

СТУДЕНТСЬКИЙ НАУКОВИЙ ВІСНИК



Випуск № 15

2019

**КРЕМЕНЕЦЬКА ОБЛАСНА
ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА
АКАДЕМІЯ ІМ. ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

ББК 74.58. + 88.4.

Студентський науковий вісник. Випуск 15. Кременець : ВЦ КОГПА ім. Тараса Шевченка, 2019. 278 с.

Студентський науковий вісник містить наукові статті, виголошені на науково-практичній конференції та рекомендовані до друку редакційною колегією.

Друкується згідно з рішенням Вченої ради Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка (Протокол № 9 від 12.04.2019 р.).

Редакційна колегія:

Банах В.І.	кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент, доцент кафедри теоретико-методичних основ фізичного виховання (КОГПА ім. Тараса Шевченка);
Галаган О.К.	кандидат біологічних наук, доцент, доцент кафедри біології, екології та методики їх викладання (КОГПА ім. Тараса Шевченка);
Дух О.І.	кандидат біологічних наук, доцент, доцент кафедри біології, екології та методики їх викладання (КОГПА ім. Тараса Шевченка);
Клак І.Є.	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов та методики їх викладання (КОГПА ім. Тараса Шевченка);
Комінярська І.М.	кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української філології та суспільних дисциплін (КОГПА ім. Тараса Шевченка);
Плеварчук Л.Ю.	кандидат наук з фізичного виховання та спорту, старший викладач кафедри теоретико-методичних основ фізичного виховання (КОГПА ім. Тараса Шевченка);
Легін В.Б.	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії і методики дошкільної та початкової освіти (КОГПА ім. Тараса Шевченка);
Мороз О.В.	кандидат філософських наук, старший викладач кафедри української філології та суспільних дисциплін (КОГПА ім. Тараса Шевченка);
Омельчук О.В.	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики трудового навчання та технологій (КОГПА ім. Тараса Шевченка);
Сафіюк О.В.	кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов та методики їх викладання (КОГПА ім. Тараса Шевченка);
Терпелюк В.В.	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та психології (КОГПА ім. Тараса Шевченка);
Янчук Ю.Я.	асистент кафедри методики викладання дисциплін (КОГПА ім. Тараса Шевченка).

Літературна редакція: Терп'як О. П.

Автори та наукові керівники опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, статистичних даних, імен та інших відомостей.

Комп'ютерний набір та верстка: Постой Юлія

Комп'ютерний дизайн: Юрчук Сергій

РОЗДІЛ І. ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ

УДК 94 (477)

Багнюк Назар,
студент 11-ї групи
Науковий керівник:

д. іст. н., доцент Скакальська І.Б.

УЧНІ ВОЛИНСЬКОГО ЛІЦЕЮ 1819–1833 рр.: ПОРТРЕТ ЗБЛИЗЬКА

У статті здійснено характеристику ліцеїста як основної фігури освітнього процесу у контексті його навчальної та позанавчальної діяльності на основі висвітлення окремих особливостей функціонування Волинського ліцею 1819–1833 рр.

Ключові слова: Волинський ліцей, ліцеїст, навчальна дисципліна, навчальні предмети, система занять, самоврядування, культурне дозвілля.

The lyceum student as the main figure of the educational process in the context of his educational and extracurricular activities on the basis of some peculiarities of the functioning of the Volyn Lyceum 1819–1833 has been described in the article.

Key words: Volyn Lyceum, lyceum student, educational discipline, educational subjects, system of studies, self-government, cultural leisure.

Актуальність тематики. Система, напрямки, структура і зміст навчально-виховної роботи в усіх навчальних закладах різних часів і народів відрізняється між собою багатьма ознаками. Проте всі вони завжди мали дві спільних риси: учасниками навчального процесу виступають учителі й учні (вихователі та вихованці), а ключовою фігурою був і залишається учень (вихованець), бо саме заради нього вибудовується вся структура навчальної і виховної роботи в кожному освітньому закладі.

Безпосередньо чи опосередковано таку тематику висвітлювали у своїх роботах українські дослідники Світлана Коляденко, Наталія Дем'яненко, Кіра Шамаєва, Валентина Шандра, Роман Кирчів, Оксана Карліна, Олександр Соловей, Володимир Собчук, а також польські науковці Анджей Шмит, Станіслав Маковський, Олаф Крисовський, Уршуля Маковська та інші.

Мета: наукові розвідки – дослідження соціально-навчального статусу та світоглядно-морального портрета типового ліцеїста – учня Волинського ліцею, як навчального закладу, що був історичним попередником нашої академії.

Виклад основного матеріалу. У 1819 р. Волинську гімназію перейменовано на Волинський ліцей – вищий навчальний заклад, підпорядкований Віленському університету. З перших днів функціонування для Ліцею стала характерною висока організація освітнього процесу, а це створило сприятливі умови для підготовки талановитих фахівців у різних галузях знання й активних діячів соціально-громадського життя, серед яких – філософи й історики Ян Сенкевич, Кароль Сенкевич і Тит Шелевський, белетристи Ян Совінський і Густав Олізар, поети «української школи» Маврицій Гуславський і Тимко Падура, професор медицини і громадський діяч Кароль Качковський та інші [3, с. 4].

Серед дослідників була поширена ідея, згідно з якою причиною переведення Ліцею у Київ стала участь викладачів і ліцеїстів у Польському повстанні 1830–1831 рр. Однак свідчень такої участі історичні документи не дають. Навпаки, низка матеріалів підтверджують, що викладацький та учнівський колективи до повстання причетними не були. На користь такої думки свідчать факти відсутності будь-яких репресій зі сторони царської влади щодо персоналії Ліцею та самого навчального закладу, хоча царизм жорстоко карав за будь-які повстанські настрої, а не лише за повстанські дії. Офіційні особи письмово, зокрема в листуванні між собою, стверджували про непричетність Ліцею до повстання, яке завершилося в 1831 р., а навчання в Ліцеї продовжилось до 1833 р. Об'єктивні причини припинення навчального процесу в такому відомому на той час закладі освіти, безперечно, були (насамперед ідея створення вищого навчального закладу на Заході Російської імперії, тобто Київського університету святого Володимира, базою для якого стала база Волинського

ліцею з Кременця), а приводом стала втеча шести ліцеїстів з навчального закладу (через 2 роки після завершення повстання!). Царські освітянські чиновники визнали цей вчинок настільки тривожним, що доповіли про нього цареві Миколі I, який негайно ухвалив рішення: «До переведення Ліцею (в Київ) його закрити, а дітей відпустити до батьків». З цього можемо зробити висновок: Польське повстання 1830–1831 рр. до переведення Ліцею в Київ безпосереднього відношення не мало; здійснено це переведення з об'єктивних причин, а поштовхом став протизаконний вчинок ліцеїстів [3, с. 187–188].

Кількість учнів Ліцею не була стабільною. Для прикладу, в 1820/1821 навчальному році вона складала 731 чоловік, з них 1 клас – 114; 2 клас – 117; 3 клас – 101; 4 клас – 70; I курс (однорічний) – 112; I курс (дворічний) – 24; II курс – 168; III курс – 26 учнів. В 1827/1828 навчальному році кількість ліцеїстів досягла 898 осіб, а потім зменшувалась і перед переведенням Ліцею до Києва склала менше 600 осіб. Причому контингент ліцеїстів на старших курсах додатково поповнювався за рахунок притоку молоді зі шкіл нижчого рівня [4, с. 154].

У 1829/1830 навчальному році у Ліцеї нараховувався 601 учень. За їх соціальним станом 524 ліцеїсти (87,2 %) були родом із дворянських сімей. На інших (вихідців із духовенства, дітей міщан, колишніх кріпаків) припадало тільки 12,8 % контингенту учнів. Дані по віросповіданню (ті ж самі 524 ліцеїсти були римо-католиками) підтверджують інформацію, що абсолютну більшість учнів Ліцею складали поляки, а до згаданих 12,8 % входили українці, росіяни, євреї [2, с. 112].

У Ліцеї був десятирічний курс навчання: чотири однорічні класи та три дворічні курси. Навчання носило енциклопедичний характер. Ліцеїсти вивчали російську, польську, німецьку, французьку і латинську мови як обов'язкові, а також англійську та грецьку – за бажанням. Серед інших світських предметів – географія, історія, ботаніка, математика, фізика, хімія, а також предмети університетського рівня: вища математика, архітектура, технологія. Обов'язковими були богословські предмети. Викладання велося польською мовою [3, с. 14]. Ліцеїсти охоче відвідували також необов'язкові річні курси бібліографії, загальної граматики, наукової енциклопедистики та ін. Чацький планував ввести викладання археології, «Історії наук і мистецтв», дипломатії, логіки, ще декілька іноземних мов [4, с. 520].

Метою навчання в Ліцеї було здобуття глибоких знань учнів та їх підготовка до активної практичної діяльності в усіх сферах суспільного життя. Для цього у складі Ліцею організували ряд професійних шкіл: механіків, геометрів, акушерів, ветеринарів, гувернанток, аграріїв. Система навчання була такою: юнак чи дівчина, котрі прибували до навчального закладу, протягом чотирьох років здобували загальну освіту на рівні гімназії; частина з них на цьому освіту завершували, інші вступали до згаданих професійних шкіл, а окремі продовжували освоювати науки на трьох дворічних курсах, де здобували знання математично-природничого, юридичного та гуманітарного профілів [3, с. 167].

Навантаження на учнів було максимальним. Хоча робочий тиждень офіційно нараховував всього 20 годин академічного часу, ліцеїсти були зайняті від п'ятої години ранку до дев'ятої години вечора. За цей час вони відвідували чотири лекції: дві до обідньої перерви і дві – після обіду. Перед кожною лекцією ліцеїст готував домашнє завдання і передавав його домашньому учителю та класному аудиторю. Кадровий склад і матеріальна база Ліцею дозволяли ліцеїстам успішно виконувати складні навчальні завдання. Проте виникали проблеми, пов'язані з їхньою надмірною навантаженістю. Навіть звучали зауваження, що велика кількість загальноосвітніх предметів, зокрема іноземних мов, не дозволяє вихованцям ґрунтовно осягати фахові дисципліни. Інші викладачі у відповідь на такі зауваження наголошували, що широка загальноосвітня підготовка сприяє підвищенню рівня освіченості ліцеїстів, дає їм змогу стати висококультурними громадянами [3, с. 169].

Навчальний процес носив гуманітарну спрямованість: суспільно-гуманітарні предмети складали більше половини навчального плану. Провідна роль належала мовам, літературі, праву, історії; читалися курси логіки, історії наук і мистецтв. Філологічні дисципліни були спрямовані на оволодіння учнями грамотністю письма та вміння висловлювати власну думку, на сприяння розвитку здібностей талановитої молоді. Заслуговує уваги методика вивчення історії: спочатку викладали сучасну історію, насамперед історію Вітчизни і країн Європи, а пізніше, на старших курсах, – давню історію. Її використовували для того, щоб учні могли застосувати знання і підходи сучасної історії до аналізу подій недавнього і далекого минулого, а також оцінити сучасні історичні реалії у контексті історичної минувшини. Потім

Йоахим Лелевель і його послідовники доповнили вивчення історії причинно-наслідковими зв'язками в історичних подіях, визнанням важливості економічного та соціально-культурного життя [2, с. 55].

На початку викладання професори зверталися до учнів із промовою, де розкривали зміст і значення свого предмета. Викладачі готували підручники за власною методикою. Навчання йшло у тісному зв'язку із практикою. Так, при вивченні географії та ботаніки ліцеїсти подорожували Кременеччиною і створювали карти місцевості, формували гербарії. Практичними за формою були екзамени з навчальних дисциплін, що проводились після вивчення предмета. Екзамен із права проходив у формі аналізу судової справи, яку професор права брав у Кременецькому повітовому суді, – і ліцеїсти застосовували свої знання, аналізуючи зміст, хід і результати конкретного судового процесу [2, с. 33].

Система заохочення ліцеїстів до якісного навчання включала різноманітні заходи. Для прикладу, окремих випускників-відмінників направляли в університети Західної Європи, після закінчення навчання в яких вони повертались до Кременця і займали посади викладачів. Так було підготовлено професора логіки Міхала Вишинського, викладача агрономії Міхала Фричинського, викладача біології Антонія Анджеєвського, викладачів літератури Антонія Мальчевського та Юзефа Коженювського та інших [2, с. 33].

Таблиця 1.

Якість навчання ліцеїстів у 1826/1827 н. р.

Клас, курс	К-ть учнів	Відмінно	Добре	Посередньо	Погано
1 клас	63	–	30	23	10
2 клас	78	–	40	24	14
3 клас	62	–	23	39	–
4 клас	61	2	20	39	–
I курс (однор.)	91	12	25	53	1
I курс (двор.)	87	14	25	48	–
II курс	84	28	21	35	–
III курс	28	21	5	2	–
Школа механіків	12	–	3	7	2
Всього	566	77 (13,6%)	192 (33,9%)	270 (47,7%)	27 (4,8%)

За тодішньою статистикою, у 1826/1827 навчальному році із 566 ліцеїстів 77 навчалися відмінно, 192 – добре, 270 – посередньо (задовільно) та 27 – погано (незадовільно). Отже, за нинішніми підходами якісну успішність (відмінно і добре) показали 47,5 % ліцеїстів, посередні знання – 47,7 %, а незадовільні оцінки мали 4,8 %, тобто із 20 ліцеїстів один був невстигаючим [2, с. 111]. З однієї сторони, це свідчить про високу вимогливість до знань учнів Ліцею, а з другої – про жорсткий і постійний контроль за їх навчальними успіхами.

Була сформована також сувора система контролю за поведінкою вихованців. У кожному класі та на курсі діяли дозорці, які здійснювали контроль за поведінкою і навчанням учнів, і цензори, котрі доповідали керівництву про відсутність на лекціях та інші порушення, що трапились у класі чи на курсі. Спостереження та висновки дозорців і цензорів фіксувалися письмово у спеціальних книгах і відомостях. Там записувалися не тільки дані про те, як ліцеїст вчиться, а й про стан його здоров'я, які має книги, якими особистими речами користується, скільки має кишенькових грошей. Контроль за ліцеїстами здійснювався і на місцях їхнього проживання. Дуже суворі вимоги перед вихованцями ставив Статут навчального закладу. Крім чітких вимог навчальної дисципліни, там були прописані правила поведінки поза Ліцеєм: ліцеїст не мав права вийти до міста чи виїхати за його межі без дозволу керівництва; не міг мати на квартирі домашніх тварин; заборонялись ігри в карти і навіть у шахи, а також тютюнопаління [2, с. 37].

Таблиця 2.

Рівень поведінки ліцеїстів у 1826/1827 н. р.

Клас, курс	К-ть учнів	Зразкова	Похвальна	Ненадійна	Погана
1 клас	63	6	36	21	–
2 клас	81	4	46	27	4
3 клас	70	8	53	8	1

4 клас	62	5	49	8	–
I курс (однор.)	100	14	75	11	–
I курс (двор.)	96	10	79	7	–
II курс	100	6	89	4	1
III курс	49	5	43	1	–
Школа механіків	12	–	12	–	–
Всього	633	52 (9,2%)	482 (76,2%)	87 (13,7%)	6 (0,9%)

Статистичні дані щодо стану навчальних дисциплін в Ліцеї підтверджують наявність чіткої системи і систематичного контролю дирекції за поведінкою вихованців. Якщо порівняти дані з навчання ліцеїстів, то більше половини їх (52,5 %) показували знання, нижчі середнього рівня, то в питаннях навчальної дисципліни показники були значно вищими: «зразково» і «похвально» поводитися 85,4 % учнів, і лише до 93 з них (14,6%) були дисциплінарні претензії; всього 6 ліцеїстів із 633 (0,9%) були явними порушниками навчальної дисципліни [2, с. 111].

До покарань за дисциплінарні порушення відносились зауваження, публічна догана, вивішування прізвища порушника на дверях навчальної аудиторії, сидіння на «чорній» (ослячій) лаві, заборона виходу в місто, тимчасовий арешт, стояння навколішки в коридорі із піднесеними або зав'язаними за спиною руками і навіть тілесні покарання [4, 158]. Правда, останні офіційно були заборонені, та все одно інколи практикувалися.

Достатньо змістовним було позанавчальне життя ліцеїстів. У різноманітних урочистостях, театральних виставах, концертах та інших мистецьких дійствах ліцеїсти брали участь як пасивні глядачі та як активні виконавці. Вони, зокрема, були постійними учасниками конкурсного заходу «Показ талантів», де, крім сценічної майстерності, демонстрували свої здібності з музики, співу і танців. Особливою культурно-розважальною подією була щорічна маївка в першу неділю травня на березі р. Ікви між селами Млинівці та Бережці. Такі маївки мали насичену мистецьку, спортивну і розважальну програми, в яких брали участь також батьки і викладачі Ліцею [5, с. 162]. Долучалися ліцеїсти і до музичної культури: їх навчали вокальної, хорової та інструментальної музики. Вони грали та співали в храмах Кременця. Для музичного розвитку вихованців навчальний заклад мав досвідчені кадри педагогів-музикантів і закупляв струнні та духові музичні інструменти, інше необхідне обладнання [1, с. 158].

Протягом навчального року проводили 16 балів і карнавалів під патронатом керівництва ліцею і батьків, куди допускалися ліцеїсти, котрі не мали дисциплінарних покарань. Наприкінці кожного навчального року організували великий пікнік, а у травні – походи Кременеччиною разом з викладачами та батьками. Цікавий момент: традиційно під час таких мандрівок ліцеїсти вітали своїх викладачів, підхоплюючи їх на руки, підкидаючи вгору з вигуками «Віват!» і називаючи прізвища. До Кременця для виступів перед ліцеїстами запрошували видатних митців Європи (музикантів, художників, драматичних акторів), а самі вихованці Ліцею мали змогу займатися музикою, танцями, малярством, фехтуванням, плаванням і верховою їздою, проте все на платних засадах [2, с. 61].

