загальної та спеціальної фізичної підготовки під час занять юних футболістів на різних етапах навчання.

Методи дослідження. В процесі роботи використовувався метод теоретичного аналізу та узагальнення науково-методичної літератури.

Виклад основного матеріалу. Фізичні якості є фундаментом, на якому будуються всі інші види підготовки футболіста. Фізичними руховими якостями прийнято називати окремі якісні сторони рухових можливостей людини. Рівень їх розвитку визначається не тільки фізіологічними можливостями його органів і систем, але і психологічними факторами, зокрема ступенем розвитку інтелектуальних і вольових якостей [6].

У футболі прояв фізичних якостей здійснюється завжди в комплексі. Проте, оптимальний розвиток сили, швидкості, спритності і витривалості вимагає окремого підходу до виховання кожної з них. І залежно від того, який період, етап навчання мається на увазі, приділяється більше уваги вихованню тієї чи іншої якості [9].

Отже процесом формування фізичних якостей та зміцнення здоров'я є фізична підготовка. Відомо, що *фізична підготовка* – це тривалий процес, мета якого – досягнення футболістами високого рівня підготовленості. Цей рівень фізичної підготовленості повинен відповідати вимогам гри. Наприклад, якщо для ефективної ігрової діяльності футболіст повинен пробігти в матчі 12000 метрів, і з них не менше 2000 метрів з максимальною інтенсивністю, то рівні розвитку всіх видів витривалості і швидкісно-силових якостей повинні дозволяти йому робити це в кожній грі [1].

Різноманітність змісту ігрової діяльності у футболі вимагає комплексного розвитку основних фізичних якостей і функціонального вдосконалення всіх органів та систем організму займаючихся. А це можливо лише в процесі різносторонньої фізичної підготовки, коли, поряд з розвитком основних фізичних якостей, приділяється увага і розвитку спеціальних якостей для футболу [6].

Оволодіння різноманітними руховими навичками та розвиток фізичних якостей у футболістів-початківців мають безпосередній вплив на всі сторони їх підготовки, але найбільше сприяють підвищенню рівня технічної та тактичної підготовленості. Фізично підготовлені майбутні спортсмени, зазвичай, володіють і більш стійкою психікою і здатністю до подолання психічних навантажень. У них спостерігається велика впевненість у своїх силах, наполегливість у діях. Високі функціональні



можливості дозволяють їм легше справлятися з втомою, зберігати ефективність діяльності основних систем організму і на цій основі домагатися переваги в тактичній діяльності [9].

Фізична підготовка поділяється на загальну та спеціальну

Загальна фізична підготовка (ЗФП) забезпечує повноцінний фізичний розвиток і всебічну фізичну підготовленість футболістів-початківців. Вона представляє собою процес, спрямований на розвиток основних фізичних якостей та удосконалення життєво необхідних рухових навичок.

Мета ЗФП – створення у займаючихся рухової підготовленості, фундаменту спеціальної підготовки. В якості засобів розвитку фізичної підготовленості рекомендується використовувати фізичні вправи загального впливу, вправи з інших видів спорту. Така різноманітність вправ направлена на розширення у футболістів-початківців рухових можливостей. При цьому потрібно враховувати закономірності переносу та взаємодії різних якостей і навичок. Вони можуть бути позитивними, негативними або нейтральними. Наприклад, зі збільшенням сили у займаючихся збільшується швидкість, поліпшується координація рухів, точність ударів. Позитивний перенос забезпечують близькі за структурою основним ігровим прийомам навички, які збігаються з ігровим режимом м'язової роботи. ЗФП досягне своїх цілей тільки тоді, коли в роботі тренуючихся буде дотримана постійність і безперервність. Вона має бути обов'язковою складовою частиною навчально-тренувальних занять на всіх етапах і в усі періоди підготовки футболістів. Звичайно, найбільшу питому вагу ЗФП займає на початкових етапах процесу багаторічної підготовки. З віком і підвищенням рівня спортивної майстерності її частка зменшується і, навпаки, частка СФП збільшується [1, 7].

Спеціальна фізична підготовка (СФП) – це процес цілеспрямованого розвитку фізичних якостей і функціональних можливостей займаючихся, що здійснюється відповідно до специфіки футболу і забезпечує досягнення високих спортивних результатів. СФП сприяє оволодінню технічними прийомами гри, підвищенню тактичної майстерності займаючихся, досягненню ними спортивної форми, а також вдосконаленню психічної підготовленості.

Мета СФП – максимальний розвиток сили, швидкості, спритності, витривалості, гнучкості у взаємозв'язку і єдності. Для вирішення цих завдань рекомендуються спеціальні підготовчі вправи з характерними для гри у футбол напругою, координацією, темпом і ритмом руху. Для цього найбільше підходять вправи техніко-тактичного характеру, спортивні та рухливі ігри, вправи з інших видів спорту і, звичайно, сама гра у футбол. СФП підготовка базується на загальній руховій підготовленості. До вирішення її завдань рекомендується переходити тільки після досягнення займаючихся певного рівня загального розвитку [4].

Завдання фізичної підготовки змінюються в залежності від етапу навчання і вікових особливостей юних футболістів. На етапі початкового навчання фізична підготовка необхідна для підвищення рівня ЗФП, для правильного формування основних рухових функцій. Етап спортивної спеціалізації пов'язаний із всебічною фізичною підготовкою. На етапі спортивного вдосконалення фізична підготовка спрямована на вдосконалення фізичних якостей з більш вираженою індивідуальною спеціальною спрямованістю. У міру підвищення рівня загальної фізичної підготовленості великого значення набуває СФП. На етапі спортивної спеціалізації обсяг вправ по СФП ще більше збільшується [9].

Існує зворотна залежність між віком юних спортсменів і питомою вагою обсягу ЗФП у тренуванні. Чим молодші діти, тим більше має бути приділено уваги ЗФП. З ростом кваліфікації юних спортсменів з року в рік збільшується вага СФП і відповідно зменшується ЗФП. Стратегія тренувальних навантажень при багаторічній підготовці передбачає певне співвідношення обсягу ЗФП та СФП, особливо на етапах попередньої підготовки і початкової спортивної спеціалізації.

Грунтуючись на результатах наукових досліджень, узагальнення досвіду роботи кращих тренерів та спортивної школи, можна рекомендувати наступне співвідношення засобів ЗФП і СФП на різних етапах.

У процесі багаторічної тренування обсяг коштів ЗФП та СФП поступово зростає, причому з року в рік збільшується питома вага СФП. Так, на початковому етапі обсяг вправ по СФП становить 25–30%. У міру підвищення рівня загальної фізичної підготовленості, що створює основу для виховання спеціальних фізичних якостей, на етапі спортивної спеціалізації її питома вага збільшується до 50–60%. На етапі спортивного вдосконалення обсяг коштів СФП вже становить 70–80%.

При плануванні обсягів роботи із ЗФП слід враховувати періоди найбільш вираженого приросту соматичних ознак. Зокрема, у хлопчиків вони спостерігаються у віці 8, 11, 14 років. У цей час доцільно ширше використовувати засоби ЗФП [1, 6].

У міру підвищення майстерності юних спортсменів помітно змінюється спрямованість ЗФП. За своїм змістом вона націлена на розвиток тих “базових” якостей, які лежать в основі спеціальних. Один з дієвих шляхів досягнення цього – широке використання вправ з інших видів спорту, які за своєю структурою і не відповідають основному руховому навичку, але є більш ефективними для розвитку окремих фізичних якостей, підвищення функціональних можливостей юних спортсменів. Застосування вправ з інших видів спорту збагачує запас рухових якостей, необхідних спортсмену [4, 9].

У практиці починає проявлятися тенденція використання спеціальних засобів для підвищення рівня фізичної та функціональної підготовленості юних спортсменів. Дані багатьох наукових



дослідження свідчать про те, що шлях заміни засобів ЗФП спеціальними вправами є достатньо ефективним. Так, олімпійський чемпіон Ю. Власов (1978) писав: “Не можна замикатися у вузькоспеціалізованих тренуваннях. Ми, наприклад, з моїм тренером багато працювали на гімнастичних снарядах; мабуть, перші ввели кроси. І ось ця “Загальна фізична витривалість” дала мені спеціальну витривалість”.

Що ж стосується підготовки юних спортсменів, то принцип всебічної підготовленості, як і раніше, належить до числа провідних. Це висновок підкріплюється великим числом досліджень. Наприклад, з роботи Ю. В. Верхошанського (1988), проведеної на спортсменах різної кваліфікації, випливає, що якщо функціональна роль специфічних особливостей полягає в прямому змістовному забезпеченні провідної рухової здібності, то неспецифічні особливості виступають як допоміжний фактор, роль якого стає помітніше там, де настає стомлення [4].

Крім того, експериментально доведено, що максимальний прогрес спортсмена, в якості необхідної умови зростання функціональних можливостей організму, вимагає постійного розширення навичок і умінь, підвищення загальної рухової культури. Іншими словами, стосовно до юнацького спорту не повинно бути протиставлення спортивної спеціалізації та різнобічної підготовки. Остання є не самоціллю, а потужним засобом створення міцного фундаменту спортивної майстерності [6, 9].

Висновок. Таким чином, тільки при раціональному співвідношенні засобів загальної та спеціальної фізичної підготовки виникають сприятливі передумови для постійного підвищення майстерності юних футболістів. На етапах попередньої підготовки, початкової спортивної спеціалізації ці засоби сприяють підвищенню рівня основних фізичних якостей та збагачують юних спортсменів широким колом рухових навичок. На пізніших етапах спеціалізації зміст загальної фізичної підготовки в більшій мірі має бути наближеним за своїм впливом до основного виду спорту і забезпечити розвиток специфічних якостей.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Булатова М.М. Физическая подготовка спортсмена: учебное пособие / Мария Михайловна Булатова. – К.: Олимпийская литература, 1995. – 330 с.
2. Васильчик А.Г. Технологія навчання футболу школярів у системі фізичного виховання загальноосвітніх шкіл: дис... канд. наук з фіз. виховання і спорту: 24.00.02 / Васильчик Аурел Григорович. – Львів, 2007. – 212 с.
3. Васько Ю.В. Уроки футболу в загальноосвітній школі / Ю.В.Васько, І.М.Пашков. – Харків: Торсінг, 2003. – 224 с.
4. Верхошанский Ю.В. Основы специальной физической подготовки спортсменов / Юрий Витальевич Верхошанский. – М.: ФиС, 1988. – 330 с.
5. Віхров К.Л. Футболу у школі: навчально-методичний посібник / Костянтин Львович Віхров. – Київ: Комбі ЛТД, 2002. – 255 с.
6. Волков Л.В. Физические способности детей и подростков / Леонид Валериевич Волков. – К.: Здоров'я, 1981. – 120 с.
7. Годик М.А. Физическая подготовка футболистов / Марк Александрович Годик. – М.: Человек, 2009 – 272 с.
8. Шаленко В.В. Організація і проведення занять та змагань з футболу в загальноосвітній школі та за місцем проживання / В.В. Шаленко, В.І.Перевозник. – Харків: ХДАФК, 2003 – 189 с.
9. Шмардин В. Н. Особенности проявления двигательных качеств у юных футболистов различной специализации / В. Н. Шмардин // Слобожанський науково-спортивний вісник. – 2010. – № 3. – С. 74–76.

Святослав ЄНЧЕВ

ВИХОВАННЯ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ ДО ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ В УМОВАХ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

(магістрант факультету фізичного виховання)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук Стасенко О.А.

Одним із головних 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 у процесі позакласної діяльності.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки поряд з проблемами впровадження інноваційних технологій, методів та форм організації професійної підготовки фахівців у ВНЗ, надзвичайно важливим завданням освіти в Україні є формування фізичного, психічного і духовного здоров'я підростаючого покоління. Це завдання є одним із обов'язків держави, передбачених Національною програмою “Освіта” (Україна XXI століття), Національною програмою “Діти України”, цільовою комплексною програмою “Фізичне виховання – здоров'я нації”, Державною програмою “Вчитель”, Національною програмою патріотичного виховання населення, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства. Впровадження цих і ряду інших програм вимагає перегляду сформованих стереотипів поведінки сучасної молоді, переосмислення концептуальної моделі здоров'я з урахуванням того, що провідне значення у його збереженні та зміцненні належить способу життя [4, 6].

Завдання школи полягає в тому, щоб всебічно готувати молодь до життя, трудової діяльності й захисту Вітчизни. У зв'язку з цим учителі повинні прищеплювати кожному учневі звичку займатися фізичною культурою, у тому числі самостійно і навіть після закінчення школи з метою зміцнення



здоров'я й підтримання на високому функціональному рівні своїх розумових та фізичних можливостей, що є необхідною умовою високопродуктивної праці [5].

Суттєвою ознакою шкільної фізичної культури є те, що це нормативний вид педагогічної діяльності, її обов'язкова галузь. Протягом усіх років навчання школярів вона на науково-методичних засадах здійснює організований безпосередній вплив на формування особистої фізичної культури учнів. У функціонуванні шкільної галузі втілюється, з одного боку, сучасне замовлення суспільства на формування фізично і духовно всебічно розвиненої особистості, з іншого – враховуються регіональні та шкільні можливості, специфіка реалізації фізичної культури, потреби й інтереси учнів, особливості їхньої вікової та індивідуальної життєдіяльності.

Результати аналізу передової практики шкіл та численних наукових досліджень свідчать, що процес формування в учнів потреби у фізичному вдосконаленні складається з низки взаємопов'язаних напрямів, а саме:

- виховання позитивного ставлення та інтересу до занять фізичними вправами;
- озброєння школярів спеціальними знаннями і вироблення на їхній основі переконань у необхідності систематичних занять фізичною культурою;
- формування відповідних умінь і навичок;
- залучення учнів до щоденних занять фізичною культурою [9].

Ставлення учнів 5–7 класів до фізичної культури досліджує Є.В. Столітенко [7, 8]. Як негативний факт він констатує, що у загальноосвітніх школах не проводиться спеціальна робота з виховання позитивного ставлення учнів до фізичної культури, не вироблено конкретної методики вивчення рівня сформованості в учнів ставлення до фізичної культури. У структурі позитивного ставлення учнів до фізичної культури дослідник виділяє такі структурні компоненти: емоційний (переживання), мотиваційний (мотиви, інтерес, потреби), когнітивний (система знань), діяльнісний (активність у заняттях, звичка займатися фізичними вправами). Вони виступають критеріями сформованості у молодших підлітків ставлення до фізичної культури [2, 7].

Освітня суть фізичного виховання тісно пов'язана з вихованням пізнавальної активності і таких якостей розуму як допитливість, динамічність, гнучкість та гострота, для чого у фізичному вихованні немало можливостей. Реалізуючи ці можливості, необхідно поряд з передачею знань оптимізувати пізнавальні процеси безпосередньо в ході занять фізичними вправами, спонукаючи учнів до осмислення рухових завдань, їх аналізу і корекції. При цьому використовуються наочні посібники, тренажери, ТЗН, різні способи зворотної інформації, моделювання параметрів рухів на макетах, прийоми взаємонавчання, ігровий і змагальний методи. Активізуючи розумову діяльність учнів, слід використовувати завдання, що вимагають самостійного пошуку шляхів їх вирішення. Тут, зрозуміло, необхідно враховувати, що можливості пізнавальної активності залежать від віку тих, хто займається, обсягу та змісту засвоєних знань, досвіду практичного їх застосування і рухового досвіду взагалі. Тому, вирішуючи завдання інтелектуального виховання у процесі занять фізичними вправами, важливо поступово переходити від репродуктивної діяльності до продуктивного творчого мислення учнів, яке на вищих ступенях спортивної досконалості націлюється на пошук нових шляхів перетворення абсолютних досягнень.

Один з напрямків сучасної концепції фізичного виховання школярів полягає в тому, щоб домогтися вагомих результатів рухової підготовленості на основі реалізації принципово нових підходів, засобів, технологій, де головним є не процедура натаскування на руховий результат, а складана й клопітка робота з формування широго зацікавленого відношення до процесу самовдосконалення, створення умов для оволодіння способами удосконалювання власного фізичного розвитку, постави. Завдання полягає в тому, щоб створити активну рухову діяльність більш осмисленою, цілеспрямованою, у найбільшій мірі відповідній індивідуальним особливостям кожного, хто займається. Необхідно акцентувати увагу на елементах, що покликані сприяти формуванню в школярів грамотного відношення до себе, свого тіла, мотиваційної сфери, усвідомлення необхідності зміцнення здоров'я, ведення здорового способу життя, фізичного вдосконалення тощо [1].

Однією з найбільш складних і значущих у виховній роботі з учнями є проблема вольових якостей, в основі яких лежить свідоме спрямування своєї діяльності відповідно до поставлених цілей і завдань, здатність долати перешкоди на шляху їх досягнення. Таким чином, під час занять фізичною культурою в учнів можна доволі успішно формувати такі необхідні вольові якості як наполегливість, цілеспрямованість, дисциплінованість, ініціативність, рішучість, сміливість, витримка, самовладання, самостійність тощо.

Позитивне ставлення дітей до занять фізичною культурою може бути вироблене, по-перше, через формування звички та стійкого інтересу до систематичних занять фізичними вправами навіть у вільний від навчання час, по-друге, через пошук та визначення життєвих цінностей (здоров'я, фізична досконалість тощо).

У психолого-педагогічній науці інтерес трактується як форма вияву пізнавальної потреби, що забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення мети діяльності й тим самим сприяє орієнтації, ознайомленню з новими фактами, більш повному і глибокому відображенню дійсності [3].

Загалом процес формування інтересу до фізичної культури та спорту пов'язаний, з одного боку, із створенням умов – наявність секцій, гуртків, проведення конкурсів, змагань тощо; з іншого – з



виявленням інтересів тобто включенням школярів у діяльність, яка відповідає їхнім запитам та можливостям.

Прагнення молодших підлітків до зміцнення здоров'я та удосконалення форми тіла свідчить про наявність у них ціннісних категорій, спрямованість на досягнення культури здоров'я і тіла, що є однією складовою фізичної культури. Однак ці ціннісні категорії засвоєні дітьми образно і у більшості випадків не підкріплені реальною діяльністю. Бажання зміцнити здоров'я не реалізується ні поведінкою більшості школярів, ні зміною способу життя.

Отже, для успішного вирішення даної проблеми слід створити і запровадити комплексну виховну модель заходів з фізичної культури, а саме:

- розробити систему педагогічного контролю, що містить оцінку гармонійності статури і таким чином стимулює учнів до занять фізичними вправами для самовдосконалення;
- врахування в комплексній оцінці фізичної підготовленості школярів прогресу досягнень за чверть, півріччя, навчальний рік;
- проведення змагань за номінацією "Переможи себе", де результат оцінюється за приростом або індексами: швидкісному, швидкісно-силовому, витривалості, розрахованими за зросто-ваговими показниками;
- на уроках фізичної культури слід навчати учнів методам дозування фізичних навантажень, складання індивідуальних програм самостійних занять та визначення їх ефективності;
- для виховання свідомого ставлення школярів до власного здоров'я необхідно розробити "Щоденник здоров'я", куди учні могли б записувати результати періодичного та оперативного контролю власного фізичного стану за доступними об'єктивними та суб'єктивними показниками, а також фіксувати рухову активність протягом дня і тижня, що дало б можливість самостійно визначати ефективність їхнього рухового режиму.

Важливим завданням на даному етапі є навчання учнів умінь вести здоровий спосіб життя. Наводимо обсяг таких умінь, якими повинні оволодіти учні: визначати антропометричні дані (зріст, вагу, окружність грудної клітки) ЖЄЛ, динамометрію; оцінювати фізичний розвиток; оволодіти типами та правилами дихання; здійснювати контроль за поставою та виконувати коригувальні вправи; визначати й оцінювати ступінь розвитку фізичних якостей (швидкості, сили, гнучкості, витривалості, координації); розвивати ці якості; дотримуватись правил особистої гігієни; складати та виконувати комплексні ранкової гігієнічної гімнастики, фізкультхвилинок і пауз.

Теорія і практика фізичного виховання показує, самоорганізація учнів у цій галузі сприяє розкриттю їхніх потенційних можливостей, забезпечує виховання інтересу до занять фізичною культурою, активізує мислення, спонукає до більш глибокого засвоєння програмного матеріалу теоретичних основ та формування вмінь активно набувати знання.

Слід зазначити, що позитивне ставлення учнів до занять фізичною культурою повинно формуватися через усвідомлення вихованнями потреби у своєму здоров'ї, яке визначається як один із найважливіших чинників суспільства взагалі, створення сприятливих екологічних умов, ефективної системи виховання, освіти й організації виробництва і т. п.

Таким чином можна дійти висновку, що перспективою удосконалення виховання позитивного ставлення до фізичної культури є не збільшення урочних форм занять, як зазначалося у деяких програмах, а поліпшення якості всієї системи фізичного виховання, порівняно із тією, що є на сьогоднішній день в шкільній освіті. Такі зміни слід здійснювати за рахунок адаптації програм з фізичної культури щодо мотивів та інтересів сучасних школярів, а також виховання мотивації молодших підлітків до самовдосконалення відповідними засобами і створення моделі поведінки, яка забезпечує здоровий спосіб життя. Практична діяльність свідчить, що запропоновані нами заходи сприяють поглибленню та розширенню знань учнів про будову організму, анатомо-фізіологічні та психологічні особливості, фактори, які впливають на їхнє здоров'я і тим самим підвищують інтерес до занять фізичною культурою й спортом та формують в молодших підлітків мотиваційно-смыслову основу здорового способу життя.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Амосов Н.М. Физическая активность и сердце / Н.М. Амосов, Я.А. Бендет. – К.: Здоровье, 1975. – 254 с.
2. Васьков Ю.В. Соціалізація учнів 1–11 класів засобами фізкультурної освіти / Ю.В. Васьков // Завуч. – 2004. – № 10. – С. 29–30.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Гончаренко С.У. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Концепція формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя у дітей та молоді: Затверджена наказом Міністерства освіти і науки України від 21 липня 2004 р. – № 605 // Директор школи. – № 40. – С. 23–29.
5. Новосельський В.Ф. Фізична культура і здоров'я школярів / Новосельський В.Ф. – К.: Т-во „Знання” УРСР, 1984. – 48 с. – (Серія VII „Педагогічна”; №5).
6. Повышение здоровья школьников за счет построения учебного процесса в режиме “динамических поз” / В. Ф. Уфимцева, Э.Я. Оладо, В.А. Гуров // Новые исследования по возрастной физиологии. – 1998. – № 2. – С. 69–73.
7. Столітенко Є. Методика вивчення ставлення учнів 5–7 класів до фізичної культури / Є. Столітенко // Фізичне виховання в школі. – 2001. – № 1. – С. 37–41.
8. Столітенко Є. Вихованість позитивного ставлення до фізичної культури в учнів 5–7 класів Є. Столітенко // Фізичне виховання в школі. – 2001. – № 3. – С. 40–44.
9. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів / Б.М. Шиян. – Частина 2. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2002. – 248 с.

**Богдан ЗІНЕНКО****ОСОБЛИВОСТІ СОМАТОТИПУ ДІВЧАТ, ЯКІ ЗАЙМАЮТЬСЯ ВОЛЕЙБОЛОМ***(магістрант факультету фізичного виховання)**Науковий керівник – кандидат наук з фізичного виховання та спорту, Неворова О.В.*

В даний час спостерігається відродження інтересу до проблеми конституції спортсменів різної спеціалізації. Ефективність тренувального процесу визначається відповідністю впливу фізичних навантажень, індивідуальних можливостей людини до її спадкових та набутих особливостей [4]. Неадекватний (з точки зору морфофункціональних особливостей організму) невірний вибір спортивної спеціалізації, як засвідчують сучасні дослідження, суттєво впливає на зростання спортивної майстерності. Зважаючи на це, логічно припустити, що вибір виду спорту без урахування соматотипологічних особливостей організму є не ефективним.

Волейбольна студентська жіноча команда, як правило, складається з дівчат, що мають різний соматотип (СТ), власні специфічні особливості, обумовлені віковими змінами показників фізичної працездатності. Відмінності між представниками різних СТ в середині кожної вікової групи іноді виражені сильніше, ніж гендерні відмінності. Ця обставина явно проявляє себе в ході онтогенетичного розвитку в юнацькому віці.

До 19-20 років складається специфічна для кожного СТ структура енергозабезпечення м'язової діяльності, яка здійснює специфічний вплив на основні прояви моторики людини. Знання «сильних» і «слабких» сторін кожного СТ необхідно враховувати в багатьох ситуаціях, пов'язаних із м'язовою активністю. Це відноситься до відбору і тренування у волейболі, де координація м'язової діяльності виконує ключову роль.

Кожному соматичному типу властиві характерні особливості антропометричних показників, складу тіла, структури і функції внутрішніх органів [5]. Тому соматотипування у спорті використовують як один з методів моделювання. Роль його полягає у встановленні зв'язку між морфологічними особливостями організму та можливостями окремих функціональних систем, які, з одного боку, забезпечують певні можливості прояву якісних параметрів рухової діяльності, а з іншого – відповідний рівень функціонального потенціалу (Сергієнко, 2004) анаеробної та аеробної продуктивності (Мірошніченко, 2005).

Таким чином за соматотипом можна прогнозувати перспективу вдосконалення функціональної та фізичної підготовленості студента, а також вірно спрямовувати процес його фізичної підготовки.

Соматотипування (сома – тіло) здійснюється шляхом оцінки тілесних показників, що входять до складу трьох незалежних, корельовано не пов'язаних рівнів варіювання: габаритного, компонентного і пропорційного з урахуванням оцінки варіанту розвитку, тобто призводить до угруповання осіб, що складають популяцію за просторовими і часовими характеристиками. Соматичний тип є характеристикою розділу конституції. Це одна з часткових конституцій, що обумовлена і обумовлює загальну конституцію тіла людини. [2]

Під час конституціональної діагностики повинна враховуватися ступінь жировідкладення та розвитку мускулатури, а також форма грудної клітки, живота і спини. Ознаки будови обличчя і голови в схему не увійшли, оскільки це ознаки не конституціонального, а расового порядку (В.В. Бунак, 1931 р.).

В ході опису чоловічих конституцій широко використовується схема В.В.Бунака. Всього виділяють 3 основних типи: грудний, мускульний (мускулярний) і черевний, а також 4 проміжних підтипи: грудо-мускульний, м'язової-грудний, м'язової-черевної та черевно-мускульний.

Загальне уявлення про цей підхід може дати модифікована схема В.В.Бунака (так звана третя схема), заснована лише на поєднанні ступеня розвитку м'язів і жиру. У практиці антропологічних досліджень часто (до 30%) виділяється невизначений тип.

Для жіночої схеми, на відміну від чоловічої, врахована довжина тіла і виключені оцінки розвитку м'язової маси, як недостатньо значимі.

Як і в чоловічій вибірці, ознаки згруповані за категоріями, що характеризує в основному розвиток кісткової і жирової тканин.

Соматотип (тип статури) – це тип будови тіла людини, який обумовлений його конституцією і зумовлює особливості його фізичного розвитку.

Для визначення соматотипу використовують антропометричні вимірювання, однак у більшості випадків соматотип можна визначити візуально без будь-яких вимірювань.

За допомогою соматотипу не тільки визначають фізичний розвиток людини, а й характеризують особливості його обміну речовин, розвиток кісткової, м'язової або жирової тканини, особливості психіки і навіть схильність до певних захворювань.

Таким чином, знаючи свій соматотип можна найбільш адекватно побудувати свої тренування, підібрати найбільш потрібну дієту а також не допускати розвитку захворювань, характерних для того чи іншого соматотипу.

Отже, всього розрізняють такі соматотипи:

- Ектоморф



- Ендоморф

- Мезоморф

Ектоморфний тип – це людина тонкого, нервового типу, якого за зовнішнім виглядом часто можна охарактеризувати як «книжковий». Фізично він має тендітний скелет з довгими кінцівками, трохи опущеними плечима і невеликою кількістю м'язової тканини. Риси обличчя зазвичай тонкі, а сам овал конусоподібного типу, з невеликим підборіддям. Таким людям дуже складно нарощувати м'язову масу, зате ймовірність появи зайвого жирового прошарку набагато менша, ніж у решти соматотипів.

Мезоморфний тип – типовий представник цього типу має широкі плечі, тонку талію, міцні кістки і м'язи. Люди мезоморфного типу досить швидко і просто нарощують м'язи і розвивають сили, однак при малорухливому способі життя також швидко набирають зайву вагу. Однак, правильне харчування і фізичні навантаження дозволять позбутися зайвого жиру.

Ендоморфний тип – люди схильні до набору ваги, мають фігуру типу «груша» або «яблуко», при цьому надлишки жиру зосереджені в ділянці живота і стегон. Схуднення для людей цього типу – одне з найскладніших завдань.

Ці три терміни походять від назви трьох зародкових листків: зовнішнього, з якого розвиваються шкіра, залози, нервова система; внутрішнього – з нього розвивається травна система; середнього, з нього розвиваються кістки, м'язи, серцево-судинна система.

Науковий базис для розділення соматотипів на екто-, ендо- та мезоморфа розробив Вільям Шелдон, професор Гарвардського університету [7].

Рухи волейболіста характеризуються великою складністю і залежать від будови, властивостей і функцій його опорно-рухового апарату. Аналізуючи рухи, необхідно добре знати, як побудований опорно-руховий апарат, його особливості. Опорно-руховий апарат є системою кісткових важелів (пасивна частина), які призводять до руху м'язи (активна частина).

Кістки, зв'язки і сухожилля є пасивними елементами органів опори і рухи. У тілі людини нараховується більш 200 кісток. Одні з них нерухомо з'єднані між собою інші з'єднані рухливо – суглобами. Суглоби, що з'єднують кістки одну з одною, створюють можливість їхнього взаємного переміщення. Кінці кісток, що утворюють суглоб, покриті гладким хрящем і укладені в суглобну сумку, де знаходяться синовіальна рідина, завдяки якій тертя в суглобі незначне.

Аналізувати дії волейболістів можна, знаючи можливі рухи в суглобах, що П.Ф. Лесгафт образно назвав «абеткою рухів». У кожному суглобі напрямок і амплітуда рухів обумовлені формою і будовою суглоба. Рухи в суглобах відбуваються за рахунок скорочення м'язів, яких нараховується більш 600.

У людини є два види м'язів – не посмуговані й посмуговані. Не посмуговані знаходяться в стінках судин і деяких внутрішніх органів. Вони звужують або розширюють судини, допомагають проходженню їжі, скорочують стінки сечового міхура та ін. Усі скелетні м'язи, а також серцевий м'яз – посмуговані. Вони називаються так тому, що в ході розгляду під мікроскопом мають поперечну окресленість [6].

Для якісного навчання волейболістів і удосконалювання їхньої технічної майстерності важливо добре знати, які рухи можливі в суглобах і, які м'язи беруть участь у виконанні цих рухів.

Безліч частин тіла людини, з'єднаних рухомо, розглядаються як ланки, що складаються з біокинематичних пар ланцюгів. Біокинематична пара – це рухоме з'єднання двох кісткових ланок, у яких можливості рухів визначаються будовою суглоба і дією м'язів.