В організаційно-адміністративному устрої Волинського ліцею вагоме місце належало ліцеїстам, які відповідно підпорядковувалися керівництву закладу, але мали і свої структури, що певним чином слугували їхнім інтересам і водночас сприяли зміцненню навчальної дисципліни та поліпшенню навчання. До таких структур належав учнівський суд, який очолював голова суду і до якого входили арбітри (їх обирали учні), а також цензор і консультант (з числа викладачів). Останні допомагали ліцеїстам вирішувати спірні питання згідно з відповідними нормами і правилами [2, с. 31]. Учнівський суд здебільшого розглядав суперечки між учнями старших курсів, а іноді – навіть між ліцеїстами і викладачами. Учні чотирьох молодших класів суду не підлягали, а тому в його формуванні та діяльності участі не брали. Суд обирали ліцеїсти старших курсів таємним голосуванням. Склад суду і його вироки дирекція Ліцею у випадку незгоди могла анулювати. Статут суду визначав покарання за порушення дисципліни, неуспішність та інші провини: позбавлення права носити шпагу у свята, оголошення прізвища порушника в усіх класах і на курсах Ліцею, виключення з числа учнів без надання свідоцтва про отриману освіту, позбавлення права на золоту медаль. Авторитет учнівського суду був беззаперечним. До речі,

його першим головою одногolosно був обраний син засновника Волинської гімназії Тадеуша Чацького Юліуш [2, с. 38].

Не менш цікавою була процедура формування і функціонування громадських організацій. Зокрема, головою Молодіжного наукового товариства міг стати тільки ліцеїст, нагороджений золотою медаллю за попередній навчальний рік, а членами – учні, що мали відмінні успіхи на своєму курсі. Хто ж таких успіхів не мав, але бажав стати членом Товариства, надсилав до його секретаріату власну наукову працю і лише за успішним результатом її розгляду залучався до ліцейної наукової спільноти. Крайні роботи ліцеїстів-науковців публікували у наукових часописах. В Ліцеї діяли «Молодіжне товариство добродітності», «Товариство приятелів науки», які сприяли вихованню інтересу до наукових пошуків і реалізації творчих здібностей молоді.

Участь у роботі «Товариства добродітності юнаків Волинської гімназії», яке в 1817 р. реорганізували в «Товариство добродітності», брали не тільки представники Ліцею, а й громадяни з усієї Волині. Працювали «Товариство юнаків» і «Літературний клуб» під об'єднаною назвою «Товариство учнів Ліцею, що вправляються у досконалій мові та письмі» [5, 164]. Проте у цих товариствах існували жорсткі рамки: їх діяльність контролювали викладачі-цензори, заборонялася полеміка, не дозволялися дослідження та дискусії на релігійні та політичні теми. Незважаючи на це, у 1823 році царська влада заборонила діяльність учнівських громадських організацій.

Керівництво Ліцею конкретно вирішувало проблему проживання ліцеїстів. Діти із заможних родин проживали при монастирі або на приватних квартирах за певну оплату. Основна маса ліцеїстів мешкала у так званих конвіктах – своєрідних міні-гуртожитках або пансіонах у приватних будинках, причому в сім'ях з доброю репутацією. Оплачував таке проживання Ліцей.

Мали ліцеїсти і певне стипендіальне забезпечення за рахунок пожертвувань різних, насамперед місцевих, меценатів. Такі пожертвування називалися «фундушем» і розподілялися між малозабезпеченими ліцеїстами особливим чином: основна частина «фундушу» виплачувалась ліцеїстам під час навчання, інша йшла на закупівлю книг, оплату окремих занять (танці, фехтування, верхова їзда), а також ліцеїстам-випускникам – для життєвого облаштування після завершення навчання. Крім цього, ліцеїсти із заможних родин утримували за рахунок своїх сімейних бюджетів 20 учнів із бідних сімей – і це заслуговує особливої уваги.

Оригінальною була система розподілу стипендій: якщо на одну стипендіальну вакансію претендували кілька ліцеїстів, то між ними організували інтелектуальний конкурс: методом жеребкування кожному претендентові видавали по одній картці з п'ятьма запитаннями в кожній – і стипендію отримував той, хто давав найкращі відповіді [2, с. 34–35].

Висновки. Система навчання і виховання у Волинському ліцеї 1819–1833 рр. була цілісною і спрямованою на підготовку молоді людини до активного життя в тогочасному суспільстві. Власна адміністративно-педагогічна структура Ліцею включала необхідні інституції для організації та моніторингу навчально-виховного процесу, а також передбачала їх матеріальне і соціально-побутове забезпечення. Зокрема, створення конвіктів і використання пожертвувань місцевих меценатів надавали можливість отримати освіту дітям із незаможних сімей. Поряд із жорсткою системою опіки та контролю за життям і діяльністю молоді функціонували демократичні форми самоврядування [2, с. 94].

У сучасному суспільстві функціонують різні форми навчальних закладів середнього та вищого рівнів, де для організації навчально-виховного процесу важливим є вивчення та інноваційне застосування традиційних здобутків закладів національної освіти минулого.

Список використаної літератури

1. Волинські Афіни. 1805–1833: Збірник наукових праць / Під ред. С. Маковського і В. Собчука. Тернопіль: Богдан, 2006. 304 с.
2. Коляденко С. М. Кременецький ліцей у системі освіти Волині (XIX–30-і рр. XX ст.): Монографія. Житомир: Житомирський держ. ун-тет, 2003. 136 с.
3. Місто Кременець в історії освіти, науки і культури: Матеріали наукової конференції / Ред.-упорядн. Н. Дем'яненко, А. Ломакович, О. Васишин, В. Собчук. Кременець, 2002. 268 с.
4. Данілевич М. Наукове життя давнього Крем'янецького ліцею. Пер. з польс. Гаськевич О. / Музей, що єднає народи / упоряд. Т. Сеніна. Тернопіль, 2015. С. 514–550.
5. Шмит Анджей. Кременецький ліцей як зразок просвітницької моделі школи на території України у першій половині XIX століття / Переклад з польської Миколи Стронського. Кременець, 2012. 235 с.

УДК 373.2.091.3.01

Захарова Аліна,
студентка 11-ДОМ групи
Науковий керівник:
к. пед. н., доцент Врочинська Л.І.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ : ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розкриваються основи формування професійної майстерності майбутніх фахівців з дошкільної освіти в умовах педагогічної практики, визначаються основні напрямки практичної підготовки студентів, реалізація яких сприяє формуванню професійних умінь майбутніх вихователів, та умови ефективного проведення практики. Розглядаються особливості та роль педагогічної практики як одного із засобів формування професійної майстерності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Ключові слова: вихователь дітей дошкільного віку, заклад дошкільної освіти, педагогічна практика, педагогічна майстерність.

The article reviews the professional mastery formation of the future preschool teachers during their pedagogical practice. The basic directions of students' practical training, realization of which promotes the formation of future educators' professional skills, and conditions of their effective practice are determined. The specificity and the role of pedagogical practice as one of the main ways of the professional mastery formation of the future preschool teachers are considered.

Key words: teacher of preschool children, pre-school education institution, pedagogical practice, pedagogical skills.

Постановка проблеми. Модернізація змісту дошкільної освіти потребує підготовки фахівців нового покоління – високопрофесійних, творчих, ініціативних. Щоб відповідати усім поставленим вимогам, майбутньому вихователю потрібно використати всі можливості навчання у вищій школі для свого становлення і формування необхідної професійної майстерності. Тому завдання закладу вищої освіти – надати ґрунтовні знання з гуманітарних, фундаментальних і професійно орієнтованих дисциплін, що є основою професійної майстерності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, створити умови для формування педагогічних здібностей у майбутніх вихователів.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідженням проблеми підготовки фахівців у вищих педагогічних закладах освіти займалися такі науковці як А. Алексюк, І. Богданова, В. Бондар, І. Зязюн, О. Мороз, М. Ярмаченко та інші. В їхніх роботах розкрито зміст, методи, форми, нові технології навчання студентів, формування професійних умінь та окремих рис характеру майбутніх педагогів. Професійній діяльності педагога закладу дошкільної освіти присвячені наукові праці таких педагогів та психологів, як Л. Артемова, Г. Беленькая, Л. Венгер, Д. Ельконін, С. Козлова, В. Котирло, Л. Кулачківська, Н. Лисенко, В. Логінова, М. Машовець, В. Мухіна, М. Поддьяков, Т. Поніманська та інших [2; 3; 7].

Педагогічна практика як засіб підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності є предметом дослідження низки науковців (О. Абдулліна, Л. Булатова, Н. Горобаха, Г. Коджаспірова, Л. Машкіна, В. Морозова, Т. Поніманська та ін.). Аналіз наукових досліджень, методичної літератури і нормативних документів засвідчує, що педагогічна практика, як форма професійного навчання у вищій школі, спираючись на теоретичний фундамент, забезпечує вирішення теоретичних і практичних завдань професійної підготовки сучасного вихователя – реформатора всього життя дитини [1; 5; 9; 10].

Головною проблематикою багатьох досліджень (І. Зязюн, О. Березюк, С. Ізбаш, Л. Магомедова, Т. Поніманська, Н. Гавриш, Є. Барбіна, Л. Загородня та ін.) стало обґрунтування особливостей педагогічної майстерності вчителя та вихователя як основної умови становлення їхньої високопрофесійності [6; 7].

Мета статті. Розглянути та обґрунтувати теоретичні аспекти щодо ролі практики у формуванні професійної майстерності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Педагогічна практика – один із важливих етапів професійної підготовки будь-якого фахівця, зокрема у галузі дошкільної освіти. Вона дозволяє студенту спробувати власні сили в обраній професії, навчитися застосовувати в професійній діяльності знання, вміння, отримані під час навчальних занять [5].

Аналіз наукових досліджень показав, що до найважливіших завдань педагогічної практики слід віднести такі: набуття професійних якостей майбутнього вихователя; поглиблення і закріплення одержаних у вищій школі знань з педагогіки, психології, методики, спеціальних дисциплін й застосування їх на практиці для виконання конкретних педагогічних завдань; психологічна адаптація в педагогічному колективі; озброєння студентів вміннями спостерігати і аналізувати освітньо-виховну діяльність, що проводиться з вихованцями; накопичення досвіду самостійної роботи; засвоєння нових методичних технологій; вивчення, аналіз і узагальнення передового педагогічного досвіду, а також аналіз і оцінка результатів своєї педагогічної діяльності; розвиток педагогічного мислення, любові до майбутньої професії, поліпшення своїх педагогічних здібностей; конкретизація, вдосконалення і розвиток необхідних професійних якостей вихователя дітей дошкільного віку.

Реалізація завдань і програми педагогічної практики залежить від чіткості її організації. Запорука її успіху – повна віддача сил, свідоме творче і зацікавлене ставлення до неї студентів, кваліфіковане керівництво практикою. Організуючи практику, необхідно забезпечити особистісно орієнтований, комплексний і творчий характер підготовки кожного студента, який в період практики не повинен виступати тільки як об'єкт навчання і виховання. Система взаємостосунків повинна носити характер взаємодії і співпраці. Продумавши організацію педагогічної практики в навчально–освітній установі, необхідно орієнтуватися не тільки на виконання програми практики, але перш за все, підходити до кожного студента як до унікальної особи, цілеспрямовано і послідовно розкриваючи в ньому професійні сторони. Кожен студент повинен мати можливість отримання щоденної консультації, допомоги і роз'яснення проблем, що виникли в тій або іншій ситуації як з боку методиста практики, так і зі сторони профілюючої кафедри факультету. Результативність і ефективність педагогічної практики визначається рівнем взаємодії педагогічного навчального закладу зі закладом дошкільної освіти.

Згідно з нормативними документами освіти сучасний вихователь дітей дошкільного віку повинен володіти глибокими теоретичними знаннями і високою педагогічною майстерністю, здійснювати інноваційну діяльність, вести дослідницьку роботу, мати сміливу педагогічну позицію, творчий потенціал, високу професійну культуру, бути прибічником педагогіки нового часу. Вирішення зазначених завдань потребує здійснення докорінних змін у вищій школі, спрямованих на підготовку нової генерації фахівців. За таких умов потрібен новий ціннісний підхід, згідно з яким, освіта в XXI ст. спрямовуватиметься на створення необхідних умов для доступу кожної людини до оволодіння новими знаннями, цінностями, відносинами та вміннями.

Одним із найважливіших засобів успішної підготовки студентів до реалізації прогресивних ідей в розвитку дошкільної освіти є педагогічна практика, яка органічно поєднує теоретичне навчання майбутніх фахівців з їх самостійною роботою в закладі дошкільної освіти. Педагогічна практика є показником того, наскільки глибоко і усвідомлено студенти засвоїли теоретичні основи дитячої психології, педагогіки, фахових методик, оволоділи практичними вміннями і навичками. Вона також передбачає формування у студентів професійних якостей особистості вихователя: переконання і педагогічну спрямованість на роботу в дошкільному навчальному закладі. Формуванню творчої індивідуальності майбутнього сучасного, креативного вихователя дітей дошкільного віку сприяє комплексність, наступність, систематичність і безперервність педагогічної практики [5].

Дослідники зазначають що, педагогічна майстерність визначається як синтез наукових знань, умінь і навичок, методичного мистецтва і особистісних якостей педагога. Педагогічна майстерність ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його високій загальній культурі та педагогічному досвіді. Вона є результатом багаторічного педагогічного досвіду і творчого саморозвитку. Щоб оволодіти педагогічною майстерністю, слід постійно працювати над собою, пропускаючи передовий педагогічний досвід крізь себе, опановуючи нові технології навчання і виховання, формуючи свою чітку професійну позицію [11].

На думку Л. Машкіної, педагогічна практика поряд з іншими професійно важливими якостями сприяє формуванню і розвитку педагогічної ерудиції, педагогічного цілепокладання, педагогічного мислення, інтуїції, здатності до імпровізації, педагогічного оптимізму і педагогічної рефлексії. Однак у науковій літературі недостатньо відображено проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної галузі нової формації в процесі педагогічної практики у контексті сучасних освітніх реалій [9].

Науковці вважають педагогічну практику одним із важливих етапів професійної підготовки фахівця у галузі дошкільної освіти. Вона сприяє поглибленню і закріпленню теоретичних знань, формуванню професійних умінь і навичок, допомагає студентам впевнитися у правильності свого професійного вибору, переконатися у наявності в них педагогічних здібностей, схильності до роботи з дошкільнятами. У процесі співпраці з досвідченими вихователями-наставниками під час педагогічної практики закладаються основи педагогічної майстерності, любові до майбутньої професії [5].

Педагогічна практика є невіддільною частиною навчального процесу, тому що студенти шляхом набуття досвіду оволодівають уміннями та навичками роботи з дітьми дошкільного віку, вчать самостійно і творчо застосовувати ті знання, які вони здобули в процесі навчання в педагогічному закладі вищої освіти. Тому одним із найважливіших факторів ефективно професійної підготовки майбутніх вихователів є удосконалення організації та проведення педагогічної практики.

І.А. Зязюн, аналізуючи процес набуття студентами професіоналізму зазначав, що досить довго побувала думка про те, що в процесі професійного навчання підготовка майбутнього педагога забезпечується засвоєнням системи педагогічних знань. І чим більшою була педагогічна насиченість такого навчання, тим кращою здавалась підготовка педагога. Практика засвідчила хибність такого підходу. Реальна педагогічна діяльність ставить у такі ситуації, коли самих теоретичних знань замало, потрібні практичні вміння і навички. Крім того, молодий педагог у процесі діяльності починає усвідомлювати, що саме він, його особистість, є своєрідним «інструментом» організації взаємодії з учнем [7, с. 5]. Тому підготовка фахівця у педагогічному закладі включає не лише засвоєння певних знань, але й формування професійних умінь та розвиток професійно важливих якостей та здібностей. Значне місце в цьому займає практична підготовка студентів як у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін, так і під час проходження педагогічної практики в закладах дошкільної освіти.

Майбутнім вихователям важливо постійно вивчати педагогічну теорію і практику дошкільного виховання. Глибокі знання теоретичних основ педагогіки та психології, ґрунтовна методична озброєність дають педагогові можливість глибше усвідомити закономірності розвитку дитини, створюють передумови для ефективного розв'язання завдань сучасної дошкільної освіти. Тільки глибоке знання теорії, здатність до наукового аналізу педагогічної практики та власна успішна педагогічна діяльність роблять педагога майстром. Таким чином, відповідна корекція змісту, завдань, форм і методів організації педагогічної практики закономірно приведе до формування професійної майстерності студентів, які зможуть реалізувати свої творчі можливості у роботі з дітьми.

Організаційні умови підготовки та проходження студентами спеціальності «Дошкільна освіта» педагогічної практики у закладах дошкільної освіти, відділах освіти та закладах вищої освіти за вимогами кредитно-модульної системи організації освітнього процесу висвітлено у посібнику Н. Горопахи та Т. Поніманської [5].

Аналіз навчальних планів підготовки фахівців спеціальності 012 Дошкільна освіта у Кременецькій обласній гуманітарно-педагогічній академії імені Тараса Шевченка дозволяє зазначити, що на кожному етапі професійного становлення майбутнього фахівця в умовах ступеневої підготовки передбачені різні види практики, в результаті яких студенти набувають відповідних професійних умінь.

Оскільки цикл нормативних дисциплін професійної підготовки складає основу психолого-педагогічної підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти, то науково-педагогічні працівники кафедри теорії і методики дошкільної та початкової освіти працюють над удосконаленням системи практичної підготовки майбутніх фахівців шляхом визначення конкретних завдань на педагогічну практику з метою введення завтрашнього фахівця вже під час навчання в умови, наближені до його майбутньої професійної діяльності.

Ці завдання вирішуються під час різних видів практичної підготовки в процесі навчання за освітньо-професійною програмою бакалавра, що передбачає проходження навчальних та виробничих педагогічних практик, починаючи з п'ятого семестру: навчально-педагогічна практика в групах раннього віку (5 семестр), навчально-педагогічна практика в групах дошкільного віку (6 семестр), літня педагогічна практика (6 семестр), навчально-педагогічна практика з додаткової спеціалізації (7 семестр), переддипломна педагогічна практика (8 семестр).

Організація практичної підготовки студентів в Академії враховує специфіку галузі дошкільної освіти, має наскрізний характер. У процесі зазначених видів педагогічної практики студентів забезпечується можливість поєднання набутих теоретичних знань із практичною організацією освітнього процесу в різних типах закладів дошкільної освіти.

Так, практика у групах дітей раннього віку дошкільних закладів є важливою складовою частиною підготовки фахівця у галузі дошкільної освіти. Це пов'язано, насамперед, з тією роллю, яку відіграє дитинство як віковий період у розвитку дитини. Засвоєння студентами дошкільної педагогіки, методик дошкільної освіти не може бути повним без вивчення ними педагогічних закономірностей розвитку, виховання та навчання дітей від народження до трьох років у сім'ї та дошкільному навчальному закладі. С. Івах, у працях щодо підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми раннього віку, акцентує увагу на реалізації міждисциплінарного підходу, сутність якого полягає в інтегруванні знань, отриманих під час проходження педагогічної практики як узагальнюючої ланки підготовки, що сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх вихователів, глибшому усвідомленню й закріпленню знань щодо педагогічної роботи у групах дітей раннього віку [8].

Педагогічна практика у групах дітей дошкільного віку – основний вид практичної підготовки фахівців зі спеціальності «Дошкільна освіта». Діяльність студентів під час педагогічної практики у закладах дошкільної освіти максимально наближена до реальної професійної діяльності. Вони працюють на посаді вихователя і проводять усі види робіт, які входять у коло його обов'язків. Поряд з цим студенти-практиканти мають виконати під час практики і цілу низку навчальних завдань, спрямованих на поглиблення та закріплення знань з усіх професійно спрямованих дисциплін навчального плану.

Літня педагогічна практика передбачає поглиблення професійних знань студентів і озброєння їх методикою виховної роботи в літній період.

Навчально-педагогічна практика з додаткової спеціалізації (7 семестр) передбачає підготовку вихователя з додаткових спеціалізацій, де поряд із проведенням звичайної освітньо-виховної роботи в закладі дошкільної освіти майбутній фахівець має можливість працювати в локальній галузі професійної діяльності, тобто бути практичним психологом, інструктором з фізичної культури, а також виконувати функціональні обов'язки вчителя початкових класів.

Аналіз змісту Наскрізної програми практики студентів спеціальності «Дошкільна освіта» ступеня вищої освіти «бакалавр» засвідчує, що під час проходження вище зазначених видів педагогічної практики передбачається, в основному, формування професійних умінь і навичок у студентів, необхідних для успішного здійснення освітньої роботи в закладах дошкільної освіти різних типів. А під час переддипломної педагогічної практики (8 семестр) ставиться завдання виховувати оптимістичну професійну позицію, прагнення до професійного самовдосконалення, бажання активно і творчо впроваджувати в практику роботи закладів дошкільної освіти інноваційні педагогічні технології. Такий підхід, на нашу думку, зумовлений тим, що у студентів випускного курсу наявний вагомий багаж теоретичних знань та практичних умінь, що сприяє більш творчому підходу до реалізації завдань практики.

Відповідно до змісту навчального плану підготовки фахівців дошкільної освіти за ступенем вищої освіти «магістр» під час навчання за освітньо-професійною програмою магістра передбачено два види педагогічної практики: асистентська практика у закладах вищої освіти (2 семестр), яка передбачає набуття практикантами досвіду викладання психолого-педагогічних дисциплін, проведення виховної роботи зі студентами спеціальності «дошкільна освіта» та формування навичок науково-дослідної роботи; переддипломна педагогічна практика (3 семестр) – завершальний етап практичної підготовки майбутнього фахівця у галузі дошкільної освіти. За своїм змістом передбачає формування та прояв організаційно-педагогічних здібностей студентів, допомагає студентам ознайомитися з тими

напрямами роботи керівника закладу дошкільної освіти, методиста, які в умовах аудиторного навчання не можуть бути засвоєні у повному обсязі. У студентів виробляються певні професійні вміння і навички, впевненість у своїх діях, вміння здійснювати контроль та керівництво педагогічним процесом [5].

Таким чином, в організації педагогічної практики студентів спеціальності «Дошкільна освіта» реалізовується системно-цілісний підхід, що забезпечує, з одного боку, особистісний рівень оволодіння обраною спеціальністю, з другого – необхідні умови для формування творчої індивідуальності студента, розвитку професійних переконань, вироблення певної технології педагогічної діяльності. Основне призначення педпрактики вбачається не у проведенні певного обсягу заходів, а у розвитку педагогічних здібностей, умінь, реалізації творчого потенціалу кожного студента.

Висновки. В цілому практика є діяльністю з перетворення світу відповідно до інтересів людини – це її головний зміст, у цьому її сенс як специфічно людського ставлення до світу, що є підставою використання практичної підготовки з метою становлення вихователя-професіонала, який формуватиме життєву компетентність дитини, майбутнього громадянина України. Система педагогічної практики в структурі підготовки майбутніх фахівців з дошкільної освіти забезпечує підвищення їх готовності до постійного вдосконалення, професійного росту, збагачення творчого потенціалу. Результатом практичної підготовки є не лише отримання і поглиблення знань про педагогічну діяльність, засвоєння окремих професійних умінь, а й формування особистості майбутніх вихователів, зміни їхнього внутрішнього світу, психології, поведінки, розробка основ їх індивідуального стилю діяльності. Педагогічна практика сприяє появі стійкого професійного інтересу, сформованості ціннісного ставлення до майбутнього фаху. У контексті традиційного та новаторського підходів активна підготовка студентів до педагогічної практики є важливим напрямком ефективності професійного спрямування освітнього процесу в системі вузівського навчання.

Перспективи подальших розвідок. Перспективи подальших розвідок у напрямі професійної підготовки майбутніх фахівців з дошкільної освіти в умовах педагогічної практики ми вбачаємо у розробці варіативних програм практичної підготовки майбутніх фахівців, удосконалення змісту та інноваційних підходів щодо організації практики.

Список використаної літератури

1. Абдуллина О. А., Загряжкіна Н. Н. Педагогическая практика студентов : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. Москва : Просвещение, 1989. 175 с.
2. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія. Київ : Університет, 2011. 320 с.
3. Беленька Г. В., Половіна О. А. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку : компетентнісний підхід. Київ : Університет, 2015. 244 с.
4. Біла І. До вершин педагогічної майстерності. *Дошкільне виховання*. 2010. № 10. С. 3–5.
5. Горобаха Н. М., Поніманська Т. І. Педагогічна практика за вимогами кредитно-модульної системи: навч. посіб. 2-ге вид., випр. і доп. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2014. 232 с.
6. Загородня Л. П., Тітаренко С. А. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу : навч. посіб. / за ред. Л. П. Загородньої. 2-ге вид. Суми : Університетська книга, 2018. 319 с.
7. Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривонос І. Ф. Педагогічна майстерність / за ред. І. А. Зязюна. К. : Вища шк., 1997. 349 с.
8. Івах С. М., Паласевич І. Л. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти під час проходження педагогічної практики. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2014. Вип. XXXVII. С. 139–144.
9. Машкіна Л. А. Професійна підготовка майбутніх фахівців з дошкільної освіти в процесі педагогічної практики. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Випуск XXVIII. 2012. С. 129–136.
10. Машкіна Л. А. Формування професійного інтересу в майбутніх вихователів у процесі педагогічної практики. *Педагогічний дискурс*. 2009. Вип. 5. С. 149–153.
11. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії. Київ : Академвидав. 2010. 200 с.

УДК 371.21

Габрик Ольга,
студентка 31-А групи
Науковий керівник:
к. пед. н., доцент Кравець Л.М.

ВАЛЬДОРФСЬКА ПЕДАГОГІКА ЯК ОСОБЛИВИЙ ТИП ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ

Статтю присвячено вивченню вальдорфської педагогіки, її особливостей та відмінностей. Ознайомлено із будовою освітнього процесу та освітніми програмами, методикою організації роботи у вальдорфській школі. Визначено основну мету та завдання даної методики. Розглянуто її основні засади та напрямки роботи у навчальних закладах. Описано застосування вальдорфської педагогіки у сучасних освітніх закладах.

Ключові слова: вальдорфська педагогіка, освітня система, гуманізація, віковий підхід, учитель, дитина, школа.

The article is devoted to the study of Waldorf pedagogy, its features and differences. Acquainted with the structure of the educational process and educational programs, the methodology of organizing work at the Waldorf school. The main purpose and tasks of this method are determined. It considers its basic principles and directions of work in educational institutions. The application of Waldorf pedagogy in modern educational institutions is described.

Key words: Waldorf pedagogy, educational system, humanization, age approach, teacher, child, school.

«Відкриття народжуються там, де закінчуються знання вчителя й починається нове знання учня».

Федін

Постановка проблеми. В усі часи людство бережно ставилось і ставиться до дітей. Адже вони є продовженням династій, родів, майбутнім кожної держави. Демократизація та гуманізація сучасної освіти є чи не найважливішим аспектом та запорукою успіху. Кожна дитина – це окрема індивідуальність, особистість, яка потребує лише гуманного ставлення до себе. Дитина не є власністю ні школи, ні держави, ні, навіть, її власних батьків, хоча турбуватися, виховувати і навчати є прямим їхнім обов'язком. Духовний і моральний розвиток дитини є не менш важливим, як розумовий і фізичний. І саме школа займає передове місце у його формуванні, бо там дитина проводить немалу частину дня, а то й життя. Серед гуманістично орієнтованих систем навчання та виховання школярів саме вальдорфська педагогіка ставить своїм основним завданням розвиток самосвідомості кожного учня.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ця тема є досить актуальною на даному етапі розвитку педагогічної дійсності. Розглядом цього питання займалися такі видатні науковці, як Ш. Амонашвілі, В. Загвоздкін, О. Сухомлинська, З. Малькова, С. Гозак, О. Пинський та інші. Вони досліджували методологічні, дидактичні та організаційні основи вальдорфської педагогіки. Питанням здоров'я учнів вальдорфських шкіл займалися у дисертаційних роботах такі українські дослідники: С. Гозак та О. Лукашенко, В. Новосельська, Л. Литвин, С. Лупаренко у своїх працях обґрунтовували важливість та необхідність впровадження ідей вальдорфської педагогіки у вітчизняну освіту, вивчали розвиток пізнавальної активності учнів, естетичне виховання у вальдорфських школах, формування інтелектуальних умінь молодших школярів. Однак проблема розвитку самосвідомості учнів вальдорфської школи недостатньо висвітлена в сучасних публікаціях.

Мета статті полягає в обґрунтуванні ефективності використання ідей вальдорфської педагогіки у сучасній школі, аналізі її особливостей.

Завдання наукової розвідки – ознайомитися з основними напрямками і положеннями вальдорфської педагогіки як гуманістично орієнтованої системи навчання та виховання школярів, її завданнями та переконатись у її ефективності та актуальності.

Виклад основного матеріалу. Наукою, яка ґрунтується на пошані до дитинства є вальдорфська педагогіка. Її мета – розвинути природні здібності кожної дитини і утвердити віру у власні сили, яка знадобиться їй в дорослому житті. Вже на стадії дошкільного виховання і в початковій школі закладається солідний фундамент знань і досвіду, на якому буде базуватися освіта в середній школі. На цій стадії вальдорфська школа намагається розвинути в дитині такі якості як емоційна зрілість, ініціатива і творчий підхід до справи, здоровий глузд і загострене почуття відповідальності. Ця школа пропонує дитині такий спосіб пізнання світу суспільства і самих себе, який виключав би відчуженість від навколишнього світу, розвивав би в учнів відчуття причетності до того, що відбувається навколо них.

Вальдорфська педагогіка була заснована на початку 20 століття німецьким ученим, філософом і педагогом Рудольфом Штайнером. Вчений звертав увагу на природу дитини, її фізіологічний і психічний розвиток. Як наслідок, при розробці нових методик, дидактик і предметів, які в подальшому лягли в основу вальдорфської педагогіки, Р. Штайнер спирався на подвійний аспект навчального процесу – це передання знань і супровід особистісного розвитку дитини [5; 6].

Програми вальдорфських шкіл будуються так, щоб враховувати індивідуальні потреби кожного учня. Досвід вальдорфського руху накопичений за дев'яносто п'ять років його існування, показав, що його принципи можуть бути адаптовані до культур різних народів. Причина в тому, що програми цих шкіл націлені більш на розвиток природних здібностей людини, ніж просто передачу знань. Широта підходу і міждисциплінарність – характерна особливість цих програм. Викладання у вальдорфських школах засноване на принципах спадкоємності і особистої дії педагога. У нашому швидкозмінному і нестабільному світі людина все частіше повинна проявляти ініціативу, гнучкість і відповідальність. Випускники вальдорфських шкіл зарекомендували себе як творчі люди, здатні гідно справлятися з труднощами, яких багато у сьогоденній дійсності. Міждисциплінарний підхід, який використовують у вальдорфських школах, починаючи з перших і до випускних класів, дозволяє прищепити учням цілісний погляд на світ. Це не тільки допомагає їм засвоювати в школі окремі галузі знань, але самостійно встановлювати складні зв'язки з явищами. Міждисциплінарний підхід застосовується при вивченні всіх предметів з урахуванням вікових особливостей дітей. Від двох перших годин навчання до трьох-чотирьох тижнів може бути присвячено розгляду таких тем як географія Північної Америки, механіка, стародавні римляни, дерева, фінанси, харчування або архітектура. І це виявляється ефективним методом навчання, який дозволяє розвинути пам'ять учнів і підтримати їх інтерес до навчання. Ретельно дотримується баланс між отриманням практичних навичок в роботі у саду, майстерні або на підприємстві і з заняттями різних видів мистецтв: музикою, ритмікою, театром, живописом і скульптурою. Завдання вальдорфської школи полягає в тому, щоб упродовж тривалого часу розвивати здібності, а не збирати знання; її кредо – це відмова від влади над дітьми.

Головна мета вальдорфської педагогіки – розвивати новий спосіб пізнання. Адже для фізичних почуттів відкритий лише фізичний світ, а людина – істота духовна, яка має, крім фізичного тіла, ще й душу. Р. Штейнер надавав особливого значення розвитку «духу» та «душі», а також розкриттю здібностей душі дитини, сприянню її духу в житті [4, с. 42].

Стрижнем вальдорфської педагогіки є свобода, але не в значенні асоціальності людини. Вальдорфська школа не орієнтує дітей у виборі світогляду, конкретної «контркультури», а допомагає їм вільно і плідно самовизначитись, тверезо і відповідально усвідомити реалії світу. В організаційному аспекті принцип свободи означає, що вальдорфська школа існує на засадах самоуправління, згідно з якими всі важливі організаційні питання і проблеми вирішує колегія вчителів, що збирається традиційно у четвер після занять. У школі відсутня вертикальна структура влади і підпорядкування. В її справах постійно беруть участь батьки. Їхній ентузіазм у заснуванні й підтриманні діяльності школи не менш значущий, ніж ентузіазм учителів. Усі найважливіші питання життя школи вирішуються на спільних педагогічно-батьківських об'єднаннях.

У вальдорфській школі зовсім інакше вибудована навчальна програма: діти з першого класу вивчають іноземну мову, тоді як загальні правила граматики – аж у восьмому. Водночас загальнодержавна навчальна програма на першому місці. Підґрунтям для цього є твердження Штейнера про те, що дитина розвивається семиріччями. До семи років вона здатна лише наслідувати дії дорослих, їй непосильно сприймати абстрактну інформацію.

Для дітей цього віку найкращими педагогічними методами є казка і гра. Коли згадати, як Василь Сухомлинський вчив дітей абетці серед природи, порівнюючи «р» із росинкою на траві, а «ж» – із жучком, стає очевидним вплив Рудольфа Штейнера на українського педагога: без оцінок, підручників, екзаменів і директора.

З семи і до чотирнадцяти років дитина потребує авторитетного наставника. Саме тому до восьмого класу у вальдорфських школах майже всі уроки, за винятком предметних (релігії, живопису, музики), проводить один учитель. Вікторія Жиленко, три доньки якої навчалися у харківській вальдорфській «Школі вільного розвитку», згадує, що учителька стала для них немовби членом сім'ї. Вона телефонувала їм додому, розпитувала про уподобання дітей, їхній настрій, хвороби, звички. Так, пояснюючи новий матеріал, учителю слід урахувати, які емоції мають особливий вплив на дитину, можуть вразити її, тому потрібно використовувати різні прийоми розповіді, пояснення, які викликають особливі для кожної дитини почуття і переживання. Наприклад, розповідаючи холиеріку казку чи оповідання, слід намагатися розповідати драматично, але внутрішньо спокійно – це зацікавить холиеріків. Меланхоліки люблять слухати історії, де вони могли б «постраждати» за інших героїв, які можуть подолати негаразди завдяки гумору та внутрішній енергії. Сангвініки люблять образні, живі, вразливі оповідання, але вони завжди випереджають своєю фантазією хід подій. Тому потрібно в розповіді робити деякі паузи, щоб дитина знову і знову зосереджувала свою увагу, яка в паузах зникає. Сангвінікам подобаються герої, які можуть зосередитися і виявити витримку [3]. Головне завдання вчителя вальдорфської школи – допомогти дитині в її духовному самовизначенні, створити максимальні умови для розвитку та закріплення її індивідуальності. Дитина – громадянин трьох світів: матеріального, душевного і духовного. Її «Я» – це мікрокосм, який усією своєю істотою пов'язаний з макрокосмом. Їй потрібна допомога в осягненні духовного, яке надходить у вічній істині, доброті, любові. Вчителі цих шкіл намагаються допомогти своїм вихованцям оволодіти антропософським мисленням.