У руках волейболістів беруть участь довгі ланцюги ланок, що з'єднуються багатьма суглобами. Біокинематичні ланцюги являють собою послідовні чи розгалужені з'єднання ряду біокинематичних пар, що бувають двох видів: незамкнені й замкнені. У замкненому ланцюзі можливі ізольовані рухи в кожному суглобі. Але в рухальних діях рух біокинематичних ланцюгів відбувається одночасно в багатьох суглобах [1].

Рухи у волейболістів пов'язані з прикладанням сили. Сила – це міра механічного впливу одного тіла на інше, котра визначається добутком маси тіла на його прискорення, викликане прикладанням цієї сили.

У результаті досліджень, проведених спортивними морфологами в 70–80-ті роки сформувалися уявлення про модельні й еталонні характеристики спортсменів різних спеціальностей, які, природно, будуть змінюватися зі зростанням вимог до сучасного спорту.

Багато індивідуальних рис спортивної техніки значною мірою залежать від особливостей статури – тотальних розмірів тіла (основні розміри, що характеризують його величину, – ріст, маса тіла, окружність грудної клітки й ін.); пропорцій (співвідношення розмірів окремих частин тіла – кінцівок, тулуба й ін.; конституційних особливостей).

Особи, які займаються визначеним видом спорту, мають характерну статуру. Для волейболістів – це довші кінцівки (середня довжини ноги 94 см, рук 75,3 см), але менший обсяг грудей і ширина плечей, маса тіла. Гравці вищих розрядів мають більші повздовжні, поперечні й обхватні розміри тіла, ніж спортсменів масових розрядів [3].

Деякі морфологічні ознаки суттєво пов'язані з рівнем спортивної працездатності і можуть служити критерієм стану готовності спортсменів до відповідальних змагань.

Рухова діяльність волейболіста протікає з перемінною інтенсивністю, з безупинним і швидким реагуванням на обставини, що раптово змінюються. Під час цього відбуваються значні морфо-



функціональні зміни в діяльності аналізаторів, опорно-рухового апарату, внутрішніх органів, підвищується здатність нервово-м'язового апарату до швидкого напруження і розслаблення, скорочуються мікроінтервали зорово-рухових реакцій, зміцнюється м'язово-зв'язковий апарат нижніх і верхніх кінцівок. Фізичні навантаження значно впливають на обмін речовин, кровообіг, дихання та ін.

Сучасний волейбол став грою сильних, швидких, витривалих. Атлетичний характер гри вимагає прояву великої м'язової сили, швидкості рухів, високого рівня витривалості. Гра іноді триває 2 години і більше.

Втрата маси тіла за гру чи тренування в окремих спортсменів складає понад 2 кг. Уже ці дані свідчать про високу інтенсивність фізичного навантаження волейболістів (М.П. Піменов, 1975; А.Г. Айріянц, 1976; Ю.Д. Желєзняк, 1978, та ін.).

За гру волейболіст виконує 250-300 рухових дій, з яких 50-60% складають стрибки, 27-33% – прискорення, 12-16% – падіння, 180-210 блискавичних ударних рухів з максимальною і дозованою силою. Гравцям часто доводиться переходити від блокування до прийому м'яча, що відскочив від блоку, після нападаючого удару знову переключатися на захисні дії.

Висновки. В останнє десятиліття темп гри у волейбол значно підвищився і тому вимагає від волейболістів значних зусиль. Фізичний розвиток волейболіста, на даному етапі розвитку гри як і технічний розвиток, має велике значення, хоча і зростові показники волейболістів за останні роки значно підвищились. Тому тренери на початкових етапах відбору значну увагу приділяють фізіологічним особливостям будови тіла для досягнення кращого результату, що обумовлює актуальність визначення соматотипу в наш час.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Донской Д.Д. Биомеханика: учеб. Пособие. / Д.Д. Донской // М.: Просвещение, 1975. – 239 с.
2. Дорохов Р. М. Соматотипування дітей і підлітків для занять фізичною культурою і спортом: методика для самостійної роботи студентів факультету фізичного виховання. /Дорохов Р. М., Петрухін В.Г., Барашкін М.В. // – Слов'янськ: СДП. 1992 р. – 36 с.
3. Желєзняк Ю.Д., Куняцький В.А. Волейбол / Ю.Д. Желєзняк, В.А. Куняцький // Под ред. Питерцева Ю.В. – М.: Издательство «ФАИР-ПРЕС», 1998 – 336 с. ил. – (спорт).
4. Солодков А.С. Физиология Человека. Общая. Спортивная. Возрастная: учебник / А.С. Солодков, Е.Б. Сологуб. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М.: Олимпия Пресс, 2005. – 528 с.
5. Никитюк Б. А. Конституция человека / Б. А. Никитюк. – М.: ВИНТИ, 1991.–149 с.
6. Хапко В.Е., Беклоус В.И. Волейбол. / В.Е. Хапко, В.И. Беклоус // – К.: Радянська школа, 1988. – 112 с.
7. <http://biofile.ru/bio/6001.html>

Сабіна ІБРАГІМОВА

АУТОГЕННЕ ТРЕНУВАННЯ ЯК МЕТОД ОПТИМІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ СЕКЦІЇ КУЛЬОВОЇ СТРІЛЬБИ

(магістрантка факультету фізичного виховання)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Маркова О.В.

Сучасна концепція оновлення спрямованості та змісту, форм організації та методів викладання, вибір стилю педагогічної діяльності та взаємовідносин у системі «викладач-студент» диктуються прагненням сприяти створенню громадянського суспільства, переосмислення місця України в мінливому світі і іншими важливими обставинами. Не наведена у відповідність з новими викликами часу система виховання і освіти молоді, це одна з найбільш реальних загроз державній безпеці для будь-якої країни. У випадку з «Фізичним вихованням», ці загрози йдуть від падіння показників фізичного розвитку і здоров'я молоді, на які вузи так і не навчилися впливати.

Студенти повинні чітко усвідомлювати мету своєї діяльності, самостійно ставити конкретні завдання, спрямовані на фізичне оздоровлення і наповнювати їх особистим змістом. «Фізичне виховання» не має достатнього авторитету у більшості українських студентів. Як показують дослідження, заняття з цієї дисципліни відвідують тільки заради заліку, і не бачать в них нічого іншого, приблизно 90% студентів вітчизняних ВНЗ. Тому «Фізичне виховання» позбулося найважливішою гарантією своєї подальшої присутності в навчальних планах за спеціальностями, а саме підтримки з боку зацікавлених студентів [11]. Тому на сьогодні секційні заняття з видів спорту, що враховують мотиви та інтереси студента є актуальним напрямом. Одним з таких видів спорту є стрілецький спорт до якого відносять й кульову стрільбу. Секції із стрілецького спорту потребують від студента не тільки фізичної, а й психологічної підготовки, яка в свою чергу має багато різноманітних форм і методів покращення результативності у кульовій стрільбі.

Актуальність нашого дослідження полягає в тому, що в практиці стрілецького спорту такий вид психологічної підготовки, як аутогенне тренування широкого застосування не має. Основну частину психологічної підготовки у секції складають бесіди спортсменів з тренером, а застосування аутогенного тренування розвиває здатність до образного уявлення, поліпшення пам'яті, посиленням рефлексивної здатності свідомості та можливостей саморегулювання довільних функцій.

Мета дослідження полягає у підвищенні спортивних результатів у спортсменів секції з кульової стрільби, при використанні методики аутогенного тренування в змагальному періоді.

**Завдання дослідження :**

1. Проаналізувати науково-методичну літературу з питання психологічної підготовки спортсменів стрільців.
2. Визначити вихідний рівень передстартового стану і стрілецької підготовленості спортсменів-стрільців.
3. Розробити методику аутогенного тренування в змагальному періоді з кульової стрільби.
4. Визначити вплив розробленої методики аутогенного тренування в змагальному періоді з кульової стрільби на результативність стрільців.

При дослідженні даної проблеми були використані такі методи як: аналіз науково-методичної літератури, опитування, анкетування, тестування, педагогічний експеримент, методи математичної статистики. При опрацюванні теоретичної частини був використаний метод системного підходу.

Виклад основного матеріалу. Аутогенне тренування є системою свідомо застосовуваних спортсменом психологічних прийомів, які допомагають змінити тонус м'язової системи та динаміку деяких психологічних процесів. У результаті аутогенного тренування стає можливим навмисний вплив на деякі функції організму і психологічні стани людини (емоційні стани, діяльність деяких внутрішніх органів, механізми сну і засипання, відновлення працездатності тощо).

Вивчаючи дані самозвітів людей, що займаються гімнастикою йогів, і своїх пацієнтів після сеансів лікування гіпнозом, І. Шульц зазначив однотипність їхніх відчуттів тепла й важкості у м'язах тіла. Приблизно те ж відчуває людина після напруженої фізичної роботи, коли його м'язи добре розслаблені і зігріті у зв'язку з розширенням кровоносних судин. Ці ж явища спостерігаються при м'язовому розслабленні, пов'язаному із засипанням, у дрімотному стані [5, 7].

У 20-х роках нашого століття французький аптекар Е. Куе розробив методику, яку він назвав «шкалою саморегулювання шляхом свідомого самонавіювання». Е. Куе запевняв своїх пацієнтів, що вони зможуть одужати, якщо кілька разів на день, прийнявши зручну позу (сидячи або лежачи), пошепки чи подумки, будуть повторювати по 30 разів послідовно конкретне формулювання самонавіювання, наприклад: «Мій страх проходить», «Мій стан все більше і більше поліпшується» [4].

На сучасному етапі розвитку аутогенного тренування з'ясовано, що:

1. Під час релаксації настає деяке зниження активності, сповільнюється серцева діяльність, дихання стає більш повільним і поверховим. Поступово можна придбати навички цілеспрямованого управління діяльністю серця.

2. У стані релаксації збільшується обсяг кровообігу.

3. Розслаблення мускулатури від різних факторів супроводжується зниженням емоційної реактивності, ослабленням невротичної симптоматики. При самонавіюванні можна досягти підвищення уваги, збільшити швидкість сприйняття.

4. Аутогенне тренування підвищує швидкість сенсомоторного регулювання, сприяє концентрації уваги і підвищенню емоційної стійкості, стабілізації настрою і поведінкових реакцій, нормалізації сну, зниження тривожності, внутрішньої напруженості, розвитку впевненості в собі, поліпшення соціальної адаптації та комунікабельності.

5. Аутогенне тренування збільшує здатність до психофізіологічної мобілізації резервних можливостей особистості та організму людини.

6. Короткостроковий відпочинок в аутогенному розслабленні веде до швидкого відновлення сил і знижує розвиток стомлення при значних фізичних навантаженнях.

7. Розвиток здатності до самонавіювання і спрямованої візуалізації – дуже важливий фактор впливу аутогенним тренування. За допомогою самонавіювання людина може цілеспрямовано впливати на м'язовий і судинний тонус, настрій, нервово-емоційне напруження, серцевий ритм, рівень цукру в крові, больову чутливість і багато інші фізіологічні і психічні процеси, тим самим, налаштовуючи себе на результативну роботу під час змагань [1].

Наші емоції – радість, гнів, страх, бойове наснагу, передстартова лихоманка або апатія і т.п. відрізняючись характерним для кожної з них суб'єктивним переживанням, проявляються у певній зміні діяльності внутрішніх органів і станів м'язового тонусу. Довільно змінюючи ступінь м'язового напруження, характер дихання, ми можемо впливати на інші компоненти емоційного переживання. Емоції надають саме безпосередній вплив на навчально-спортивну діяльність. Вони можуть викликати стан внутрішнього підйому, енергії, мобілізації сил, впевненості у своїх силах.

Значення емоцій при стрільбі дуже велике. Вони органічно входять в мотиви вольових дій, під впливом яких стрілок виконує певну роботу. Емоції виникають внаслідок внутрішніх процесів і під впливом зовнішньої обстановки і т.п., а також проявляються у відповідності з темпераментом і характером стрілка [2].

Застосовуючи певні словесні формулювання, пов'язані з уявленнями про м'язове розслаблення, відчуття важкості й тепла в тих чи інших м'язових групах, і багато разів відтворюючи ці уявлення, що навчається набуває здатність свідомо добиватися глибокого м'язового розслаблення. Останнє, в результаті висхідних нервових впливів, змінює стан центральної нервової системи. У корі головного мозку широко поширюється гальмівний процес. Людина в цей момент відчуває стан глибокого спокою. Вже сама здатність добре розслаблятися сприяє прискорення відновлення нервово-м'язової працездатності.



Текст аутогенного тренування складається з дотримання певної послідовності у викладі матеріалу. Спочатку пропонуються формули розслаблення, потім відчуття тяжкості і тепла (послідовно в різних групах м'язів: м'язи верхніх і нижніх кінцівок, корпусу, обличчя та шиї). Одночасно даються формулювання, адресовані до діяльності внутрішніх органів (серце, дихання) [4, 8].

Словесні формули складаються з урахуванням завдань майбутньої діяльності, психофізіологічної характеристики бажаного стану та індивідуальних особливостей особистості спортсмена. Вони повинні бути зрозумілі, короткі, категоричні, не викликати почуття внутрішньої боротьби і напруги. Ними слід користуватися після успішного освоєння прийомів аутогенного розслаблення.

Особливе місце в аутогенному тренуванні спортсмена займає вихід зі стану розслаблення. Він особливо важливий у тих випадках, коли застосовується перед спортивним змаганням або під час нього. Спортсмену в цих умовах необхідно швидко ліквідувати всі елементи розслаблення. Словесні формули «виходу» пов'язані з уявленнями м'язового, вісцерального та психічного збудження, ступінь якого слід співвідносити з обставинами майбутнього дії [3].

За даними ряду авторів (Д. Мюллер-Хегеман, М. Махач, К. М. Мирський, Л. Н. Радченко, А. С. Ромен, А. М. Свядош та ін), в ході аутогенного розслаблення сповільнюється пульс, знижується тиск крові і м'язовий тонус, підвищується температура шкіри. Електрокардіографічні дослідження свідчать про розповсюдження гальмівного процесу в корі головного мозку. Виведення зі стану розслаблення нормалізує ці функції і навіть сприяє їх посиленню проти вихідного рівня (там, де для цих цілей спеціально застосовувався акцентований «вихід») [2, 4, 6, 8].

Для визначення завдань дослідження нами був проведений аналіз науково-методичної літератури та сформовано контрольну й експериментальну групи. Дослідження проводилося з листопада 2014 року по березень 2015 року. Аутогенний комплекс на відновлення, що використовувався нами в процесі експерименту, під час занять у секції кульової стрільби був розроблений на основі робіт О. А. Чернікова та О. В. Дашкевич, які створили спеціальний аутогенний комплекс для тренування стрільців-спортсменів [10].

На змагальному етапі використовувався комплекс на відновлення спортивної працездатності. До комплексу були додані дихальні вправи для розслаблення організму та приведення спортсмена до стану готовності до другої тренуванні.

Методика проведення аутогенного тренування:

1. За тривалістю не менше 40 хвилин.
2. Заняття повинно проходити в спокійній обстановці, ніщо не заважало і не відволікало спортсменів.
3. Спортсмени під час проведення аутогенного комплексу знаходилися в положенні сидячи.

Результативність спортсменів-стрільців в експериментальній групі після проведення міжфакультетських, міських і обласних змагань серед студентської молоді з кульової стрільби вказує на ефективність впровадженої нами методики аутогенного тренування. Так, результати в експериментальній групі після змагань виявилися на 35% кращі, ніж у контрольній.

У процесі опитування студентів було з'ясовано, що впроваджена в тренувальний процес методика аутогенного тренування сприяла:

- Вмінню повноцінно відпочити за короткий час.
- Врівноваженості.
- Саморегуляції мимовільних функцій тіла, наприклад, кровообігу.
- Підвищенню працездатності, зокрема, пам'яті, шляхом концентрації думок у певний час.
- Самоналаштуванню шляхом самоаналізу в стані поглиблення за типом постгіпнотичної сугестії.
- Самокритиці і самоконтролю через самоаналіз в стані поглиблення.

Висновок. Метод аутогенного тренування в останні роки вийшов за рамки застосування його в лікувальних цілях. Він потребує використання його в якості одного із засобів психологічної підготовки спортсмена в спортивній практиці студентського спорту. Окремі вправи аутогенного тренування взаємопов'язані, причому починати слід з найбільш простих, здавалося б, незначних.

Проведені дослідження дають змогу констатувати, що першим шляхом впливу на мимовільні функції організму є використання відповідних першосигнальних уявлень. Практичні рекомендації щодо застосування методики аутогенного тренування можуть бути використані тренерами, викладачами, інструкторами з фізичної культури для підвищення результативності тренувального процесу стрільців.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Анохін, І.А. Аутогенне тренування / І. А. Анохін - М.: Фізкультура і спорт, 1980. – 169с.
2. Бабушкін, Г.Д. Загальна та спортивна психологія / Г.Д. Бабушкін, В.М. Мельникова. – Омськ: СібГАФК, 2000.–192 с.
3. Бахарев, В.Д. Аутогенінг / В.Д. Бахарев – М.: Фізкультура і спорт, 1992. – 320с.
4. Бураков, А.М. Підготовка громадських тренерів та інструкторів з кульової стрільби / А.М. Бураков – М.: ДОСААФ, 1987. – 357с.
5. Вайнштейн, Л.М. Психологія в кульовій стрільбі / Л.М. Вайнштейн – М.: Фізкультура і спорт, 1981. – 198с.
6. Железняк, Ю.Д. Основи науково-методичної діяльності у фізичній культурі і спорті / Ю.Д. Железняк - М.: Фізична культура, 1997. – С.20-37.
7. Іткіс, М.А. Спеціальна підготовка стрілка-спортсмена / М.А. Іткіс - М.: ДОСААФ, 1982. – 289с.
8. Кермані, К.Х. Аутогенне тренування / К.Х. Кермані – М.: Фізична культура, 2005. – 315с.



9. Ліндеман, Х.П. Аутогенне тренування / Х.П. Ліндеман – М.: Фізична культура і спорт, 2000. – 279с.
10. Маришук, К.В. Психодіагностика в спорті / К.В. Маришук – М.: ЕКСМО, 2005. – 318с.
11. Шадріна В. В. Физическое воспитание в вузах Украины. / В. В. Шадріна. Национальный университет «Юридическая академия Украины – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/35_NOBG_2013/Sport/2_150097.doc.htm. – Назва з екрана.

Валерія КОЗИНА

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ФІЗИЧНОГО САМОВИХОВАННЯ

(магістрантка факультету фізичного виховання)

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

Постановка проблеми. Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасна освіта спрямована на виховання активної, відповідальної, творчої особистості, яка здатна до постійного самовиховання й саморозвитку. Філософські ідеї саморозвитку особистості, її здатності до самовдосконалення розглядалися у працях М. Бахтіна, В. Біблера, М. Бердяєва, І. Донцова, С. Рубінштейна, Г. Ільчінського та ін. У класичній педагогіці ідеї самовиховання розробляли такі відомі науковці, як П. Блонський, П. Каптерев, М. Монтессорі, К. Ушинський. У сучасній педагогіці самовихованню приділяють значну увагу В. Сухомлинський, А. Алексєєв, Х. Аліїв, Б. Алякринський, А. Кочетов, А. Арет, В. Краєвський, М. Рувинський, В. Бондаревський, Р. Гариф'янова, Л. Матвєєв, М. Красовицький, В. Оржеховська, та ін.

Проблемам самовиховання студентів, активізації процесів самовиховання, присвячено чимало сучасних наукових праць (В. Радул, І. Серєда, І. Краснощок, Л. Іванцев, С. Малазонія, Т. Новаченко, І. Тимошук, С. Харченко та ін.), в яких досліджуються організаційні аспекти самовиховання, виховання у студентів гуманістичних цінностей, формування здатності до самоорганізації та саморегуляції. Проблеми фізичного самовиховання студентів розглядалися як українськими (С. Канішевський, Р. Раєвський, О. Степанов, А. Кошопал, А. Калініченко, В. Мудрік, В. Буллі, С. Мішин та ін.), так і зарубіжними (І. Каплан, А. Кочетов, В. Старшинов, М. Віленський, В. Беляєва, Н. Дуніна, Т. Тихонова та ін.) дослідниками. Проте вони залишаються актуальними і для подальших досліджень.

Найбільш розповсюдженим в педагогічній літературі є визначення поняття "самовиховання", яке дав А. Ковальов [8]: "Самовиховання – це свідомі і цілеспрямована робота особистості над собою з метою усунення тих чи інших недоліків і формування позитивних якостей, які відповідають вимогам суспільства і власного плану розвитку".

На думку відомого дослідника А. Кочетова [9] "самовиховання – це усвідомлений і керований саморозвиток, в якому у відповідності з вимогами суспільства, цілями та інтересами самої людини формуються запроєктовані нею сили і здібності. В такому випадку будь-яка діяльність в оточуючому світі може бути одночасно і процесом самовиховання."

Український дослідник А. Калініченко [6], узагальнюючи дослідження із самовиховання, вважає, що «самовиховання – це саморегуляція, самоуправління особистості з наміром змінити себе..., це свідомі діяльність людини, спрямована на вироблення, удосконалення або зміну нею своїх якостей відповідно з соціальними та індивідуальними цінностями, інтересами, що складаються під впливом умов життя і виховання»

У педагогічному словнику за ред. М. Ярмаченко [14] дається таке визначення: "самовиховання – усвідомлений, самокерований особистістю процес саморозвитку, в якому в інтересах суспільства і особистості, під впливом суспільства й особистості формуються якості, властивості, здібності людини, що є важливим для самовизначення й самоствердження особистості у суспільстві".

За В. Мудрік [13], процес самовиховання – свідомі діяльність людини, спрямована на удосконалення самої себе, на вироблення у себе позитивних якостей, звичок і подолання негативних. Самовиховання є виявом високого розвитку самосвідомості та самопізнання, високого рівня саморегулювання особистості і виразно виступає на вищих рівнях морального розвитку особистості. Виникнення в особистості потреби у самовихованні свідчить про результативність, ефективність виховних впливів або системи управління вихованням особистості.

Аналіз науково-методичної літератури показує, що більшість дослідників підтримують думку про те, що самовиховання майбутніх учителів засобами фізичної культури й спорту є результатом загального професійно-педагогічного вдосконалення особистості й водночас його передумовою [1, 3, 5, 8, 9, 11, 16, 17].

Виклад основного матеріалу. Фізичне самовиховання – процес цілеспрямованої, свідомої і планомірної роботи особистості над собою з метою зміцнення здоров'я, різнобічного фізичного розвитку, підвищення спортивної майстерності, вдосконалення особистісних якостей і досягнення успіху в професійній діяльності [13].

Фізичне самовиховання необхідно розглядати як педагогічний процес суб'єктного характеру, який включає всі компоненти педагогічної системи, її принципи, засоби і методи. Всі складові цієї системи відображені в теорії педагогіки і широко використовуються в практиці фізичного виховання.



При відповідній технології навчального процесу, зорієнтованого на залучення студентів до активної роботи над собою, цією системою на суб'єктному рівні можуть оволодіти студенти в процесі навчання в університеті. Для цього необхідно забезпечити педагогічні умови формування у студентів теоретичних знань і практичних умінь в області фізичної культури і спорту, що мають особистісну спрямованість та створюють немовби "стартовий майданчик" для мотивації самовиховання і становлення стійкого інтересу до самовдосконалення.

Необхідною умовою залучення студентів до регулярної роботи над власним фізичним вдосконаленням є стан готовності до фізичного самовиховання. В літературі це поняття подається достатньо широко і неоднозначно. В дослідженнях Т. Тихонової [17] готовність визначається в якості вибіркової, прогнозуючої активності особистості на стадії підготовки до фізичної діяльності. Такий стан виникає у тих, хто займається фізичними вправами з моменту визначення цілі на основі потреб і мотивів. Наступний етап готовності – розвиток її у зв'язку з виробленням особистістю плану установок загальних моделей майбутніх дій студента. Завершальна стадія – перетворення готовності в предметних діях, які відповідають чітко визначеним засобам, способам діяльності.

Ми розглядаємо проблему фізичної культури студента з позиції внутрішньої потреби в ній, через готовність особистості до фізичного самовиховання. Фізичне самовиховання виступає при цьому як цілеспрямована, з вибраними особистістю пріоритетами, фізкультурно-спортивна діяльність. Стан готовності до такої діяльності необхідно визначати як багатомірний, інтегральний, психічний стан особистості, що включає в себе три базових компоненти: інтелектуальний, психологічний і діяльнісний.

Структура готовності студентів до фізичного самовиховання (за [7,17]) має наступний вигляд:

1. Інтелектуальна готовність:

- природничо-наукові знання про людину;
- знання впливів довкілля на людину;
- знання основ теорії фізичного виховання;
- знання основ методики фізичного виховання;
- знання індивідуальних фізичних особливостей.

2. Психологічна готовність:

- ставлення до фізичної культури;
- оцінка можливості фізичного самовиховання;
- рівень домагань у суспільстві;
- емоційний стан під час занять фізичною культурою;
- потреби, мотиви, інтереси у сфері фізичної культури;
- розвиток емоційно-вольових якостей.

3. Діяльнісна готовність:

- вміння організувати свою діяльність;
- використання прийомів психологічного розвантаження;
- реалізація прийомів фізичного самовиховання на практиці.

Інтелектуальна готовність охоплює широкий спектр теоретичних знань про людину і її фізичні можливості, знань основ теорії фізичної культури та теорії самовиховання, а також знань про себе, про свої фізичні можливості. За результатами попередніх досліджень [1, 10, 17] цей компонент готовності у студентів має порівняно низькі показники. Недостатній рівень знань є одним із головних чинників слабкої активності у прагненнях до занять фізичною культурою. В той же час, навіть достатній рівень вербальних знань є недостатнім (без відповідного рівня інших компонентів) для формування у студентів необхідної установки на фізичне вдосконалення.

Психологічна готовність – це відповідний стан особистості, що включає в себе психічні якості, необхідні для цілеспрямованої і систематичної роботи над собою. Вона включає потреби, мотиви, інтереси у сфері фізичної культури. Це також переконаність у необхідності роботи над власним фізичним вдосконаленням, а також достатній розвиток морально-вольових якостей особистості. Основні проблеми у студентів виникають на початковому етапі свого фізичного саморозвитку.

Діяльнісна готовність передбачає поєднання знань і умінь, мотивів і переконань у власній практиці фізичного самовиховання. Вона передбачає оволодіння таких якостей, як цілепокладання, адекватну самооцінку, вміння впливати на себе, вміння управляти собою, вміння самоконтролю і само стимулювання.

Розглянуті компоненти готовності до фізичного самовиховання тісно взаємопов'язані. Інтелектуальний компонент є необхідною передумовою для розвитку психологічного і діяльнісного компонентів. У свою чергу, він відчуває і зворотній вплив з боку інших компонентів. Мотиви і потреби, що реалізуються в практичній фізкультурно-спортивній діяльності, є стимулом для оволодіння знаннями в цій діяльності.

Формування готовності особистості студента в умовах вищого навчального закладу до фізичного самовиховання може бути представлений послідовними ланками таких етапів: психолого-педагогічна підготовка студентів до роботи над собою; включення їх в самопізнання і навчання технології фізичного самовиховання; самоорганізація і самоврядування самим суб'єктом свого фізичного вдосконалення.



В той же час аналіз практики фізичного виховання у багатьох ВНЗ [1, 10, 15, 17] свідчить про низький рівень готовності і прагнень студентів до фізичного самовиховання. Такий стан відображає існуюче протиріччя між усвідомленою необхідністю зміцнювати здоров'я, підвищувати рівень фізичної підготовленості та фактичною готовністю до цілеспрямованої роботи над собою в області фізичної культури.

В умовах трансформації вищої освіти активно змінюються підходи до організації процесу фізичного виховання та самовиховання студентів в українських університетах. У зв'язку з різким скороченням навчальних годин і зміщення акцентів на самостійну роботу виникає потреба вивчення наслідків таких змін, визначення стану фізичної підготовленості студентів, оцінки їх готовності до фізичного самовиховання та розробки методичних підходів до самостійних занять, до фізичного самовдосконалення із врахуванням конкретних педагогічних умов.

Мета дослідження – проаналізувати сучасні підходи до фізичного самовиховання, оцінити рівні готовності до самовиховання студентів різних спеціальностей в динаміці, залежно від педагогічних умов.

Методи та організація дослідження. Дослідження проводилось на базі факультету фізичного виховання та природничо-географічного факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. До експерименту було залучено близько 180 студентів 1-х, 3-х та 5-х (6-х) курсів спеціальностей "Фізичне виховання" та "Географія". На основі попереднього аналізу педагогічних умов із врахуванням встановлених попередніми дослідниками причинно-наслідкових зв'язків була сформульована **гіпотеза** про те, що рівні готовності до фізичного самовиховання студентів спеціальностей "Географія" та "Фізичне виховання" будуть відрізнятися як за величиною (потенціалом), так і за часовою динамікою (від 1-го до 5-го курсу).

У зв'язку з тим, що готовність до фізичного самовиховання має неоднорідну і багаторівневу структуру, для аналізу за основу було взято три його рівні – високий, середній і низький. З цією метою були розроблені відповідні показники, відповідно до методик, викладених в роботах А. Висоцького [2] та Т. Тихонової [10]. Кожен із компонентів готовності до фізичного самовиховання характеризувався наступними показниками: *інтелектуальний* – наявністю у студентів знань про власну антропологію, знань основ теорії фізичної культури і теорії фізичного самовиховання, знань стану свого фізичного розвитку; *психологічний* – характером потреб і мотивів фізичного самовиховання, станом розвитку емоційно-вольових якостей, установкою на самовдосконалення; *діяльнісний* – вмінням самопізнання, самовпливу, володінням методами і засобами фізичного самовиховання, його реалізацією в конкретній діяльності.

З метою якісної і кількісної оцінки рівнів готовності студентів до фізичного самовиховання була використана анкета, складена відповідно до запропонованої структури готовності. В експерименті (анкетуванні) взяли участь 182 студенти університету: 72 - спеціальності "географія" та 111 - спеціальності "фізичне виховання". Серед них 68 студентів 1 курсу (29 – ПГФ, 39 – ФФВ), 57 студентів 3 курсу (30 – ПГФ, 27 – ФФВ) та 57 студентів 5-6 курсів (13 – ПГФ, 45 – ФФВ). Оцінка рівнів готовності здійснювалась відповідно до критеріїв, що були визначені відповідно до методики А. Висоцького (1979) з доповненнями Т. Тихонової (2000). Враховувались стать, курс навчання, спеціальність студента. Всього було одержано і проаналізовано методами статистичного та графічного аналізу 156 показників рівнів готовності студентів до фізичного самовиховання.