Третя «семирічка», вважає Штейнер, – це період народження людського «я»: дитина уже може не лише сприймати абстракції, а й аналізувати. Ось чому навчання у вальдорфській школі, яке триває 12 років, закінчується написанням дипломної роботи. Ті, хто вирішив вступити до університету, закінчують ще 13-й (абітурієнтський) клас. Відсоток вальдорфських випускників, які стають студентами вищих навчальних закладів, у середньому не нижчий, а подекуди перевищує аналогічний показник серед випускників традиційних шкіл. Навчальний процес відбувається без підручників і методик, весь навчальний матеріал учитель використовує як єдине ціле, що поступово розгортається й формується. Навчальний план «у кожному конкретному випадку повинен вичитуватися з конкретної концепції дитини».

Немає у вальдорфській школі й оцінок. Замість них у зошитах – записи вчительки: «молодець», «добре», «прекрасно». До речі, ці зошити є одночасно й учнівськими підручниками. «У нашій школі не може бути речей, які створені без участі учня, – розповідає спеціаліст із вальдорфської педагогіки Олександр Топтигін. – Саме тому діти власноруч пишуть свої підручники, тому на лабораторних роботах із фізики ми виготовляємо не окрему деталь, а справжній радіоприймач» [4, с. 42].

У старших класах класних учителів замінюють учителі-спеціалісти (предметники). Щодня перші дві ранкові години відводять для головного уроку, на якому вивчають один загальноосвітній предмет. Протягом дня вивчення інших загальноосвітніх предметів вважається недоцільним. Опанування дисципліни протягом 3–6 тижнів становить епоху. В одному класі протягом навчального року може бути, наприклад, одна епоха з хімії, дві епохи з літератури тощо. Після вивчення когнітивних (пізнавальних) предметів методом епох настає черга для художнього, мовленнєвого циклу (малювання, музика, історія мистецтва, іноземні мови та ін.). Діти віком від чотирьох до дев'яти років засвоюють багато казок (дитячий садок і початкова школа), легенд, байок (другий клас), біблійних оповідей (третій клас), вітчизняної міфології (четвертий клас), історій про богів і героїв Давньої Греції (п'ятий клас) тощо. Багато часу відводиться на спілкування, обговорення розповіді з життя і досвіду, на повчальні історії як інструмент виховання моралі.

У вальдорфських школах вивчають предмети, нехарактерні для традиційної школи, з метою надання більшої естетичної та практичної спрямованості процесу навчання, забезпечення тісної взаємодії теоретичного навчання з художньо-прикладною діяльністю,

інтеграцію різних галузей знань. Такою дисципліною передусім вважають евритмію (грец. прекрасний ритм, благозвучність, стрункість) – виконання віршів або музики за допомогою ритмічних рухів. В евритмії кожен звук постає як зримий образ, оскільки відповідає специфічному руху. У музиці, наприклад, через рух відкривається тональність, передаються інтервали, тобто весь світ стає зримим. До евритмії як мистецтва руху, «видимої мови», «видимої музики», за переконанням Р. Штейнера, не можна ставитися лише як до сценічного мистецтва, вона мусить бути невід'ємною частиною педагогічного процесу, оскільки здійснює гігієнічний, навіть терапевтичний вплив на дитину, сприяє виробленню її спритності, координації рухів, розвитку музичного слуху, образотворчих здібностей, уяви, фантазії. Особливе значення евритмія має для розвитку волі. За допомогою евритмічних вправ, підкреслював Штейнер, «може бути розвинута така воля, яка залишиться у людини на все життя, у той час як будь-який інший спосіб розвитку волі має ту особливість, що протягом життя вона стає слабшою внаслідок різних подій і випадків». Важливу роль відіграє евритмія й у вихованні соціальної поведінки дітей, адже гармонійності в ній можна досягти лише за взаємної уваги та поваги. Спектр занять евритмією у вальдорфських школах широкий. Він охоплює виконання найпростіших ритмів і вправ (молодші класи), ретельно підготовлені виступи на шкільній сцені з ліричними, драматичними, музичними виставами (старші класи) тощо. Навіть предмети природничо-математичного циклу викладають на образно-естетичній основі. Фундаментальний принцип вальдорфської педагогіки – «художнє передую інтелектуальному» – виявляється як у побудові багаторічного шкільного курсу, так і в межах одного уроку.

Важливим у вальдорфській школі є трудове виховання («уроки рукоділля і ремесел»), однакове для хлопчиків і дівчаток: усі діти вчаться переплітати книги, столярувати, в'язати, ліпити з пластиліну й глини, шити ляльки або костюми для вистав. Кожна дитина повинна набути досвіду роботи у кузні, з обробітку землі, борошномелення, складання печі, випікання хліба тощо.

Неймовірно, але іспитів у вальдорфських школах немає. Штейнерівські принципи відбилися і на структурі вчительського колективу вальдорфської школи. Тут немає директора чи завуча. Існує лише педагогічна і господарська колегія.

При багатьох вальдорфських школах існують дитячі садки. Перший вальдорфський дитячий садок було створено після смерті Р. Штейнера у 1925 р. його послідовницею Елізабет Грюнеліус (Штутгарт). Це самостійний заклад, що водночас багато в чому педагогічно інтегрується зі школою. Найважливішим завданням дошкільного дитинства, згідно з вальдорфською педагогікою, є догляд за органами чуття дитини. Змістом основної частини уроку є різноманітні вправи, ігри, скоромовки, загадки, головоломки, кросворди, прислів'я та приказки, жарти, трюки, прості команди, бесіди, навчальні діалоги, вправи з літерами тощо [2, с. 4].

Вальдорфська педагогіка – це не програма, не система методичних прийомів, а багаторічний практичний досвід. У ній поєднані можливості мислительного, естетичного, трудового, соціального, морального виховання, принципи індивідуального підходу і свободи у вихованні, питання режиму дня й ритму року, що мають у своїй основі різнобічні знання про дитину, яка розвивається.

Протягом останнього десятиліття в Україні відкриваються вальдорфські центри, школи, заклади дошкільної освіти (Одеса, Харків, Дніпропетровськ, Донецьк, Кривий Ріг, Львів, Івано-Франківськ, Кам'янець-Подільський та ін.), розширюється сфера їх впливу на педагогічну громадськість завдяки організації курсів і семінарів для вчителів і вихователів дошкільних закладів шляхом розповсюдження методичної літератури. З метою кращого розуміння та переконання в ефективності вальдорфської педагогіки, ми відвідали загальноосвітній заклад I–III ступенів смт. Гусятин Тернопільської обл., вчителі якої протягом деякого часу використовували елементи вальдорфської педагогіки на власній практиці. «Ми виходимо з того, що діти приходять в цей світ з певним питанням і життєвим завданням. І наше завдання – розкрити дитину в її сутності, – сказав директор школи. – Вчитель має дивитися на дитину і запитувати себе: яке питання дитина принесла в цей світ?». Одна з основних відмінностей вальдорфської педагогіки – вивчення предметів так званими епохами. Замість того, щоб щодня студіювати кілька уроків одночасно, як у звичайних школах, «вальдорфці» цілий місяць поглиблено вивчають щось одне – приміром, історію чи географію. Іншим предметам в цей час приділяють менше уваги. Справді, учитель географії

розказав, що протягом трьох тижнів він працював із десятикласниками. При цьому, інших уроків крім географії в учнів не було. Григорій Іванович, учитель географії, зазначив, що саме таким чином дійсно можна якомога ближче «торкнутися» певної проблеми та розглянути її, «адже як можна повністю віддати себе географії, коли знаєш, що попереду ще математика та англійська, і навпаки».

На наше запитання про сам процес уроку та як його успішно провести учитель географії відповідає: «Щоб успішно провести урок – його потрібно успішно розпочати! Інколи можна прийти на урок і побачити хлопчика, який не сидить за партою, а бігає по класу: що це за бардак?». Традиційно у такий момент потрібно заспокоїти школяра, урівноважити його. Однак учитель каже: «Ми стрибаємо з дітьми, щось вчимо дуже активно, body memory (тілесна пам'ять). Я як вчитель розумію, що цьому хлопчику треба п'ять разів клас обігти, щоб він міг працювати. А іншому я маю п'ять разів підійти і сказати: ти класно сьогодні зробив, як ніколи, ти такий молодчинка! Оцей індивідуальний підхід до дитини – це наша основа». Крім того, учитель додав, що для уникнення конкуренції оцінок його учні не отримували, але їхній інтерес до вивчення нового, досліджувати щось лише зростав.

Григорій Іванович розповідає, що спочатку він сумнівався щодо ефективності даної педагогіки, але тепер впевнений, що помилявся. «Сторонній людині може здатися, що на уроках бракує дисципліни, але насправді, – каже вчитель, – маючи достатньо особистої свободи, діти таким чином відпрацьовують з однокласниками соціальні навички». Головним у цій справі залишається одне – знайти підхід до кожного індивіда.

Висновок. Таким чином, проведене дослідження виявило значну ефективність педагогічних методів, які покладені в основу вальдорфської педагогіки. Отже, педагогіка Штейнера, цікава та результативна за змістом, може бути ефективно застосована у всіх освітніх закладах України, але потребує висококваліфікованих та добросовісних спеціалістів.

Безперечно, використання даної методики свідчить про важливий позитивний внесок до підвищення функціонального стану організму учнів, збереження і зміцнення стану їх морального, душевного, фізичного і розумового здоров'я. Це є обґрунтуванням для подальшого розповсюдження вальдорфської педагогіки в педагогічній практиці різних загальноосвітніх шкіл.

Саме у вальдорфській педагогіці, де людина розглядається цілісно, а навчально-виховний процес будується відповідно до вікових особливостей, потенційних можливостей і перспектив розвитку дитини, на наш погляд, складаються сприятливі умови для гармонійного єднання й удосконалення розумових, емоційних і вольових функцій особистості, що позитивно впливає на становлення самосвідомості [1].

Список використаної літератури

1. Загвоздкин В. К. Учебные программы вальдорфских школ. Москва : Народное образование, 2005. 528 с.
2. Коваленко Є. І., Белкіна Н. І. Історія зарубіжної педагогіки: хрестоматія : навч. посібник для студентів ВНЗ. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 664 с.
3. Кравець В. П. Зарубіжна школа і педагогіка ХХ століття : навч. посібн. для студентів вищих навч. закладів. Тернопіль, 1996. 425 с.
4. Ронкин В. Призрак вальдорфской педагогика. *Частная школа*. 1994. № 3. С. 42–48.
5. Штайнер Р. Антропология и педагогика. Москва : Парсифаль, 1997. 128 с.
6. Штайнер Р. Познание человека и учебный процесс. Москва : Парсифаль, 1998. 128 с.

УДК 37.0 (477)

Савчук Аліна,
студентка 31-СП групи
Науковий керівник:
к. філос. н. Мороз О.В.

ОСНОВНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ОСВІТИ НА ВОЛИНІ КІНЦЯ ХІХ СТОЛІТТЯ У ЗВІТНИХ ПРАЦЯХ ІНСПЕКТОРА ЛУКИ РАФАЛЬСЬКОГО

У статті розглядається парадигма історичного становлення освіти у Волинській губернії, її основні ознаки та особливості. Проаналізовано світоглядно-філософські виміри тогочасної системи освіти через діяльність новостворених навчальних закладів крізь призму праць інспектора повітових і парафіяльних училищ Л. Рафальського.

Ключові слова: освітня система, Волинська губернія, церковнопарафіяльні школи, духовенство Волинської єпархії, священник, духовна семінарія, навчальна програма.

The article deals with the paradigm of the historical formation of education in the Volyn region, its main features and peculiarities. The ideological and philosophical dimensions of the contemporary education system are analyzed through the activities of new created educational institutions through the work of the inspector of the district and parish schools L. Rafalsky.

Key words: an educational system, Volyn region, church parish schools, clergy of the Volyn diocese, a priest, a theological seminary, an educational program.

В умовах національно-духовного відродження України, її освітньо-культурних процесів виникає гостра необхідність не тільки у системних історико-педагогічних та культурних розвідках, але й у регіональних пошуках витоків становлення духовно-освітніх закладів регіону, їхнього змісту, форм і методів навчання для створення чіткої цілісної картини розвитку та провідних тенденцій цього складного процесу, зокрема на теренах Волинської губернії ХІХ століття. Аналіз діяльності різних типів освітніх, культурно-духовних, громадсько-просвітницьких навчальних закладів і товариств дасть змогу виявити організаційно-педагогічні умови, зміст, форми і методи загальної, духовної, національної, професійної тогочасної освіти на Волині, формування відповідного рівня освіченості, культури і доброчинності, традиційних засад відповідного досвіду виховання дітей у досліджуваній період.

Грунтовні наукові дослідження розвитку освітніх процесів на Волині з'явилися у другій половині ХІХ століття. Зокрема, такі науковці, як М. Барсов, К. Левицький, Н. Мукалов, М. Теодорович та інші висвітлювали окремі аспекти розвитку освіти, просвітницької діяльності духовенства, історії становлення навчальних закладів краю. Історіографічний огляд включає праці сучасних дослідників з історії освіти Волинського краю, що містять регіональний, фактологічний матеріал у контексті історико-педагогічних досліджень. Це праці С. Бричок «Церковнопарафіяльні школи в системі початкової освіти на Волині (др. пол. ХІХ–20-ті рр. ХХ ст.)»; Т. Джаман «Розвиток освіти на Волині (ХVІІІ–ХІХ ст.)»; В. Омельчук «Розвиток освіти на Волині (др. пол. ХІХ–поч. ХХ ст.)»; О. Буравського «Поляки Волині у другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. Соціально-економічне становище та культурний розвиток»; Н. Сейко «Педагогічні та етносоціальні засади розвитку польського шкільництва на Волині-Житомирщині у 1905–1938 рр.» та інші.

Мета та завдання цієї роботи полягають у тому, щоб розкрити сутність становлення освітньої системи, основні аспекти навчально-педагогічної діяльності навчальних закладів Волині кінця ХІХ століття та специфіки організації їх роботи у процесі навчання та виховання особистості.

Духовенство Волинської єпархії завжди з розумінням ставилося до проблем народної освіти. Після скасування кріпосного права тогочасна влада свою діяльність спрямовувала на впорядкування життя простих людей, їх просвітництво та окультурення, оволодіння основами грамотності, виховання на загальноприйнятих духовно-моральних цінностях

культури. «Потрібно просвітити тогочасне населення з метою його самопізнання, оскільки воно не буде вміти управляти власною свободою або почне зловживати нею, діяти у збиток самому собі та іншим через необізнаність» [3, с. 342]. Таким чином, влада намагалася контролювати життя нижчих верств населення.

Тогочасна правляча влада вбачала реалізацію такого просвітництва через створення початкових шкіл для селян. У 1864 році було прийнято рішення про відправку фахово-професійних людей з метою створення початкових шкіл для селян південно-західного краю. Першими освітніми центрами було обрано міста Острог та Кременець.

Для розвитку й утвердження освітніх процесів у Волинській губернії були розроблені спеціальні навчальні програми, зміст яких був загальнодоступним для всіх верств населення, зокрема для селянських дітей. Зміст програм розкривав проблеми обов'язковості освіти; питання ночівлі та нагляду за дітьми, які жили у найвіддаленіших куточках (хуторах) повітів; процедуру обрання та підбір кадрів відповідного вчительського складу; фінансування шкіл, їх розташування тощо. Сільські школи відкривалися у всіх центральних та густонаселених пунктах, однак деякі з них будували і у віддалених районах губернії. Учні, які не мали можливості ходити кожного дня додому, жили у сусідніх кімнатах поряд із навчальним класом. Священики навчали дітей під час занять, після закінчення уроків продовжували нагляд за учнями.

Фінансування шкіл вирішували за рахунок селянських внесків. Селян зобов'язали допомагати у купівлі певних речей та обладнання для шкіл. Розподілом коштів займалась сільська місцева влада. Частина із них йшла на оплату податкової заборгованості, зарплатню вчителям та інші потреби. Місцеве духовенство всіляко підтримувало ідею освіченості своїх прихожан, тому під час богослужінь наголошувало: «Ви йдете правильним шляхом» [3, с. 347]. Селяни, у свою чергу, давали потрібні суми грошей, за рахунок яких училища і церковнопарафіяльні школи могли будуватися та продовжувати навчально-виховну діяльність.

Інколи траплялися ситуації, коли селяни чинили опір, але, розуміючи важливість освіченості для своїх дітей у навчанні базових основ грамоти, економіки, все-таки відправляли їх у церковнопарафіяльні школи. Певний опір щодо заборони діяльності училищ і церковнопарафіяльних шкіл спостерігався з боку тогочасних євреїв. Їх вважали ворогами, які відмовляли селян від освіти дітей, всіма способами підмовляли простих людей не погоджуватися здавати кошти на розвиток і утримання сільських шкіл.

Іншим опонентом здобуття освіти селянськими дітьми були поляки. Вони вважали селян «робочою худобою». Хоча школи утримувалися на місцевому фінансуванні, однак поляки вважали їх своєю власністю. Спочатку селяни не чинили опору такому відношенню. Згодом ситуація змінилася: вони почали протестувати, зокрема найбільше у північній частині Острозького повіту та південно-західній частині Кременецького повіту.

Третім ворогом освіченості населення був російський нігілізм, пов'язаний з непокою людей православної церкви та російській народності. Спочатку вступали у боротьбу з православним духовенством, яке організовувало школи для сільського населення та навчало грамоти лише в контексті читання молитов, без правильного розуміння їх сутності. Також звинувачували православне духовенство Волинської губернії в існуванні «несправжніх» училищ, створення та діяльність яких була тільки «на папері», в неграмотності самих вчителів, неправомірному використанню коштів на впровадження освітніх програм тощо. Загалом, зазначені негативні обставини мали місце в освітньому процесі через брак фінансування, опір з боку селян, відсутність відповідних освітніх кадрів. Крім того, школи розбудовувались повільними темпами, часто навчання здійснювалося у непідготовлених приміщеннях, в будинках селян з використанням їх меблів та примітивного обладнання.

З часом ситуація покращилася. Система освіти вибудовувалася, спираючись на духовно-моральні орієнтири духовенства. З метою забезпечення ефективності навчання інтенсивно проводилася підготовка викладачів для церковнопарафіяльних шкіл, зокрема така форма народної освіти сповідувала першочергово релігійні цінності на протигагу суспільним та особистим викликам життя простого народу. Загалом, проаналізувавши освітню ситуацію в південно-західній частині Волинської губернії, православне духовенство почало визнавати загальну моральну нестійкість місцевого сільського населення, його лицемірство, брехливість, непевність у принципах та переконаннях.

Подолання цієї ситуації стало можливим завдяки виконанню наступних основних умов: училища повинні утверджувати і розширювати в народі освіченість; бути навчально-освітніми закладами, в яких молоде покоління могло б отримувати освіту; під час запровадження освітніх програм потрібно працювати усім спільно: і громаді, і духовенству; у всіх повинна бути одна душа, один розум, воля, одне намагання загальними силами підтримати православну російську освіту в краї, де спостерігається загроза з боку поляків та євреїв [4, с. 367]. Ключові моменти освіченості місцевого населення та спільність дій щодо її поширення та формування – головні завдання освітнього курсу тогочасного православного духовенства.

Народні училища повинні бути загальними та доступними для усієї молоді, а селяни – мати глибоке переконання про обов'язкове фінансування освіти з їх сторони. Наприклад, у селі, де знаходилося менше 50 дворів і приблизно 400 душ, на освіту повинно виділятися орієнтовно 150 рублів в рік. Цих коштів вистачало для місцевого училища з розрахунком 100 рублів на зарплатню вчителю, який буде проживати безкоштовно на квартирі в училищному будинку, зможе користуватись земельною ділянкою за наявності такої. Решта коштів витрачали на опалення та підтримку навчальних будівель.

Наступна проблема, що виникла під час створення шкіл, стосувалася викладацького складу та підбору вчителів, які були інтелектуально освіченими, вміли навчати учнів елементарних базових навичок читання, письма, здійснення математичних обчислень з двоцифровими та багатоцифровими числами, володіли педагогічною мудрістю. Вчитель повинен педагогічно грамотно навчати учнів, дотримуючись принципів релігійно-морального виховання, оскільки вважалося, що «селянам не потрібна політика, філософія, економіка, а тільки основи Закону Божого і богослужіння» [5, с. 440].

Випускники тогочасних вищих навчальних закладів не виявляли наполегливого бажання бути вчителями у сільській місцевості. Отож, у багатьох випадках педагогами в сільських народних училищах ставали вихованці з духовних семінарій, яким бракувало досвіду, сформованості характеру, вмінь та навичок навчально-практичної діяльності з учнями. Найкращими вчителями у даній ситуації були священики, оскільки вважалося, що вони володіли ґрунтовними знаннями, мали відповідну освіту, зовнішній вигляд, стійкі духовно-релігійні переконання. Окрім того, священику дозволялося брати собі у помічники вихованця з духовної семінарії, який пройшов повний курс навчання.

Було прийнято рішення щодо остаточного затвердження священнослужителів на посаду вчителів у початковій школі. Зранку і до обіду священик проводив уроки, а всі священні Таїнства, богослужіння проводив вечорами, отже, він мав змогу поєднувати ці дві справи. «Вчитель під час канікул обробляв свою земельну ділянку та господарство, а у навчальний період наймав собі на роботу людину, яка доглядала його господарство» [5, с. 446].

З метою успішного функціонування новоствореної системи освіти були затверджені особливі чиновники – інспектори народних училищ (по одному на кожен повіт), в якому створювали повітову училищну раду. Комітети контролювали діяльність народних училищ. Викладачів таких училищ вибирали та затверджували керівником навчального закладу із місцевого духовенства за умови безперешкодного їх призначення єпархіальним архієреєм. Належними чином організоване навчання за 15 років в Острозькому та Кременецькому повітах серед дітей простих селян дало свої результати. Подекуди функціонували церковнопарафіяльні школи, які існували тільки завдяки православному духовенству та діяльності священиків, які «правильно розуміли духовні інтереси своєї парафії, мали підприємницький характер і унікальну силу волі; вони підтримували існування місцевої церковнопарафіяльної школи» [6, с. 491].

У деяких школах функціонували співочі хори, що організовувались місцевим духовенством для своїх приходських церков. Все це утримувалося зусиллями місцевого регента, який зміг переконати своїх прихожан вносити пожертви для утримання шкіл. Зіткнувшись із проблемою занепаду та закриття церковнопарафіяльних шкіл внаслідок неспроможності їх фінансування, на заміну їм збільшували кількість народних однокласних і сільських училищ.

Розвиток та поширення православної освіти для подолання неучтва і боротьби з різними видами пропаганди сконцентровувалися у містах Остріг та Коростишів (Київська губернія), де були організовані учительські семінарії. Кількість селянських дітей, які

отримували там освіту, була невеликою. Крім того, першочерговим завданням навчальних закладів даного типу було не безпосереднє розповсюдження освіченості серед селян, а підготовка майбутніх вчителів народних училищ. З поширенням інформації про створення народних сільських училищ селяни прагнули зарахувати своїх дітей у цей навчальний заклад. Однак мета спеціальної підготовки діячів для селянського місцевого управління та освіти не була досягнутою. Наприклад, селяни Острозького повіту щорічно приносили пожертви в обсязі 5280 руб. Однак учбовий заклад для селян був закритий: приходське і дворянське училища реорганізували в гімназію в місті Остріг.

Для запобігання проявів неефективності освітнього процесу було вирішено реформувати шкільну справу: «Грамотність простого народу, як і інших прошарків, повинна бути зброєю до засвоєння знань, які ґрунтуються на основі православної віри» [6, с. 504]. Необхідно надати духовенству можливість відкриття церковнопарафіяльних шкіл. Після завершення цієї справи всі школи підлягали під безпосереднє керівництво Міністерства народної освіти, яке здійснювало контроль громадського управління, інформувало шкільні управління, ставило завдання у викладанні навчальних предметів на основі спільної мети.

Таким чином, справа народного просвітництва передана до рук духовенства, але в той же час знаходилася під безпосереднім керівництвом та контролем громадської влади – Міністерства народної освіти. При таких існуючих порядках, як учбова, так і економічна частини церковнопарафіяльних шкіл (якщо вони утримувалися за рахунок сільських общин) переходила до волосних управлінь, що безпосередньо представляли інтереси селян. Також для гармонійного та цілісного функціонування народних шкіл закріплювали по одному інспектору на кожен повіт. Вони виконували функції директора народних училищ. Їх нагляду підпорядковувались усі училища і школи, заклади народної освіти. Діяльність цих посадових осіб направлена здебільшого на відвідування та ревізію учбових закладів.

«Церковнопарафіяльні школи поступово перетворились у сільські та волосні. З огляду на необхідність засобів утримання шкіл, мирові посередники насамперед подбали про розміщення їх саме в селах, де знаходилися волосні правління. Це завдало першого удару по церковнопарафіяльних школах, який спочатку послабив, а пізніше й позбавив народ віри, з якою вони ставилися до навчальних закладів, оскільки відправляти дітей далеко від дому восени та взимку було справою майже неможливою. Плата на утримання церковнопарафіяльних шкіл ставала для селян непосильною, тому школи почали закриватися. У той час священики усіма силами намагалися відстояти освітню справу й дуже часто протистояли світській владі, що призводило до низького економічного становища духовенства. І хоч священики залишалися викладати Закон Божий, але вони не мали великого впливу на морально-релігійне виховання дітей» [6, с. 495].

З училищної частини було дві ради: повітова і губернська. Перша, тобто повітова, складалася із протоієрея повітового міста та інспектора народних училищ, а друга, тобто губернська, із єпархіального владики або за його призначенням вікарія, голови правління з селянських справ і директора народних училищ. Загалом, члени ради, як повітової, так і губернської, користувалися правами загального контролю і ґрунтового та детального спостереження за шкільною діяльністю у селах і міських училищах керівної і навчальної частини. Також запроваджували у початкових школах та училищах класні журнали для відміток викладачами явки чи відсутності учнів у класах, успіхів їх з певних навчальних предметів та поведінки, а також завдань, що задавалися з кожної дисципліни.

Запроваджували дохідно-розхідні відомості, записи з яких представляли після третини навчального року в місцевих волосних управліннях для контролю. Для інспекторів та директора достатньо було по одній книзі, в якій записувався звіт про ревізію народних училищ і церковнопарафіяльних шкіл. Прописувалися також інспекторами та директорами призначення та звільнення викладачів. Така система організації, управління та контролю над народними училищами й початковими церковнопарафіяльними сільськими школами повністю забезпечувала належні умови для їх подальшої діяльності.

Таким чином, в умовах політики уряду Російської імперії становлення і розвиток релігійних початкових навчальних закладів корінного населення Волинської губернії проходили у складних суспільно-політичних та соціокультурних умовах. У цей період була помітною тенденція до посилення проведення політики русифікації у сфері освіти. Але спільними зусиллями духовенства та громадських діячів, їх згуртованості та відданості традиціям свого народу на Волині утворилася і розвинулася мережа початкових навчальних

закладів релігійних громад. Незважаючи на всі труднощі заснування та організації початкових шкіл, важкі суспільно-політичні та соціальні умови життя населення Волині у ХІХ – на початку ХХ ст., через ці школи пройшли тисячі юнаків та дівчат, які стали високоосвіченими священиками та відомими громадськими діячами [2, с. 57].

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі вбачаємо у більш глибокому дослідженні основних напрямків та витоків становлення церковнопарафіяльної освіти на теренах Волині.

Список використаної літератури

1. Велика Волинь: історія освіти і культури: монографія / за ред. Левківського М. В. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2011. 630 с.
2. Костюк О. Ю. Розвиток релігійної освіти на Волині ХІХ – поч. ХХ ст. Навчальний посібник з історії педагогіки. Остріг : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2009. 224 с.
3. Рафальський Л. Какого рода училища желательны иметь на Волыни? *Волынские епархиальные ведомости*. 1882. № 12. С. 341–351.
4. Рафальський Л. Какого рода училища желательны иметь на Волыни? *Волынские епархиальные ведомости*. 1882. № 13. – С. 358–375.
5. Рафальський Л. Какого рода училища желательны иметь на Волыни? *Волынские епархиальные ведомости*. 1882. № 15. С. 439–458.
6. Рафальський Л. Какого рода училища желательны иметь на Волыни (окончание)? *Волынские епархиальные ведомости*. 1882. № 16. С. 491–512.

УДК 37(091)(477)

Федина Марія,
студентка 11-ДОМ групи
Науковий керівник:
д. пед. н., професор Бенера В.Є.

СОЦІАЛЬНО-ІСТОРИЧНІ ТА КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У 1969–2019 РР.

У статті окреслено соціально-історичні та культурологічні умови розвитку дошкільної освіти в Україні у 1969–2019 рр. У розвитку дошкільної освіти в Україні у 1969–2019 рр. виділено два періоди: I – розвиток дошкільної освіти в період існування України у складі СРСР (1969–1991 рр.) і II – розвиток дошкільної освіти в умовах незалежної України (з 1991 р.). Показано, що упродовж 1969–1991 рр. розвиток суспільного дошкільного виховання відбувався на змістовому та організаційному рівнях, що дало поштовх до наступного реформування дошкільної освіти. Показано, що на початку ХХІ століття головна мета дошкільної освіти в Україні – створити сприятливі умови для особистісного становлення дітей, забезпечити їх збалансований розвиток, узгодженість у житті основних тенденцій до самореалізації, саморозвитку та самозбереження, формування життєвої компетентності, розвитку ціннісного ставлення до світу природи, культури, людей, самих себе.

Ключові слова: *освіта, дошкільна освіта, заклад дошкільної освіти, соціально-історичні умови, культурологічні умови, тенденції розвитку.*

The article outlines the socio-historical and cultural conditions of the development of pre-school education in Ukraine in 1969–2019. In the development of pre-school education in Ukraine in 1969–2019 two periods were allocated: I – development of preschool education during the period of Ukraine's existence in the USSR (1969–1991 biennium) and II – development of preschool education in the conditions of independent Ukraine (since 1991). It was shown that during 1969–1991 the development of public preschool education took place at the content and organizational levels, which gave impetus to the subsequent reformation of preschool education. It is shown that at the beginning of the XXI century the main goal of preschool education in Ukraine

is to create favorable conditions for the personal formation of children, to ensure their balanced development, coherence in the life of the main tendencies towards self-realization, self-development and self-preservation, formation of vital competence, development of value attitude to the natural world, culture, people, themselves.

Key words: *education, preschool education, pre-school establishment, socio-historical conditions, cultural conditions, development tendencies.*

Постановка проблеми, її зв'язок з важливими проблемами. Зміна державного стандарту України, перехід до громадянського суспільства зумовили докорінне реформування й модернізацію системи освіти. У цьому зв'язку особливої уваги набуває дошкільна освіта як вихідна, початкова ланка загальної освіти. Провідні принципи української системи дошкільної освіти задекларовано в низці загальнодержавних нормативних документів, а саме: в Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI ст.), Законах України «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», Базовому компоненті дошкільної освіти (2012) та ін. В означених документах законодавчо закріплено прогресивні зміни, що відбулися в освітній політиці держави в період становлення незалежної України, а також проголошені нові пріоритетні завдання подальшого розвитку системи дошкільної освіти. Процеси модернізації системи освіти в Україні в цілому і дошкільної зокрема, актуалізують проблему історико-педагогічного аналізу тенденцій її розвитку в 1969–2019 рр. В історико-педагогічному вимірі означений період розбудови системи дошкільної освіти характеризується різними й часто суперечливими тенденціями, що припадають на період її функціонування як в УРСР, так і в незалежній Україні. З огляду на зазначене, актуальності набуває дослідження розвитку дошкільної освіти в Україні у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття. Відтак динаміка розбудови дошкільної освіти в означений період має стати предметом педагогічного аналізу.

Загальний аналіз останніх досліджень та публікацій. Історико-педагогічні дослідження, в яких аналізується розвиток дошкільної освіти, є невід'ємною складовою розвитку педагогічної думки. Вони дають змогу осмислити систему дошкільної освіти в Україні як цілісне багатогранне явище. Окремі історико-педагогічні аспекти розвитку системи дошкільної освіти в Україні досліджували Л. Артемова, Л. Батліна, Н. Біленко, О. Бондар, А. Богуш, З. Борисова, С. Дітковська, Є. Коваленко, Н. Кудикіна, М. Машовець, З. Ногачевська, І. Улюкаєва та ін. Проблемою дошкільної освіти як особливої ланки в системі освіти займалися А. Богуш, Т. Степанова. Загальнонаукові аспекти розвитку та становлення суспільного дошкільного виховання в Україні розкрито у працях Л. Батліної, О. Бондар, С. Попиченко, І. Улюкаєвої. Окремі аспекти розвитку дошкільної освіти в різних регіонах України знайшли своє відображення у дослідженнях С. Дітковської (Донбас), З. Нагачевської (Східна Галичина), Г. Реґо (Закарпаття), Н. Шевцової (Крим). Оновлений зміст дошкільної освіти висвітлюється у наукових знахідках А. Богуш, Н. Глухової, А. Гончаренко, О. Кононко, К. Крутій, Т. Піроженко та ін.

Питання щодо розкриття основних тенденцій розвитку дошкільної освіти в Україні у 1969–2019 рр., на нашу думку, недостатньо представлено в наукових джерелах, тому необхідно зосередити увагу на означених аспектах. У зв'язку із вищевказаним, було обрано мету дослідження – окреслити соціально-історичні та культурологічні умови розвитку дошкільної освіти в Україні у 1969–2019 рр.

Виклад основного матеріалу. Фундаментом нової системи освіти є її дошкільна ланка. Адже доступність до якісної освіти започатковується з дошкільної освіти, оскільки саме вона є базою цілісного розвитку майбутніх громадян України, фундаментом творення нового освітнього процесу.

У розвитку дошкільної освіти в Україні у 1969–2019 рр. виділяємо два періоди: I – розвиток дошкільної освіти в період існування України у складі СРСР (1969–1991 рр.) і II – розвиток дошкільної освіти в умовах незалежної України (з 1991 р.).

Для першого періоду передусім характерним було підпорядкування усієї нормативної і навчально-методичної бази дошкільної освіти загальносоюзним рішенням і директивам. Але незважаючи на це, були й особливості, які відрізняли УРСР від інших союзних республік. Розглянемо більш детально основні соціально-історичні та культурологічні умови розвитку дошкільної освіти цього періоду.