Результати дослідження та їх обговорення. За результатами досліджень (див. табл. 1 та рис. 1) встановлена стійка готовність до фізичного самовиховання студентів

Таблиця 1. Зведені результати оцінки рівнів готовності студентів спеціальностей "географія" (ПГФ) та "фізичне виховання" (ФФВ) до фізичного самовиховання за компонентами та курсами навчання

№	Компоненти готовності	ФФВ				ПГФ			
		Рівні, % (бальна оцінка)							
		Високий	Середній	Низький	Бал	Високий	Середній	Низький	Бал
1 курс									
1.	Інтелектуальний	61,3	30,6	8,1	4,53	28,7	56,9	14,4	4,13
2.	Психологічний	66,9	30,2	2,9	4,64	60,0	34,3	5,7	4,56
3.	Діяльнісний	42,1	49,3	8,6	4,31	19,1	68,6	12,3	4,01
	Середні значення	56,8	36,6	6,6	4,49	35,9	53,3	10,8	4,23
3 курс									
1.	Інтелектуальний	50,5	47,2	2,3	4,48	33,5	45,5	21,0	4,13
2.	Психологічний	79,7	19,3	1,0	4,80	55,4	43,0	1,6	4,54
3.	Діяльнісний	39,7	54,7	5,6	4,63	22,5	57,0	20,5	3,86
	Середні значення	56,6	40,4	3,0	4,64	37,1	48,5	14,4	4,18



		5-6 курс							
1.	Інтелектуальний	63,8	34,0	2,2	4,68	35,0	48,3	16,7	3,98
2.	Психологічний	72,8	25,9	1,3	4,75	66,6	29,2	4,2	4,63
3.	Діяльнісний	55,2	40,7	4,1	4,83	6,3	66,7	27,0	4,00
	Середні значення	63,9	33,6	2,5	4,76	36,0	48,0	16,0	4,20
	Середньозважені за спеціальностями	59,1	36,9	4,0	4,63	36,3	49,9	13,7	4,20

спеціальності "фізичне виховання", яка характеризується умінням цілеспрямовано впливати на свою особистість, управляти собою і контролювати свій фізичний стан. Рівень готовності закономірно зростає від 1-го до 5 курсу. Відповідно, кількість студентів, що мають низький рівень готовності зменшується з 8,1% до 2,2% для інтелектуального та з 8,6% до 4,1 % для діяльнісного. Взаємозв'язок фізичного виховання і самовиховання присутня на всіх етапах вдосконалення особистості. Особливо це відчутно при порівнянні показників готовності студентів факультету фізичного виховання і природничо-географічного факультету. Перевищення досягає 0,46 балів на 3-му та 0,56 балів на 5 курсі за трибальною системою оцінювання, хоча на 1-му курсу рівні готовності відрізнялися лише на 0,26 балів. Різка зміна педагогічних умов для студентів 3-5 курсів спеціальності "географія" (відсутність контролю за фізичним вдосконаленням, а також недостатня стимуляція цього процесу) привели до зниження рівнів готовності до фізичного самовиховання (рис. 1).

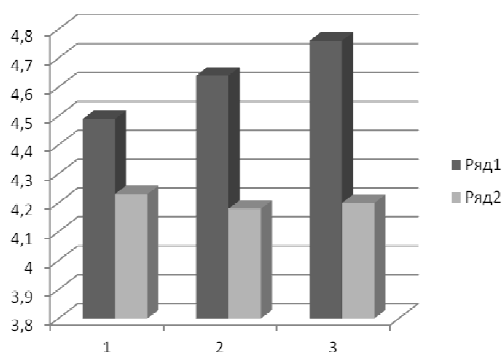


Рис. 1. Бальна оцінка рівнів готовності студентів до фізичного самовиховання. По горизонталі: 1 – 1 курс, 2 – 3 курс, 3 – 5 курс; по вертикалі – бали; ряд 1 – студенти ФФВ, ряд 2 – студенти ПГФ.

Найвищі результати зафіксовані для психологічної компоненти, особливо у студентів спеціальності "фізичне виховання" (79,7% високого і 19,9% середнього рівня для 3-го курсу та 72,8% високого та 25,9% середнього рівня для 5-го курсу). Особливе значення має стан діяльнісної готовності, оскільки він показує, наскільки накопичені знання і відповідне психологічне налаштування реалізується в конкретній фізкультурно-спортивній діяльності. Найнижчі показники готовності до використання прийомів психологічного розвантаження – 20-30% студентів мають низький рівень. За часовою динамікою (від 1-го до 5-го курсу) середні значення рівнів діяльнісної готовності зростають у студентів спеціальності "фізичне виховання" (від 91,4% високого і середнього рівня на 1 курсі до 95,9% на 5 курсі). В той же час рівні діяльнісної готовності знижуються для студентів спеціальності "географія" (віл 87,7% високого і середнього рівня на 1 курсі до 73% на 5 курсі).

Аналіз результатів із врахуванням статі студентів також дав цікаві результати. Так, на першому курсі спеціальності "географія" вищий рівень готовності до фізичного самовиховання мають дівчата, тоді як на третьому і п'ятому – хлопці. На спеціальності "фізичне виховання" на першому курсі рівні готовності у хлопців і дівчат майже однакові; на третьому і п'ятому рівні зміщуються в бік хлопців з невеликим перевищенням.

Висновки. Фізичне самовиховання є однією з важливих складових освітнього процесу у вищому навчальному закладі, спрямоване на формування фізичної культури студента. Сформульована на початку дослідження гіпотеза підтвердилась – педагогічні умови визначають результат готовності студентів до фізичного самовиховання. На факультеті фізичного виховання, в умовах відпрацьованої системи переважна більшість студентів за всіма складовими має порівняно високий рівень готовності до фізичного самовиховання, який продовжує зростати до закінчення навчання. У зв'язку з тим, що студенти нефізкультурних спеціальностей переважно не залучені до організації фізичного самовиховання, їх рівень готовності порівняно низький і знижується в процесі навчання після закінчення регулярних занять з фізичного виховання (починаючи з 3 курсу). В умовах педагогічного ВНЗ необхідне корегування освітнього процесу, спрямованого на формування готовності студентів до фізичного виховання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Виленский М.Я., Беляева В.А. Физическая культура в самовоспитании личности будущего учителя: Учебное пособие / Под общей ред. В.А. Сластенина – М.: МГПИ им. В.И.Ленина, 1985. – 57 с.
2. Высоцкий А.И. Волевая активность школьников и методы ее изучения: Учебное пособие / А.И. Высоцкий. – Челябинск, 1979. – 109 с.



3. Главацька О.Л. Основи самовиховання особистості: навч.-метод. посіб. для студ. ВНЗ / О. Л. Главацька. – Тернопіль: Кондор, 2008. – 206 с.
4. Дух Т.І. Порівняльний аналіз фізичної підготовленості студентів вищих навчальних закладів / Т. І. Дух // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання та спорту: зб. наук. праць. №8, 2012. – С. 39–43.
5. Калініченко А. І. Педагогічні умови організації самовиховання студентської молоді: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / А. І. Калініченко. – Тернопіль, 2002.
6. Калініченко А.І. Самовиховання як фактор формування особистості / А.І. Калініченко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка і психологія. – 2000. – С. 68–73.
7. Карченкова М.В. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності: Автореф. дис... канд. пед. наук. 13.00.04/ М.В. Карченкова. – Київ, 2006. – 19 с.
8. Ковалев С.М. Воспитание и самовоспитание/ С.М. Ковалев. – М.: Мысль, 1986. – 287 с.
9. Кочетов А. И. Педагогические основы самовоспитания / А.И. Кочетов. – М.: Знание, 1994. – 173 с.
10. Кошопал А.С. Педагогічні умови підготовки учителів до фізичного самовдосконалення: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. / А.С. Кошопал. – Вінниця, 2009. – 20 с.
11. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры: Учебник для институтов физической культуры / Л.П. Матвеев. - М.: - Физкультура и спорт, 1991. – 544 с.
12. Мішин С.В. Самовиховання майбутніх фахівців у процесі їхньої професійної підготовки / С.В. Мішин // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. Наук. праць. – 2011. – № 6 (47). – С. 69–80.
13. Мудрік В. І. Організаційно-методичні основи фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів: монографія / В. І. Мудрік, О. З. Леонов, І. В. Мудрік, А. І. Ляченко, Є. П. Козак // За ред. В. І. Мудріка. – К.: Педагогічна думка, 2010. – 192 с.
14. Педагогічний словник / За ред. дійсного члена АПН України Ярмаченко М. Д. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
15. Попованова Н.А. Физическая культура. Аксиологический аспект: учебное пособие / Н.А. Попованова. – Красноярск: Краснояр. пед. ун-т им. Астафьева. 2011. – 208 с.
16. Теорія і методика фізичного виховання / за ред. Т. Ю. Круцевич. – К.: Олімп. л-ра, 2008. – Т. 1. – С. 65–68.
17. Тихонова Т.К. Формирование готовности студентов вуза к физическому самовоспитанию: Автореф. канд. пед. наук: 13.00.04. /Т.К. Тихонова. – М., 2000. – 21 с.

Юлія КОЦАВЕР

ШЛЯХИ ЕФЕКТИВНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ РОБОТИ В УМОВАХ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ СПРИЯННЯ ЗДОРОВ'Ю

(студентка IV курсу факультету фізичного виховання)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Черній В. П.

Осучаснення і демократизація освіти, надання їй державно-національної спрямованості вимагають глибокого оновлення системи освіти з фізичної культури, яка є виключно оздоровчою і розвантажувальною дисципліною. Відповідно до цього здійснюється реформування системи фізичного виховання в галузі освіти, спрямування державної політики в напрямі розробки та впровадження в навчальних закладах інноваційних технологій з фізичного виховання [1; 8]. Вищенаведені обставини актуалізують проблему пошуку ефективних форм організації фізкультурно-оздоровчої роботи зі школярами.

Як стверджують науковці та вчителі-практики, конче потрібно в організації навчально-виховного процесу повною мірою використати можливості для створення сприятливих умов під час уроків, перерв, у позакласній роботі, і незамінна роль у даному процесі належить доцільній організації фізкультурно-оздоровчої роботи [3; 4; 5]. Особливий інтерес викликає організація фізкультурно-оздоровчої роботи з молодшими школярами в умовах шкіл сприяння здоров'ю, оскільки можливостей для ефективної реалізації мети і вирішення завдань окресленої роботи в новітніх освітніх закладах більше, ніж в традиційних школах.

Ідея створення шкіл здоров'я як основної форми валеологічного виховання й навчання знайшла своє відображення у спільному наказі Міністерства охорони здоров'я та Міністерства освіти України від 7.02.1995 р. № 25/31 «Про прилучення до Міжнародного проекту «Європейська мережа шкіл сприяння здоров'ю». Згідно з цим наказом в Україні було розпочато організацію діяльності «Шкіл сприяння здоров'я» [6]. Розбудова «Шкіл сприяння здоров'я» в Україні сприяла активному розвитку педагогічного новаторства, розгортанню педагогічної творчості. Розпочалася розробка авторських шкільних програм оздоровчого спрямування. Педагогічними колективами таких навчально-виховних закладів впроваджуються оздоровчі технології та методики, проводиться науково-дослідна та експериментальна робота стосовно організації комплексного підходу до збереження та зміцнення здоров'я дітей.

Створенню комфортних умов навчання у зазначених закладах сприяє оздоровча діяльність, спрямована на збереження та зміцнення здоров'я школярів. Діяльність зазначених навчальних закладів спрямована на формування та розвиток фізично, психічно і морально здорової особистості із стійкими переконаннями та системою знань про здоров'я, здоровий спосіб життя, застосування комплексних медико-профілактичних, психологічних та спортивно-оздоровчих заходів з метою зниження захворюваності серед дітей та учнівської молоді.

Фізкультурно-оздоровчої робота в умовах школи сприяння здоров'ю лише тоді може вважатися раціонально організованою щодо збереження та зміцнення здоров'я учнів початкової школи повноцінною та ефективною – якщо повною мірою, професійно та ефективно в єдиній системі реалізуються оздоровчі технології [2].

До фізкультурно-оздоровчих технологій належать:



- раціональна організація навчального процесу (відповідно до вікових, статевих, індивідуальних особливостей і гігієнічних вимог);
- відповідність навчального й фізичного навантаження до вікових можливостей дитини;
- необхідний, достатній і раціонально організований руховий режим;
- створення максимально можливих умов для збереження, зміцнення і розвитку здоров'я учнів та педагогів.

Ця система включає: використання медичних даних моніторингу стану здоров'я учнів з власними спостереженнями в процесі реалізації освітньої технології, її корекція; облік особливостей вікового розвитку школярів і розробка освітньої стратегії для учнів певної вікової групи; створення сприятливого емоційно-психологічного клімату в процесі реалізації технології; використання різноманітних видів здоров'язберігаючої діяльності учнів, спрямованих на збереження і підвищення резервів здоров'я, працездатності.

Враховуючи актуальність вище зазначеного, ми досліджували повноту та ефективність фізкультурно-оздоровчої роботи з метою здоров'ятворення, яка значно залежить від забезпечення здоров'язбережувального середовища закладу освіти; вплив фізкультурно-оздоровчих технологій на здоров'я молодших школярів.

Дослідження проводилось на базі Веселівського навчально-виховного комплексу «Загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів–дошкільний навчальний заклад» – школі сприяння здоров'ю. Педагогічний колектив школи здоров'я на чолі з директором школи В.Г. Хлань проводить експериментальну роботу регіонального рівня з проблеми «Впровадження здоров'язбережувальних технологій навчання й виховання в системі «родина–ДНЗ–Школа» [7]. На сьогодні розроблена програма науково-дослідної діяльності, визначено шляхи реалізації здоров'язбережувальних технологій та оптимальні форми оздоровчої роботи з учасниками навчально-виховного процесу.

Аналіз проведених нами досліджень показав, що здоров'язберігальні методики використовуються відповідно до віку дітей, тобто, в молодших, середніх і старших класах окремо. Так, в молодших класах використовувались маленькі мішечки з сіллю для профілактики формування відхилень у поставі учнів. Цікава картина: першокласники сидять за партами випрямлені, як грибочки, а на голівках ніби пригрілися жучки. Це легенькі мішечки із звичайною кухонною сіллю, які, власне, й не дозволяють дітям горбитись і читати й писати, мало не торкаючись сторінок носом.

За півтора року школяри так звикли до символічного вантажу, який корегує поставу, що навіть на перервах залюбки його носять. Ці сольові подушечки мають більше значення, ніж просто запобігання викривленню незміцнілого хребта. Це ще рятування очей від короткозорості, підвищена увага на уроці, формування нормальної фізіологічної постави та легкої ходи. Чому саме сіль? Згадаймо, що в традиційній і нетрадиційній медицині їй відводять лікувальні властивості, є й філософсько-християнське розуміння солі, як символу працелюбності й мудрості.

Забезпечення рухової активності школярів як під час перерв, так і в ході уроку – важливий напрямок здоров'язбережувальної діяльності вчителів школи. З метою збільшення рухової активності дитини в закладі здійснюється відповідна системна робота. Так, під час уроку особлива увага приділяється чергуванню статичної пози – сидіння й вертикалізації постави дитини. Для цього використовуються парти-трансформери. На уроках кожні 10–15 хвилин діти змінюють позу.

Цікавим є методичний прийом «сюжетна організація рухової діяльності», який педагоги Веселівського навчально-виховного комплексу активно використовують у роботі з молодшими школярами. Цей вид діяльності проходить під чітким керівництвом учителя. Особливістю даної методики є те, що дидактичний матеріал розміщений на максимально можливій віддалі від очей учнів і ефективність зорового сприйняття підвищується в умовах просторового огляду. Головне те, що для отримання відповіді на певне питання, учні роблять десятки пошукових рухів очима, головою, тулубом. Це підвищує працездатність дітей, знижує стомлюваність, розвиває функції зорового сприйняття та сенсорно-моторні функції.

Окрім того, на 29-й хвилині уроку проводяться фізкультхвилинки, динамічні паузи з метою відновлення працездатності, поліпшення самопочуття, підвищення уваги і активності, а також для попередження порушень постави і покращення роботи серцево-судинної і дихальної систем учнів. Ми проаналізували комплекси фізкультурної хвилинки для учнів початкових класів і виявили, що вони містять, як правило, 4–5 вправ, які повторюють 5–6 разів. До комплексів також уведено вправи на потягування, прогинання, нахили, напівнахили, напівприсідання і присідання, вправи для кисті й пальців рук. Складені заздалегідь комплекси використовуються залежно від характеру навчальної роботи на уроці. Зміст фізкультурних хвилинوک урізноманітнюється шляхом зміни вправ щотижня. Враховуючи, що під час тривалої письмової діяльності у молодших школярів сильно втомлюються дрібні м'язи кисті, спеціально для малюків вводять вправи для пальців рук: ритмічне стискання в кулак і розтискання пальців з розведенням їх в сторони.

Традиційним стало і проведення ранкової гімнастики. Медичні працівники школи й учителі фізичної культури беруть участь у добиранні комплексів вправ для різних вікових груп учнів з урахуванням специфіки уроку. Гімнастика до уроків у режимі навчального дня є важливим складником фізкультурно-оздоровчої роботи у початковій школі, її мета активізувати обмінні процеси перед початком занять і сприяти підвищенню працездатності учнів на уроках, зміцненню м'язової системи, поліпшенню самопочуття і настрою (особливо з музичним супроводом). У



комплексі ранкової гімнастики використовуються фізичні вправи за участю різних м'язових груп: м'язів плечового поясу (рухи руками за головою), спини, живота (нахили вперед, назад і в сторони), ніг (присідання, випади, підскоки). Зауважимо, що спочатку виконуються найбільш прості вправи, які не вимагають складної координації рухів, не викликають силового навантаження, за винятком упорів, присідань, віджимання тощо. Проводиться гімнастика до навчальних занять на відкритому повітрі, а в погану погоду (дощ, холод) – у добре провітрених коридорах і рекреаційних приміщеннях, але не в класних кімнатах.

Використання рухливих ігор і фізичних вправ на подовжених (рухливих) перервах – ефективний засіб профілактики перевтоми учнів, збереження у них високого рівня працездатності впродовж всього навчального дня. Рухливі перерви організуються черговими вчителями, спеціально підготовленими фізорганами переважно на відкритому повітрі протягом 10-15 хвилин (у веселих рухливих іграх, які дуже швидко знімають втому). Широко відомо, що рухова активність учнів на перервах сприяє вдосконаленню багатьох життєво важливих умінь та навичок, розвитку фізичних якостей.

Водночас, проведені нами педагогічні спостереження за учнями на перервах вказують на те, що: діти не готові самостійно організувати і провести цю важливу для них форму занять фізичними вправами; тривалий шум, безладдя і метушня не сприяють активному відпочинку дітей; роль чергового вчителя, як правило, зводиться до наведення порядку в коридорах і на спортивному майданчику; часто буває і так, що коли вчителі не встигають на уроці пояснити домашнє завдання або повторити новий матеріал, то роблять це за рахунок перерв, скорочуючи тим самим час відпочинку дітей; не відпочивши протягом перерви, учні погано сприймають матеріал наступного уроку; систематичні порушення шкільного режиму суттєво позначаються на здоров'ї учнів – накопичується втома, виснажується нервова система, різко знижується працездатність організму, а це негативно впливає на результати навчання загалом.

Збільшенню рухової активності молодших школярів сприяють мережа спортивних секцій у закладі (дзюдо, футбол, туризм, теніс; хореографічна студія). Аналіз варіативної складової навчальних планів Веселівського навчально-виховного комплексу свідчить про достатньо широку мережу гуртків і секцій спортивно-оздоровчого та туристичного спрямування. Так, активно діють секції з футболу, баскетболу, волейболу, дзю-до, шейпінгу, спортивних танців; гуртки – «Пластика руху», хореографічний, спортивний туризм, туристсько-краєзнавчий, циркова студія.

В організації фізкультурно-оздоровчої роботи з молодшими школярами у школі сприяння здоров'ю, використовуються здоров'язберігальні заходи, які реалізуються через: дні здоров'я та туристичні походи; бесіди про здоров'я з учнями; бесіди про здоров'я з батьками; ведення щоденників здоров'я та стіннівок щодо користі занять фізичною культурою і спортом.

Особливістю організації фізкультурно-оздоровчої роботи в умовах школи сприяння здоров'ю є використання також оздоровчих технологій, що спрямовані на вирішення завдань зміцнення фізичного здоров'я учнів початкових класів, підвищення потенціалу їхнього здоров'я: використання природних факторів для оздоровлення (сонце, свіже повітря, прогулянки на природі, туристичні походи, плавання, загартування), музична терапія, релаксація, арт-терапія, вправи на відновлення енергії, мовленнєво-рухові, когнітивні, креативні та антистресові вправи. При цьому, деякі методи, залежно від характеру їх впливу, можуть використовуватися як у межах здоров'язберігаючих технологій, так і оздоровчих.

Важливим складником здоров'язбережувальної діяльності у зазначеному закладі є організація моніторингових досліджень, що передбачають періодичне визначення всіх фізіологічних показників стану здоров'я учнів та адаптаційних можливостей організму на початку та в кінці навчального року (впродовж навчання дітей в школі). За результатами досліджень створено банк даних «Моніторинг здоров'я учнів», надаються рекомендації батькам та педагогам щодо збереження та зміцнення здоров'я дітей. Результати моніторингу здоров'я учнів свідчать про ефективність запровадження оздоровчих технологій у навчально-виховний процес школи, зокрема початкової, та важливість їх у збереженні і зміцненні здоров'я школярів.

Таким чином, у ході дослідження нами було виявлено, що комплексна програма фізкультурно-оздоровчої роботи з молодшими школярами, яка ефективно впроваджується в умовах школи сприяння здоров'ю, складається з наступних компонентів: ознайомлення школярів та їх батьків із здоровим способом життя; фізичного виховання школярів, вчителів, батьків; застосування сучасних здоров'язбережувальних технологій, забезпечення здоров'язбережувального середовища закладу освіти, тісної співпраці педагогічного колективу з батьківською громадою, використання системи моніторингу рівня здоров'я учнів початкової школи; залучення батьків та громадськості до вирішення завдань фізичного виховання дітей. Також нами встановлено, що оптимального фізичного розвитку кожної дитини можна досягти за умови якісної організації системи фізичного виховання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арєф'єв В. Г. Фізична культура в школі / В. Г. Арєф'єв, Г. А. Єдинак. – Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2002. – 383 с.
2. Вільчковський Е. С. Система фізичного виховання молодших школярів : навч.-метод. посіб. для викл. та студ. вузів / Е. С. Вільчковський, М. П. Козленко, С. Ф. Цвек; Ін-т змісту і методів навчання. – К., 1998. – 230 с.
3. Гавриш Н. Здоров'язбережувальне виховне середовище школи сприяння здоров'ю / Н. Гавриш, Н. Іванець // Школа. – 2010. – № 7. – С. 86–89.



4. Денисенко Н. Освітній процес має бути здоров'язбережувальним / Денисенко Н. // Державні вимоги до навчальних програм з фізичного виховання в системі освіти // Фізичне виховання в школі. – 1999. – № 3. – С. 32–34.
5. Дудко С. Г. Формування здоров'язберігаючого та здоров'язрозвиваючого освітнього середовища у навчальному процесі початкової школи / С. Г. Дудко // Культура здорового способу життя та екологічне виховання як складові змісту позашкільної освіти : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 25–27 травня 2010 р., м. Полтава. – Полтава : ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2010. – 470 с.
6. Наказ Міністерства охорони здоров'я та Міністерства освіти України від 7.02.95 р., № 25/31 «Про прилучення до міжнародного проекту «Європейська мережа шкіл сприяння здоров'ю». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mozdocs.kiev.ua/view.php?id=1187>. – Назва з екрана.
7. Хлань В. Г. Формування здоров'язбережувального середовища в початковій школі / В. Г. Хлань // Інтеграція освітньо-виховної та оздоровчої діяльності в навчальних закладах України : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 6–7 листопада 2012 р., м. Кіровоград. – Кіровоград : ФО-П Александрова М. В., 2012. – С. 91–95.
8. Язловецький В. С. Організація та методика оздоровчої фізичної культури : [навч. посіб.] / В. С. Язловецький, В. С. Жданова, А. Л. Турчак. – Кіровоград : РВВ КДПУ імені Володимира Винниченка, 2005. – 204 с.

Олександр ЛОБОДА

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ
СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ**

(магістрант факультету фізичного виховання)

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

Актуальність дослідження. Аналіз розвитку сучасної системи освіти в Україні показує, що, незважаючи на лавину новацій у системі навчання та виховання, галузі фізичного виховання вони мало стосуються. Навчально-виховний процес у закладах освіти все більше переважуватиме предметами, які розвивають тільки розумову діяльність, і при цьому зовсім не враховується ні зниження рівня фізичного розвитку юнаків, ні постійне погіршення їхнього здоров'я. у той же час відхилення від мети фізичного виховання й зведення його до суто формального підходу, що спостерігається в останні роки, не тільки суперечить ідеї формування гармонійно розвиненої особистості, але й підсилює і без того критичний стан здоров'я юнаків [1,2,3].

Тому створення варіативної оздоровчої програми, яка буде максимально задовольняти потреби сьогодення, приведе до позитивних змін у системі освіти.

Програма – це розвернутий систематичний виклад змісту навчання у навчальному закладі, коло знань, умінь і навичок, які підлягають засвоєнню студентами.

Актуальною у цьому контексті є проблема набуття молоддю фізкультурних знань, культури рухів, формування пріоритету здоров'я, що має посідати одне з чільних місць у системі найвищих ціннісних орієнтацій людей різних соціальних і вікових груп і на цій основі поліпшення фізичного стану.

Слід зазначити, що рівень розвитку фізичної культури і спорту в багатьох вимірах ще не задовольняє українське суспільство, тому що можливості фізичної культури не використовуються в розв'язанні важливих соціально-економічних проблем, не налагоджено ефективну пропаганду здорового способу життя [6,7].

Реалізація цієї проблеми, на наш погляд є впровадження в навчальний процес системи позаурочної роботи з формування фізичної культури студентів коледжу (модель системи та модель управління нею).

Сучасна система фізичного виховання студентів потребує переорієнтації з простого задоволення організму в руховій активності на вдосконалення особистості шляхом гармонійного розвитку фізичних, психічних та духовних якостей. Розв'язання цих завдань зумовлює необхідність пошуку нових напрямів роботи у навчальних закладах, спрямованих на формування фізичної культури та цінностей здорового способу життя. Виховання на основі цінностей – це провідний шлях формування особистості юнаків, їх духовного світу. Цінності стають виховним фактором завдяки тому, що перетворюються у внутрішні мотиви поведінки особистості [4,5].

Проблема фізичного виховання молоді неодноразово була предметом дослідження вчених і практиків, про що свідчать вищезазначені наукові дослідження. Але проблема формування фізичної культури студентів коледжу, на наш погляд, залишається ще недостатньо дослідженою [5,6].

На наш погляд, потребує насамперед розробка та впровадження науково-обґрунтованої системи формування фізичної культури юнаків у позаурочний час, можливості якої у коледжах використовуються ще недостатньо. Розв'язанню даної проблеми сприятиме також наявність моделі формування фізичної культури студентів коледжу та моделі управління цим процесом, відповідно до яких буде здійснюватися організаційна робота у позаурочний час.

Таким чином, актуальність і недостатня розробленість проблеми формування фізичної культури студентів коледжу зумовили вибір нами теми магістерської роботи «Теоретико-методичні основи системи формування фізичної культури студентів коледжу».

Об'єкт дослідження: процес формування фізичної культури студентів коледжу.

Предметом дослідження є система позаурочної роботи з фізичного виховання по формуванню фізичної культури студентів коледжу.



Метою дослідження є теоретико-методичне обґрунтування, розробка та експериментальна перевірка педагогічної ефективності системи формування фізичної культури студентів у позаурочний час.

Гіпотеза дослідження полягала в тому, що формування фізичної культури студентів у позаурочний час буде здійснюватися більш успішно, якщо:

- розвивати позитивні мотиви у юнаків до позаурочної систематичної, цілеспрямованої роботи щодо вдосконалення рівня їх фізичної підготовленості;
- оновлювати завдання, зміст і форми організації позаурочної роботи з формування фізичної культури;
- формувати у юнаків переконання про значення фізичного здоров'я для майбутньої професійної діяльності та особистого життя;
- впроваджувати у позаурочну діяльність студентів розроблену систему роботи з формування в них фізичної культури;
- створювати необхідні організаційно-педагогічні умови, які сприятимуть успішному формуванню фізичної культури;
- здійснювати систематичний контроль рівня сформованості фізичної культури, використовуючи спеціальні критерії для її оцінювання.

Для досягнення поставленої мети і перевірки висунутої гіпотези ми поставили такі завдання:

1. За даними літературних джерел вивчити проблему рухового режиму в умовах інтенсифікації навчального процесу.
2. Розкрити завдання, зміст та форми фізичного виховання молоді на засадах психолого-педагогічного досвіду та сучасних потреб суспільства.
3. Виявити та обґрунтувати теоретико-методичні умови успішного формування фізичної культури студентів коледжу у позаурочний час.
4. Розробити систему з формування фізичної культури юнаків у позаурочний час (її структурну модель та організаційну модель управління нею) і експериментально перевірити педагогічну ефективність запропонованої системи роботи.

Дослідно-експериментальна робота проводилась на базі Світловодського політехнічного коледжу Кіровоградського національного технічного університету. Дослідження проводилось протягом 2014-2015 років у три етапи.

Мета констатуючого експерименту полягала в тому, щоб визначити вихідний рівень сформованості фізичної культури юнаків, оцінити та проаналізувати існуючі можливості формування фізичної культури студентів у позаурочний час.

Як показало наше спостереження, у позаурочній роботі майже не використовуються масові оздоровчі заходи. Саме тому можна зробити висновок, що позаурочна робота у коледжах за своїм змістом у більшості не орієнтує юнаків на формування особистої фізичної культури як якості особистості. Основна мета нашого дослідження передбачала розробку системи формування фізичної культури юнаків у позаурочній роботі та експериментальну перевірку її педагогічної ефективності.

Нами була розроблена програма проведення експерименту, що включала констатуючий і формуючий експеримент. На етапі констатуючого експерименту ми вважали за необхідне виявити рівень сформованості фізичної культури в реальній педагогічній практиці. Констатуючий експеримент здійснювався в Світловодському політехнічному коледжі Кіровоградського національного технічного університету. Вибір контингенту мав такі підстави: всі учні відвідували в школі заняття фізичної культури; відповіді анонімного анкетування щодо вдосконалення особистої фізичної культури майже не відрізнялися.

На цьому етапі дослідження ми виявили низьку результативність позаурочної роботи з формування фізичної культури молоді, що знайшло відображення у невмінні учнів організувати свій активний відпочинок, створювати особисті програми розвитку фізичних якостей, відсутності в них спеціальних знань з галузей валеології, анатомії, фізіології й практичних рухових навичок тощо.

Метою формуючого етапу експериментальної роботи була розробка й впровадження у позаурочний процес :

- 1) моделі системи позаурочної роботи з формування фізичної культури учнів старшого віку;
- 2) навчально-пізнавальної програми з фізичної культури;
- 3) реалізації організаційно-педагогічних умов, що сприятимуть успішному формуванню фізичної культури майбутніх фахівців у процесі здійснення вказаних заходів.