Соціально-економічна складова радянської держави в 60–х роках ХХ століття була визначальною щодо окреслення пріоритетів розвитку системи освіти й дошкільної зокрема,

що розглядалася як її складова. Державне замовлення на дошкільну освіту зумовлювалось потребою в робочій силі батьків, які працювали на відбудованих після війни фабриках та заводах, колгоспах і радгоспах. Держава вибудовувала стратегії виховання дітей із раннього віку до моменту вступу до школи, що знайшли своє відображення у партійних документах. Так, 12 грудня 1950 року ЦК КПУ (б)У було прийнято Постанову «Про заходи щодо поліпшення роботи в дошкільних установах і установах материнства та дитинства Української РСР». На виконання означеної Постанови обласними відділами народної освіти було організовано та проведено низку заходів щодо підвищення фахового рівня вихователів: семінари, науково–практичні конференції, педагогічні читання. Така цілеспрямована й систематична робота приносила свої позитивні результати: урізноманітнювалася робота вихователів із фізичного виховання дітей, зменшувалися показники захворюваності дітей [5].

Поряд із державними дитячими садками системи освіти, розвиваються відомчі дошкільні заклади, утримання яких беруть на себе підприємства з незначними внесками батьків (до 25 %). Мережа дитячих садків щорічно зростала. Так, за даними дослідників, якщо на 1 січня 1945 року в Україні було 1862 дитячих садки, в яких виховувалося близько 103 тисяч дітей, то вже у 1970 році мережа дитячих садків зросла до 3000, з контингентом дітей понад 143000. Ця тенденція була характерною для всього радянського періоду. І у 1990 р. було вже було 24000 дитячих садків (в 1992 р. – 24500) [10]. Це найвищі показники мережі дошкільних закладів, зафіксованих дослідниками в Україні. Слід зазначити, що проблеми розвитку мережі дошкільних закладів і вдосконалення їх роботи були постійно в полі зору уряду.

Другою важливою тенденцією зазначеного періоду було значне розширення мережі дошкільних закладів у сільській місцевості. Цьому сприяли директиви уряду, згідно з якими всі колгоспи і радгоспи зобов'язувалися відкривати сезонні дитячі садки, а по можливості – й постійно діючі. Затрати на утримання дітей в колгоспних дитячих садках відповідно до наказів і директив Міністерства освіти УРСР лягали на колгоспи, на дошкільні майданчики при сільських радах і колгоспах західних областей УРСР виділялась дотація з місцевих бюджетів з розрахунку 100 крб на одну дитину. У 1946 році було розроблено проект колгоспного дитячого садка, який відповідав як архітектурному вирішенню, так і санітарним та функціональним вимогам [13, с. 56]. Характерною особливістю розвитку мережі дошкільних закладів в Україні, особливо в сільській місцевості, було те, що їх будівництво велося як за рахунок державних коштів, так і нецентралізованих, шляхом залучення внутрішніх фінансових ресурсів підприємств, установ і організацій. Тому, враховуючи прибутковість підприємств, лівова частка дитячих садків будувалась у містах чи селищах міського типу, а в сільській місцевості в основному переважали сезонні дитячі садки [14, с. 72].

Стимулюючим фактором розвитку мережі дошкільних закладів у 60–80-х роках було проведення місцевих, республіканських і всесоюзних оглядів дошкільних закладів, участь дошкільних закладів у Виставках досягнень народного господарства СРСР і УРСР. Так, перший громадський огляд дошкільних закладів України було проведено у травні–червні 1960 року. У наказі Міністерства освіти УРСР «Про підсумки громадського огляду дошкільних установ Української РСР» від 25.10.1960 р. зазначалося як досягнення значне зростання мережі дитячих садків, зміцнення їх матеріальної бази, поліпшення стану виховної роботи з дітьми. Огляд виявив і певні недоліки: недостатня увага до сенсорного розвитку дітей, захоплення заняттями за рахунок прогулянок, невміння керувати творчими іграми дітей, значна кількість завідувачів дошкільних закладів і вихователів не мала спеціальної фахової підготовки, були виявлені недостовірні дані щодо кількості дошкільних закладів в певних областях тощо [1, с. 219]. Колегія Міністерства освіти УРСР, розглянувши матеріали про підсумки громадського огляду, окреслила низку заходів, спрямованих на подолання цих недоліків. Такі громадські огляди стали традиційними.

Розвитку дошкільних закладів у сільській місцевості сприяв Всесоюзний огляд колгоспів і радгоспів на кращу організацію роботи дошкільних закладів, оголошений в Україні Міністерством освіти СРСР, Міністерством сільського господарства СРСР, Центральним комітетом профспілки робітників і службовців сільського господарства і заготівель СРСР та редакцією журналу «Крестьянка» (з 1967 до 1969 року), та Всесоюзний огляд на кращу організацію суспільного дошкільного виховання на селі (1985–1990). У ході оглядів й при підведенні підсумків зверталася увага на будівництво дошкільних закладів згідно з новими

архітектурними проектами сільських дитячих садків; дотримання вимог матеріально-технічного благоустрою й озеленення території закладу; обладнання ігрових і фізкультурних майданчиків, саду, городу, квітників; забезпечення навчально-виховного процесу, спрямованого на всебічний розвиток дітей і підготовку їх до школи; підбір кадрів для роботи в дошкільних закладах із спеціальною педагогічною освітою [13, с. 57].

Науковці Науково-дослідного інституту дошкільного виховання АПН СРСР та лабораторії дошкільного виховання УНДІП УРСР працювали над удосконаленням програмного забезпечення навчально-виховної роботи дошкільних закладів. У 1962 році була прийнята «Програма виховання в дитячому садку» – програмно-методичний документ для нового типу дошкільної установи – ясла-садок. У «Програмі» зазначалося, що з дітьми раннього віку мають проводитися індивідуальні форми роботи з кожною дитиною, з 3-го і 4-го років життя рекомендувалися заняття підгрупами і лише у другій молодшій групі та старших передбачалися фронтальні заняття. Заняття визначалися як обов'язкова форма навчальної діяльності. У «Програмі» вперше було виділено підготовчу до школи групу – 7-й рік життя. «Програма» також розкривала зміст занять з «Ознайомлення з оточенням і розвитку мови», «Розвитку елементарних математичних уявлень», «Малювання», «Ліплення», «Аплікація», «Конструювання», «Музики», «Фізкультури». Ця «Програма» до 1982 року перевидавалася 9 разів з деякими змінами. Наприклад, у «Програмі» 1964 року розділ «Ознайомлення з оточенням і розвиток мови» було розділено на два розділи: «Ознайомлення з оточенням і розвиток мови» і «Ознайомлення з природою і розвиток мови». Перший розділ передбачав ознайомлення з суспільними процесами, а другий – з природними явищами [8, с. 245].

Нова програма для дошкільних закладів була затверджена Міністерством освіти СРСР у 1984 році як «Типова програма виховання і навчання у дитячому садку». Вона була обов'язковою для усіх союзних республік. Основний зміст програмних завдань мав бути збережений, «творчі» пошуки республіканських наукових установ могли стосуватися доопрацювання програми лише з урахуванням національної специфіки республіки, її кліматично-географічних та культурних особливостей [6, с. 150]. Порівняно з попередньою ця програма значно збагачувала зміст навчально-виховної роботи з фізичного, розумового, морального, естетичного та трудового виховання. Проте як і в попередніх програмах, ця програма характеризувалася політизованістю та заідеологізованістю змісту діяльності дошкільного закладу, базувалася на принципах партійності та комуністичної ідейності. Практично відбувалось зросійщення населення України, починаючи з дошкільного віку [5].

Упродовж 80-х років розвиток суспільного дошкільного виховання відбувався як на змістовому, так і на організаційному рівнях, що дало поштовх до наступного реформування дошкільної освіти. Постанова Ради Міністрів СРСР від 19 травня 1984 року «Про поліпшення суспільного дошкільного виховання і підготовку дітей до навчання у школі» спрямовувалася на проходження нового етапу в розвитку дошкільної освіти. Активно пропагувалися ідеї навчання дітей із шестирічного віку, зв'язку дошкільної установи зі школою, дитячого садка з батьками та громадськістю [4, с. 47]. На виконання означеного питання розроблялися програмно-методичні документи, що сприяли вирішенню питання наступності між дошкільною та початковою освітніми ланками, методичні та наочні посібники, вдосконалювалися форми методичної роботи з педагогічними кадрами: науково-практичні конференції, семінари, наради для вихователів тощо.

Глибока суспільно-економічна криза, що охопила Україну на початку 1990-х років, призвели до скорочення мережі дошкільних закладів в Україні. Найбільших втрат зазнали відомчі дитячі садки у зв'язку з відсутністю фінансування. Щоб уберегти їх від закриття, урядом було рекомендовано організувати передачу їх у комунальну власність. Проте й місцеві бюджети не мали достатніх коштів на їх утримання. Тому в 90-х роках простежувалася тенденція до закриття дошкільних установ, передачу приміщень в оренду комерційним структурам або переведення постійно діючих дошкільних установ у сезонні. Проте, незважаючи на ці негативні тенденції, система дошкільної освіти збереглася, й поступово почали проявлятися позитивні тенденції її розвитку. Вченими переосмислюється організація навчально-виховного процесу в дошкільних закладах з позиції нових концептуальних підходів: діяльнісного, особистісно орієнтованого, компетентнісного [3, с. 8].

В Законі України «Про дошкільну освіту» визначено засади державної політики, на яких базується дошкільна освіта: гуманізація дошкільної освіти – утвердження дитини як найвищої

цінності суспільства; підтримка та захист пріоритету виховної функції сім'ї; загальнодоступність та варіативність дошкільної освіти; всебічний розвиток особистості на засадах національних та загальнолюдських цінностей; відповідність системи дошкільної освіти особливостям розвитку дошкільника [7].

Окреслено принципи, які покладено в основу дошкільної освіти: органічне поєднання родинного й суспільного виховання; максимальне пристосування до природних особливостей дитини; диференціація освітньо-виховного процесу відповідно до індивідуальних здібностей, інтересів, потреб дитини; гуманізація та демократизація педагогічного процесу; забезпечення активної позиції дитини у самовираженні та співробітництві з дорослими; введення дитини у світ національної культури, формування інтересу і поваги до неї, активного використання в житті.

Одним із напрямків реформування дошкільної освіти ще в 90-ті роки було оновлення змісту навчально-виховної роботи в дошкільних закладах – розробка варіативних програм: «Малюнок» (Інститут педагогіки, Інститут психології АПН України, 1991 р.), «Дитина» (Київський міжрегіональний інститут вдосконалення вчителів ім. Б. Грінченка, 1992 р.), «Дитина у дошкільні роки» (Запорізький обласний інститут вдосконалення вчителів, 1991 р.). У 1999 році науковцями розроблено державний стандарт дошкільної освіти – Базовий компонент дошкільної освіти та методичний супровід до нього – Коментар та Програму розвитку дітей дошкільного віку «Я у Світі». Це основний нормативний документ, який визначає вимоги до змісту дошкільної освіти в Україні незалежно від форми власності дошкільних закладів.

На сучасному етапі соціально-економічного розвитку України введено обов'язкову дошкільну освіту дітей з п'ятирічного віку й розширення мережі дошкільних закладів для задоволення в них потреб населення. Заклад дошкільної освіти забезпечує реалізацію права дитини на здобуття дошкільної освіти, її фізичний, розумовий і духовний розвиток, соціальну адаптацію та готовність продовжувати освіту. Крім того, він задовольняє потреби громадян відповідної території у здобутті дошкільної освіти; забезпечує відповідність рівня дошкільної освіти вимогам Базового компонента дошкільної освіти (2012); створює безпечні та нешкідливі умови розвитку, виховання та навчання дітей, режим роботи, умови для фізичного розвитку та зміцнення здоров'я відповідно до санітарно-гігієнічних вимог та забезпечує їх дотримання; формує у дітей гігієнічні навички та основи здорового способу життя, норми безпечної поведінки; сприяє збереженню та зміцненню здоров'я, розумовому, психологічному і фізичному розвитку дітей; здійснює соціально – педагогічний патронат, взаємодію з сім'єю; є осередком поширення серед батьків психолого-педагогічних та фізіологічних знань про дітей дошкільного віку; додержується фінансової дисципліни, зберігає матеріально-технічну базу; здійснює інші повноваження відповідно до статуту закладу дошкільної освіти [11].

На початку XXI століття головна мета дошкільної освіти в Україні – створити сприятливі умови для особистісного становлення дітей, забезпечити їх збалансований розвиток, узгодженість у житті основних тенденцій до самореалізації, саморозвитку та самозбереження, формування життєвої компетентності, розвитку ціннісного ставлення до світу природи, культури, людей, самих себе. Така глобальна мета висуває певні вимоги й до забезпечення належно-гарантованої якості дошкільної освіти, і найвагоміша з них – удосконалення змісту, оновлення його відповідно до вимог часу, із збереженням при цьому позитивного досвіду та збагачення його новими, прогресивними ідеями. У зв'язку з переходом загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і тривалість навчання актуалізується проблема формування готовності дошкільнят до систематичного навчання, шкільного життя. У центрі уваги має бути забезпечення кожній дитині перед вступом до школи мінімального освітнього ядра та створення передумов для її безболісної адаптації до нового соціального середовища на основі сучасних критеріїв, форм і методів підготовки до школи, адекватних віковій дитині [12, с. 4–5].

В Україні розвиваються дошкільні навчальні заклади різних типів. На сьогодні реальністю є їх варіативність залежно від форм власності, контингенту дітей, режиму їх перебування (від 3 до 12 годин або цілодобове), застосування тих чи інших педагогічних підходів до змісту та методів виховання. Розширюється мережа дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу, у яких безкоштовно виховуються і проходять лікування хворі діти і діти з вадами психофізичного розвитку, які потребують корекції фізичного та (або)

розумового розвитку. Одночасно з отриманням дошкільної освіти вони проходять комплекс лікувально–реабілітаційних заходів [8, с. 248].

Останніми роками спостерігається збільшення кількості дошкільних навчальних закладів та дітей в них (2014 рік – 15,3 тис. дитячих садків, 1 137 тис. дітей, 2016 рік – 15,4 тис. – 1 194 тис. дітей). Відповідно збільшується і відсоток охоплення дітей дошкільними навчальними закладами (2014 рік – 56 відсотків (місто – 69, село – 31); 2016 рік – 57 відсотків (місто – 69, село – 33). Однак, враховуючи те, що протягом 1990–2004 років існували негативні тенденції в дошкільній освіті, що призвели до зменшення мережі дошкільних навчальних закладів, кількості дітей в них, відтоку педагогічних кадрів, обмеження фінансування (у 1990 році було 24,5 тис. закладів, у 2004 році – 16,3 тис., у 2011 році – 14,9 тис.), існуюча мережа не в повній мірі забезпечує освітні потреби населення, особливо у сільській місцевості [10, с. 79].

У цих умовах заклади дошкільної освіти повинні поступово набути нового статусу, розширювати свої функції, ставати обов'язковими для відвідування дітьми, особливо старшого дошкільного віку. Необхідно також удосконалювати та розширювати мережу закладів різних типів, змінювати режим їх роботи; передбачити сучасні технології для активної соціалізації дітей, корекції їх фізичного та розумового розвитку; у дошкільній освіті мають знаходити своє відображення новітні інноваційні моделі інтегрованої освіти [13, с. 56].

Вважаємо, що розв'язання зазначених проблем з метою забезпечення права дітей на здобуття дошкільної освіти може бути вирішене за умови:

- розширення мережі дошкільних навчальних закладів різних типів і форм власності шляхом побудови нових, відкриття нових закладів у пристосованих приміщеннях, реорганізації загальноосвітніх навчальних закладів у навчально–виховні комплекси, повернення у систему дошкільної освіти тих закладів, які раніше були зняті з державного реєстру;
- розширення мережі груп у дошкільних навчальних закладах шляхом використання приміщень за прямим призначенням (відселення орендарів тощо);
- передачі відомчих дошкільних навчальних закладів до комунальної власності;
- розширення служби соціально–педагогічного патронату;
- запровадження різнотривалого режиму роботи закладів з урахуванням освітніх запитів населення.

Оптимізація освітнього процесу в дошкільних навчальних закладах України, потребує науково обґрунтованого підходу щодо організації життєдіяльності дитини, наближення «атмосфери» дошкільного закладу до сімейної, уможливлення реалізації індивідуального та диференційованого підходу до дітей перших шести (семи) років життя, забезпечення наступності у роботі дошкільних навчальних закладів та початкової школи.

Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок. Таким чином, до основних тенденцій розвитку дошкільної освіти радянського періоду слід віднести: державний характер дошкільної освіти; розвиток мережі дошкільних закладів та вдосконалення їх структури; вдосконалення програмно–методичного забезпечення; ідеологізація та політизація змісту виховної роботи; проведення всесоюзних, республіканських та громадських оглядів розвитку дошкільної освіти; розвиток наукових досліджень у галузі дошкільної педагогіки. Тенденціями розвитку дошкільної освіти незалежної України є: зменшення мережі дошкільних закладів у 90–ті роки; створення законодавчо–нормативної бази дошкільної освіти; оновлення змісту навчально–виховної роботи в дошкільних закладах; переорієнтація навчально–виховного процесу дошкільного закладу на засадах особистісно орієнтованого, діяльнісного, компетентнісного підходів; розширення мережі дошкільних закладів; перехід до обов'язкової дошкільної освіти. Позиції, висвітлені в статті, не вичерпують усього кола проблем. Перспективним напрямком є історико–педагогічні дослідження розвитку дошкільної освіти в умовах сьогодення.

Список використаної літератури

1. Артемова Л. В. Історія педагогіки України : підручник. Київ : Либідь, 2006. 424 с.
2. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / наук. кер. О. Л. Кононко. Київ : Світич, 2009. 430 с.
3. Базовий компонент дошкільної освіти / наук. кер. А. М. Богущ. Київ : Видавництво, 2012. 26 с.

4. Венгловська О. Взаємодія дошкільного навчального закладу і початкової школи в історико–педагогічному онтогенезі (II половина ХХ – початок ХХІ століття). *Вісник Інституту розвитку дитини*. Вип. 8. Серія: Філософія, педагогіка, психологія : збірник наукових праць. Київ : НПУ ім. М. Драгоманова, 2010. С. 45–35.
5. Гук Н. Державна політика розвитку дошкільного виховання в Україні [Електронний ресурс]. Режим доступу : www.kbuara.kharkov.ua/e-book/conf/2014-3/doc/3/06.pdf
6. Довбня С. О. Тенденції розвитку програмно–методичного забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку в Україні (др. пол. ХХ ст. – поч. ХХІ ст.). *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя*. Психолого-педагогічні науки. 2012. Вип. 3. С. 150–153.
7. Закон України «Про дошкільну освіту». К. : Освіта, 2001. 12 с.
8. Коваленко Є. І. Тенденції розвитку дошкільного виховання в Україні у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст.. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя*. Психолого–педагогічні науки. 2014. № 1. С. 244–249. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2014_1_47.
9. Ковшар О. Завдання дошкільної освіти з розвитку особистості [Електронний ресурс]. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2013. №8(2). С. 287–293. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2013_8\(2\)__43](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2013_8(2)__43).
10. Комплексне дослідження стану системи дошкільної освіти України. Аналітичний звіт за результатами дослідження / Горський А. Е., Буданова О. Б., Барматова І. В., Овчар О. В. К., 2013. 115 с.
11. Концепція дошкільного виховання в Україні. К. : Освіта, 1993. 16 с.
12. Огнев'юк В. О. Особлива місія дошкільної освіти. *Дошкільне виховання*. 2006. № 4. С. 3–7.
13. Степанова Т. М. Трансформація змісту передшкільної освіти в історії розвитку вітчизняної дошкільної педагогіки (кінець ХІХ–ХХ століття) : монографія. К. : Слово, 2011. С. 55–58.
14. Улюкаєва І. Г. Історія суспільного дошкільного виховання в Україні : навчальний посібник. Донецьк : Юго-Восток, 2008. 231 с.

РОЗДІЛ II. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

УДК 373.3.016:51

Баран Софія,
студенка 31-ДПК групи
Науковий керівник:
к. пед. н., доцент Павелко В.В.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ НЕОБХІДНОСТІ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Стаття присвячена аналізу проблеми важливості вивчення математики молодшими школярами. Автором зазначено суть математичної компетентності. Визначено роль математичних знань та вмінь молодших школярів.

Ключові слова: математична компетентність, математична компетенція, молодші школярі, роль математики.

The article is devoted to the analysis of the problem of the importance of studying mathematics by junior pupils. The author points out the essence of mathematical competence. The role of mathematical knowledge and skills of junior pupils has been determined.

Key words: mathematical competence, mathematical competence, junior schoolchildren, role of mathematics.

Сьогодні перед школою стоїть непросте завдання: підготувати випускника, здатного творчо мислити, приймати самостійні рішення, розв'язувати різні життєві проблеми та вміло адаптуватися до будь-яких умов життя. Для реалізації своїх інтересів спеціаліст будь-якої професії повинен мати високий рівень освітніх знань, вміти нестандартно мислити та прагнути до самостійного поповнення своїх знань, тобто до самоосвіти та орієнтації в потоці інформації.

Сучасний етап розвитку шкільної освіти характеризується зміною освітньої парадигми та підвищенням його компетентнісної спрямованості. Відгуком на зміни у суспільстві та на освітньому просторі стало прийняття нових концепцій. У них передбачено формування особистості, яка не лише має глибокі теоретичні знання, а й здатна «самостійно застосовувати їх у нестандартних, постійно змінюваних життєвих ситуаціях» [5]. Зростає роль умінь здобувати, переробляти інформацію, отриману з різних джерел, застосовувати її для індивідуального розвитку й самовдосконалення дитини через формування предметних і ключових компетентностей.

Проблема формування в учнів ключових і предметних компетентностей нині перебуває у центрі уваги наукових співробітників НАПН України. Теорію освітніх компетенцій і компетентностей обґрунтовано в роботах учених – Н. Бібік, С. Бондар, М. Голованя, В. Плахової, О. Савченко, І. Тесленка, С. Трубаچهвої та ін. Методичні аспекти проблеми розкриваються у публікаціях науковців – Т. Байбари, М. Вашуленка, І. Гудзик, К. Пономарьової. Загальний аналіз сутності поняття «компетентність», порівняльну характеристику ключових компетентностей в європейських освітніх системах здійснили О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун.

Метою статті є теоретичне обґрунтування аспектів важливості формування математичних компетенцій в учнів початкової школи.

Серед предметних компетентностей, якими має оволодіти молодший школяр, виокремлено і математичну компетентність. У Державному стандарті початкової загальної освіти математична компетентність – особистісне утворення, що характеризує здатність учня (учениці) створювати математичні моделі процесів навколишнього світу, застосовувати досвід математичної діяльності під час розв'язування навчально-пізнавальних і практично зорієнтованих задач, необхідних для самореалізації учнів у швидкозмінному світі.

У типовій освітній програмі для закладів середньої освіти, розробленій під керівництвом О. Савченко, зазначено: «У контексті початкового навчання предметна математична

компетентність розглядається як здатність учня актуалізувати, інтегрувати й застосовувати в конкретній життєвій або навчальній проблемній ситуації набуті знання, уміння, навички, способи діяльності. Метою навчання математики є різнобічний розвиток особистості дитини та її світоглядних орієнтацій засобами математичної діяльності, формування математичної й інших ключових компетентностей, необхідних їй для життя та продовження навчання» [2].

Нова українська школа працює на основі оновленого Державного стандарту, відповідно до якого було внесено зміни і до програм. Програма з математики спрямована на реалізацію мети та завдань освітньої галузі, визначених у Державному стандарті. У програмі конкретизовано зміст навчального матеріалу для кожного класу і подано відповідні державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів. Послідовність розділів курсу і кількість годин для їх вивчення не вказується. Це дозволяє авторам створювати варіативні підручники, а вчителям – складати календарно-тематичний план відповідно до навчально-методичного комплексу, за яким навчаються учні, і з огляду на конкретну навчальну ситуацію у класі та педагогічну доцільність. Визначений у програмі обсяг навчального матеріалу є необхідним і достатнім для формування в учнів предметної математичної і ключових компетентностей, а також готовності до вивчення математики на наступному ступені освіти.

Математика є фундаментальною наукою, методи якої активно застосовуються в багатьох природничих дисциплінах, таких як фізика, хімія і навіть біологія. Сама по собі ця галузь знань оперує абстрактними відношеннями і взаємозв'язками, тобто такими сутностями, які самі по собі не є чимось природнім. Але варто лише математиці інтегруватися з будь-якою наукою про світ, вона відразу вплітається в опис, моделювання та передбачення цілком конкретних і реальних природних процесів. Тут математика знаходить сутність, виходячи з-під покриву ідеалізованих та відірваних від життя формул і підрахунків.

На важливість формування математичної компетентності звертали увагу багато вчених. Одним з них є С. Раков – радник із наукових питань директора Українського центру оцінювання якості освіти. Науковець поняття «математична компетентність» класифікує як спроможність особистості бачити та застосовувати математику в реальному житті, розуміти зміст і способи математичного моделювання, будувати математичну модель, досліджувати її методами математики, інтерпретувати отримані результати, оцінювати похибку обчислень.

Заслужують на увагу дослідження відомого українського методиста-математика, доктора педагогічних наук І. Тесленка. Він зазначав, що в структурі предметно-математичної компетентності виділяється обчислювальна складова, яка є готовністю учня застосовувати обчислювальні вміння та навички у практичних ситуаціях. Вченим виокремлено складові математичної компетентності молодшого школяра – обчислювальну, інформаційно-графічну, логічну, геометричну. Такий розподіл є умовним і може змінюватися в процесі розвитку математичної науки [7, с. 154–155].

М. Головань розглядає математичну компетентність як інтегративне утворення особистості, що поєднує в собі математичні знання, уміння, навички, досвід математичної діяльності, особистісні якості, які зумовлюють прагнення, готовність і здатність розв'язувати проблеми і виконувати завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях і потребують використання математичних методів розв'язання, усвідомлюючи при цьому значущість результату діяльності [1, с. 36–38].

В. Плахова математичну компетентність розуміє як здібність, що дозволяє дітям застосовувати систему засвоєних математичних знань, умінь і навичок у розв'язанні математичних завдань, що включає вміння логічно мислити, оцінювати, обирати та використовувати інформацію, самостійно приймати рішення [5, с. 45–46].

Узагальнюючи вищезазначене, можна стверджувати, що математична компетентність – це вміння бачити та застосовувати математику в реальному житті, розуміти зміст і методи математичного моделювання, уміння будувати математичну, зокрема, комп'ютерну модель, досліджувати її методами математики з використанням сучасних ІКТ, інтерпретувати отримані результати, оцінювати похибки обчислень.

Достатньо далекими від математичної компетентності є запам'ятовування формул, вміння застосовувати готові схеми розв'язання формальних задач – все те, що зараз є традиційним у курсах математики, використання на побутовому рівні й описування за допомогою побутових термінів математичних понять.

Математична компетентність розглядається як обов'язковий елемент загальної культури. Математичні компетентності формуються в учнів через:

- 1) побудову і дослідження найпростіших математичних моделей реальних об'єктів, процесів і явищ;
- 2) оволодіння необхідною оперативною інформацією для розуміння постановки математичної задачі;
- 3) оволодіння технікою обчислень;
- 4) вироблення умінь проектувати і здійснювати алгоритмічну та евристичну діяльність на математичному матеріалі;
- 5) вироблення умінь працювати з формулами;
- 6) вироблення умінь будувати і читати графіки;
- 7) вироблення умінь класифікувати і конструювати геометричні фігури на площині й у просторі;
- 8) вироблення умінь оцінювати шанси настання тих чи інших подій, міру ризику під час того чи іншого рішення, обрати оптимальний варіант.

Формування математичної компетентності в учнів початкової школи залучає їх до методів наукового пізнання, яке націлене на оволодіння прийомами мислення: індукції, дедукції, аналізу, синтезу, аналогії, узагальнення, абстрагування, конкретизації. Також слід зазначити, що математичні завдання використовуються в різних професіях, у повсякденному, соціальному та особистому житті.

Математична компетенція – складне утворення, елементами якого виступають обчислювальна, логічна, інформаційно-графічна та геометрична складові, зазначає О. Онопрієнко. Математичну компетенцію характеризують як спосіб структурувати дані (ситуацію), виокремлювати математичні відношення, створювати математичну модель ситуації, аналізувати і перетворювати її, інтегрувати отримані результати. Інакше кажучи, математична компетенція сприяє адекватному застосуванню учнем математики для вирішення проблем, що виникають у повсякденному житті [4, с. 12].

Предметна компетентність учня з математики є ознакою високої якості його навчальних умінь, можливості встановлювати зв'язки між набутими математичними знаннями та реальною ситуацією, здатності знаходити метод розв'язання, що відповідає проблемі та успішно використовувати свої вміння, сформовані протягом вивчення математики як навчальної дисципліни.

Предметні компетенції формуються в процесі засвоєння школярем змісту навчального предмета, зокрема математики. Тобто вони розглядаються як соціально закріплений результат навчання, репрезентований у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти (у частинах «Зміст освіти» і « Державні вимоги до навчальних досягнень учнів»), а також конкретизований у навчальних програмах (у графах таблиць «Зміст навчального матеріалу» і «Державні вимоги щодо рівня загальноосвітньої підготовки учнів»).

Таким чином, математичну компетенцію можна розглядати як «повноваження» школяра застосовувати досвід математичної діяльності, а компетентність – як відповідність таким повноваженням, успішність у досягненні цілей навчання. Важливість успішного формування предметної математичної компетентності в учнів початкових класів та складність даного педагогічного феномену обумовлюють подальший пошук відповідних засобів роботи на уроках математики.

У сучасній освіті методисти наголошують на необхідності залучення внутрішніх резервів математики (впливу предмета на розвиток критичного мислення, вмінню логічно доводити свою думку, обґрунтовувати свою позицію, вести полеміку) для становлення молодшого школяра як особистості, свободи його самовизначення, досягнення ним ситуації успіху, формування у нього громадянської позиції, що базується на системі гуманістичних цінностей [6]. Для оцінювання рівня сформованості ключових математичних компетентностей потрібно використовувати інтерактивні технології, які ґрунтуються на діалозі, моделюванні ситуації вибору, вільному обміні думками тощо. Саме інтерактивні методи дають змогу під час проведення уроків в початковій школі створити таке навчальне середовище, в якому формується соціальна компетентність, розвивається світогляд, зв'язне мовлення, характер дитини. Навчально-виховний процес організовується так, що учні мають змогу вчитися співпрацювати в парах, групах, формувати власні ідеї та думки, навчаються критично мислити, сперечатися на задану тему [3, с. 9–10].

Навчання математики забезпечує формування у молодших школярів ключових компетентностей, які позначаються через вміння вчитися, здатність логічно міркувати, вміння критично мислити, готовність розв'язувати проблеми із застосуванням досвіду математичної

діяльності для вирішення повсякденних задач, уміння працювати в команді тощо. Крім того, навчання математики сприяє виробленню в учнів передумов самостійного пошуку й аналізу інформації, фінансової грамотності та підприємницьких навичок.

Саме математичні первинні уявлення допомагають формувати гнучкість розумових процесів дитини. Вона вчиться мислити нестандартно, неординарно, шукає нешаблонні методи розв'язання завдань. Математика прищеплює вміння виходити за рамки звичного способу мислення і шукати інші варіанти вирішення завдання або проблеми.

У повсякденному житті ми настільки звикли до математики, що навіть не помічаємо, що користуємося нею постійно. Аналізуючи різноманітні види діяльності, очевидним є те, що без математики не обійтись. Вона оточує нас повсюди. Наприклад, протягом дня ми стежимо за часом по годиннику і вчимося правильно розподіляти його, щоб не спізнюватися та не приходити раніше, ніж потрібно. Саме математика спонукає логічно мислити і швидко думати, грамотно і чітко формулювати думки та знаходити причинно-наслідкові зв'язки. Крім того, увага, зосередженість, сила волі, навички планування, здатність утримувати в голові кілька послідовних кроків також активізуються в процесі розв'язання математичних завдань.

Математика – це не просто формули та обчислення, а спосіб мислення і спілкування. Вона важлива в будь-якій професії. У сучасному світі на допомогу людині прийшли калькулятори і комп'ютери, але без знання математики не обійтись. Вона розвиває наш розум і логіку, допомагає у вирішенні життєвих завдань.

Формування математичної компетентності молодших школярів є особливо актуальним у сучасному освітньому просторі. Адже від того, які математичні знання будуть закладені дитині на початкових етапах, залежатиме її подальший успіх у житті.

Список використаної літератури

1. Головань М. С. Математичні компетентності чи математична компетентність? / Розвиток інтелектуальних умінь і творчих здібностей учнів та студентів у процесі навчання дисциплін природничо-математичного циклу «ІТМ плюс – 2012»: матеріали міжнародної науково-методичної конференції Ч. 1. Суми : Мрія, 2012. С. 36–38.
2. Математична компетентність. URL <https://mon.gov.ua/ua> (дата звернення 26.03.2019).
3. Можаяєва О. М. Формування і розвиток основних компетентностей особистості в початковій школі. *Початкова освіта*, 2009. № 32. С. 9–13.
4. Онопрієнко О. Компетентнісний підхід до навчання математики. Київ: Редакції газет з дошкільної та початкової освіти, 2014. 128 с.
5. Плахова В. Г. Формирование математической компетентности у студентов технических вузов. Пенза, 2009. 168 с.
6. Початкова освіта / Додаток до листа МОН України від 17.08.2016 1/9-437 «Щодо методичних рекомендацій про викладання навчальних предметів у загальноосвітніх навчальних закладах» URL : <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/6119> (дата звернення 26.03.2019).
7. Тесленко І. Ф. Педагогічні основи викладання геометрії в середній школі. Київ, 1969. Т. 1. 294 с.

УДК 373.2016:78-028.31

Гоц Марія,
студентка 12-ДОс групи
Науковий керівник:
к. пед. н., доцент Онищук І.А.

РОЗВИТОК МУЗИЧНО-МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті на основі аналізу психолого-педагогічної літератури розкривається особливість музично-мовленнєвої діяльності дошкільників, її розвивальний потенціал та значення у становленні зростаючої особистості.

Ключові слова: музично-мовленнєва діяльність, музичне мистецтво, зростаюча особистість.

In the article on the basis of the analysis of psychological and pedagogical literature reveals the peculiarity of the musical-speech activity of preschoolers, its developmental potential and significance in the formation of a growing personality.

Key words: musical-speech activity, musical art, growing personality.

Постановка проблеми. На часі, як зазначено у Базовому компоненті, модернізація змісту дошкільної освіти, гуманізація її цілей та принципів, переорієнтація на розвиток особистості дитини як основний ресурс, що визначає поступальний рух суспільства [1]. Особливим засобом особистісного зростання дитини є музика як вид мистецтва, в якому переживання виражаються ритмічно та інтонаційно організованими звуками (Ю. Алієв, Б. Асаф'єв, В. Медушевський, Е. Незайкинський, В. Петрушин, Б. Теплов та інші). За висновками фахівців, музика є найбільш емоційним мистецтвом, здатна безпосередньо виражати багатогранну гаму почуттів людини; активізує прояви творчості, допомагає зростаючій особистості краще зрозуміти саму себе, пізнати довкілля.