Досліджуючи проблему формування фізичної культури у студентів ми створили модель системи формування фізичної культури учнів і систему управління нею, яка мала наступні підсистеми: шкільна фізкультурна рада, студентський актив з виховної роботи, активна група, підшефна група, спортивний клуб та методичне об'єднання інструкторів. У свою чергу кожна підсистема мала свої функції і займалася управлінням і організацією оздоровчої роботи в межах своїх обов'язків.

При розробці моделі управління було використано системний підхід. Структурними компонентами цієї системи виступають адміністративні органи, студентська фізкультурна рада, методичне об'єднання інструкторів, актив спортивного клубу, служба навчального центру тощо. Кожна підсистема характеризується здатністю виявити властивості у взаємодії з іншими елементами. Ефективність діяльності системи залежить від успішної роботи кожної підсистеми.



Запропонована нами організаційна модель формування фізичної культури у позаурочний час та організаційно-методична картка процесу управління буде діяти ефективно за впровадження у позаурочну діяльність з фізичної культури певних педагогічних умов, а саме: використання у позаурочній навчальній діяльності з фізичної культури особистісно-орієнтованого підходу; розвиток мотивів до рухової діяльності й власного фізичного вдосконалення; введення в позаурочну роботу з фізичного виховання методів діагностики й стимулювання; введення в позаурочні заняття з фізичної культури нетрадиційних методик навчання; сприяння формуванню навичок самостійної роботи з фізичної культури у молоді; за допомогою створення типових режимів активного відпочинку та режимних занять з фізичної культури за зразковими картами; надання можливості розвитку м'язів всього тіла в молоді; виховання цікавості до стану свого здоров'я, вміння правильно визначати рівень фізичних якостей й контролювати свій фізичний стан.

Комплексне забезпечення позаурочного процесу формування фізичної культури у різні вікові періоди року (осінній, зимовий, весняний, літній) з поєднанням різних форм та методів дозволяє отримати кращі результати з формування фізичної культури учнів. При створенні програми та проблемних завдань ми керувалися тим, що формування фізичної культури молоді можливе при її активній роботі в позаурочній діяльності з фізичної культури.

Метою нашої експериментальної роботи є формування фізичної культури студентів коледжу в позаурочний час.

Стан сформованості фізичної культури у студентів ми визначаємо за такими показниками:

- зацікавленість або сформована свідомість про важливість фізкультурної діяльності;
- стійка потреба у зміцненні власного здоров'я;
- наявність знань з галузі фізичної культури та суміжних галузей анатомії, валеології, гігієни тощо;
- певний рівень практичних знань і вмінь у галузі фізичної культури;
- наявність вольових якостей, координації рухів;
- вміння тримати правильний руховий режим;
- вміння впливати позитивно на оточуючих з метою формування в них прагнення вести здоровий образ життя.

Отримані дані свідчать про збільшення кількості студентів, які позитивно ставляться до позаурочної діяльності з фізичної культури. Дані таблиці говорять про значне підвищення кількості таких студентів (39,2%). Відповідно зменшилася кількість учнів, у яких простежується відсутність цікавості й бажання до занять фізичною культурою у позаурочний час; під час констатуючого зрізу їх було 54,75%, після проведення експерименту їх залишилося 14,5%.

Значно зросла кількість студентів, які змінили свої погляди до фізичної культури з негативних до слабо виражених і неов'язкових; цих учнів під час констатуючого експерименту було 25,9%, після проведення експерименту стало 37,1%. Таких студентів необхідно систематично продовжувати залучати до позаурочної діяльності з фізичної культури, активізувати їх позицію, і вона зміниться на стійку позитивну.

Зниження кількості студентів, у яких була відсутня зацікавленість і бажання займатися фізкультурною діяльністю у позаурочний час, з 54,75% під час констатуючого експерименту до 18,1% у формуючому експерименту свідчить, що введення в позаурочний процес з фізичної культури навчально-пізнавальної програми, новітніх і нетрадиційних форм та методів з фізичної культури позитивно вплинуло на активізацію фізкультурної діяльності учнівської молоді й сформувало в неї певний рівень фізичної культури.

Виявлено, що в кінці експерименту 67% студентів почали брати участь у спортивних змаганнях, 78% юнаків стали відвідувати спортивні секції у спортивних клубах та дитячо-юнацьких спортивних школах. Самостійно вдосконалювати свій фізичний стан почали 91% студентів експериментальних груп. Брати участь у фізкультурно-оздоровчих святах та агітаційно-пропагандистській роботі стали 88% учнів експериментальних груп.

Таблиця 1

Відношення рівнів сформованості фізичної культури студентів у (%)

Рівні	Констатуючий експеримент	Формуючий експеримент
Початковий	43,8	25,4
Достатній	37,1	47,3
Високий	19,1	27,3

Отримані результати свідчать про ефективність розробленої і застосованої нами програми, практичних і теоретичних завдань з формування фізичної культури молоді у позаурочний час. Про це свідчить зростання високого рівня сформованості з 19,1% до 27,3%.

Таким чином, нами була виявлена пряма залежність між ступенем опанування нетрадиційними і традиційними методиками з фізичної культури та формуванням певного рівня фізичної культури студентів. Наше дослідження довело, що включення в позаурочне виховання коледжу системи завдань, оздоровчих заходів, розважально-спортивних свят та ін. сприяло формуванню у молоді особистісних якостей і сформувало правильний погляд на здоровий спосіб життя. Виконання



студентами проблемних завдань, ситуацій, рольових та ділових ігор, тренінгів допомогло формуванню позитивної мотивації, потреби до фізичної культури.

Враховуючи вищесказане, ми можемо стверджувати ефективність розробленої та апробованої на практиці дослідно-експериментальної програми з формування фізичної культури студентів коледжу.

Виявлено, що ефективність формування фізичної культури студентів у позаурочний час залежить від впровадження у шкільну практику моделі формування фізичної культури юнаків. Розроблена нами модель формування фізичної культури містить наступні форми: туристичні і спортивні секції, спортивно-молодіжні табори, оздоровчі групи, секції за інтересами, спортивно-оздоровчі свята та ін. Модель має різні структурні компоненти (адміністративні органи, спілки інструкторів, методистів, фізкультурний студентський актив). Кожний структурний компонент має власну специфіку. Всі елементи моделі між собою взаємопов'язані і взаємодіють, створюючи єдину структуру, забезпечуючи успішне формування фізичної культури старшокласників. Успішність формування фізичної культури учнів залежить від впровадження у позаурочну практику з фізичного виховання спеціальних організаційно-педагогічних умов.

В основу формуючого експерименту було покладено модель системи формування фізичної культури студентської молоді в позаурочний час. Модель теоретично відображала організаційні форми фізичної культури і має всі ознаки системи: наявність внутрішньої організації, підпорядкованість елементів, динамічність, необхідність управління та ін. Зміст і форми, що використовувалися у позаурочній роботі, підпорядковані та взаємозалежні, вибір організаційних форм пов'язаний з втіленням у позаурочну практику авторської фізкультурно-пізнавальної програми «Традиційні і нетрадиційні методики фізичного загартування». Програма містить заходи різних напрямків щодо формування фізичної культури учнів у позаурочний час. Зміст програми передбачав: лекційний матеріал, практично-пізнавальні і валеологічні заходи, індивідуальні заняття, а також змагання і туристичні заходи. У дослідженні використовувалися нетрадиційні форми.

Наше дослідження підтвердило, що розроблена система поетапного формування фізичної культури юнаків у позаурочний час сприяла розширенню та поглибленню знань студентів з теоретичних основ фізкультурної діяльності, розвитку морально-вольових, фізичних якостей, оволодінню нетрадиційними методиками оздоровлення організму. У ході експериментального дослідження було встановлено, що формування фізичної культури студентів у позаурочний час буде проходити більш успішно, якщо навчити учнів методикам нетрадиційної фізичної культури, основам раціонального харчування, залучити студентів до активної фізкультурної діяльності, яка б сприяла не тільки розвитку фізичних, але й морально-вольових якостей студентів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреева О. В. Анализ мотивационных теорий в галузі оздоровчої фізичної культури і рекреації / О. В. Андреева // Теория і методика фізичного виховання і спорту. – 2004. – № 2 – С. 81-84.
2. Андрущенко Л. Б. Спортивно-ориентированная технология обучения студентов по предмету «физическая культура» / Л. Б. Андрущенко // Теория и практика физической культуры. – 2002. - №2. – С.47–48.
3. Виленский М. Я. Физическая культура в профессионально-ценностных ориентациях студентов и процесс их формирования: Методология и теория / М. Я. Виленский // Теория и практика физической культуры, 1991. – №11. – С.27–29.
4. Григорьев В. И. Физкультурно-педагогическая технология управления физическим воспитанием студентов вузов / В. И. Григорьев // Проблемы совершенствования учебно-тренировочного процесса в вузах спортивного профиля: Материалы докладов IV Межвузовской научно-практической конференции. – Чайковский: Знание, 1998. – С.24–26.
5. Круцевич Т. Ю. Управление процессом физического воспитания. / Т. Ю. Круцевич, В. В. Петровский. Гл. 12 учебника: Теория и методика физического воспитания. – К.: Олимпийская литература, 2003. – Т. 1. – 423 с.
6. Матукова Г. І. Формування фізичної культури студентів вищих навчальних закладів у позааудиторний час: Автореф. дис... канд. пед. наук/ Г. І. Матукова. – Кіровоград, 2005. – С. 21.
7. Мудрік І. В. Організаційно-методичні засади вдосконалення фізичного виховання студентів / І. В. Мудрік [методичний посібник]. – К., 2008. – 83 с.

Владислав МЕДВЕДЕНКО

КУЛЬТУРА ЗДОРОВ'Я ЯК УМОВА ГАРМОНІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

(магістрант факультету фізичного виховання)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор Турчак А.Л.

У статті розглядаються проблеми індивідуального підходу до формування здорового способу життя, здоров'я як показника загальної культури особистості.

Здоров'я як умова свободи життя є складовою системою найважливіших людських цінностей. Прагнення до здорового способу життя – природна та соціальна сутність людини, і виходить воно з потреб, що виробилися у процесі її історичного розвитку. Більше ста років тому М. Добролюбов відзначив, що природно розвинута людина – це, насамперед, цілісна людина. Її цілісність відтворюється не однобічно, а в єдності біосоціальних характеристик: розвинута людина повинна виявити й показати себе як створіння природне й соціальне [2,16]. Фізична досконалість, моральна чистота й духовне багатство - ось ті якості, гармонійне поєднання яких є основою всебічного розвитку особистості.

Проблема фізичного виховання досить **актуальна** у сучасних умовах і детально досліджувалася В.І.Ареф'євим, О.Ф.Артюшенком, О.М.Вацебою, Л.В.Волковим, М.С.Герциком, С.М.Канішевським,



О.М.Козленком, І.А.Паніним, Ю.Т.Похолінчуком, Р.Т.Раєвським, А.Г.Рибковським, С.О.Сичовим, В.В.Столітенком, Є.М.Франківим, Б.М.Шияном, П.І.Шербаком: проблему здоров'я, як основи здорового способу життя, розглядали М.М.Амосов, Г.Л.Апанасенко, О.Р.Довженко, Т.Є.Бойченко, Є.П.Льїн, О.Г.Сухарев, Г.І.Царгородцев, В.С.Язловецький; формуванням здорового способу життя займалися Г.І.Власюк, А.П.Голобородько, О.Д.Дубогай, Т.Ю.Круцевич, В.М.Оржеховська; виховання потреби фізичного вдосконалення в юнаків допризовного віку досліджували Л.Д.Гурман, М.Д.Зубалій, О.Т.Мазурчук, В.Ф.Новосельський, МС.Солопчук; профілактику шкідливих звичок у молоді розглядали В.М.Баранов, Б.М.Бахмудов, Г.Г.Запорожченко, А.Л.Турчак та ін.

Здоров'я - необхідний компонент буття гармонійної особистості. Фізична досконалість – широке поняття. Її не можна розглядати ізольовано від інших якостей особистості. Фізичне, духовне й моральне в людині перебуває у закономірному взаємозв'язку. Кожна з цих суттєвих рис особистості містить у собі елементи загального розвитку. Психотілесна досконалість у свою чергу внутрішньо пов'язана з морально-вольовими якостями особистості, її духовним світом і здатністю до тривалої високопродуктивної діяльності.

На думку Б.Спінози, здоров'я є найважливішою умовою досконалості людини. Аксиологічна характеристика здоров'я людини виявляється в різноманітних сферах життєдіяльності: у навчанні, праці, поведінці. Цінність здоров'я визначається і суттєвим впливом на духовний розвиток людини. Здоров'я є джерелом духовного багатства й формування оптимістичних ідеалів, викликає в особистості зацікавленість до творчості, є необхідною умовою загального культурного розвитку людини. Здоров'я, за словами М.Добролюбова, створює необхідні передумови для вдосконалення "величчя духовної діяльності" [2,17].

Мета статті полягає у визначенні валеологічних парадигм розвитку та формування індивідуального здоров'я майбутнього фахівця.

Поставлена мета зумовлює розв'язання таких **завдань**:

- 1/ визначення здоров'я людини як показника загальної культури особистості;
- 2/ пошук шляхів формування здорового способу життя майбутнього педагога.

Виховання і саморозвиток людини - це, насамперед, цілеспрямований процес, що розкриває її сутність у різноманітній суспільній діяльності, надає змогу створювати нові форми спілкування. Завдяки цьому людина формує і відтворює себе як розвинена особистість. Але формування такої особистості не може бути ізольованим від її фізичної і духовної досконалості. У зв'язку з цим у теоретичному і ціннісно-нормативному узагальненні проблеми формування всебічно розвиненої людини важлива роль належить природничим та медичним наукам.

Необхідність побудови природничо-наукової теорії фізичного розвитку людини як складової частини її досконалості зумовлена не лише особистими, але й суспільними інтересами. Здоров'я людей - це не лише результат їхніх природних задатків, але й продукт історичного розвитку; закріплення особистого здоров'я - моральний обов'язок і вимога перед особою та суспільством [2, 52].

Іноді в критичних ситуаціях людина фактично згорає на роботі. Прикладів цьому можна знайти чимало в історії будь-якої країни та епохи. Але у звичайному житті "робота на видих", що дає часткову тактичну перемогу в досягненні поставленої мети, в подальшому призводить до підриву психічного, а іноді й фізичного здоров'я, перетворює здорову-людину у хвору. Людина розраховується за своє здоров'я ігноруванням валеологічними знаннями й здоровим способом життя.

Важливою формою вияву особливостей здоров'я є його органічний зв'язок з красою. Людина не тільки сяє красою, але й сама є її відображенням. Величчя і краса особистості заключається в її цілях, праці, тому що вона створює суспільство з його матеріальною і духовною культурою. Внутрішня природа здоров'я, як відображення краси, перебуває у відносній гармонії природних і соціальних якостей особистості, уніфікованості фізичних і духовних можливостей людини, їхньої оптимальної взаємодії та ідеальності (довершеності). Внутрішнє завжди виявляється через зовнішнє, тому естетична суть норми буття – у зовнішній природі організму людини. Краса людського тіла – це струнка постава й гармонія рухів, витонченість ліній і пропорційність частин, фізична довершеність та пластичність. "Людське тіло, – писав у XIX столітті російський лікар І. Дялковський, – є найбільш довершеним творінням природи... Тут природа виявляється у всій красі діяльності та величчя, тут її мистецтво, що досягло найвищого ступеня довершеності" [5,9]. Природна краса людини – не є щось постійне, раз і назавжди дане. Форми антропологічної гармонії зменшуються зі зміною умов життя, що зумовлюється не стільки біологічними, скільки суспільними факторами. Як не дивно, але норм і навичок здорового способу життя спеціально нікого не навчають, немає ні програм, ані систем навчання здоров'я. Єдине джерело знання в цьому напрямку – приклад батьків та санітарне просвітництво. Здоров'я займає у людини далеко не завжди перше місце, в деяких воно відведено речам та іншим матеріальним благам життя, кар'єрі, успіху.

Що стосується еталона ставлення до здоров'я, то воно має багато модифікацій. Здоров'я – явище винятково індивідуальне й унікальне. Шлях до нього та формування адекватного ставлення до здорового способу життя теж індивідуальний, унікальний та своєрідний в кожній людині.

Що ж понад усе ціниться серед факторів підтримки здоров'я? Згідно з даними Р. Коротких, провідними факторами населення вважає забезпечення продуктами харчування (90,1%), стан навколишнього середовища (28%), умови праці (15,3%), морально-психологічний клімат у родині (10,3%). У таких орієнтаціях ми вбачаємо розуміння залежності здоров'я від "соціальних умов життя"



[3,26]. Факел життя ми отримуємо не за які-небудь заслуги. Цей несподіваний дарунок природи даний нам як естафета для життя особистості. Всі соціальні фактори здійснення життєвих сподівань (здобуття нею освіти, професії, створення власної сім'ї, трудова, в тому числі й фізкультурно-оздоровча діяльність, виховання і самовиховання) сприяють виконанню життєвої місії людиною. Наразі існують й інші соціальні, а також індивідуальні труднощі життя – соціальна патологія, хвороби, нещасні випадки, шкідливі звички, злочинність, гіподинамія тощо. Усі вони послаблюють життя, гасять його факел, гальмують еволюційний розвиток, ведуть людство до виродження, регресу й самознищення.

Філософські основи валеологічної парадигми стають фактором подальшого розвитку і формування індивідуального здоров'я, формувальним універсальним підходом до інтеграції загальнолюдських знань, концепції життєвих сил, індивідуальної і соціальної суб'єктивності людини в усіх основних сферах її життєдіяльності.

Здоров'я людини, тривалість життя залежать від взаємодії двох груп факторів. З одного боку – це рівень життєвого резерву, величина якого залежить від генетичних особливостей, саме тому при народженні люди мають різне здоров'я. З іншого боку – це процеси виснаження і пошкодження структур організму під впливом факторів зовнішнього й внутрішнього середовища. Індивідуальний підхід до профілактики, лікування і оздоровлення неможливий без оцінки здоров'я конкретної людини. Профілактична медицина має широкий набір методів для виявлення і вимірювання факторів ризику. Клінічна медицина досягла великих успіхів у діагностиці та класифікації хвороб з урахуванням поширеності і глибини пошкодження.

Зберігати здоров'я, а значить і красу, необхідно починати задовго до того, як з'являються перші ознаки хвороби. Більшість причин, від яких страждає наше здоров'я, – це гіподинамія, гіпокінезія, шкідливі звички (вживання алкоголю, куріння), нехтування біологічним ритмом, невміння керувати собою, своїми емоціями, промислова й побутова втома, невдале застосування вітамінів, лікувальних препаратів, нераціональне харчування [1, 98].

У наш час бути культурною людиною – означає не тільки бути освіченою, але й добре розвинутою фізично. Видатний російський критик В. Белінський у середині XIX століття зазначив категорично: “Без здоров'я неможливе й щастя” [1, 8]. Фізичне виховання дає змогу зберегти здоров'я, стати гарним, підкорити тіло власній волі, бути господарем становища в будь-якій стресовій ситуації, розширити адаптаційні можливості організму, підвищити імунітет до несприятливих умов зовнішнього середовища. Багато чого залежить від виховання особистості із раннього віку, від ціннісних орієнтацій і валеологічної освіти, здобутої вдома, дитячому садку й школі.

Великий античний філософ Арістотель уважав, що виховання людини – це взаємозв'язок фізичного та естетичного. Здоров'я – це творчість, вогонь, пошук, прагнення йти, а не стояти. Класичні умови розвитку особистості запропонував В. Сухомлинський: “Якщо хочеш бути гарним, працюй до самозабуття, працюй так, щоб ти почував себе творцем, майстром, господарем у будь-якій справі. Працюй так, щоб очі твої виражали одухотворіння великим людським щастям – щастям творчості. Зовнішня влада має свої внутрішні, моральні джерела. Будь-яка творчість накладає відбиток на риси обличчя, робить їх тонкішими, виразними... я б назвав вроду гімнастикою душі – вона випрямляє наш дух, нашу совість, наші почуття і переконання” [4, 60].

У сучасних умовах розбудови української державності проблема здоров'я нації, фізичного загартування молоді набуває надзвичайної гостроти. Фізичне виховання є важливим фактором всебічного й гармонійного розвитку особистості, що виступає як соціально значуща діяльність, сприяє формуванню не тільки фізичних, а й особистісних якостей людини, таких, як цілеспрямованість, дисциплінованість, життєва активність, патріотизм, соціальна самосвідомість, колективізм, оптимізм тощо. Недооцінка й зневага до фізичного розвитку, здорового способу життя не може не викликати занепокоєння суспільства, особливо в сучасних суспільно-економічних умовах, коли розвиток нашої країни багато в чому залежить від адаптації особистості до ринкових відносин.

Стан здоров'я населення сучасної України має тенденцію до погіршення. Це зумовлюється посиленням негативного впливу економічних, екологічних, соціальних та інших факторів. Така ситуація зумовлює науковий пошук способів підвищення ефективності фізичного виховання молоді, індивідуальної корекційно-компенсаційної спрямованості занять фізичними вправами, утвердження пріоритетів здорового способу життя кожної особистості. Останнім часом рухова активність учнів і студентів знижується, а інтенсивність навчального процесу в школах та вишах збільшує рівень розумового навантаження на нервово-емоційну сферу підростаючого покоління.

Аналіз програми предмета “Основи здоров'я і фізична культура” для загальноосвітніх навчальних закладів та вивчення досвіду фізичного виховання вищих освітніх закладів свідчать, що в цілому вся фізкультуро – оздоровча і спортивно – масова робота зорієнтована на збереження й зміцнення здоров'я, розвиток основних фізичних якостей та рухових здібностей учнівської і студентської молоді. У той же час низький рівень рухової активності підростаючого покоління, слабкий фізичний розвиток, схильність до частих захворювань, надлишкова маса тіла, порушення постави й нервово-психічні відхилення гальмують їхнє особистісне зростання.

Аналіз проблеми дослідження вказує на необхідність подальшого вивчення питань особистісно зорієнтованого формування в учнівської та студентської молоді компонентів здорового способу життя, виховання ціннісного ставлення до власного здоров'я, використання засобів фізичного



виховання у розвитку культури здоров'я, взаємодії сім'ї, школи та вишу у пошуку здоров'язберігаючих технологій в професійній діяльності майбутнього фахівця. Це відкриває молоді реальну можливість вести здоровий спосіб життя, підвищити свою рухову активність, створити необхідні умови для розвитку фізичних якостей та покращення індивідуального здоров'я.

Отже, в сучасних умовах розробка теорії соціально-біологічної цілісності особистості, проблеми її здоров'я і краси потребують подальшого дослідження. Все соціальне в людині реалізовується через її тілесну організацію, яку можна виправити або сформувати. Потенційно кожний має природну красу за рахунок власної індивідуальності. Зовнішня краса повинна спиратися на внутрішні, моральні принципи й переконання. Здоровий спосіб життя – це збереження рівноваги між адаптаційними можливостями людини та середовищем, що постійно змінюється. Дотримання його умов – це стан повного фізичного, душевного й соціального добробуту особистості.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Богданова І.М. Педагогічні інновації в системі підготовки вчителя: кінець ХХ – початок ХХІ століття / І.М.Богданова: монографія. – Одеса: М.П.Черкасов, 2009. – 157с.
2. Глухов В. І. Фізкультура у формуванні здорового способу життя / В. І. Глухов. – К.: Здоров'я, 1989. – 72 с.
3. Власюк Г. Інновації в навчально-виховній діяльності вчителя фізичної культури / Г.Власюк// Концепція розвитку галузі фізичного виховання і спорту в Україні: зб.наук. праць. – Вип.4. – Рівне, 2006. – 73с.
4. Закопайло С.А Мотивація старшокласників до оздоровчих занять // Наука і сучасність: зб. наук. праць Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. – К.: Логос, 2003. – 98 с.
5. Язловецький В.С., Турчак А.Л., Лещенко Г.А. Спортивно – масова та фізкультурно -оздоровча робота у вищій школі / В.С.Язловецький // Навчальний посібник. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2014. – 300с.

Владислава МЕРКУЛОВА

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ СУЧАСНИХ СИСТЕМ ОЗДОРОВЛЕННЯ

(магістрантка факультету фізичного виховання)

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

Відповідно Закону «Про вищу освіту» освітній процес це інтелектуальна, творча діяльність у сфері вищої освіти і науки, що проводиться у вищому навчальному закладі через систему науково-методичних і педагогічних заходів та спрямована на передачу, засвоєння, примноження і використання знань, умінь та інших компетентностей у осіб, які навчаються, а також на формування гармонійно розвиненої особистості. Одним з основних завдань вищого навчального закладу є формування особистості шляхом патріотичного, правового, екологічного виховання, утвердження в учасників освітнього процесу моральних цінностей, соціальної активності, громадянської позиції та відповідальності, здорового способу життя, вміння вільно мислити та самоорганізовуватися в сучасних умовах [3].

Індивідуальність це цілісна характеристика окремої людини, її оригінальність, самобутність психічного складу. Не кожен індивід є індивідуальністю. Для цього йому необхідно стати особистістю. Це відбувається у процесі розвитку особистості – становлення та формування її під впливом зовнішніх і внутрішніх, керованих і некерованих чинників, серед яких провідну роль відіграють цілеспрямоване виховання та навчання. Розвиток людини не можна зводити лише до засвоєння, простого накопичення нею знань, умінь та навичок з різних галузей науки і практичної діяльності. Він полягає передусім в якісних змінах психічної діяльності, в переходах від її нижчих шаблів до вищих, у виникненні нових можливостей пам'яті, сприймання, уявлення, мислення, волі, характеру тощо, у формуванні нових якостей особистості. Всі ці психічні процеси є необхідною умовою формування особистості – становлення людини як соціальної істоти [5, с. 69–70].

Поняття «розвиток людини» і «формування особистості» дуже близькі, їх нерідко вживають як синоніми. Насправді ж поняття «особистість», на відміну від поняття «людина», означає соціальну характеристику людини, тобто її якості, які формуються під впливом спілкування і стосунків з іншими людьми, суспільством в цілому. Проте розвиток людини і формування її особистості є цілісним процесом. У ньому велика роль належить активності людини, яка може значною мірою сприяти формуванню власної особистості, якщо перед нею будуть поставлені вихователем відповідні цілі і вона буде домагатися їх виконання, розвиваючи якості, необхідні для їх досягнення [2, с.21].

Дуже актуальним питанням у наш час є формування особистості саме студентської молоді. Разом із крахом системи суспільного ладу і моральних ідеалів, змінилися всі традиційні норми і способи поведінки. Відбувається різка зміна життєвих цінностей. Усі ці фактори мають важливий, не завжди позитивний, вплив на особистість юнацького віку.

Розвиток особистості студентської молоді є багатограним процесом, який має у своєму підґрунті безліч умов. Однією з умов всебічного розвитку особистості є його фізична підготовленість, як результат фізичного виховання, заняття фізичною культурою та спортом. Формування особистості, яке поєднує в собі духовне багатство, моральну чистоту і фізичну досконалість, стало програмою виховання у сучасному суспільстві. Фізична культура є важливим засобом підвищення соціальної і трудової активності людей, задоволення їх моральних, естетичних та творчих запитів, життєво



важливої потреби взаємного спілкування, розвитку дружніх стосунків між народами і зміцнення миру [4, с.67].

Сама мета гармонійного (всебічного) розвитку особистості є продуктом історії розвитку людства. Але умови для її реалізації особистість одержує лише на певному етапі історичного розвитку. Всебічний розвиток людині необхідний для того, щоб мати можливість брати участь у всіх напрямках діяльності (професійній, громадській, спортивній, художній та ін.). Але для цього потрібно розвинути структуру особистості, зробити її комунікативною, здатною до перетворюючої художньої діяльності, сформувати ціннісні орієнтації. Це можливо за умови різноманітності змісту, форм і способів діяльності людини та їх оптимального поєднання у процесі її культурного розвитку.

Такі моральні якості особистості, як чесність, благородність, скромність, колективізм, бажання робити добро, активно протистояти злу, допомагати слабшим, взаємоповага є складовими фізичної культури і виховання цих якостей повинно здійснюватися на заняттях фізичними вправами.

Специфічною основою змісту фізичної культури як особливої і самостійної галузі культури є раціональна рухова активність людини, як фактор її підготовки до життєдіяльності через оптимізацію фізичного стану.

У процесі цілеспрямованого виховного впливу у ході занять з сучасних систем оздоровлення та інших форм навчально-тренувальної роботи повинно формуватися розуміння:

- вдячності своєму тренеру;
- самоствердженню серед товаришів;
- відповідальності перед державою.

При формуванні колективізму необхідно формувати ціннісні орієнтації:

- сприйняття цілей спортивного колективу як власних;
- не протиставлення себе колективу у будь-якій складній ситуації.

У процесі навчання рухів, удосконалення фізичних здібностей обов'язково виявляються і розвиваються вольові риси особистості. Вихованню вольових якостей сприяє систематичне долаання постійно зростаючих труднощів. При цьому труднощі повинні відповідати можливостям студентів [6].

Заняття позитивно впливають на інтелектуальну сферу. Рухова активність, яка лежить в їх основі, сприяє:

- формуванню уявлень про рухові можливості свого власного тіла;
- розвитку спостережливості, оскільки фізична діяльність вимагає зосередження уваги на умовах, які супроводжують рух, а також швидкого переключення уваги на різного роду подразники;
- розвитку швидкості орієнтації, так як більшість вправ формують здатність до адекватної зміни поведінки в залежності від умов, які виникли;
- розвитку мислення, оскільки тренувальна діяльність є творчою; в процесі тренувань необхідно аналізувати причини успіхів та невдач своїх досягнень, правильно оцінити ситуацію, що виникла, вести пошук шляхів раціонального вирішення рухових завдань.

У процесі занять фізичними вправами проявляються такі основні типи вольових зусиль:

а) вольові зусилля при концентрації уваги. Вони необхідні для подолання відволікаючих чинників;

б) вольові зусилля при інтенсивних м'язових напруженнях. М'язові напруження, які проявляються у процесі виконання фізичних вправ, як правило, перевищують рівень тих, що мають місце в побуті;

в) вольові зусилля, пов'язані з необхідністю долати втому під час тренувань. У цих випадках вольові зусилля спрямовані на подолання труднощів, обумовлених функціональними зрушеннями в організмі (небажання продовжувати роботу: біль, потреба терпіти);

г) вольові зусилля, пов'язані з подоланням негативних емоцій (страху, невпевненості, розгубленості тощо);

д) вольові зусилля, пов'язані з дотриманням певного режиму життя, тренування і харчування.

Оскільки процес фізичного виховання немислимий без прояву вольових зусиль, то вже самі заняття фізичними вправами сприяють вихованню вольових якостей [1, с.34].

Фізична культура як частина загальної культури здійснює суттєвий вплив на розвиток особистості. Фізична культура має відношення до духовної і матеріальної сторін. Достатньо виражені показники розвитку сили, спритності, витривалості мають високий кореляційний зв'язок з результатами тестування таких особистісних проявів, як почуття гідності, сміливість, благородність або, навпаки, хитрість, підлабузництво [7, с.22].

На етапі сучасного розвитку усіх галузей людської діяльності, у тому числі й фізичного виховання, ми можемо спостерігати стрімкий розвиток новітніх систем оздоровлення.

Сучасні системи оздоровлення формуються на основі системного підходу – дотримання раціонального режиму дня та харчування, гігієни, розподілу фізичного та психоемоційного навантаження. Саме тому ці системи є оптимальними засобами для формування особистості студентської молоді.

Серед застосованих нами систем оздоровлення, необхідно виділити найбільш функціональні – це фітнес, стретчинг, шейпінг та пілатес. У зв'язку з цим *метою* нашого дослідження є обґрунтування ефективності впливу засобів сучасних систем оздоровлення на особистість студентів.



Так, *фітнес* (англ. «fitness», від «fit» – «у хорошій фізичній формі», «придатний, відповідний певним показникам») – це напрямок масової, спортивної й оздоровчої фізичної культури, який спрямований на покращення загального стану організму людини, його тренуваності та здатності опиратись негативним впливам зовнішнього середовища шляхом виконання простих та комплексних вправ під музичний супровод чи у визначеному темпі. Необхідно виділити п'ять основних компонентів фітнесу: сила, витривалість, аеробні навантаження (серцево-судинна витривалість), гнучкість та загальна особиста гігієна (правильне харчування, розпорядок дня, відпочинок, особиста гігієна, гігієна навколишнього середовища та праці).

Стретчинг (від англ. «stretching» – розтягування) – це комплекс вправ для розтягування певних м'язів, зв'язок і сухожилів. Цей вид тренування широко використовується в складі оздоровчих тренувальних комплексів.

Шейпінг – це система оздоровчо-розвиваючих фізичних вправ гімнастичного характеру, яка застосовує вправи, що вибірково впливають на окремі частини тіла і функції організму, відрізняється методикою, заснованою на індивідуалізації занять, що досягається за допомогою комп'ютерних програм, і щомісячних контрольних тестів, спрямованих на корекцію складу тіла, і у результаті, зміну фігури у бажаному напрямі.

Пілатес – являє собою поєднання йоги, балету та ізометричних вправ. Загалом пілатес сприяє зміцненню м'язів, фіксує нормальне положення тіла (постави, внутрішніх органів), укріплює м'язи спини, преси і тазу, покращує гнучкість тіла, знижує рівень стресу і поліпшує загальний стан здоров'я спортсменів [8, с.152].

Дослідження було проведено серед студентів V курсу факультету фізичного виховання. В експерименті були задіяні 15 дівчаток і 15 хлопчиків. Завданнями дослідження було:

1. Виділити основні психологічні особливості формування особистості під час занять з сучасних систем оздоровлення;
2. Визначити особливості формування особистісних якостей, що розвиваються під час певного оздоровчого заняття;
3. Виявити особистісні зміни, які відбулися в результаті проведення оздоровчих занять.

Були використані такі методи емпіричного дослідження, як спостереження та опитування (бесіда, інтерв'ю, анкетування).

Внаслідок проведення систематичних занять з сучасних систем оздоровлення було виявлено, що вони неоднорідно, та все ж ефективно впливають на становлення особистості студентів. Результати певним чином залежали від різних індивідуальних особливостей, таких як стать, рівень фізичної та психічної підготовленості.

Завдяки наданню студентам теоретичних знань, відбулася переоцінка впливу фізичних вправ на їх організм. За допомогою проведеного опитування більшість з них, відмітила, що відчують покращення самопочуття, бадьорість та енергійність після занять. Студентами самостійно та за допомогою викладача було розроблено індивідуальні графіки режиму дня та раціонального харчування. Також, завдяки запропонованому теоретичному матеріалу, у них збільшився інтерес до занять з сучасних систем оздоровлення.

Під час спостереження було виявлено, що завдяки сучасним системам, відбувся розвиток та покращення таких фізичних якостей, як витривалість, сила, гнучкість та координація рухів. Багато в чому, результати залежали від виду діяльності. Так, на оздоровчих заняттях з фітнесу та шейпінгу інтерес був виявлений як серед дівчат, так і хлопців. Всі вони із зацікавленням приймали участь у тренувальній діяльності, адже вправи були комплексно спрямовані на розвиток різних якостей. На противагу цьому факту, на заняттях зі стретчингу та пілатесу, спрямованих на розвиток гнучкості, координаційних здібностей та витривалості, інтерес здебільшого проявляли дівчата. Після проведеного анкетування, ми дізналися чому саме вправи на розтягнення та розвиток координації не є популярними серед хлопців. 20 % респондентів відмітили, що ці вправи не є «чоловічими», вони не дають змогу розвивати таку основну чоловічу якість, як сила, та все ж 100% хлопців зауважили, що такі якості як сила та швидкість, повинні розвиватися паралельно із гнучкістю та витривалістю.

Поряд із розвитком фізичних якостей, ми відмічали й активний розвиток таких моральних рис особистості як:

- виявлення вольових зусиль – це стосувалося кожного з занять, адже всі вони мали на меті подолання певних рівнів фізичного та морального навантаження;
- наполегливість – викликана певними труднощами серед студентів з низьким рівнем фізичної підготовленості;
- комунікабельність – студентам потрібно було пристосовуватися окремо до кожної з сучасних систем, які істотно відрізняються від традиційних;
- врівноваженість та терпимість – ці якості здебільшого розвивалися на заняттях з пілатесу та стретчингу, що викликало певні труднощі серед хлопців.

За допомогою залучення студентів до проведення занять та розробкою ними індивідуальних систем оздоровлення було виявлено розвиток таких особистісних якостей студентської молоді як:

- самостійність;
- ініціативність;
- почуття особистої відповідальності;



- вимогливість до себе.

Під час проведеного опитування, ми дізналися, що заняття з сучасних систем оздоровлення комплексно впливають на всі сфери життя та діяльності студентської молоді. Вони відмічали покращення у стані здоров'я, зміну відношення та підвищення успіхів як у тренувальній, так і в навчальній діяльності. Завдяки запропонованим заняттям були активізовані майже усі системи організму студентів, саме це і впливало на підвищення їх працездатності та покращення розумової діяльності.

Таким чином, в результаті проведеного дослідження та отриманих даних, ми можемо зробити висновки:

1. Всі особистісні якості на заняттях фізичними вправами розвиваються комплексно на рівні розвитку фізичних якостей.

2. Особистісні якості розвиваються у відповідності з особливостями виду занять.

3. Спостерігається відчутна залежність між розвитком особистісних якостей та індивідуальними особливостями студентів (вік, стать, рівень фізичної та психічної підготовки).

4. Різні групи особистісних якостей розвиваються в залежності від виду виконуваного фізичного або психічного навантаження.

5. Такі позитивні риси особистості як самостійність, активність, дисциплінованість та відповідальність, які є дуже важливими для майбутніх фахівців, були розвинені саме під час доручення студентів до організаційної та практичної частини роботи.

6. Вольові якості особистості особливо активно розвивалися внаслідок виконання тренувальної роботи, яка викликала потребу у подоланні різних труднощів (фізичних або психологічних).

7. За допомогою проведення систематичних занять з сучасних систем оздоровлення було виявлено пряму залежність розвитку особистісних якостей від виду виконуваної тренувальної роботи. Так, наприклад, під час проведення оздоровчих занять з фітнесу чи шейпінгу спостерігався розвиток вольових якостей, що пов'язано із доданням постійно зростаючих труднощів. А під час проведення занять з пілатесу та стретчингу відбувався розвиток моральних якостей.

Заняття оздоровчою фізичною культурою впливають на моральні якості, розвиток вольової та емоційної сфер студентів, естетичних і етичних уявлень і потреб. Вони впливають на формування характеру, тобто тих особливостей особистості, які відбиваються на вчинках і відносинах з іншими людьми та зовнішнім світом.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Акімова Л.М. Психологія спорту. Курс лекцій / Л.М. Акімова. – Одеса: Студія «Негоціант», 2004. – 127 с.
2. Гогун С.М. Психологія фізичного виховання і спорту: Учеб. посібник для студ. вищ. пед. навч. закладів / С.М. Гогун, Б.І. Март'янов. – М.: Видавничий центр «Академія», 2000. – 288 с.
3. Закон України «Про вищу освіту» // Офіційний вісник України. – 2014. – № 63. – С. 7–28
4. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры. Учеб. для ин-тов физической культуры / Л.П. Матвеев. – М.: Физкультура и спорт, 1991. – 543 с.
5. Раєвський Р.Т., Канішевський С.М., Домашенко А.В. Фізичне виховання як складова частина освіти учнівської молоді // Теорія і практика фізичного виховання: Науково - методичний журнал. – 2002. – №1. – С. 31-37.
6. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М.М. Фіцула. – К.: Видавничий центр «Академія», 2002. – С. 44 – 50.
7. Чікова О.М. Психологічні особливості спортивної діяльності і особистості спортсмена: Навчальний посібник для училищ Олімпійського резерву / О.М. Чікова. – Мінськ: ППП Держекономплана РБ, 1993. – 76 с.
8. Язловецький В.С. Організація та методика оздоровчої фізичної культури. Навчальний посібник / О.М. Жданова, А.Л. Турчак. – Кировоград: РВВ КДПУ імені Володимира Винниченка, 2005. – 204 с.

Марія НУДЬГА

ВПЛИВ ЗАНЯТЬ ТХЕКВОНДО НА РІВЕНЬ ПРОЯВУ КООРДИНАЦІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

(студентка V курсу факультету фізичного виховання)

Науковий керівник – канд.пед.наук, проф. Воропай С.М.

Невід'ємною складовою освіти, яка забезпечує можливість здобуття необхідних, науково обґрунтованих знань про здоров'я та засоби його зміцнення, є фізичне виховання дітей як у дошкільних, так і в загальноосвітніх закладах.

За допомогою традиційних та нетрадиційних форм рухової активності реалізується головний принцип фізичного виховання – гармонійний розвиток особистості. Пріоритетним напрямком є оздоровча спрямованість занять, формування потреби в систематичних заняттях та веденні здорового способу життя [1].

Метою фізичного виховання є формування свідомої особистості, котра володіє теоретичними та практичними знаннями, необхідними руховими навичками.

Координаційні здібності займають важливе місце у фізичному вихованні молодших школярів. Результати наукових досліджень свідчать про те, що розвиток координаційних здібностей відбувається гетерохронно [5, 6]. Існує думка вчених щодо цілеспрямованого впливу на розвиток координаційних здібностей в сенситивний період. Результати досліджень відомих фахівців підтверджують, що рівень педагогічного впливу найвищий якщо він співпадає з сенситивним періодом. Тому, актуальними є наукові



проекти, метою яких є розробка забезпечення контролю за рівнем розвитку рухових здібностей людини взагалі і зокрема розвитку координаційних здібностей дітей.

Різні види координаційних проявів людини у фізичному вихованні і спорті досить специфічні, тому доцільно розглянути питання про координаційні здібності з позицій системного підходу і багаторівневої теорії управління рухами у дітей молодшого шкільного віку [2].

Будь-які рухові дії (ходьба, біг, стрибки, метання, катання на лижах, біг на ковзанах, плавання та ін.) пов'язані зі зберіганням стійкого положення тіла. Це забезпечує нормальне функціонування всіх фізіологічних систем організму, оптимальну амплітуду рухів, раціональний розподіл м'язових зусиль, що призводить до економності енерговитрат і підвищенню ефективності рухової дії [4]. Не менш важливе збереження рівноваги в нерухомій позі: сидіння за партою в школі, робоча поза за столом, біля верстата та ін. Великі вимоги до збереження рівноваги висуває спортивна діяльність. Необхідний рівень розвитку координаційних здібностей дозволяє швидше і якісніше опановувати техніку будь-яких фізичних вправ.

Мета дослідження – визначити та порівняти рівень прояву координаційних здібностей у дітей, що не займаються у секції з тхеквондо з результатами дітей, які відвідують її систематично.

Завдання дослідження:

1. Дослідити рівень прояву координаційних здібностей дітей молодшого шкільного віку на уроках фізичної культури та секції тхеквондо.

2. Виявити вплив занять тхеквондо на розвиток координаційних здібностей дітей молодшого шкільного віку.

Об'єкт дослідження – навчально-виховний процес з фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку.

Предмет дослідження – рівень прояву координаційних здібностей дітей молодшого шкільного віку.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань застосовувалися такі методи досліджень: теоретичний аналіз і узагальнення наукової та методичної літератури, педагогічне тестування, методи математичної статистики. Під час педагогічного тестування застосовувалися наступні тести: три оберти вперед, 4 повороти ліворуч та 4 повороти праворуч на вузькій гімнастичній лаві, стійка на одній нозі.

Дослідження проводилися на базі загальноосвітніх шкіл міста Кривого Рогу на протязі II етапів. В них брали участь 40 дітей віком 8-9 років розподілені на дві групи. До першої групи були включені діти (n=20, із них 10 хлопчиків та 10 дівчаток), котрі відвідували секцію тхеквондо. До другої – діти, що займалися фізичними вправами лише на уроках фізкультури (n=20, із них 10 хлопчиків та 10 дівчаток).

Результати дослідження. Проведений аналіз рівня прояву координаційних здібностей дітей молодшого шкільного віку, що не займаються у секції тхеквондо, та тих, що займаються. Результати тесту «три оберти вперед» наведені у табл. 1.

Таблиця 1.

Показники	Діти, що не займаються тхеквондо		Діти, що займаються тхеквондо	
	Хлопчики	Дівчатка	Хлопчики	Дівчатка
x	7,86	8,86	6,88	6,83
S	1,51	1,52	1,55	1,53
V	5,21	5,83	4,44	4,46
m	0,54	0,54	0,55	0,54

Аналіз результатів, що показані у тесті «три оберти вперед» свідчить про те, що за рівнем прояву координаційних здібностей діти, що не займаються у секції тхеквондо мають такі середні показники: хлопчики – 7,86 с, дівчатка – 8,86 с. Показники дітей, що займаються у секції тхеквондо відповідно наступні: хлопчики – 6,88 с, дівчатка – 6,83 с. Коефіцієнт варіації за результатами даного тесту знаходяться у діапазоні від 4,44 – до 5,83, що дає підстави говорити про достатню надійність отриманих результатів.

Порівняльний аналіз результатів у тесті демонструє кращі показники у дітей, що займаються у секції тхеквондо у порівнянні з дітьми, котрі відвідують лише уроки фізкультури (рис. 1).



Рис. 1.1. Рівень прояву координаційних здібностей дітей 8-9 років за показниками в тесті «Три оберти вперед»



Результати рівня прояву координаційних здібностей дітей 8-9 років за тестом «4 повороти ліворуч та 4 повороти праворуч на вузькій гімнастичній лаві» подані у табл.2.

Таблиця 2.

Рівень прояву координаційних здібностей дітей 8-9 років за тестом «4 повороти ліворуч і 4 повороти ліворуч», с.

Показники	Діти, що не займаються тхеквондо		Діти, що займаються тхеквондо	
	Хлопчики	Дівчата	Хлопчики	Дівчата
x	23,23	23,38	21,48	22,24
S	3,1	3,82	2,6	2,65
V	7,49	6,12	8,26	8,39
m	1,08	1,4	0,92	0,94

Аналіз отриманих результатів свідчить про те, що середні дані дітей, що не займаються тхеквондо у хлопчиків становлять 23,23 с, а у дівчаток – 23,38 с. Показники дітей, що займаються тхеквондо відповідно наступні: хлопчики – 21,48 с, дівчатка – 22,24 с. Коефіцієнти варіації за даними показниками мають більшу варіативність ніж у попередньому тесті, але не критичну від 6,12 – до 8,39, що говорить про достатньо однорідну вибірку.

Порівняльний аналіз результатів у тесті демонструє кращі показники у дітей, що займаються у секції тхеквондо у порівнянні з дітьми, котрі відвідують лише уроки фізкультури (рис.2).



Рис.2. Рівень прояву координаційних здібностей дітей 8-9 років за тестом «4 повороти ліворуч та 4 повороти праворуч на вузькій гімнастичній лаві»

Результати рівня прояву координаційних здібностей дітей 8-9 років за тестом «стійка на одній нозі» подані в табл.3.

Таблиця 3.

Рівень прояву координаційних здібностей дітей 8-9 років за тестом «стійка на одній нозі», с

Показники	Діти, що не займаються тхеквондо		Діти, що займаються тхеквондо	
	Хлопчики	Дівчата	Хлопчики	Дівчата
x	22,05	22,35	22,55	22,45
S	4,99	4,57	6,59	4,65
V	4,42	4,96	3,42	4,83
m	1,76	1,61	2,33	1,65

Аналіз отриманих даних свідчить про те, що середні показники дітей, що не займаються тхеквондо за результатами тесту «стійка на одній нозі» становлять: у хлопчиків – 22,05 с, у дівчаток – 22,35 с. Дані дітей, що займаються у секції тхеквондо відповідно становлять у хлопчиків – 22,55 с, а у дівчаток - 22,45 с.

Порівняльний аналіз результатів у тесті демонструє кращі показники у дітей, що займаються у секції тхеквондо у порівнянні з дітьми, котрі відвідують лише уроки фізкультури (рис.3).

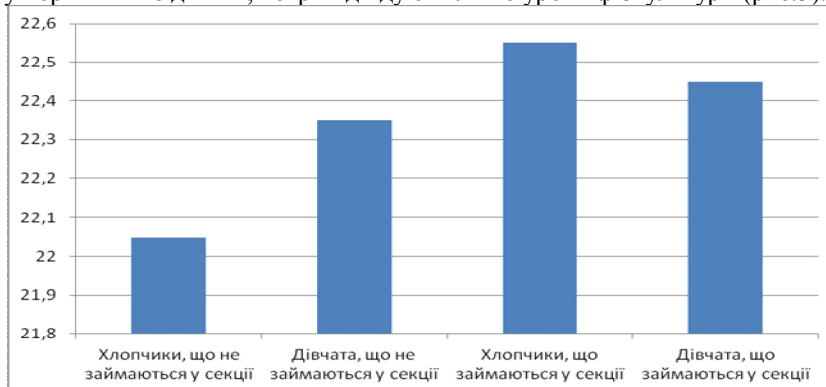


Рис. 3. Рівень прояву координаційних здібностей дітей 8-9 років за тестом «стійка на одній нозі»



Таким чином, отримані нами результати дають підстави стверджувати, що діти, котрі займаються тхеквондо мають більш високий рівень прояву координаційних здібностей за усіма трьома тестами. На наш погляд, це зумовлено додатковою руховою активністю, різноманітними засобами, котрі використовуються на позаурочних заняттях тхеквондо та цілеспрямованим розвитком таких якостей, як координація, гнучкість та сила.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вильчковский Э.С. Физическое воспитание школьников / Э.С. Вильчковский. – М.: Логос, 2002. – 168 с.
2. Лях В.И. Понятие «координационные способности» и «ловкость» Теория и практика физической культуры. – 1993. – №8. – С.44-46.
3. Лях В.И. Анализ свойств, раскрывающих сущность понятия «координационные способности» // Теория и практика физической культуры / В.И. Лях. – 1994. – №1. – С. 48-50.
4. Рашупкин Г.В. Физическая культура школьников. – СПб.: Нева, 2004. – 253 с
5. Старостина А.В. Физическая культура – средство самооздоровления детей / М.В. Канин, В.Ю. Кисельников // Физическая культура в школе. – 2008. – № 5. – С. 28.

Вікторія ПАН

ОПТИМІЗАЦІЯ ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ ГІМНАСТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

(магістрантка факультету фізичного виховання)

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

Зростання кількості захворювань серед школярів за останні роки стрімко набуває темп. Поруч із спадковими, екологічними та соціальними чинниками формування цих захворювань сприяє велике психоемоційне напруження, пов'язане з умовами життя та навчання. Здоровий спосіб життя в ієрархії цінностей людини поки що не посідає перше місце в нашому суспільстві.

Проблема зміцнення та збереження здоров'я дітей на сьогодні, як ніколи, актуальна. З упевненістю можна сказати, що вчитель у змозі зробити для здоров'я школяра більше, ніж лікар. На сучасному етапі актуальною стає завдання забезпечення шкільної освіти без втрат здоров'я учнів. Результати багатьох медико-педагогічних експертиз свідчать про вкрай небезпечну ситуацію із здоров'ям школярів. Зростання хронічних захворювань, порушень функцій найчастіше пов'язується з традиційною формою навчально-виховного процесу. Багатьма науковими дослідженнями підтверджено той факт, що загальна рухова активність дітей зі вступом до школи знижується у декілька разів [6, с.8].

Актуальною у цьому контексті є рівень розвитку фізичної культури і спорту, який в багатьох вимірах не задовольняє українське суспільство. В Україні недостатньо налагоджено ефективну пропаганду здорового способу життя, переваг фізичної культури і спорту. Низький рівень оздоровчої рухової активності населення стримує підвищення життєздатності систем і функцій організму людини – фундаменту профілактики захворювань [2, с.18].

Державній програмі розвитку фізичної культури і спорту в Україні значна увага приділяється розробці та запровадженню у навчальних закладах системи контролю за станом фізичного розвитку та здоров'я сучасних школярів, проведенню фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи в усіх напрямках освіти [3].

Особливе занепокоєння викликає погіршення здоров'я дітей та підлітків. Як і раніше, значна їх кількість має суттєві відхилення у фізичному розвитку та стані здоров'я, різко прогресують у підростаючому поколінні хронічні ревматичні хвороби серця, гіпертонія, неврози, артрити, ожиріння, сколіози тощо [5, с.12].

Юнацький вік вважається найбільш складним у процесі росту і розвитку школярів. Це період коли відбувається перетворення всіх центральних ланок системи організму в нову систему для переходу в наступний етап розвитку. Воно сприяє підвищенню опору організму до впливу різноманітних зовнішніх факторів.

Саме інноваційні гімнастичні технології, до яких відноситься фітнес сприяють виправленню дефектів фізичної зовнішності, що спричинені недоліками будови тіла, за рахунок цілеспрямованого добору фізичних вправ, режиму їхнього виконання, дієти та режиму харчування. Це реалізується введенням у фітнес діагностичних тестів, що дають змогу визначити фізичний стан, рівень розвитку фізичних якостей та функціональних можливостей.

Дослідження в галузі фізичної культури свідчать, що у підростаючого покоління на сьогодні рухова діяльність значно знизилася. Це питання розглядається у працях багатьох науковців (О.М. Зварнищука, А.І. Ільїна, М.А. Козленка, В.А. Медведєва та ін.). Так, дослідниками доведено (Т.Ю. Круцевич, В.В. Лисенко, В.І. Лях), що організм дітей постійно потребує виконання рухових дій. Відомо, що кожний урок у загальноосвітній школі повинен сприяти розвитку пізнавальних інтересів учнів, придбанню ними навичок самостійного поповнення знань. Це також стосується ставлення учнів до фізичного виховання. Учителям з фізичної культури потрібно наполегливо й цілеспрямовано формувати в учнів навички й звички до самостійних занять фізичними вправами, теоретичної самоосвіти стосовно фізичної культури і спорту [4, с.22].



Проблема цілеспрямованого формування інтересів на заняттях фітнесом у сучасній психології ще мало розроблена, але її вирішення має велике значення для практики навчання і виховання особливо підростаючого покоління. Слід також зазначити, що й проблема формування інтересу безпосередньо до занять фізичною культурою та спортом також досить мало висвітлена у зв'язку з недостатнім обсягом психолого – педагогічних досліджень [1, с. 28], що й обумовило актуальність обраної теми.

Мета дослідження полягає у розробці і експериментальному обґрунтуванні педагогічної системи формування рухової активності учнів засобами фітнесу.

У загальноосвітніх навчальних закладах у процесі вивчення матеріалу з фізичної культури враховуються найсприятливіші вікові та анатомо-фізіологічні періоди розвитку та оздоровлення організму школярів; розкривається значення занять фізичними вправами для здоров'я учнів; розвиваються основні фізичні якості та рухові здібності; формуються вміння та навички здорового способу життя, проведення корисного дозвілля та активного відпочинку; формуються знання, вміння і навички дотримання особистої гігієни, загартування організму, профілактики захворювань, запобігання травматизму, дотримання правил техніки безпеки; розвиваються уміння і навички використання фізичних вправ для запобігання порушення постави, зняття втоми учнів.

Аналіз практики роботи загальноосвітньої школи свідчить, що в програмі для загальноосвітніх шкіл, для учнів 1–4 класів в розділі “Гімнастика” поряд з гімнастичними вправами використовуються танцювальні вправи (ритміка). Наприклад в 1-му класі такі танцювальні вправи, як: з підскоком приставні, кроки з притупуванням, галоп, поєднання кроків на 32 такти, елементи українських народних танців. Згідно з програмою у 2-му класі вивчаються та удосконалюються такі танцювальні рухи як: позиції ніг, зміна позицій ніг за сигналом, перемінний крок, “польки”, з'єднання танцювальних кроків, танок “полька” та інші (на вибір). У 3-му класі ритмічна гімнастика супроводжується такими танцювальними вправами як: вальсовий крок, елементи народних танців, ритмічна гімнастика з танцювальними вправами, кроки “польки”, галопу, змінний притоп. У 4-му класі дівчатка знайомляться з більш складно – координаційними танцювальними вправами такими як: ритмічна та аеробна гімнастика, переходи з однієї позиції ніг в іншу, поєднання кроків галопу і польки, елементи народних танців, гопак. Учні також знайомляться з народними традиціями та складовими здорового способу життя (3 клас), чинниками здоров'я (4 клас), впливом на здоров'я шкідливих звичок та іншими питаннями.

Програма п'ятого класу знайомить учнів із здоровим способом життя, основними складовими здоров'я, ростом і розвитком дівчаток, впливом рухової активності на розвиток підлітків, активним відпочинком, загартуванням, правами та обов'язками щодо збереження і зміцнення здоров'я, профілактикою ВІЛ-інфікування, впливом спілкування на здоров'я та іншими питаннями. Шестикласники мають здобути знання про чинники здоров'я, розвиток підлітків, вимоги до харчування, гігієни тіла та статевих органів, про вплив звичок підлітків на здоров'я, негативний вплив куріння, вживання алкоголю, наркотичних і токсичних речовин на здоров'я, про спілкування здоров'я.

У сьомому класі учні знайомляться з основами здорового способу життя та його складовими, з індивідуальним розвитком і збереженням здоров'я підлітків, визначенням індивідуальних показників фізичного здоров'я, впливом соціальних чинників, на здоров'я підлітків та їхнє психологічне благополуччя, розробляють план ведення здорового способу життя. Для восьмикласників навчальна програма пропонує оздоровчі системи харчування, визначення рівня індивідуального фізичного розвитку, соціальні аспекти статевого дозрівання, шкідливість раннього статевого життя вагітності, ПСЦ, причини, умови і наслідки СНІДу, всебічний розвиток, феномен здоров'я тощо.

У старших класах поглиблюється інтеграція курсу та міжпредметні зв'язки, але головні функції покладаються на практичне виховання фізичних якостей.

В бесідах з вчителями фізичної культури загальноосвітніх шкіл було встановлено, що значна частина їх вважає застосування фітнесу в навчальному процесі є справою занадто складною але перспективною

Класифікацією фітнес – програм є програми рухової активності, спеціально організованої у рамках групових або індивідуальних (персональних) форм занять, можуть мати як оздоровчо – кондиційну спрямованість (зниження ризику захворювань, досягнення і підтримка належного рівня фізичного стану), так і ставити цілі, пов'язані з розвитком здібностей до розв'язання рухових і спортивних завдань на достатньо високому рівні.

У першому випадку фітнес – програми орієнтовані на мету оздоровчого фітнесу, у другому – спортивно – орієнтованого або рухового (Е. Хоулі, Б. Френке, 2000). Класифікація фітнес – програм ґрунтується:

- на одному виді рухової активності (наприклад, аеробіка, оздоровчий біг, плавання і т.п.);
- на поєднанні декількох видів рухової активності (наприклад, аеробіка й бодібілдінг; аеробіка та стретчинг; оздоровче плавання і біг і т.п.);
- на поєднанні одного або декількох видів рухової активності й різних чинників здорового способу життя (наприклад, аеробіка й загартування; бодібілдінг і масаж; оздоровче плавання і комплекс водолікувальних відновних процедур та ін.).

У свою чергу фітнес-програми, засновані на одному виді рухової активності, можуть бути розділені на програми, в основу яких покладені:

- види рухової активності аеробної спрямованості;



- оздоровчі види гімнастики;
- види рухової активності силової спрямованості;
- види рухової активності у воді;
- рекреативні види рухової активності;
- засоби психоемоційної регуляції.

Крім того, виділяють інтеграційні, узагальнені фітнес-програми, орієнтовані на спеціальні групи населення: для дітей, для літніх людей, для жінок до і післяродовому періоді; для осіб з високим ризиком захворювань або які мають захворювання; програми корекції ваги тіла. Таке різноманіття фітнес-програм визначається прагненням задовольнити різні фізкультурно-спортивні й оздоровчі інтереси широких верств населення. Враховуючи, що до змісту поняття фітнес, входять компоненти (планування життєвої кар'єри, гігієна тіла, фізична підготовленість, раціональне харчування, профілактика захворювань, соціальна активність, психоемоційна регуляція, зокрема боротьба із стресами й інші чинники здорового способу життя), кількість створюваних фітнес - програм практично не обмежена.

Для вирішення якої проблеми наукового дослідження нами були поставлені такі завдання:

1. Визначити рівень фізичного і функціонального стану учнів старшого шкільного віку, які займаються фітнес-аеробікою на уроці гімнастики.
2. Розробити і апробувати педагогічні прийоми управління інтенсивністю і характером фізичних навантажень в заняттях з фітнесу.
3. Експериментально обґрунтувати ефективність проведення занять фітнесом.

Експериментальна програма фітнес-аеробіки була спрямована на зміцнення здоров'я, покращення фізичних якостей, формування правильної постави, корекції загальної ваги тіла, пропорцій тіла. Базувалась на наукових принципах теорії і методики фізичного виховання, знань способів попередження проблем, контролю за виконанням фізичних вправ і розробки ефективних програм, які б відповідали рівню фітнеса тих хто займається.

Основними складовими компонентами заняття була розминка, аеробіка, калістеніка і релаксація. Але акцент на кожну частину змінювався в залежності від завдань, які ставилися перед кожним заняттям, а також рівня фітнесу, віку, конституційних особливостей будови тіла досліджуємих.

Конструювання програми відбувалось під час проведення уроку у вільному методі, при цьому підбір вправ відбувався спонтанно, широко використовувалась імпровізація в рухах і комбінаціях найпростіших кроків, що повторюються під час певного аеробного фрагмента. При застосуванні вільного методу музичний супровід, зміст вправ і частин уроку, а також методів навчання й проведення вправ, що використовуються у кожному наступному уроці, можуть розрізнятися.

У структурному методі конструювання програм здійснювалось заздалегідь, при цьому використовувалися спеціально підготовлені музичні фонограми й розроблені комбінації, що складаються з поєднання різних вправ зі степ-аеробіки, танцювальних кроків, ритмічних вправ та інших кроків, які повторюються в з'єднанні вправ у певному порядку, із заданою частотою, кількістю рухів у точній відповідності з музичним супроводом.

Характерною рисою проведення занять фітнесом є використання степ-аеробіки, на степ-платформі – для розвитку координації рухів; латин-степ і фак-степ – танцювальні форми рухів і степ-інтервал – силові вправи на платформі. Велика увага приділялась моніторингу фізичного і функціонального стану організму, раціональному дозуванню фізичних навантажень, терміновому і поточному контролю результатів занять. На їх основі здійснювались програми.

Отримані дані, свідчать, що у досліджуваних надто низький рівень рухів, що дало підстави для організації формуючого експерименту, спрямованого на розвиток рухових навичок, необхідних для навчання фітнесом, що в перспективі мало на меті покращити загальний фізичний розвиток. Для покращення фізичної підготовленості, програма будувалась на критеріях оптимуму розвитку фізичних якостей, а якщо він був досягнутий то мета занять заключалась тільки в підтримці фізичного стану. Це важливо для підлітків, у яких є особливе бажання досягнути рекордних показників, а вони, як відомо – не забезпечують високий рівень здоров'я і довголіття.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Волков Л.В. Физическое воспитание учащихся /Л.В. Волков. – К.: Здоровье, 1998. – 184 с.
2. Ротерс Т.Т. Теория и методика развития личности школьника во взаимодействии физического и эстетического воспитания: дис. ... док. пед. наук: 13.00.01 / Татьяна Тихоновна Ротерс. – Луганск, 2001. – 407 с.
3. Хрипкова А.Г. Адаптация организма учащихся к учебной и физической нагрузке / А.Г. Хрипкова, М.В. Антропова. – М.: Педагогика, 1982. – 240 с.
4. Шевченко О.В. Основы ритмики та хореографії: [навчальний посібник] / О.В. Шевченко, В.С. Язловецький. – Кіровоград: РВВ КДПУ імені Володимира Винниченка, 2006. – 226 с.
5. Щербаков Н.А. Методичні вказівки до вивчення розділу «Фітнес» для студентів факультету фізичного виховання і спорту / Н.А. Щербаков, Т.Б. Пасічна, Н.Л. Бочкова. – Київ, 1998. – 55 с.
6. Язловецький В.С. Основы фитнесу / В.С. Язловецький, О.В. Шевченко. – Кіровоград: РВВ КДПУ імені Володимира Винниченка, 2007. – 263 с.



Сергій ЧАМУХА

**ІНДИВІДУАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ НЕРВОВОЇ СИСТЕМИ ЯК КРИТЕРІЙ ВІДБОРУ ДЛЯ
ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ Й СПОРТОМ***(магістрант факультету фізичного виховання)**Науковий керівник – кандидат наук з фізичного виховання та спорту, Неворова О.В.*

Індивідуальні особливості вищої нервової діяльності проявляються за функціонуванням внутрішніх органів і систем, як в стані спокою, так і під час виконання фізичних навантажень [1;2;3]. Це положення було раніше зазначено як „оперативний спокій”, під яким О.О.Ухтомський розумів постійну взаємодію між середовищем і живим організмом, яка продовжується і тоді, коли відсутні видимі впливи подразників, а стан функцій в спокої відображає рівень збудливості організму [1].

Відомо, що рухова діяльність людини поєднує в собі як безумовні, так і умовні рефлекси, виникнення і перебіг яких визначається нерозривним зв'язком першої і другої сигнальних систем. Це обумовлює принципове значення кортикального рівня у формуванні реакції на фізичне навантаження. При цьому, в корі головного мозку формуються зв'язки між зовнішніми і внутрішніми сигналами, виконавчим м'язовим апаратом, який здійснює рухову реакцію, а також серцево-судинною системою, яка забезпечує нормальний перебіг цієї реакції [1;3].

У процесі зростання й розвитку організму людини вдосконалюються пристосувальні реакції, обумовлені розвитком механізмів саморегуляції і нервових процесів [18–22]. Однак, в літературі відсутні дані про залежність характеру пристосувальних реакцій функціональної системи забезпечення організму киснем під час виконання фізичного навантаження у дітей від рівнів властивостей нервових процесів. Дослідження властивостей нервових процесів у людини й залежності від них стійкості функціональної системи забезпечення організму киснем під час м'язової діяльності, дозволило б визначити допустимі зміни її параметрів при виявленні вікових особливостей пристосувальних реакцій до фізичного навантаження, що особливо важливо для попередження гіпокнемії та перенапруження [45].

Метою нашого дослідження було виявлення індивідуальних властивостей нервової системи для подальшого відбору до занять фізичною культурою й футболом.

Об'єкт дослідження – функціональна сила й рухливість нервових процесів.

Важливим фактором для стимуляції дослідження динаміки пристосувальних реакцій функціональної системи забезпечення організму киснем під час виконання фізичного навантаження є необхідність прогнозування її резервних можливостей з урахуванням функціональної рухливості й сили нервових процесів у дітей для обґрунтованого нормування фізичного навантаження, оскільки проблема визначення оптимального обсягу та інтенсивності навантаження в оздоровчому тренуванні з урахуванням індивідуальних особливостей організму залишається дискусійною [2;4].

Процеси постачання і споживання кисню, у відповідності з метаболічними потребами, забезпечуються узгодженою функцією зовнішнього дихання і кровообігу, які є провідними підсистемами функціональної системи забезпечення організму киснем [3]. Ці процеси неможливо досліджувати окремо і уособлено від нервової та гуморальної регуляції цих систем, у відриві від запитів метаболізму та керуючої системи від керованих підсистем. Участь не одного, а декількох фізіологічних, біохімічних процесів на шляху проходження кисню від навколишнього середовища до мітохондрій, постійність кисневих режимів організму в стійкому стані, а також, зміни кисневих параметрів, які забезпечують своєчасне і повне задоволення метаболічних потреб суворо визначаються віком, станом організму, індивідуальними особливостями поєднання кисневих параметрів в організмі. Регуляція зазначених процесів здійснюється автоматично, і нервовій системі в цьому процесі належить провідна роль [2; 3].

Керування за принципом прогнозування наступних змін здійснюється завдяки тому, що від рецепторів до кори головного мозку надходить інформація про умовні сигнали цих змін. Умовно-рефлекторне посилення дихання і кровообігу забезпечує збільшення швидкості постачання кисню до м'язів його майбутнього підвищеного споживання [3].

В організмі людини має велике значення зміна дихання і кровообігу, яка здійснюється завдяки керуючим сигналам, що надходять у дихальний центр від кори великих півкуль головного мозку. З віком, з розвитком центральної нервової системи, її вищих відділів, з розвитком опорно-рухового апарату – інформація про навантаження, що надходить в кору великих півкуль, стає більш точною і відіграє все більшу роль в регулюванні кисневих режимів організму. Інтеграція цієї інформації в центральних нервових утвореннях стає більш досконалою [1; 3].

Явище фізіологічної мінливості функцій у стані відносного спокою засвідчує, що процес пристосування відбувається безперервно і його рівень визначається індивідуальною реактивністю [4].

Дослідження динаміки ряду показників, які характеризують стан центральної нервової і серцево-судинної систем, виявило їх пряму залежність від початкового рівня і, чим вищий рівень початкової активності фізіологічної системи, тим менша відносна величина цього рівня під впливом подразника. Той факт, що вплив початкового рівня прослідковується в динаміці показників, які характеризують



властивості нервової системи цілих груп у віковому відношенні, дозволив зробити висновок про універсальність даної закономірності [2; 3; 4].

Знайдені вікові відмінності в утворенні нових зв'язків між серцево-судинною, дихальною системами і ритмом роботи, які проявляються не тільки в стані відносного спокою, але і при виконанні роботи помірної та великої інтенсивності. Виявлено різний характер гемодинамічних перебудов, які відбуваються в організмі людини під час виконання невеликих за інтенсивністю динамічних навантажень. Саме відмінності за типом реагування є інформативним критерієм змін стану серцево-судинної системи людини [3].

Наведена у літературних джерелах інформація про регуляцію функціональних можливостей кардіореспіраторної системи у дітей молодшого шкільного віку недостатня для оцінки індивідуальних резервів і механізму пристосування до фізичного навантаження. В роботах [2; 3; 4], відмічена необхідність враховування рухливості нервових процесів при відборі дітей до спортивних шкіл та подальшого вивчення питання регуляції серцево-судинної системи у осіб, які мають різну силу нервових процесів, що дає можливість використовувати ці дані при розробці режимів фізичних навантажень.

Тісний взаємозв'язок між стійкістю до стресу, працездатністю та втомою обумовлений тим, що всі вони мають єдину генотипово обумовлену основу – силу нервової системи відносно збудження [2].

Особливості прояву властивостей сили нервової системи за відношенням до збудження полягають у відмінності структури реакції кровообігу у відповідь на фізичне навантаження субмаксимальної потужності, яка характеризується однаковим об'ємом зовнішньої роботи для кожної типологічної групи.

При цьому сильній нервовій системі відповідає найбільш високий рівень функціонального стану серцево-судинної системи, слабка нервова система поєднується з помірною напругою функціональної відповіді серцево-судинної системи під час виконання фізичних навантажень [3; 4].

У ході дослідження школярів виявлено, що велику роль у кореляції показників функціональної рухливості нервових процесів з показниками гемодинаміки відіграють статеві відмінності. Так, у віці до статевої зрілості у хлопчиків виявлена залежність функціональної рухливості тільки від особливостей кровообігу відповідних кінцівок, у дівчат ця залежність менш значуща. Поряд з цим, у дівчат пубертатного віку на рівень функціональної рухливості впливали функціональні особливості серця [4]. Відмічається значна індивідуальна варіабельність латентного періоду, швидкості розвитку реакції, її тривалості та інтенсивності у дітей різного віку [3].

У практиці спорту широкого використання набули психолого-педагогічні тести, які застосовують на перших етапах відбору [5]. Під час проведення відбору не слід об'єднувати в одну групу результати тестувань ретардантів і акселератів. Обов'язковим критерієм відбору є приріст результатів в обраному виді спорту. Це визначає надійність прогнозу і зменшує відставання перспективних спортсменів. Важливою умовою є виявлення спадкоємних чинників (особливо, якщо батьки – спортсмени).

Вибір тестів для визначення функціонального стану організму повинен враховувати відтворюваність, об'єктивність, інформативність. Сучасні методики, спрямовані на визначення психологічних особливостей полягають або у виявленні типів темпераменту, або, наприклад, за класифікацією Шелдона – соматоніків, вісцеротоніків, церебротоніків. Такі методики, на жаль, не мають практичного значення, на відміну від тестування типологічних особливостей нервової системи, перспективність якого не викликає сумніву [6].

В ході вивчення основних властивостей нервової системи людини використовують такі методики, за якими виявляють судинні, дихальні, шкірно-гальванічні, рухові умовні рефлекси (рефлекс кліпання ока; рухові рефлекси на кінестетичному, мовному підкріпленні і на попередній інструкції; таблиці В.Я. Анфімова, А.Г.Іванова-Смоленського, Едмунда Ландольта та ін.). Функціональна рухливість нервових процесів (за вказаними методиками, що досліджують рухові рефлекторні реакції) визначається за показниками, які характеризують швидкість переробки інформації.

Використовують методики дослідження вищої нервової діяльності за природним експериментом: опитування, співбесіда, анкетування, спостереження за поведінкою в різних життєвих ситуаціях. Однак, вони досить ненадійні для визначення індивідуального типу нервової системи. Вони створюють лише перехідну ланку від експерименту до практики, що дозволяє розробити декілька корисних практичних рекомендацій з питань оптимізації режиму праці, засобів і методів навчання [4; 5; 6].

За результатами наших досліджень виявилось, що під час випадкового відбору груп, без урахування властивостей нервових процесів, основну частину досліджуваних осіб можуть представляти особи з середніми рівнями функціональної рухливості та сили нервових процесів. В нашій групі приблизно половину склали особи з середніми рівнями властивостей нервових процесів, іншу половину – особи з низькими і високими рівнями.

Аналіз складу окремих академічних груп за індивідуальними показниками властивостей нервових процесів показав, що наведене вище співвідношення не спостерігається, оскільки в деяких групах кількість студентів з низькими або високими рівнями властивостей нервових процесів значно більша.

Тому, якщо оцінити дані, що наводяться в літературі за величиною частоти серцевих скорочень, то можна сказати, що великий розкид показників всередині однієї вікової групи, відмічений в працях [3; 7], пов'язаний, можливо, з неоднорідністю досліджуваної групи за індивідуальними властивостями нервових процесів.



Оскільки властивості нервових процесів знаходять своє відображення в характері пристосувальних реакцій, то важливим кроком в забезпеченні індивідуального підходу в нормуванні фізичних навантажень для кожної особи є розподіл студентів за рівнями показників функціональної рухливості й сили нервових процесів та врахування їх індивідуальних особливостей характеру пристосувальних реакцій. У ході нашого дослідження ми проводили розподіл студентів, які займаються футболом на підгрупи, в яких показники властивостей нервових процесів мали рангову відповідність. Наприклад: у підгрупі осіб з низькими рівнями властивостей нервових процесів показники функціональної рухливості були низькими і показники сили нервових процесів теж були низькі; в підгрупі осіб з середніми рівнями – показники функціональної рухливості й сили були середніми для даного віку, а в підгрупі осіб з високими рівнями – показники функціональної рухливості й сили нервових процесів були високими. Виявлені в нашому дослідженні індивідуальні особливості пристосувальних реакцій до фізичних навантажень характерні саме для осіб з таким поєднанням рівня функціональної рухливості (ФР) й сили нервових процесів (СНП): низька ФР – низька СНП, середня ФР – середня СНП, висока ФР – висока СНП.

Але, як ми вже зазначали в нашому дослідженні, є багато різних індивідуальних варіантів поєднання показників функціональної рухливості й сили нервових процесів. Наприклад: середні показники функціональної рухливості й низькі показники сили нервових процесів, низькі показники функціональної рухливості й середні показники сили нервових процесів, низькі показники функціональної рухливості й середні показники сили нервових процесів і багато інших варіантів.

Слід врахувати також, що індивідуальні особливості дитини визначаються не тільки властивостями нервових процесів. В багатьох дослідженнях показано, що велике значення в цьому плані мають соматотип, генотип, групи крові, показники дерматогліфіки та інші особливості. Тому бажано було б врахувати весь індивідуальний комплекс показників, що визначають характер пристосувальних реакцій дітей на фізичні навантаження й формують так званий «вегетативний портрет». Але вже на базі проведених нами досліджень можна отримати практичні рекомендації вчителю фізичної культури і тренеру.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ухтомский А.А. Избр.труды. / А.А. Ухтомский // – Л.: Наука, 1978. – 358с.
2. Макаренко М.В. Роль індивідуально-типологічних властивостей вищої нервової діяльності при професійному відборі// Фізіологічний журнал /М.В. Макаренко// – 2001, – 5, №5. С.97-108.
3. Хрущев С.В. Влияние систематических занятий спортом на сердечно-сосудистую систему юных спортсменов// Детская спортивная медицина/ Под ред. С.Б. Тихвинского, С.В.Хрущева. – Руководство для врачей. – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Медицина. – 1991. – С.128-152.
4. Волков Л.В. Теория спортивного отбора: способности, обдарованность, талант. /Л.В. Волков// – Київ: Вежа, 1997. – 128 с.
5. Методики психодиагностики в спорте: учеб. пособие для пед.ин-тов./ В.Л.Марышук, Ю.М.Блудов, В.А.Плахтиенко, Л.К.Серова. – М.: Просвещение, 1990. – С.191-211
6. Ровный А.С. Физическая активность человека: Метод. рекомендации. /А.С. Ровный// – Харьков, 1992.
7. Тихвинский С.Б., Бобко Я.Н. Определение, методы исследования и оценка физической работоспособности детей и подростков// Детская спортивная медицина/ Под ред. С.Б.Тихвинского, С.В.Хрущева. – Руководство для врачей – 2-е изд. – М., 1991. – С.259-273.

Олександр ЧОРНИЙ

ОСОБЛИВОСТІ ДИНАМІКА ПОКАЗНИКІВ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ СТУДЕНТІВ 18-19 РОКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ЛЕГКОЇ АТЛЕТИКИ»

(магістрант факультету фізичного виховання)

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

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.

Фізична підготовленість галузі «Фізичне виховання і спорт» завжди займало гідне місце при вивченні спортивно-педагогічних дисциплін. При заняттях з теорії і методики легкої атлетики рівень фізичної підготовленості студентів буде визначальним при вивченні всього навчального матеріалу, оскільки є тим фундаментом по якому формуються відповідні до виду рухові уміння та навички.

Дослідження останнього періоду показують тенденцію до зниження рівня розвитку основних рухових здібностей студентів факультету фізичного виховання [1,2,3,4].

Погіршення стану здоров'я студентів ВНЗ різного профілю України протягом останнього десятиріччя відзначено в багатьох дослідженнях [3,4]. Деякі науковці [4,5] говорять про тенденцію зниження рівня фізичного розвитку та здоров'я молоді, підвищення впливу на організм негативних факторів навколишнього середовища і, як наслідок, збільшення захворюваності й зниження працездатності. Основними причинами захворюваності є соціально-економічні чинники, недоліки в організації навчального процесу, порушення режиму життєдіяльності (гіподинамія, хронічне недосипання, нерациональне харчування) та недостатня увага до організації фізичного виховання [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій Н.Долбишева [2] Ю.М.Шкретія [7] стверджує, що фізична підготовленість – це один із компонентів фізичного здоров'я. Фізична підготовленість



характеризується руховими (нервово-м'язовими руховими здібностями) і функціональними (процесами вироблення і переносу енергії і продуктивності роботи) компонентами.

Фізична підготовленість – показник розвитку основних рухових якостей та навичок як результат фізичної підготовки. Науково-технічний прогрес, технологізація, автоматизація та комп'ютеризація багатьох сфер діяльності підвищують вимоги до фізичної підготовленості людини. Сьогодні виняткового значення набувають такі фізичні та психічні якості як статична сила, точність і економія рухів, спритність пальців рук, складні реакції, різні види уваги, оперативне мислення, емоційна стійкість до різного роду стресів тощо [5].

Результати досліджень ряду науковців [1, 2, 4, 5] свідчать, що з кожним роком зростає кількість випускників ЗОШ та студентів, які поступили на перший курс, мають середній та низький рівень фізичної підготовленості. Значна частина учнівської та студентської молоді України має низький рівень фізичної підготовленості до життєдіяльності та високопродуктивної праці.

Таким чином проблема вивчення рівня особливостей проявів фізичної підготовленості студентів-фахівців фізичного виховання є актуальною.

Мета дослідження – дослідити динаміку показників фізичної підготовленості студентів 18–19 років факультету фізичного виховання у процесі вивчення навчальної дисципліни «Теорія і методика викладання легкої атлетики» упродовж 2012 – 2013 років навчання.

Завдання дослідження:

1. Вивчити питання щодо особливостей фізичної підготовленості студентів у науково-методичній літературі.

2. Визначити стан і динаміку показників фізичної підготовленості студентів 18–19 років факультету фізичного виховання у процесі вивчення дисципліни «Теорія і методика викладання легкої атлетики» та на академічних заняттях упродовж 2012 – 2013 рр.

Виклад основного матеріалу дослідження. У дослідженні брали участь 56 студентів-юнаків віком 18–19 р. і навчалися на I, II та III курсах факультету фізичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені В. Винниченка за спеціальністю «Фізичне виховання».

Це були студенти одного віку, але різних років навчання. Для дослідження стану фізичної підготовленості обстежуваних ми використали контрольні вправи з навчальної дисципліни «Теорія і методика викладання легкої атлетики». Дані вправи передбачені навчальною програмою для вищих навчальних закладів України III - IV рівнів акредитації: біг 100м, біг 1000м, стрибок у довжину з розбігу способом «прогнувшись».

Таблиця 1

Показники фізичної підготовленості студентів факультету фізичного виховання 18-19 років

№	Показники	Період оцінки	Показники		P	Різниця %
			Попередні	Теперішні		
1.	Біг 100м, с	2012	12,9±0,06	12,5±0,08	*	2,3
		2013	13,6±0,07	13,3±0,1	**	2,2
2.	Біг 1000м, хв	2012	3,27±0,03	3,12±0,03	*	4,5
		2013	3,36±0,06	3,23±0,03	*	3,9
3.	Стрибок у довжину з розбігу, м	2012	4,64±0,05	4,92±0,08	*	5,2
		2013	4,33±0,05	4,54±0,1	*	4,6

Примітки:

1. P – достовірна відмінність між показниками фізичної підготовленості (* $P < 0,05$, ** $P < 0,01$);

Результати дослідження фізичної підготовленості студентів 2012 – 2013 років навчання наведені у табл. 1. Аналіз показників засвідчив, що середнє значення результатів бігу на 100м становило 12,91 с. За даною вправою, яка дає можливість побачити і прослідкувати фізичний стан від абітурієнта до студента третього курсу.

Було взято показники у 2012 та 2013 році при опрацюванні протоколів було покращення результатів на 2,3 – 5,2%.

Біг на 100м характеризує рівень розвитку швидкості в нашому дослідженні спостерігались зміни(2013), зокрема поліпшення результату (12,9с) на 2,3%, і мали достовірне значення ($P < 0,01$);



Щодо швидкісно-силових можливостей, то тут середнє значення результатів дальності стрибка у довжину з розбігу (4,64м) покращився на 0,2м, що становить 5,2% приросту.

За показниками витривалості відбулося покращення показників бігу на 1000м. Так за середньостатистичним результатом (3,27хв.) спостерігаємо 5,2 покращеного приросту.

У 2013 були взяті ті самі показники, які були гірші ніж у попереднього курсу.

Біг на 100м був гірший (13,6) приріст результатів був достовірним він сягав 2,2% на 0,1% гірший ніж у 2012 року.

Стрибок у довжину сягав 4,33м. і був покращений на 4,6 % і досягнув 4,54м.

Стосовно витривалості, виявлено значне зростання показника. Так, середньостатистичний результат від $3,36 \pm 0,06$ хв. знизився до $3,23 \pm 0,03$ хв, що становить 3,9% приросту.

За більшістю визначених показників фізичної підготовленості студентів відсутня статистично достовірна відмінність ($P > 0,05$) у зміні результатів. Виняток становили показники часу подолання дистанції на 100 і 1000м. Порівняльний аналіз вказаних результатів показав достовірну відмінність ($P < 0,05$) у їх зміні. Коефіцієнти варіації досліджуваних показників фізичної підготовленості коливаються у межах 4,5-3,9%, що свідчить про достатню однорідність вибірки обстежуваних.

Отже, оцінка стану фізичної підготовленості студентів 18–19 років з 2012 по 2013 рік навчання свідчить про незначне зростання показників швидкісно-силових можливостей у межах 2,3–4,5% і достовірне зростання показників швидкості бігу на 100м на 2,2–2,3%, а також про достовірне покращення показників, що характеризують стан розвитку швидкісних можливостей і витривалості. Позитивні зміни становлять 2,2-5,2%.

Результати оцінювання фізичної підготовленості студентів 18–19 років 2012 і 2013 років навчання також представлені у табл. 1. Дані показників, що характеризують швидкісні можливості фізичної підготовленості студентів, покращилися. Так, середньостатистичний показник часу подолання дистанції на 100м (13,39с) скоротився на 0,22с, що становить лише 1,64% приросту.

Результати динаміки показників фізичної підготовленості студентів 18–19 років упродовж 2012–2013 років навчання представлені у табл. 1. Аналізуючи показники, ми з'ясували, що середнє значення результату бігу на 100м (12,91с) покращилось на 2,01%, а середнє значення результату бігу на 1000м (3.14,65с) покращилось на 7,12 %.

За даними, що характеризують рівень розвитку швидкісно-силових можливостей, спостерігаються позитивні зміни. Зокрема, покращення результату стрибка у довжину з розбігу (4,31м. досягнув 4,47м.) покращилось на 3,25%, .

У розвитку витривалості простежується тенденція зменшення часу подолання дистанції 1000м. Так, результат від 3,41 хв. знизився до 3,39 хв., що становить 0,37 % приросту.

Загалом показники фізичної підготовленості студентів упродовж 2012 – 2013 років навчання підвищилися за всіма показниками від 0,37% до 7,12%. Проте, статистично достовірна різниця в зміні всіх результатів не виявлена. Лише за швидкісними (біг 100м) і швидкісно-силовими (стрибок у довжину з розбігу) можливостями виявлена достовірна різниця ($P < 0,05$).

ВИСНОВКИ. 1. Аналіз науково-методичної літератури дав змогу виділити головні проблеми в системі фізичного виховання українським суспільством: збереження і зміцнення здоров'я студентської молоді і підвищення показників їх готовленості.

2. У результаті проведених експериментальних досліджень виявлено, що більшість показників фізичної підготовленості студентів 18-19 років факультету фізичного виховання у процесі вивчення дисципліни «Теорія і методика легкої атлетики» упродовж 2012 - 2013 років підвищилися від 2,2%до 5,2%.

3. Отримані показники свідчать, що у процесі опанування навчальної дисципліни «Теорія і методика викладання легкої атлетики», студенти 18-19 років проявляють відносно стабільний рівень фізичної підготовленості. Даний факт стверджує достатній цілеспрямований вплив на розвиток фізичних якостей студентів легкоатлетичними засобами. Тому слід збільшити зміни та оптимізувати зміни навчального процесу з дисципліни «Теорія і методика легкої атлетики».

ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ. Розглянуті питання не вичерпують усіх проблем фізичної підготовки студентів факультету фізичного виховання. Завданнями подальшої наукової роботи має стати визначення перспектив та закономірностей розвитку фізичних якостей (особливо у загальноосвітніх навчальних закладах), подальше вивчення і узагальнення досвіду фізичної підготовки студентів не спортивних вузів, упровадження його в практику дисципліни «Теорія і методика викладання легкої атлетики».

Таким чином, ефективність формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до реалізації здорового способу життя досягається завдяки забезпеченню процесу підготовки студентів факультету фізичного виховання на основі створення педагогічної моделі, яка ґрунтується на компонентному підході. Сформованість ключових компетентностей фахівця з фізичної культури, спрямованих на розвиток необхідних умінь і навичок, внаслідок чого вчитель зможе творчо їх використовувати, усвідомлювати дефіцит та потребу поповнення в процесі професійної діяльності.

Проведене дослідження не вичерпує всього обсягу питань, пов'язаних із залученням майбутніх вчителів фізичної культури до реалізації здорового способу життя з учнями загальноосвітніх навчальних закладів. Подальшого вивчення з врахуванням сучасних вимог потребує питання щодо підвищення кваліфікації фізкультурних кадрів у закладах післядипломної освіти.



БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вовченко І.І. Особливості фізичного розвитку студентів вищого навчального закладу І І. І. Вовченко // Фізична орт та здоров'я нації / зб. наук. пр. - Вип. 12. - Том 1 - Вінниця, 2011. - С. 112-115.
2. Долбишева Н. Фізичне здоров'я, компоненти і критерії оцінки ІН. Долбишева // Молода спортивна наука України: тези з галузі фіз. культ, та спорт. - Львів: ЛДФК, 2001. - Випуск 5.-Т2.-С.21-24.
3. Раевский Р.Т. Социальный заказ на физическое воспитание студенческой молодежи в XXI веке / Р.Т. Раевский, // Теорія і практика фізичного виховання. - 2004. - № 3. - С. 38 - 42.
4. Самчук О. Рівень функціональних можливостей серцево-судинної й дихальної систем організму студентів спеціальних закладів / О. Самчук, О. Сабіров // 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 12. - № 3. - С. 326-329.
5. Фізичне виховання: навч. посіб. / [С.І. Присяжнюк, В.П. Краснов, М.О. Третьяков та ін.] - К.: Центр учбової 2007. - 192 с.
6. Фурман Ю.М. Вплив фізичних тренувань різної спрямованості на фізичні якості студентів вузу / Ю.М. Фурман, С.Г. Драчук // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: зб. наук. пр. за ред. Єрмакова С.С. - Харків: ХДАДМ (ХХП), 2004. - № 20. - С. 46 - 52.
7. Шкретій Ю.М. Управління тренувальними і змагальними навантаженнями спортсменів високого класу // Олімпійська література. - К.НУФВСУ. 2005. - 250с.

Олександр ШЕЛЕСТ

**ОСНОВИ МЕТОДИКИ РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНОЇ ВИТРИВАЛОСТІ У СТУДЕНТІВ 17–21 РОКІВ
ЗАСОБАМИ ЛЕГКОЇ АТЛЕТИКИ**

(магістрант факультету фізичного виховання)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор Воропай С.М.

Актуальність дослідження. На сьогодні постановка основного освітнього завдання обумовлена соціальним замовленням. Це є підготовка високоактивної особи, професійно мобільного фахівця, який може себе комфортно почувати у будь-яких умовах. Виключно у віковому періоді 17–19 років закладаються основи фізичної культури особи, формується її моторний і функціональний потенціал. Збереження здоров'я, що виступає головною умовою фізичної і психічної активності, забезпечує ефективну самореалізацію в професійній сфері. Аналіз ефективності фізичного виховання сучасної молоді вказує на те, що фізичний стан старшокласників і студентів першого курсу з кожним роком погіршується. Це пов'язано із впровадженням нових технологій навчання та інтенсифікацією навчання, що потребує нервово-емоційного та фізичного навантаження і призводить до суттєвої перебудови психічних і фізіологічних станів. Саме у студентів першого курсу спостерігається різкий спад інтересу до фізичної культури. За статистикою при визначенні рівня фізичної підготовки першокурсників близько 40% розподілено до спеціальних медичних груп. Проблему погіршення здоров'я можливо подолати раціонально організувавши режим дня молоді з включенням до нього достатньої рухової активності. Витривалість визначає адаптацію і стійкість до різних руйнівних чинників, забезпечує можливість творчого розкриття особистості і є важливою умовою її профорієнтації, особливо на етапі життєвого самовизначення. Саме рівень витривалості опосередковано з великою точністю свідчить про загальний стан здоров'я і функціональних можливостей дихальної та серцево-судинної системи. Тому робота з розвитку витривалості, як основа покращення працездатності та зміцнення здоров'я має бути пріоритетним напрямом роботи викладачів на заняттях з фізичного виховання, та заняттях у спортивних відділеннях.

Мета статті – обґрунтувати підходи до основ та методики розвитку загальної витривалості студентів, що тренуються у відділеннях легкої атлетики.

Результати власних досліджень.

Аналіз доступної наукової та навчально-методичної літератури показує що проблема розвитку витривалості обумовлена наступними факторами.

- психологічна підготовка спортсмена – її метою є формування і вдосконалення важливих для спорту властивостей особистості. Високий рівень моральної, волевої та спеціальної психологічної підготовленості передбачає комплексне прояв найрізноманітніших якостей. Недостатній розвиток цих якостей часто є причиною поразок висококваліфікованих спортсменів. Тому психологічна підготовка повинна займати значне місце у вихованні спортсмена на всіх етапах його вдосконалення [4];

- у досягненні високих показників витривалості важливе значення має фактор енергозабезпечення м'язової діяльності, яке досягається ефективним функціонуванням системи постачання кисню до організму (аеробне джерело) [4, 5];

- економічність рухових дій – це комплексний показник, що включає: функціональну економічність, з умовлену ступенем узгодженості в роботі вегетативних систем та здатністю тривалий час працювати у стійкому стані; технічну економічність, обумовлену раціональною структурою рухових дій і їх автоматизацією [5];

- Біоенергетичні чинники включають обсяг енергетичних ресурсів, яким має організм і функціональні можливості його систем (дихання, серцево-судинної, системою крові). Освіта енергії, необхідної для роботи на витривалість, відбувається в результаті хімічних перетворень. Основними джерелами енергозабезпечення є аеробні, анаеробні алактатний (тривалість роботи до 20 сек), анаеробні гликолітичні (тривалість роботи від 20 с до 5–6 хв) [5];



- Фактори функціональної та біохімічної економізації визначають співвідношення результату виконання вправи і витрат на його досягнення. Економізація має дві сторони: механічну, залежну від рівня володіння технікою вправи; фізіологічну біохімічну, яка визначається тим, яка частка роботи виконується за рахунок енергії окисної роботи без накопичення молочної кислоти. Причому, чим вища кваліфікація спортсмена, тим вище економічність виконуваної ним роботи на витривалість [4];

- Фактори функціональної стійкості дозволяють зберегти активність функціональних систем організму при несприятливих зрушеннях в його внутрішньому середовищі, викликаній роботою (наприклад, кисневого боргу, збільшення концентрації молочної кислоти в крові). Від функціональної стійкості залежить здатність людини зберігати задані технічні та тактичні параметри діяльності, незважаючи на наростаюче стомлення [4];

- Особистісно-психічні фактори мають вплив на прояв витривалості, особливо в складних умовах. До них відносять мотивацію на досягнення найвищих результатів, а також такі вольові якості як наполегливість, витримка, цілеспрямованість і вміння терпіти несприятливі зрушення у внутрішньому середовищі організму [4];

- Спадкові фактори. Генетичний фактор більшою ступеня істотно впливає на розвиток анаеробних можливостей, статичної витривалості і меншою мірою на аеробні [5];

- Серед інших факторів, що впливають на витривалість людини, слід виділити вік, стать, морфологічні особливості людини та умови діяльності [5].

Дослідивши велику кількість засобів та методів розвитку витривалості можна зазначити найбільш ефективні: Засобами розвитку загальної (аеробної) витривалості є вправи, що викликають максимальну продуктивність серцево-судинної і дихальної систем. У практиці фізичної культури застосовують найрізноманітніші фізичні вправи циклічного і ациклічного характеру (наприклад, біг, плавання, їзда на велосипеді та ін.) Основні вимоги, пропоновані до них наступні: вправи повинні виконуватися в зонах помірної і великої потужності робіт; їх тривалість від декількох хвилин до 60-90 хв; робота здійснюється при глобальному функціонуванні м'язів. Основними ж методами розвитку загальної витривалості є: 1. Метод безперервної вправи з навантаженням помірної і змінної інтенсивності; 2. Метод повторної інтервальної вправи; 3. Метод колового тренування; 4. Ігровий метод; 5. Змагальний метод [3];

Для розвитку спеціальної витривалості застосовуються: 1. Методи безперервної вправи (рівномірний і перемінний); 2. Метод інтервальної перерваної вправи (інтервальний і повторний); 3. Змагальний та ігровий [3];

Про ступінь розвитку витривалості можна судити на основі двох груп показників:

1. Зовнішніх, які характеризують результативність рухової діяльності людини під час стомлення.

2. Внутрішніх, які відображають певні зміни у функціонуванні різних органів і систем організму, що забезпечують виконання даної діяльності (зміни в ЦНС, серцево-судинної, дихальної, ендокринної та інших системах людини) [3].

Також нами були виділені найбільш раціональні способи контролю за рівнем розвитку загальної витривалості:

Зовнішні показники витривалості в циклічних вправах можуть бути наступні [6]:

- пройдена дистанція в заданий час (наприклад, в « годинному бігу »або в 12-хвилинному тесті Купера);

- мінімальний час подолання досить протяжної дистанції (наприклад, біг на 500 м, плавання на 1500 м);

- найбільша дистанція при пересуванні із заданою швидкістю «до відмови»;

У силових вправах витривалість характеризується:

- числом можливих повторень цієї вправи (граничною кількістю підтягувань, присідань на одній нозі);

- граничним часом збереження пози тіла або найменшим часом виконання силових вправ (наприклад, при лазанні по канату або 6-разовому підтягуванні);

- найбільшим числом рухів у заданий час (наприклад, присісти якомога більше протягом 10 с).

За будь-яких фізичних вправах зовнішнім показником витривалості людини є величина і характер змін різних біомеханічних параметрів рухової дії (довжина, частота кроків, час відштовхування, точність руху та ін.) на початку, середині і в кінці роботи. Порівнюючи їх значення в різні періоди часу, визначають ступінь відмінності і дають висновок про рівень витривалості.

Розглянемо програму початкових занять студентів для розвитку загальної витривалості за Захаровим Є. Н., Карасьовим О. В., Сафоновим А. А.[1].

Методика: Починаючи розвиток та вдосконалення своєї витривалості, необхідно дотримуватися певної логіки побудови тренування, тому що нераціональне поєднання в заняттях навантажень різної фізіологічної спрямованості може призвести не до поліпшення, а, навпаки, до зниження тренуваності. На початковому етапі потрібно зосередити увагу на розвитку аеробних можливостей одночасно з удосконаленням функцій серцево-судинної і дихальної систем, зміцненням опорно-рухового апарату (тобто на розвитку загальної витривалості). Це завдання вимагає певних вольових зусиль, поступовості ускладнення вимог, послідовності застосування засобів і систематичності тренувань.

На другому етапі необхідно збільшити обсяг навантаження в змішаному аеробно-анаеробному режимі енергозабезпечення, застосовуючи для цього безперервну рівномірну роботу у формі



темпового бігу, кросу, плавання і т. д. в широкому діапазоні швидкостей до субкритичних включно, а також різну безперервну змінну роботу, в тому числі, і у формі колового тренування.

На третьому етапі у випадках, коли пред'являються підвищені вимоги до професійно-прикладної фізичної підготовки, необхідно збільшити обсяги тренувальних навантажень за рахунок застосування більш інтенсивних вправ, виконуваних методами інтервальної та повторної роботи в змішаному аеробно-анаеробному і анаеробному режимах, і вибірково впливаючи на окремі компоненти специфічної витривалості. Якщо ж підвищені вимоги до рівня розвитку витривалості умовами професійної діяльності не пред'являються, то необхідно лише підтримувати досягнутий її рівень освоєними обсягами тренувальних навантажень.

Для поглибленого вирішення завдань розвитку загальної витривалості в процесі професійно-прикладної фізичної підготовки рекомендуються наступні вправи:

1. Повільний безперервний біг (крос) від 30 до 60 хвилин при ЧСС 130–160 уд/хв.
2. Темповий кросовий біг від 20 до 45 хв при ЧСС 160–180 уд/хв.
3. Фартлек від 20 до 45 хв при ЧСС від 120 до 180 уд/хв: чергування повільного бігу з невеликими прискореннями на 100–400 м
4. Біг по горбистій місцевості від 20 до 45 хвилин.
5. Швидка ходьба до 120 хв.
6. Змішане пересування на 10, 15, 20, 30 км у складі групи (підрозділи): біг 1–3 км в чергуванні з швидкою ходьбою на 0,3–0,5 км.
7. Повторний біг на відрізках:
3–4 x 800–1000 м зі швидкістю 70–80% від максимальної;
[4–6 x 400–600 м зі швидкістю 70–80%] x 1–2 серії.
8. Інтервальный біг на відрізках, наприклад:
[10–15 x 100–150 м зі швидкістю 70–80% через 100–150 м бігу підтюпцем] x 1–2 серії;
[4–8 x 200–400 м зі швидкістю 70–80% на ЧСС 170–180 уд/хв, через 100–200 м бігу підтюпцем до ЧСС (120–140 уд/хв)] x 1–2 серії.
9. Участь у масових змаганнях і контрольних пробіжки на дистанціях 1–5 км
10. Участь у масових змаганнях і пробігах на дистанціях 10–30 км
11. Біг на лижоролерах – до 5 км.
12. Ходьба (прогулянка) на лижах – до 120 хвилин.
13. Швидкий біг на лижах – 5–15 км
14. Повільне рівномірне плавання в басейні або в відкритому водоймищі – до 45 хвилин.
15. Повторне пропливання відрізків 25–50 м з дозованим відпочинком, наприклад:
[4–8 x 25 м в середньому темпі через 25 м повільного плавання] x 1–3 серії;
[4–6 x 50 м в середньому темпі через 50 м повільного плавання] x 1–3 серії.
16. Рівномірна безперервна веслування – 30–90 хвилин.
17. Спортивні та рухливі ігри – 30–90 хвилин.
18. Колове тренування: [8–10 загальнорозвиваючих вправ, виконуваних з вагою власного тіла або з невеликими обтяженнями, в середньому темпі, по 10–20 повторень через 15–45 секунд відпочинку] x 2–5 серій через 3–4 хвилини відпочинку.
19. Комплексна вправа: [(кругове тренування – 8–10 загальнорозвиваючих вправ у режимі: 10–20 секунд роботи середньої потужності на ЧСС до 180 уд/хв через 10–20 секунд відпочинку) + (повільний рівномірний біг в аеробному режимі 1–3 км)] x 3–5 серій.
20. Комплексна вправа: [{кругова тренування – послідовне безперервне виконання на середньому рівні потужності по 10–20 секунд 5–8 загальнорозвиваючих вправ) + (повільний рівномірний біг 1–3 км)] x 2–5 серій.

Всі перераховані вправи необхідно застосовувати з урахуванням зазначених вище рекомендацій.

Розглянемо програму Вржесневського І.І., Турчинової Н.І., Черняєва Е.Г.[2].

Методики розвитку витривалості Виховання (розвиток) витривалості, як вже вказувалось, значною мірою залежить від прояву таких особистих якостей, як завзятість і вміння терпіти стан гіпоксії (браку кисню), що розвивається в організмі і проявляється у відчутті важкості в кінцівках, болю у функціонуючих м'язах, відчуття задухи, тобто у суб'єктивному стані, який супроводить стан стомлення. Важливе значення при цьому має мотивація рухової діяльності (бажання відновити функціональний стан організму після перенесених захворювань або травм; прагнення до досягнення високих спортивних результатів; ведення здорового способу життя і т.п.).

Рівномірний метод тренування Рівномірний (або дистанційний) метод тренування, полягає у виконанні певної рухової діяльності (в даному випадку – бігу) впродовж тривалого часу без зниження заданої інтенсивності. Критерієм інтенсивності є задана ЧСС $P_{0} = 25-26$ (тобто $P_{60} = 150$), що забезпечує аеробний ресинтез АТФ в організмі бігуна. У людей вікового діапазону 17–22 років під час бігу помірної інтенсивності фази вираховування, стійкого стану працездатності і компенсованого стомлення охоплюють приблизно 15–20хн. Цей час, враховуючи відхилення за рахунок індивідуальних особливостей прояву загальної витривалості, можна взяти за основу тривалості рівномірного бігового навантаження. Студентам рекомендується пропонувати виконання кросу по рівнинній або перетнутій місцевості, наприклад у парковій зоні про тягом 15–20 і більше хвилин (враховуючи індивідуальні рівні підготовленості). Під час



занять на стадіонах за основу здебільше береться довжина дистанції. На початкових заняттях студентам рекомендується долати дистанції довжиною 3~4км. Потім слід поступово збільшувати час бігу або довжину дистанції. Достатнім проявом аеробної витривалості є здатність виконувати бігове навантаження помірної інтенсивності протягом 45–60хв або пробігати дистанцію 10–12км. Під час виконання бігового навантаження учасникам необхідно через певні проміжки часу зупинитися і підраховувати ЧСС за 1(с) (на початкових етапах підготовки через 3–5хв бігу, потім через 8–10хв). У разі збільшення ЧСС за 10с до 27–28 необхідно знизити швидкість бігу, тобто інтенсивність рухового навантаження, підтримуючи її на рівні 25–26 скорочень серця за 10с. Для розвитку будь-якої рухової якості в теорії і практиці фізичного виховання вважається оптимальною участь студентів у трьох заняттях на тиждень. Така ж кількість занять необхідна і для підтримки рухової якості на досягнутому рівні. Розвивати загальну витривалість слід поступово, підвищуючи рухові навантаження від тижня до тижня. Як уже відмічалось раніше, часом припинення кросового бігу для кожного студента є момент переходу стану компенсованого стомлення в декомпенсовану фазу (що виявляється в зниженні швидкості бігу або у збільшенні ЧСС для підтримки заданої швидкості). Визначивши для кожного учасника цей часовий діапазон (наприклад, 20хв), у кожній наступній тиждень необхідно підвищувати час бігового навантаження на 3–5хв. Підбір конкретної тривалості визначається за показниками ЧСС і довжині дистанції для кожного учасника. Уявивши спрощену здібність людини до збільшення бігового навантаження, після тижня занять на 5хв, можемо побудувати наступну схему поступового розвитку загальної витривалості. Вважаючи, що здатність людини безперервно бігти (при $R_{\text{ю}} = 25\text{--}26$) протягом 45 хв і більше, с показником достатнього розвитку загальної витривалості, надалі можуть ставитися різні рухові завдання. Можна продовжувати розвиток загальної витривалості, або ж перейти в режим підтримуючого тренування, повторюючи досягнутий рубіж часу безперервного бігу. Запропонована схема розвиваючої підготовки на практиці може охопити понад 6 тижневих циклів. Причиною можуть бути різні суб'єктивні і об'єктивні обставини. Наприклад, неможливість (нездатність) збільшувати час бігового навантаження на 5 хвилин (у зв'язку з функціональними особливостями організму), або ж – тимчасове припинення занять унаслідок захворювання або травми і т.п.

Змінний метод тренування полягає у чергуванні високоінтенсивної та низькоінтенсивної рухової діяльності. У нашому випадку це чергування бігу помірної інтенсивності ($R_{\text{ю}} = 25\text{--}26$) і вільної ходьби. Цей метод використовується, як правило, на початку підготовки. Особливо в тих випадках, коли загальна фізична витривалість людини надмірно знижена (наприклад, після перенесеного захворювання). Розвиток витривалості здійснюється у декілька етапів, кожен з яких може охоплювати від декількох занять до декількох тижневих циклів. На першому етапі тривалість бігу повинна бути незначною по відношенню до ходьби. Наприклад повторення чергувань 30м бігу і 100м ходьби, тобто $n \times (30\text{м біг} + 100\text{м ходьба})$, потім $n \times (50\text{м біг} + 100\text{м ходьба})$, або $n \times (100\text{м біг} + 200\text{м ходьба})$ і т.п. Кількість повторень наведених серій бігу і ходьби обумовлюється суб'єктивним станом кожного студента і реєстрацією ЧСС після закінчення ділянок бігу. На другому етапі тривалість бігу і ходьби однакові за дистанцією або за часом. Наприклад, $n \times (100\text{м біг} + 100\text{м ходьба})$, потім $n \times (200\text{м біг} + 200\text{м ходьба})$ і т.п. Отже, збільшується дистанція бігу і ходьби. Можна орієнтуватися також і на тривалість бігу та ходьби: $n \times (1\text{хв біг} + 1\text{хв ходьба})$ і т.п. На третьому етапі тривалість бігу збільшується по відношенню до ходьби. Наприклад, $n \times (200\text{м біг} + 100\text{м ходьба})$, або $n \times (300\text{--}400\text{м біг} + 50\text{м ходьба})$ і т.п. Після кількох тижнів розвитку аеробної витривалості змінним методом можна переходити до рівномірного методу розвитку цієї рухової якості.

Контроль за станом загальної витривалості. Для визначення рівня розвитку загальної витривалості найчастіше використовують тест Купера, який передбачає подолання якомога більшої дистанції за 12 хвилин безперервного пересування: якщо учаснику тесту стає важко бігти (унаслідок стомлення), він може переходити на ходьбу, потім знов відновлювати біг і т.п. Доцільно провести тест Купера на початку підготовки і надалі повторювати його через кожні 8 тижнів (як основне завдання заняття). Позитивна динаміка показників буде стимулом для учасників підготовки.

Інтервальний метод тренування. Прояв змішаної витривалості в спортивній практиці має спеціалізований характер. Тому її розвиток здійснюється при тій інтенсивності енергозабезпечення, при підтримці якої можливе досягнення високих результатів у певному виді рухової діяльності. Стосовно циклічних видів спорту це визначається швидкістю, яку слід підтримувати на конкретній дистанції для досягнення запланованого результату. Основним для розвитку спеціальної витривалості є інтервальний метод тренування. Інтервальний метод тренування в циклічних видах спорту полягає в подоланні спортсменами відносно коротких дистанцій з високою інтенсивністю (швидкістю) і короткочасними паузами відпочинку (недостатніми для відновлення працездатності організму). Як приклад можна розглянути інтервальне тренування в спортивному плаванні. У цьому виді спорту дистанція чітко обмежена стінками басейну (25м або 50м) і після пропливання дистанції спортсмен відразу ж готовий до повторення наступного відрізка. Для розвитку, наприклад, спеціальної витривалості на дистанції 400м, необхідно з'ясувати, за який час спортсмен повинен пропливати кожні 50-ти і 100-метрові відрізки дистанції. Так, для того, щоб пропливати 400м за 4хв 00с, кожні 50м потрібно долати за 30,0с, а 100м – за 60,0с. Припустимо, що спортсмен, який готується до такого результату, показує зараз на цій дистанції час 4хв 10с (тобто пропливає кожні 50м у середньому за 31,25с і 100м – за 62,5с). Отже, для досягнення запланованого результату йому необхідно поліпшити час пропливання кожного 50-метрового відрізка на 1,25с, а 100-метрового на 2,5с. При спробі пропливати всю 400-метрову дистанцію з такою швидкістю наш умовний спортсмен не витримує її на другій половині (або останній третині) дистанції і знижує швидкість



плавання під впливом стомлення, показуючи в підсумку результат часто навіть гірший за свій звичайний (тобто 4хв 10с). Отже, для досягнення запланованого результату йому необхідно підвищувати рівень спеціальної витривалості. Інтервальне тренування в цьому разі полягатиме в тому, що спортсмен повинен пропливати 8 відрізків по 50м (8 х 50м) або 4 х 100м, або 2 х 200м з планованою швидкістю і короткочасним інтервалами відпочинку, недостатніми для відновлення працездатності організму (наприклад, 20–10с для 50-метрових, 60-30 с для 100 – метрових, 120–60с для 200-метрових відрізків). Поступово інтервали відпочинку слід скорочувати, досягаючи здатності спортсмена долати без зупинок усю дистанцію із запланованою швидкістю. Для ефективнішої дії інтервального тренування на організм спортсменів кількість відрізків збільшують при збереженні заданої швидкості і інтервалів відпочинку. Наприклад, пропливають 16-20 х 50м, 8–10 х 100м, 4–8 х 200м. У рамках інтервального методу існують два його різновиди: повторно-інтервальне (серійне) тренування і змінно-інтервальне тренування. а) повторно-інтервальне тренування передбачає виконання плавцем серій інтервальних відрізків з відносно великими інтервалами відпочинку між ними, достатніми для відновлення ЧСС. Наприклад, пропливання із заданою швидкістю 2-4 серій 8 х 50м з відпочинком між повтореннями 50м відрізків 20с і – 2-3 хв між серіями (контроль часу відпочинку між серіями за ЧСС); б) змінно-інтервальне тренування (т.зв. "гірка" передбачає хвилеподібне збільшення, а потім зменшення довжини дистанцій при збереженні (або зміні) інтервалів відпочинку. Наприклад, пропливання із заданою швидкістю наступних дистанцій: 50м (відпочинок 20с) + 100м (відпочинок 40с) + 200м (відпочинок 60с) + 300 м (відпочинок 60с) + 200м (відпочинок 40с) + 100м (відпочинок 30с) + 50м – з максимально можливою інтенсивністю. Такі тренувальні навантаження мають на організм спортсмена значний вплив, доводячи його до стану декомпенсованого стомлення. Виконання таких комплексів вправ передає наявність у спортсменів таких якостей: уміння терпіти і долати наростання внутрішнього збиваючого чинника – стомлення, в той же час зберігати техніку (кінематику) рухових дій і навіть примушувати себе здійснювати фінішне прискорення на останньому відрізку дистанції.

Повторний метод тренування Отже, рухова діяльність організму людини максимально можливою інтенсивністю на перших 8 секундах здійснюється за рахунок розщеплювання фосфокреатину, що міститься в складі м'язової тканини і забезпечує прояв рухової якості швидкості. Потім в енергозабезпечення включається анаеробний ресинтез АТФ, який забезпечує прояв анаеробної (швидкісної витривалості). Тому розвиток швидкісної витривалості здійснюється одночасно з проявом швидкісних можливостей (швидкості) спортсменів і виконується в тимчасовому діапазоні 20–30 секунд. Такій тривалості максимально інтенсивної рухової діяльності відповідають такі дистанції як 200м у бігу, 50м у плаванні, 500м у веслуванні, 1000м у велосипедному і в ковзанярському спорті. Повторний метод тренування полягає у виконанні спортсменом обмеженої часом (або дистанцією) граничної інтенсивної рухової діяльності з інтервалами відпочинку, достатніми для повного відновлення ЧСС. Час, необхідний для реституції ЧСС, у кожному конкретному випадку підбирається залежно від індивідуальних особливостей спортсмена. Відпочинок може бути різний: перебування в стані пасивного спокою (сидячи, лежачи) або виконання відновних процедур (душ, масаж і т.п.). Кількість повторень вправ добирається так, щоб у техніці (кінематиці) рухових дій не виявлялися ознаки декомпенсованого стомлення. У разі появи таких змін (наприклад, зниженні темпу рухів) повторне тренування необхідно припинити. Загалом, наприклад, у спортивному плаванні для розвитку швидкісної витривалості достатнім вважається подолання 4-6 повторень по 50м з інтенсивністю 100 % і довільним відпочинком (приблизно, 2–4 хв). Для кожного подальшого повторення, велике значення має суб'єктивне відчуття (стан) готовності спортсмена, його здатність мобілізувати всі свої фізичні і психічні можливості для здійснення рухової діяльності максимальної інтенсивності (з підтримки частоти рухів і максимальної сили скоротливої діяльності м'язів в акцентованих фазах рухів).

Порівняльний аналіз представлених програм вказує на більшість спільних підходів і поглядів у виборі засобів, методів та параметрів навантажень при розвитку загальної витривалості студентів. Це свідчить про певну опрацьованість даного питання серед фахівців. Але, на наш погляд програма Захарова Є.Н., Карасьова О.В., Сафонова А.А. має певні методичні переваги стосовно доступності і поступовості, що для початківців має досить суттєве значення, особливо у початковий період тренувань.

Представлений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**:

В науковій літературі простежуються тенденції що до єдиних поглядів стосовно шляхів розвитку загальної витривалості студентів. Але програми початкового періоду тренувань слід складати з урахуванням чисельних чинників, що сприяють ефективному розвитку загальної витривалості, вибір яких для кожного студента є достатньо персоналізованим.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Карасьов О.В. Енциклопедія фізичної підготовки (методичні засади розвитку фізичних якостей) / О.Карасьов, Є.Захаров, А.Сафонов. – М.: «Лептос», 1994.
2. Варженевський І.І. Засоби і методи розвитку рухових якостей людини: Методичний посібник для студентів / Уклад.: Варженевський І.І., Турчина Н.І., Черняев Е.Г. – К.: НАУ, 2007. – 58с.
3. Волков В.Л. Основи теорії та методики фізичної підготовки студентської молоді: Навчальний посібник / В.Л.Волков. – К.: Освіта України, 2008. – 256 с.
4. Платонов В.М. Загальна теорія підготовки спортсменів в олімпійському спорті. К.: Олімпійська література, 1997. – 583с.
- р> 3. Платонов В.М., Булатова М.М. Фізична підготовка спортсмена. Навч. посібн. – К.: Олімпійська література, 1995. – 320с.
5. Круцевич Т.Ю. Теорія і методика фізичного виховання / За ред. Т.Ю. Круцевич. К.: 2003.
6. Курамшін, Ю.Ф. Теорія і методика фізичної культури [Текст] / Ю.Ф. Курамшін. – 2-е вид., Испр. – М.: Радянський спорт, 2004. – 464 с.



ЗМІСТ

ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

<i>Марина Аксьонова.</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО СОЦІАЛЬНО-ТЕРЕПЕВТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ДІТЬМИ-ІНВАЛІДАМИ.....	3
<i>Ольга Бідюк.</i> ОПРАЦЮВАННЯ ОСНОВ ЛЕКСИКИ У ПЕРШОМУ ТА ДРУГОМУ КЛАСАХ ЗА НОВОЮ НАВЧАЛЬНОЮ ПРОГРАМОЮ.....	5
<i>Руслана Бордюг.</i> ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ГОТОВНОСТІ ДО ІНДИВІДУАЛЬНОЇ РОБОТИ З ПІДЛІТКАМИ.....	8
<i>Ярослава Волчанська.</i> ВПЛИВ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА СОЦІАЛЬНУ АДАПТАЦІЮ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ.....	11
<i>Анастасія Вох.</i> РОБОТА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ЦЕНТРІ РОЗВИТКУ ТА ДОЗВІЛЛЯ «НЯНЯ».....	14
<i>Тетяна Гретченко.</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОНФЛІКТІВ У ТРУДОВОМУ КОЛЕКТИВІ.....	17
<i>Ганна Дмитришина.</i> СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФІЛАКТИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ.....	21
<i>Надія Дубчак.</i> САМООБСЛУГОВУВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	23
<i>Анастасія Крамаренко.</i> ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ПІДЛІТКАМИ, СХИЛЬНИМИ ДО ВЖИВАННЯ НАРКОТИКІВ.....	25
<i>Галина Куцова.</i> ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ ПРОЕКТІВ НА УРОКАХ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ.....	29
<i>Людмила Лимаренко.</i> В.О.СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО РОЛЬ ПЕДАГОГА У ФОРМУВАННІ ЕМОЦІЙНО-ЕСТЕТИЧНОГО СПРІЙНЯТТЯ ДІТЬМИ НАВКОЛИШНЬОГО СВІТУ.....	31
<i>Наталія Линник.</i> ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З БАТЬКАМИ УЧНІВ.....	35
<i>Валерія Луценко.</i> ДОСКОНАЛІ КОМУНІКАЦІЙНІ УМІННЯ ЯК ВАЖЛИВИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	37
<i>Олена Нестеренко.</i> ПРОФЕСІЙНА СОЦІАЛІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА.....	41
<i>Ольга Підгорна.</i> В. О. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ГАРМОНІЙНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	44
<i>Анастасія Польща.</i> СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПОДОЛАННЯ КОНФЛІКТІВ СЕРЕД ВЧИТЕЛІВ.....	48
<i>Людмила Різніченко.</i> ДОСЛІДНИЦЬКА РОБОТА НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ.....	51
<i>Анна Руда.</i> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО – ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ.....	55
<i>Наталія Симуляк.</i> УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ПІДЛІТКІВ.....	57
<i>Тетяна Склярченко.</i> РОЗУМОВЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗА В.О. СУХОМЛИНСЬКИМ.....	61
<i>Катерина Сотченко.</i> ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ УЧНІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	63
<i>Володимир Ткач.</i> ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ В ШКОЛІ-ІНТЕРНАТІ.....	66
<i>Оксана Тоніца.</i> ВПРОВАДЖЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	70
<i>Анна Троценко.</i> ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ОБРАЗНОГО МОВЛЕННЯ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	73
<i>Наталія Устіновська.</i> ЗМІСТ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	76
<i>Наталія Філіпова.</i> ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОБОТИ З БАТЬКАМИ УЧНІВ.....	79



<i>Ірина Фірюбіна.</i> ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ УМІННЯ ТВОРЧО ЗАСТОСОВУВАТИ ПРИРОДНИЧІ ЗНАННЯ	82
<i>Юлія Фрізін.</i> НАВЧАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ІГРИ ЯК АКТИВНИЙ МЕТОД НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	85
<i>Вікторія Чумак.</i> ЗНАЧЕННЯ БЕЗКОНФЛІКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ І УЧНІВ ТА ОСНОВНІ ПЕРЕВАГИ ВИРІШЕННЯ КОНФЛІКТІВ СПОСОБОМ СПІВПРАЦІ.....	87
<i>Яна Шевченко.</i> ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ УМІНЬ ПЕДАГОГІЧНОГО ТАКТУ.....	90
<i>Аліна Яблонська.</i> ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО НАВЧАЛЬНО- ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	93

ФІЛОЛОГІЧНІ НАУКИ

<i>Ганна Афанасьєва.</i> ПОСТАТЬ Г. КВІТКИ-ОСНОВ'ЯНЕНКА НА ТЛІ ЛІТЕРАТУРНОГО ПРОЦЕСУ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТ.	97
<i>Богдана Бабенко.</i> ДО ПИТАННЯ ЛІТЕРАТУРНОГО ДИСКУРСУ ЄЛИСАВЕТГРАДСЬКОЇ ЧОЛОВІЧОЇ ГІМНАЗІЇ	100
<i>Світлана Барабанова.</i> ОСОБЛИВОСТІ ЧИСЛІВНИКІВ У ГОВОРАХ КІРОВОГРАДЩИНИ	103
<i>Катерина Білоконь.</i> АНТИЧНІ МОТИВИ У ТВОРЧОСТІ ЛІНИ КОСТЕНКО	104
<i>Ольга Валова.</i> ГЕНДЕРНЕ ПРОЧИТАННЯ НОВЕЛИ «СОН» М. КОЦЮБІНСЬКОГО	108
<i>Юлія Вірван.</i> ТИПИ ПРИСУДКІВ У ПОЕЗІЯХ ЛІНИ КОСТЕНКО	111
<i>Аліна Ворона.</i> СТИЛІСТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПРИКМЕТНИКІВ У ПСИХОЛОГІЧНІЙ ДРАМІ ІРЕН РОЗДОБУДЬКО «ГУДЗИК».....	113
<i>Ольга Галушко.</i> ДИСОНАНС КЛАРНЕТИЧНОЇ РАДОСТІ І РЕВОЛЮЦІЙНОГО БОЛЮ У ТВОРЧОСТІ ПАВЛА ТИЧИНИ	117
<i>Марина Горіцька.</i> СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ УКРАЇНСЬКОЇ ЮРИДИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ ..	120
<i>Катерина Демешко.</i> МОРФОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВІДДІЄСЛІВНИХ ІМЕННИКІВ У СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ	123
<i>Тетяна Демчук.</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИСВІТЛЕННЯ ПРОБЛЕМИ БЕЗПРИТУЛЬНИХ ТВАРИН НА СТОРИНКАХ КІРОВОГРАДСЬКИХ ЗМІ.....	126
<i>Євгенія Дирко.</i> СТРУКТУРНИЙ СТАТУС ФІНАЛЬНИХ МОРФЕМ ВІДІМЕННИКОВИХ ПРИСЛІВНИКІВ.....	129
<i>Ольга Дмитренко.</i> ОБРАЗ УКРАЇНИ В КІНОПОВІСТІ О. ДОВЖЕНКА “УКРАЇНА В ОГНІ”	132
<i>Яна Довгошия.</i> АДВЕРБІАЛЬНІ СИНТАКСЕМИ У ЛІРИЦІ І. ФРАНКА	135
<i>Юлія Душейко.</i> МІФ ПРО КАІНА І АВЕЛЯ ЯК ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНИЙ ЕЛЕМЕНТ У „КАЗЦІ ПРО КАЛИНОВУ СОПІЛКУ” О. ЗАБУЖКО.....	138
<i>Юлія Єзан.</i> ОНІМІЯ ДИТЯЧИХ ТВОРІВ ЛЕСІ ВОРОНИНОЇ.....	142
<i>Юлія Задорожна.</i> ЛЕКСИКО-СЛОВОТВІРНИЙ АНАЛІЗ БІОЛОГІЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ.....	145
<i>Ірина Зубко.</i> СИСТЕМА КВАЛІТАТИВНИХ ФОРМ ІМЕН ДІВЧАТ ШКІЛЬНОГО ВІКУ МІСТА ДНІПРОПЕТРОВСЬКА	148
<i>Марія Касимова.</i> РИСИ ЖАНРУ ФЕНТЕЗИ У ДИЛОГІЇ ДАРИ КОРНІЙ «ЗВОРОТНИЙ БІК СВІТЛА» ТА «ЗВОРОТНИЙ БІК ТЕМРЯВИ»	151
<i>Оксана Косарева.</i> ІСТОРИЗМ МИСЛЕННЯ ЯК ТВОРЧА ДОМІНАНТА МОЛОДОГО ШЕВЧЕНКА.....	153
<i>Анна Криворучко.</i> ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ УМОВНОГО СПОСОБУ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ.....	156
<i>Анна Курилко.</i> «...ТИ САМ СТАВ ЖИТТЯМ, ЙОГО НИЗИНАМИ І ВЕРШИНАМИ, ЙОГО ВІЧНІСТЮ».....	160
<i>Тетяна Любаненко.</i> ОБРАЗ ЛЕСІ УКРАЇНКИ В ДРАМІ НЕДИ НЕЖДАНОЇ „І ВСЕ-ТАКИ Я ТЕБЕ ЗРАДЖУ”	162
<i>Ірина Любомська.</i> ДІЄСЛІВНА СИНОНІМІКА В ХУДОЖНІХ ТВОРАХ ВІКТОРА БЛИЗНЕЦЯ	164
<i>Ольга Макаревич.</i> ПРОБЛЕМИ КОМУНІКАЦІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МІЖ РЕДАКТОРОМ ТА ІЛЮСТРАТОРОМ	167
<i>Софія Макота.</i> ЛЕКСИЧНІ ДІАЛЕКТИЗМИ У ТВОРАХ В.ВИННИЧЕНКА	169



<i>Ірина Малафій.</i> СТИЛІСТИЧНА СПЕЦИФІКА КОЛЬОРОНАЗВ В ОПОВІДАННЯХ НАДІЙКИ ГЕРБІШ.....	171
<i>Інна Михайленко.</i> МІКРОТОПОНІМИ МІСТА ЗНАМ'ЯНКИ.....	174
<i>Ілона Молчанова.</i> СКЛАДНОСУРЯДНІ РЕЧЕННЯ ІЗ ЗІСТАВНИМИ ВІДНОШЕННЯМИ У ТВОРІ М.КОЦЮБІНСЬКОГО "ТІНІ ЗАБУТИХ ПРЕДКІВ".....	177
<i>Яна Муха.</i> ПІДМЕТ ЯК ГРАМАТИЧНЕ ВИРАЖЕННЯ КАТЕГОРІЇ СУБ'ЄКТА У ТВОРІ М. МАТІОС «ЩОДЕННИК СТРАЧЕНОЇ».....	179
<i>Аліна Олексієнко.</i> ПИСЬМЕННИК І РЕВОЛЮЦІЯ ГІДНОСТІ.....	182
<i>Вікторія Панічева.</i> ОСОБЛИВОСТІ ІДІОСТИЛІО ПРОЗИ О. ЗАБУЖКО (НА ПРИКЛАДІ РОМАНУ "МУЗЕЙ ПОКИНУТИХ СЕКРЕТІВ").....	186
<i>Анна Підлубна.</i> ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПРИНЦИПУ ПОДАННЯ ЖУРНАЛІСТСЬКИХ МАТЕРІАЛІВ У ГАЗЕТАХ ТА ІНТЕРНЕТ-ВИДАННЯХ.....	189
<i>Дарина Портенко.</i> АФОРИЗМИ У ТВОРЧОСТІ ЛІНИ КОСТЕНКО: СПРОБА КЛАСИФІКАЦІЇ.....	192
<i>Мирослава Сілкина.</i> ПСИХОБІОГРАФІЧНИЙ СВІТ РОМАНУ СТЕПАНА ПРОЦЮКА «ТРОЯНДА РИТУАЛЬНОГО БОЛЮ».....	195
<i>Юлія Слободенюк.</i> АКТУАЛЬНІСТЬ ЗБИРАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЛЕКСИКИ В ЗОНІ АТО.....	198
<i>Олена Тосик.</i> «НЕМАЄ СТРАХУ, ЯКИЙ ПОЗБАВИВ БИ ЖІНКУ ВОЛІ ЧИНИТИ ОПР...».....	201
<i>Юлія Тригубенко.</i> ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНИЙ СПОСІБ ТВОРЕННЯ КОМАНДОНІМІВ М. КІРОВОГРАДА.....	203
<i>Юлія Троценко.</i> ВИВЧЕННЯ МОВИ ТВОРІВ МИКОЛИ СМОЛЕНЧУКА В ШКОЛІ.....	206
<i>Яна Халанська.</i> ОСОБЛИВОСТІ ДИТЯЧОЇ ЛЕКСИКИ М. КІРОВОГРАДА.....	209
<i>Ольга Чаплигіна.</i> РИСИ „ГОТИЧНОСТІ” В РОМАНІ Д. КОРНІЙ „ГОНИХМАРНИК”.....	211
<i>Тетяна Чорна.</i> ЛЕКСИЧНА ІДІОСИСТЕМА В ПОЕЗІЯХ СВІТЛАНИ БАРАБАШ.....	214

ІНОЗЕМНА ЛІНГВІСТИКА

<i>Катерина Бідна.</i> ОСОБЛИВОСТІ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ У СУЧАСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ ГАЗЕТНО-ПУБЛІЦИСТИЧНОМУ ДИСКУРСІ.....	218
<i>Інеса Бойко.</i> ПРОСОДИЧНА ОРГАНІЗАЦІЯ АНГЛОМОВНОГО НОВИННОГО ДИСКУРСУ (ЗА МАТЕРІАЛАМИ ВВС ONE-MINUTE NEWS).....	221
<i>Єлизавета Болгарова.</i> КОМПОЗИЦІЙНІ ТА СИНТАКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КІНЕМАТОГРАФІЧНИХ ТЕКСТІВ В СУЧАСНІЙ БРИТАНСЬКІЙ ПЕРІОДИЦІ.....	223
<i>Ольга Бондаренко.</i> ЛЕКСИЧНІ ТА СИНТАКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИРАЖЕННЯ ПОРАДИ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ (НА МАТЕРІАЛІ АНГЛІЙСЬКИХ ДРАМАТИЧНИХ ТВОРІВ ХХ СТОЛІТТЯ).....	225
<i>Оксана Бочарова.</i> ПОЛІТИЧНА ФРАЗЕОЛОГІЯ ПРЕЗИДЕНТСЬКОГО ДИСКУРСУ НА МАТЕРІАЛІ ПРОМОВ БАРАКА ОБАМІ.....	228
<i>Ольга Брайко.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ МЕТАФОРИ В НІМЕЦЬКОМУ ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ.....	231
<i>Оксана Кабузенко.</i> ШЛЯХИ ПОПОВНЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ ЛЕКСИКИ У ХІ – ХVІ СТОЛІТТІ.....	233
<i>Катерина Канівець.</i> ЛОКАЛІЗАЦІЯ ПРОГРАМНИХ ПРОДУКТІВ КОРПОРАЦІЇ «GOOGLE» НА МАТЕРІАЛІ АНГЛО-УКРАЇНСЬКОГО ПЕРЕКЛАДУ СЕРВІСУ «GOOGLE+».....	236
<i>Вадим Кондратюк.</i> КОНЦЕПТ ЯК ОБ'ЄКТ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ.....	240
<i>Ігор Корнєв.</i> СПЕЦИФІКА ЖАНРУ АНГЛОМОВНОГО ОСВІТНЬОГО БЛОГУ.....	243
<i>Аліна Корнєєва.</i> ЛІНГВОКУЛЬТУРНИЙ КОНЦЕПТ «ПОРЯДОК» У МЕНТАЛІТЕТІ НІМЕЦЬКОЇ ЛЮДИНИ.....	246
<i>Анастасія Костюченко.</i> ОСОБЛИВОСТІ РЕКЛАМНОГО ПОЛІТИЧНОГО ДИСКУРСУ НА МАТЕРІАЛІ ПЕРЕДВИБОРЧИХ ПОЛІТИЧНИХ СЛОГАНІВ США.....	249
<i>Яна Кучеренко.</i> ВИЯВИ ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТІ В ЗАГОЛОВКАХ РЕДАКТОРСЬКИХ КОЛОНОК СУЧАСНОЇ АМЕРИКАНСЬКОЇ ПРЕСИ.....	251
<i>Лілія Лисенко.</i> АНТОНІМІЯ В СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ.....	254
<i>Альона Любченко.</i> КОЛІРНІ ПОЗНАЧЕННЯ У РОМАНІ Ф.С.ФІЦДЖЕРАЛЬДА «НІЧ ЛАГІДНА»: СЕМАНТИКО-СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ.....	257
<i>Ольга Новожилова.</i> ОСНОВНІ МОДЕЛІ МЕТАФОРИЗАЦІЇ І ПЕРЕДАЧА МЕТАФОРИЧНИХ ЗНАЧЕНЬ ЗАСОБАМИ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ.....	260



<i>Наталія Олійник.</i> МОВНІ ОСОБЛИВОСТІ ТЕКСТІВ АНГЛОМОВНИХ ПОЛІТИЧНИХ БЛОГІВ ..263	263
<i>Аліна Оніцева.</i> СТИЛІСТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ СТРУКТУРНИХ ТА КОМУНІКАТИВНИХ ТИПІВ РЕЧЕНЬ У СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ	267
<i>Каріна Потапова.</i> НІМЕЦЬКО-УКРАЇНСЬКІ МОВНІ КОНТАКТИ ТА ЇХНІЙ ВПЛИВ НА УКРАЇНСЬКУ МОВУ	271
<i>Альона Протасова.</i> СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТЕРМІНІВ-КОМПОЗИТИВ У МЕДИЧНОМУ ДИСКУРСІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ	274
<i>Олександр Рижик.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ УКРАЇНСЬКИХ СУБТИТРІВ НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ (НА МАТЕРІАЛІ ФІЛЬМУ «МАЙДАН»)	277
<i>Олександра Ростокіна.</i> ОСОБЛИВОСТІ НІМЕЦЬКИХ ЛІТЕРАТУРНИХ КАЗОК У ХVІІІ–ХІХ СТОЛІТТІ	280
<i>Олена Савченко.</i> ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОЛІТИЧНОГО ДИСКУРСУ В УКРАЇНСЬКІЙ ТА НІМЕЦЬКІЙ МОВАХ	283
<i>Валерія Скрипник.</i> ТЕРМІНОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ФАХОВОЇ КІНОЛОГІЧНОЇ ЛЕКСИКИ	287
<i>Зоряна Степаненко.</i> ЖАНРОВО-ВИДОВІ ОСОБЛИВОСТІ ЕКФРАСТИЧНОГО ТЕКСТУ (НА МАТЕРІАЛІ МИСТЕЦТВОЗНАВЧИХ ОПИСІВ ПОЛОТЕН КЛОДА МОНЕ)	290
<i>Вікторія Топало.</i> ЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ НІМЕЦЬКИХ ТА УКРАЇНСЬКИХ ТЕКСТІВ ПРЕС-РЕЛІЗІВ В ГАЛУЗІ ІТ-ТЕХНОЛОГІЙ	293
<i>Олександра Ульянич.</i> СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОКАЗИОНАЛІЗМІВ У РОМАНІ «ГАРРІ ПОТТЕР І СМЕРТЕЛЬНІ РЕЛІКВІЇ»	296
<i>Анна Феденко.</i> ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНЕ МІКРОПОЛЕ “ <i>DRUG ADDICTION/ НАРКОЗАЛЕЖНІСТЬ</i> ” У БРИТАНСЬКОМУ ГАЗЕТНОМУ ДИСКУРСІ	299
<i>Анастасія Фоменко.</i> КОНЦЕПТ «FRAU» В ЛІНГВОГЕНДЕРОЛОГІЇ (НА ПРИКЛАДІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ)	301
<i>Анастасія Хмель.</i> ЛАТИНСЬКІ ЗАПОЗИЧЕННЯ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ	304
<i>Наталія Чорна.</i> ЛЕКСИЧНІ ЗАСОБИ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ ЕТНОКУЛЬТУРНОГО СТЕРЕОТИПУ SCOTTISH PERSON/ ШОТЛАНДЕЦЬ	307
<i>Ірина Шарпінська.</i> СИНОНІМІЯ В СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ	309
<i>Оксана Шиманович.</i> СТРУКТУРНІ ТА СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕПІТЕТІВ У РОМАНІ РЕЯ БРЕДБЕРІ “DANDELION WINE”	312

ІСТОРИЧНІ НАУКИ

<i>Єлизавета Бабіна.</i> ВІЙСЬКОВА ГАЛЕРЕЯ ЗИМОВОГО ПАЛАЦУ І КІРОВОГРАДЩИНА	317
<i>Катерина Бондаренко.</i> ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ УСНОЇ ІСТОРІЇ В СТУДЕНТСЬКІЙ НАУКОВІЙ РОБОТІ	319
<i>Тетяна Геремій.</i> ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ КІРОВОГРАДСЬКОЇ ОБЛАСТІ (1970 – 2000 рр.)	321
<i>Вікторія Гламазіна.</i> ПЕРШИЙ СОБОРНІЙ ХРАМ ЄЛИСАВЕТГРАДА	324
<i>Ігор Ігнат'єв.</i> ПОЛІТИКО-ІДЕОЛОГІЧНІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ АФГАНСЬКОЇ ОПОЗИЦІЇ (1978 – 1992)	326
<i>Юлія Мельникова.</i> КОНЦЕПЦІЇ «МОСКВА — ТРЕТІЙ РИМ» В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХVІІ: ВІД РЕЛІГІЇ ДО ПОЛІТИКИ	328
<i>Олександр Пасічняк.</i> «ПОИСК, ПОИМКА И ИСКОРЕНЕНИЕ ГАЙДАМАК» АБО ІСТОРІЯ БОРОТЬБИ РОСІЙСЬКОЇ ВЛАДИ З ГАЙДАМАЧЧИНОЮ (40–60-ТІ РР. ХVІІІ СТОЛІТТЯ)	331
<i>Валерія Река.</i> ФРЕДЕРІК ДЕ КЛЕРК – «КАМІКАДЗЕ» ЧИ ДАЛЕКОГЛЯДНИЙ ПОЛІТИК	335
<i>Гога Самсонія.</i> ФРАНЧЕСКО ГВІЧЧАРДІНІ ЯК ПРЕДСТАНИК ІТАЛІЙСЬКОЇ ГУМАНІСТИЧНОЇ ІСТОРІОГРАФІЇ	337
<i>Владислав Шульженко.</i> ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНО-МИТЕЦЬКОГО СВІТУ МАРІЇ МИКОЛАЇВНИ ВОЛКОНСЬКОЇ	340
<i>Андрій Шупрудько.</i> ДІЯЛЬНІСТЬ РАДЯНСЬКИХ ІНСТРУКТОРІВ ВПС У В'ЄТНАМІ	342



ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНІ НАУКИ

<i>Альона Гасвська.</i> ПОРЯДОК НАЙКРАЩОГО НАЛИЖЕННЯ $\overline{\psi}$ -ДИФЕРЕНЦІЙОВНИХ ФУНКЦІЙ.....	344
<i>Анастасія Довга.</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО МОДЕЛЮВАННЯ ОДЯГУ ЗАСОБАМИ САПР ГРАЦІЯ.....	348
<i>Віра Загребенюк.</i> ГЕНЕРАТРИСИ ТА ЛАНЦЮГОВІ ДРОБИ.....	351
<i>Анна Коваль.</i> ЗАСТОСУВАННЯ ПСЕВДООБЕРНЕНИХ ОПЕРАТОРІВ ДО РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЛІНІЙНИХ СИСТЕМ АЛГЕБРАЇЧНИХ РІВНЯНЬ.....	353
<i>Анастасія Мамренко.</i> ВПЛИВ СОНЯЧНОЇ АКТИВНОСТІ НА ЕКОНОМІКУ.....	357
<i>Володимир Міхав.</i> ОГЛЯД БІБЛІОТЕК ДЛЯ РОБОТИ З БІНАРНИМИ ДІАГРАМАМИ РІШЕНЬ.....	360
<i>Аліна Недедя.</i> ВВЕДЕННЯ ЛОГАРИФМІЧНОЇ ФУНКЦІЇ ЧЕРЕЗ ФУНКЦІОНАЛЬНЕ РІВНЯННЯ В ШКІЛЬНОМУ КУРСІ АЛГЕБРИ І ПОЧАТКІВ АНАЛІЗУ.....	363
<i>Вікторія Плахтій.</i> ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ КОМБІНАТОРИКИ.....	367
<i>Ірина Савченко.</i> НЕТЕРОВІ НАПІВДОСКОНАЛІ КІЛЬЦЯ ТА ЇХ САГАЙДАКИ.....	370
<i>Світлана Цима.</i> КОМП'ЮТЕРНЕ МОДЕЛЮВАННЯ У КОНТЕКСТІ ДОСЛІДНИЦЬКОГО ПІДХОДУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ.....	374

ПРИРОДНИЧО-ГЕОГРАФІЧНІ НАУКИ

<i>Олена Бубнова.</i> ВПЛИВ ЕКЗАМЕНАЦІЙНОГО СТРЕСУ НА ОСНОВНІ ПАРАМЕТРИ ДІЯЛЬНОСТІ СЕРЦЕВО-СУДИННОЇ СИСТЕМИ СТУДЕНТІВ.....	378
<i>Аліна Жердій.</i> СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ПАГОФЛОРИ СЕЛА ВЕЛИКА ВИСКА МАЛОВИСКІВСЬКОГО РАЙОНУ (КІРОВОГРАДСЬКА ОБЛАСТЬ).....	381
<i>Ярослава Зобків.</i> БІОЛОГІЧНА ЕКСКУРСІЯ ЯК ФОРМА РОБОТИ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ.....	384
<i>Інна Карауш.</i> ІНТЕГРОВАНІ УРОКИ З БІОЛОГІЇ.....	387
<i>Юрій Кірілов.</i> ЗАКОНОМІРНОСТІ ЗАСОЛЕНОСТІ ҐРУНТІВ ТЕРИТОРІЇ УКРАЇНИ.....	391
<i>Олена Кісельова.</i> МЕДИКО – ГЕОГРАФІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОШИРЕННЯ ІНФЕКЦІЙНИХ ХВОРОБ (НА ПРИКЛАДІ КІРОВОГРАДСЬКОЇ ОБЛАСТІ).....	394
<i>Аліна Кобець.</i> ДЕПОПУЛЯЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В СІЛЬСЬКІЙ МІСЦЕВОСТІ УКРАЇНИ ТА КІРОВОГРАДСЬКОЇ ОБЛАСТІ.....	396
<i>Олена Колесник.</i> ОГЛЯД ДЕНДРОФЛОРИ ПАРКІВ ТА СКВЕРІВ МІСТА КІРОВОГРАДА.....	400
<i>Наталя Костенко.</i> АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ БІОЛОГІЇ У 8 КЛАСІ.....	403
<i>Олена Кравченко.</i> ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ЛІСОВОГО ГОСПОДАРСТВА КІРОВОГРАДСЬКОЇ ОБЛАСТІ.....	405
<i>Дар'я Кучер.</i> ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ ДЕМОГРАФІЧНИХ ЗМІН У КІРОВОГРАДСЬКІЙ ТА ДНІПРОПЕТРОВСЬКІЙ ОБЛАСТЯХ.....	408
<i>Яніна Марушак.</i> ТЕРИТОРІАЛЬНА ОРГАНІЗАЦІЯ СФЕРИ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я В КІРОВОГРАДСЬКІЙ ОБЛАСТІ.....	411
<i>Юрій Мельник.</i> ПАЛЕОГЕОГРАФІЧНІ ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ НИЖНЬОДНІПРОВСЬКИХ ПІСКІВ.....	414
<i>Олена Миндрул.</i> ДОСЛІДЖЕННЯ ОСНОВНИХ АНТРОПОМЕТРИЧНИХ ПОКАЗНИКІВ СТАРШОКЛАСНИКІВ.....	417
<i>Олександра Нурматова.</i> ІСТОРІЯ ФОРМУВАННЯ РЕГІОНАЛЬНОЇ ЕКОМЕРЕЖІ У КІРОВОГРАДСЬКІЙ ОБЛАСТІ.....	419
<i>Ольга Скочко.</i> ЕЛЕКТОРАЛЬНО-ГЕОГРАФІЧНІ ПРОЦЕСИ В УКРАЇНІ.....	422
<i>Сергій Тарануха.</i> ЛАНДШАФТНА СТРУКТУРА ІВАНІВСЬКОЇ АРЕНИ ОЛЕШКІВСЬКИХ ПІСКІВ.....	425
<i>Олександр Ямковий.</i> ГАЛУЗЕВА СТРУКТУРА ВІЙСЬКОВО-ПРОМИСЛОВОГО КОМПЛЕКСУ УКРАЇНИ.....	429

МИСТЕЦЬКА ОСВІТА

<i>Дар'я Ананко.</i> ПРО МОРАЛЬ, ЕТИКУ І ЛЮДСЬКІ ВАДИ.....	433
--	-----



<i>Сергій Береговець.</i> СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНИХ СИСТЕМ В ХОРЕОГРАФІЧНІЙ КУЛЬТУРІ: ВІД XVII ДО ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ.....	435
<i>Анна Бондаренко.</i> ПРОФЕСІЙНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	438
<i>Олександр Бородай.</i> ВПЛИВ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ НА РОЗВИТОК МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ	440
<i>Марія Бубнова.</i> КОМПОЗИЦІЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПРОСТОРОВО-ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА	443
<i>Ірина Бушко.</i> ТЕРАПЕВТИЧНИЙ ВПЛИВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ОСОБИСТІСТЬ ТА ЙОГО ЛІКУВАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ МОЖЛИВОСТІ	446
<i>Діана Величко.</i> ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ СПІВАЦЬКОГО ГОЛОСУ ШКОЛЯРІВ В МУТАЦІЙНИЙ ПЕРІОД	449
<i>Ірина Вовк.</i> ВИВЧЕННЯ ФОРМАЛЬНИХ ОЗНАК ХУДОЖНЬОГО СТИЛЮ В ПРОЦЕСІ ОЗНАЙОМЛЕННЯ З ІСТОРИЧНОЮ АРХІТЕКТУРОЮ МІСТА КІРОВОГРАДА СТУДЕНТАМИ МИСТЕЦЬКОГО ФАКУЛЬТЕТУ	451
<i>Наталія Гавриленко.</i> ФОРМА І СТИЛЬ У МИСТЕЦТВІ ФЛОРІСТИКИ.....	454
<i>Тетяна Говорун.</i> ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОГО ДИТЯЧОГО ФОЛЬКЛОРУ	458
<i>Вячеслав Грозан.</i> СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ПОНЯТТЯ «МУЗИЧНЕ СПРИЙНЯТТЯ».....	460
<i>Марина Дацька.</i> РОЗВИТОК СПІВАЦЬКОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У XVII СТОЛІТТІ.....	464
<i>Анна Дзєгальок.</i> ПРИРОДА МУЗИЧНО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ.....	469
<i>Дар'я Дивляш.</i> ФОРМУВАННЯ ТВОРЧО-ВИКОНАВСЬКИХ НАВИЧОК У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	471
<i>Олена Добровольська.</i> ОГАНІЗАТОРСЬКІ ЗДІБНОСТІ, ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА	474
<i>Яна Жевагіна.</i> ВТІПЛЕННЯ МУЗИЧНО-СЦЕНІЧНОГО ОБРАЗУ В ПРОЦЕСІ ХОРОВОГО СПІВУ	477
<i>Микола Задержка.</i> СВІДОМА САМОРЕГУЛЯЦІЯ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	479
<i>Мар'яна Козонак.</i> СЦЕНІЧНО-ВИКОНАВСЬКА КУЛЬТУРА МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	482
<i>Мар'яна Козонак.</i> ФОРМУВАННЯ СЦЕНІЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА.....	485
<i>Вероніка Кохно.</i> «РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА В МИСТЕЦЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ВНЗ».....	488
<i>Ольга Крупченко.</i> МЕДІАКОМПЕТЕНТНІСТЬ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА.....	490
<i>Анна Лисенко.</i> ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ	494
<i>Ірина Меднікова.</i> ФОРМУВАННЯ СЛУХОВОЇ УВАГИ НА УРОКАХ МУЗИКИ.....	496
<i>Юлія Мезенцева.</i> ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧА ХОРЕОГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН – БАЛЕТМЕЙСТЕРА ЗАСОБАМИ ПРОЕКТУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	499
<i>Ерміне Мовсіян.</i> ВПЛИВ НАРОДНОЇ МУЗИКИ НА ФОРМУВАННЯ ПОЧУТТЯ ПАТРІОТИЗМУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	501
<i>Альона Палій.</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОГО СМАКУ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА.....	504
<i>Діана Сегеда.</i> ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНИХ УПОДОБАНЬ ТА ІНТЕРЕСІВ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	507
<i>Марія Смілянець.</i> ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	509
<i>Марина Сохацька.</i> ЗМІСТОВІ ТА ОБРАЗОТВОРЧІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛІНІЙНО-ГРАФІЧНОЇ КОМПОЗИЦІЇ.....	512



<i>Катерина Стеценко.</i> ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	516
<i>Лілія Таніна.</i> БАРВИСТІСТЬ УКРАЇНСЬКОЇ ВИШИВКИ.....	518
<i>Крістіна Томко.</i> ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНИХ СМАКІВ ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ ПІСНІ.....	521
<i>Ніна Шкурат.</i> РОЗВИТОК НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ДІТЕЙ ТА ЮНАЦТВА ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	524
<i>Катерина Яровенко.</i> РОЗВИТОК ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ХОРОВОГО МИСТЕЦТВА.....	527

ФІЗИЧНА ПІДГОТОВКА МОЛОДІ

<i>Олександр Глуценко.</i> МОТИВИ І ПОТРЕБИ СТУДЕНТІВ І КУРСУ ВИЩОГО ПРОФЕСІЙНОГО УЧИЛИЩА В РІЗНИХ ВИДАХ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ.....	530
<i>Ольга Дзюба.</i> ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗАНЯТЬ З ЛІКУВАЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УМОВАХ СПЕЦІАЛІЗОВАНОГО ДНЗ.....	532
<i>Дар'я Дуброва.</i> СТРУКТУРА ГРЕБКОВИХ РУХІВ У СПОРТИВНИХ СПОСОБАХ ПЛАВАННЯ В ПЕРІОД БАЗОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	535
<i>Володимир Дяків.</i> ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ЗАГАЛЬНОЇ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ЮНИХ ФУТБОЛІСТІВ В ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД ЕТАПУ НАВЧАННЯ.....	537
<i>Святослав Єнчев.</i> ВИХОВАННЯ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ ДО ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ В УМОВАХ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	540
<i>Богдан Зіненко.</i> ОСОБЛИВОСТІ СОМАТОТИПУ ДІВЧАТ, ЯКІ ЗАЙМАЮТЬСЯ ВОЛЕЙБОЛОМ.....	543
<i>Сабіна Ібрагімова.</i> АУТОГЕННЕ ТРЕНУВАННЯ ЯК МЕТОД ОПТИМІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ СЕКЦІЇ КУЛЬОВОЇ СТРІЛЬБИ.....	545
<i>Валерія Козіна.</i> ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ФІЗИЧНОГО САМОВИХОВАННЯ.....	548
<i>Юлія Коцавер.</i> ШЛЯХИ ЕФЕКТИВНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ РОБОТИ В УМОВАХ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ СПРІЯННЯ ЗДОРОВ'Ю.....	552
<i>Олександр Лобода.</i> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ.....	555
<i>Владислав Медведенко.</i> КУЛЬТУРА ЗДОРОВ'Я ЯК УМОВА ГАРМОНІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ.....	558
<i>Владислава Меркулова.</i> ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ СУЧАСНИХ СИСТЕМ ОЗДОРОВЛЕННЯ.....	561
<i>Марія Нудьга.</i> ВПЛИВ ЗАНЯТЬ ТХЕКВОНДО НА РІВЕНЬ ПРОЯВУ КООРДИНАЦІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	564
<i>Вікторія Пан.</i> ОПТИМІЗАЦІЯ ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ ГІМНАСТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	567
<i>Сергій Чамуха.</i> ІНДИВІДУАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ НЕРВОВОЇ СИСТЕМИ ЯК КРИТЕРІЙ ВІДБОРУ ДЛЯ ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ Й СПОРТОМ.....	570
<i>Олександр Чорний.</i> ОСОБЛИВОСТІ ДИНАМІКА ПОКАЗНИКІВ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНOSTІ СТУДЕНТІВ 18-19 РОКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ЛЕГКОЇ АТЛЕТИКИ».....	572
<i>Олександр Шелест.</i> ОСНОВИ МЕТОДИКИ РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНОЇ ВИТРИВАЛОСТІ У СТУДЕНТІВ 17–21 РОКІВ ЗАСОБАМИ ЛЕГКОЇ АТЛЕТИКИ.....	575

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 16.04.2015. Формат 60×90^{1/16}. Папір газет. Друк різнограф.
Ум. др. арк. 73,4. Тираж 100. Зам. № 7972.

РЕДАКЦІЙНО-ВИДАВНИЧИЙ ВІДДІЛ
*Кіровоградського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка*
25006, Кіровоград, вул. Шевченка, 1
Тел.: (0522) 24-59-84.
Факс.: (0522) 24-85-44.
E-Mail: mails@kspu.kr.ua