Науковці А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик ввели в сучасну дидактику термін «музично – мовленнєва діяльність». На думку авторів, завдяки взаємозв'язку музичної та мовленнєвої діяльності у дошкільників розвивається сприймання слух, що стимулює їхній мовленнєвий розвиток.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Аспекти означеної проблеми знаходимо у працях А. Богуш, В. Бенери, О. Лобової, С. Нечай, Н. Маліновської, В. Рагозіно, І. Романюк, А. Шевчук, Т. Танько, А. Яфальян та інших.

Мета статті – проаналізувати особливість музично-мовленнєвої діяльності дошкільників як засобу розвитку зростаючої особистості.

Виклад основного матеріалу. З огляду на мету наукової розвідки доцільно з'ясувати сутність та зміст наукових понять «художньо-мовленнєва діяльність», «музична діяльність», що дозволить збагатити уявлення щодо категорії «музично-мовленнєва діяльність». У психолого-педагогічній літературі, музична діяльність дітей дошкільного віку визначається як різні способи й засоби пізнання дітьми музичного мистецтва (а через нього – довкілля й самого себе), за допомогою яких здійснюється музичний і загальний розвиток [2].

Активне освоєння різних видів музичної діяльності підсилює інтенсивність переживань зростаючої особистості, розкриває багатий і різноманітний світ музичних образів; творча активність охоплює царину значущих для дитини музичних явищ (Н. Ветлугіна, О. Радінова, А. Яфальян та інші).

На основі аналізу наукових праць, художньо-мовленнєву діяльність можна розуміти як специфічний вид діяльності, пов'язаний із сприйманням, розумінням і відтворенням дітьми змісту художніх творів у різних видах ігор :

- музичних,
- театралізованих,
- словесних,
- дидактичних,
- іграх-драматизаціях,
- театралізованих дійств.

Продуктивна-естетична діяльність (музична, образотворча, конструктивна) супроводжується образним мовленням та у процесі якої використовуються різні жанри художнього слова в музичному супроводі [2]. Зокрема, художньо-мовленнєва діяльність охоплює різні види діяльності:

- художньо-естетичного спрямування,
- мовленнєво-ігрова,
- театральнo-мовленнєва,
- художньо-ігрова,
- конструктивно-мовленнєва,
- поетично-мовленнєва,
- образотворчо-мовленнєва,
- музично-мовленнєва.

На думку фахівців, музика і мовлення – знакові, семіотичні види діяльності, це дає змогу використовувати музику для стимуляції мовленнєвого спілкування в ситуаціях, коли дитині важко говорити, а також для розвитку мовлення [3, с. 54].

«Музично-мовленнєва діяльність», за висновками фахівців, це діяльність, побудована на основі відтворення дітьми змісту знайомих художніх творів у супроводі музики, розігрування художніх образів, які слугують засобом творчого самовираження дитини. Варто наголосити, що взаємозв'язок музичної та мовленнєвої діяльності виховує в дітей:

- естетичні піднесені почуття;
- розвиває музичний і поетичний слух;
- стимулює образне мовлення дітей;
- активізує мовлення й художньо-мовленнєву діяльність.

Найбільш фундаментальне свідчення мовленнєво-музичної спорідненості – спів, що є мовленням, подовженим за рахунок подовженого звучання голосних. Психологи підкреслюють позитивний вплив співу на мовленнєвий розвиток дітей. Зокрема, Р. Шутер-Дайсон, К. Гебріель, узагальнюючи результати досліджень щодо впливу інтенсивних співочих занять на розвиток дитячого мовлення, особливо підкреслили успіхи немовлят, залучених до співочої практики. Фахівці помітили результати – діти швидше почали говорити, їхнє мовлення було складнішим, вони відразу ж почали складати речення з трьох слів, тоді як інші немовлята підійшли до цього етапу лише через кілька місяців. Експеримент тривав три роки і показав незрівнянно значніші успіхи у вербальному розвитку експериментальної групи порівняно з контрольною [3, с. 53–54].

Різні види музичної діяльності, а саме: слухання музики, спів, музично-ритмічні рухи, музичні ігри, гра на музичних інструментах, музично-дидактичні ігри є ефективними засобами профілактики та корекції мовленнєвих порушень дітей-дошкільників.

Слухання музики як вид музичної діяльності має велике значення для формування фонематичних процесів, розвитку слухової уваги та слухового контролю. З-поміж основних складових завдань розвитку слухової уваги можна виділити:

- порівняння музичних звуків зі звуками довкілля;
- розрізнення висоти звука;
- розрізнення музичних інструментів на слух за тембром звучання;
- сприймання та розрізнення різних настроїв (весела, сумна та ін.);
- розрізнення музики за темпом (швидка, повільна);
- розрізнення музичних творів за жанрами (танок, марш, колискова, пісня); визначення характеру музики (спокійна, плавна, рухлива, жвава, грайлива).

Реалізація цих завдань є підґрунтям для формування фонематичних процесів дитини, що в свою чергу становлять основу мовленнєвого розвитку. З цієї метою фахівці рекомендують у роботі з дітьми використання дидактичних ігор:

- ✓ «Чарівна торбинка»;
- ✓ «Відгадай, що звучить?»;
- ✓ «Відгадай, де звучить?» та інші.

Зміцненню м'язів артикуляційного апарату, формуванню мовленнєвого дихання, слухової уваги, почуття ритму сприяють співи. Виразність співу залежить від правильної артикуляції звуків, що забезпечується чіткими та міцними рухами язика, губ, мімічних м'язів, м'язів гортані.

У практиці музичного виховання використовується спів під музичний супровід, спів без музичного супроводу (а капелла). Зокрема, надзвичайно велике значення для розвитку почуття ритму та слухової уваги має спів без музичного супроводу – діти вчать слухати голос однолітків, відрізняти крикливий спів від м'якого, правильну вимову від спотвореної. Також важливе значення у розвитку мовлення мають музично-ритмічні рухи. Музично-ритмічні рухи сприяють розвитку загальної та дрібної моторики, що є важливими засобами активізації та корекції мовленнєвого розвитку дошкільника; формуванню почуття ритму.

Особливим видом є музичні ігри, які сприяють реалізації завдань як музичного так і мовленнєвого розвитку дошкільника. Надзвичайно велика роль надається музичним іграм-драматизаціям, метою яких є формування умінь відтворювати характерні взаємини осіб, ролі яких виконуються, удосконалювати інтонаційну виразність діалогічного мовлення.

Останнім часом великої популярності набули так звані логоритмічні заняття. Вони спрямовані на розвиток усіх компонентів мовлення:

- ❖ слухових функцій;
- ❖ мовленнєвої функціональної моторики;
- ❖ пам'яті;
- ❖ уваги;
- ❖ пізнавальних процесів;

❖ творчих здібностей.

Висновок. Отож, музично-мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку пов'язана з вербалізацією музичних образів, які сприймається чи відтворюється зростаючою особистістю у різних формах музично-ритмічної активності. Формування культури художньо-естетичного сприймання, музичних творів, їх елементарний аналіз неможливий без участі в цьому процесі мовлення. Водночас створені під впливом художніх вражень образи (в танцях, співах, музикуванні тощо) надають дитині можливість реалізувати себе, повною мірою заявити про себе, проявити творчість, що є визначальним у розвитку особистості.

Перспективу подальшої розвідки вбачаємо у пошуку ефективних форм та методів розвитку музично-мовленнєвої діяльності зростаючої особистості.

Список використаної літератури

1. Бенера В., Маліновська Н. Теорія та методика розвитку рідної мови дітей. Навчально-методичний посібник за кредитно-модульною системою організації навчального процесу для студентів напряму підготовки 6.010101 «Дошкільна освіта». Київ : Видавничий Дім «Слово», 2019. 384 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник : А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук; Київ : Видавництво, 2012.
3. Богуш А., Гавриш Н., Котик Т. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах. Підручник для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2010. 304 с.
4. Нечай С. П. Музика розвиває, виховує, оздоровлює : навч.-метод. посіб. Київ : Світлич, 2012. 144 с.
5. Радынова О. П. Музыкальное развитие детей [Текст]: В 2 частях. Москва : гуманитарный изд. Центр «Владос», 1997. Ч. 1. 608 с., Ч. 2. 523 с.

УДК 378-057.85

Грогуль Оксана,
студентка 31-А групи
Науковий керівник:
к. пед. н., доцент Кравець Л.М.

ПОРТФОЛІО ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ УСПІШНОЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті розкрито суть поняття «портфоліо» та його еволюція в процесі історичного розвитку. Висвітлено сутність ідеї портфоліо в освіті. Подано характеристики та вимоги до портфоліо школяра. Розкрито мету розробки портфоліо у школі. Виявлено важливі педагогічні завдання, які допомагає розв'язати портфоліо учня. Розглянуто цінність портфоліо як навчального та оцінювального інструменту.

Ключові слова: портфоліо, самооцінка, самовиховання, моніторинг, оцінка, здібності, рефлексії, цінності.

The article reveals the essence of the concept of «portfolio» and its evolution in the process of historical development. The essence of the portfolio idea in education is highlighted. The characteristic and requirements to a portfolio of the school student are presented. The purpose of formation of a portfolio at school is presented. Identified important pedagogical tasks that help to solve the student's portfolio. The value of portfolio, educational and evaluation tool is considered.

Key words: portfolio, self-assessment, self-education, monitoring, evaluation, ability, reflection, values.

«Ніхто не може продемонструвати світу, який я є, яскравіше, ніж це зміг зробити я сам. Ніхто не може заховати себе від собі подібних, оскільки кожний вчинок людини, кожний акт творчості говорить про його автора»

Ернест Хемінгуей

Постановка проблеми. Сучасне суспільство характеризується швидкими, часто не прогнозованими змінами у всіх сферах життя: політиці, промисловості, культурі, освіті. У зв'язку з цим змінюються й соціальні вимоги до випускників школи: держава потребує виховання самостійних, творчих і відповідальних людей, здатних ефективно взаємодіяти у розв'язанні суспільних, виробничих та особистих проблем. Особливого значення набуває здатність людини жити і розвиватись в умовах безперервного суспільного оновлення, яка формується як результат оволодіння учнями компетентностей, бо саме вони, на думку сучасних як вітчизняних, так і зарубіжних педагогів, можуть дати людині можливість орієнтуватись у сучасному світі, інформаційному просторі, швидкоплинному розитковій ринку праці, подальшому здобутті освіти тощо. Компетентнісний підхід до визначення змісту освіти, організації навчального процесу та його результатів став новим концептуальним орієнтиром розвитку освіти. Нові умови життя потребують нового мислення, нової культури, діяльності, а звідси – якісно іншого рівня освіченості, здатності до постійного оновлення знань, тобто здатності навчатися упродовж усього життя.

Усяка оцінка припускає вимір того, що є, і його порівняння з тим, що повинно бути, тобто порівняння реального стану справ із нормою. У школах, як правило, немає банку даних про ефективність професійної діяльності педагогів та її зв'язку з підвищенням кваліфікації, тому виходимо на розуміння необхідності нагромадження досягнень, які формують своєрідний «портфель», що містить набір доказів оволодіння професійними компетенціями. Іншими словами, у вчителя повинно бути «досьє успіхів», у якому віддзеркалюється все цікаве, корисне і гідне з того, що відбувається у його житті. Таким «досьє успіхів» може стати портфоліо педагога, учня.

Портфоліо також є технологією автентичного оцінювання освітньої і професійної діяльності. Це індивідуальний, персонально підібраний пакет матеріалів, які з одного боку, демонструють результат роботи, а з іншого – містять інформацію, яка характеризує способи аналізу і планування діяльності учня, вчителя, методиста.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми розробки портфоліо є досить популярними як серед зарубіжних, так і вітчизняних педагогів та психологів. Причиною є вдосконалення методів, підходів, тенденцій та технологій.

Серед тих, хто збагатив скарбницю досліджень з цієї теми були В. Кравченко, О. Локшина, Т. Послтвейта, О. Савченко, Г. Солдатова, Л. Шайгерова. Не менш значний внесок у дослідження і розробку портфоліо зробили ряд науковців, таких як: А. Кузьмінський, Л. Вовк, В. Омеляненко, та ін. Їхній дослідження та досвід розкрили нові шляхи збору і аналізу учнівських робіт.

Портфоліо привертає увагу сучасних педагогів із метою підвищення якості навчання та виховання учнів.

Мета статті – розкрити суть поняття «портфоліо» та його еволюція в процесі історичного розвитку; виявити важливі педагогічні завдання, які допомагає розв'язати портфоліо учня; висвітлити сутність ідеї портфоліо в освіті.

Завдання – виявити і обґрунтувати специфіку використання портфоліо у процесі формування успішної особистості в умовах навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Важливою умовою готовності дитини до школи є реальна мотивація до навчання, оцінка власних можливостей, самого себе. Допоможе розібратися у всьому портфоліо учня, бо як це спосіб фіксування, накопичення й оцінювання (та самооцінювання) індивідуальних досягнень учня в певний період навчання; колекція робіт і результатів учня, що демонструє прогрес і досягнення з різних предметів.

«Портфоліо» складається з двох французьких слів: *porter* – формувати, нести, *folio* – листок, сторінка. Портфоліо (англ. *portfolio*) – перелік (коротке портфоліо) або збірка (широке портфоліо) виконаних робіт та напрацювань певної особи (компанії).

Портфоліо може бути як на папері, так і в електронному вигляді. Електронне портфоліо, в свою чергу, може зберігатись локально (бути доступним лише визначеному колу людей) та глобально (бути доступним для всього світу – для користувачів інтернету). Глобально доступне портфоліо інакше називається веб-портфоліо.

Термін «портфоліо» прийшов в педагогіку з мистецтва – XIX ст. В Італії так називали альбом із фотографіями, а в епоху Ренесансу художники та архітектори привозили з собою «портфоліо», коли претендували на місце в академії мистецтв або на будівельний проект. За

допомогою зібраних у портфоліо документів можна було скласти думку про якість роботи, оцінити професійний рівень претендентів.

До портфоліо визначені вимоги щодо вигляду та змісту. Портфоліо оформляється в папці з файлами. Кожний окремий матеріал, включений в портфоліо, повинен датуватися. Склад портфоліо залежить від мети, конкретних завдань, які ставить перед собою вчитель.

Портфоліо може оформлятися як у вигляді традиційної папки, так і з використанням інформаційних технологій. Використання даних технологій дозволяє спростити процес складання портфоліо, забезпечує постановку поточних завдань і спостереження за їх досягненням, автоматичне датування робіт при їх розміщенні, доступність їх для колег, а також ефективний зворотній зв'язок і оцінку кожної представленої роботи, дає можливість організувати відкрите обговорення [4, с. 46].

Будь-яка модель портфоліо повинна починатися з титульної сторінки, на якій подаються особисті дані педагога, учня, їх фотографії, назва навчального закладу тощо.

Портфоліо складається з таких обов'язкових розділів:

1. «Титульна сторінка». Можна оформити так: прізвище, ім'я, по батькові вчителя; повна назва навчального закладу; назва ВУЗу, який закінчив вчитель; стаж роботи в даному закладі; кваліфікаційна категорія, звання; назва предмета, який викладає, в яких класах; період, за який представлені матеріали; в правому верхньому куті розміщується фотографія вчителя довільних розмірів;

2. «Зміст портфоліо», де перераховуються всі представлені матеріали з позначенням сторінок;

3. «Супроводжувальний лист» власника документу з описом мети, призначення і короткого опису даного портфоліо.

При складанні портфоліо враховується структурування і логічність. Зібрані матеріали слід сформувати за розділами, які повинні мати заголовки.

Важливим елементом будь-якого портфоліо є коментар. Він має бути вдумливим, таким, що відображає власні думки вчителя щодо його діяльності, дає повну картину творчого зростання педагога. Він може бути представлений у вигляді окремого листа читачеві, виступу, короткого параграфу з вираженням своїх думок, пояснювальної записки і так далі. Портфоліо має бути привабливим та зручним у користуванні.

Проаналізувавши вище зазначену інформацію, можна сказати, що метою створення портфоліо є бажання допомогти майбутнім випускникам знайти своє місце в житті. Адже скільки випадків знає історія, коли талановитий від природи фізик ставав викладачем історії, а стиліст від природи працював продавцем тощо. Можна сказати, що портфоліо – перший глобальний крок до побудови супердержави, коли кожна людина займається своєю справою, це своєрідний перехід до профільної освіти.

Нині існує непорушне правило, а саме: освітній рейтинг учня – це сума балів атестата й портфоліо. Портфоліо може бути прирівняне до одного, а іноді й до двох іспитів. Це значно полегшить життя школярам.

Портфоліо, з одного боку, покликане проілюструвати навички школяра, а з іншого – зусилля, яких він доклав для досягнення успіхів у різних сферах. Філософія шкільного портфоліо покликана донести громадськості інформацію про те, що насправді вміє й любить робити людина. Серед основних завдань, які виконує портфоліо, безумовне підвищення мотивації на успіх у школяра, підвищення самооцінки, а також передумови для успішного вибору професії. Розкриття здібностей дітей, створення позитивних установок, підвищення рефлексії, виховання моральних цінностей – це також функції портфоліо школяра.

Отже, портфоліо, по суті, переносить акцент із того, що дитина робити не хоче й не вміє, на те, що вона вміє та із задоволенням робить. Безумовна цінність портфоліо школяра в тім, що воно спрямовує його правильним шляхом серед тернистих доріг життя й сприяє постійному творчому зростанню.

Функції портфоліо: нагромаджувальна; моделююча; стимулююча.

Функції портфоліо можна сформулювати і ширше :

- діагностична – фіксує зміни і ріст профмайстерності за певний проміжок часу;
- мотиваційна – заохочує до ефективної роботи;
- змістова – розкриває весь спектр виконуваних робіт;
- розвивальна – забезпечує безперервність процесу зростання;

- цілепокладання – підтримує мету самовдосконалення;
- рейтингова – демонструє діапазон професійних компетентностей.

Види портфоліо та їх характеристика (за І. В. Галковською):

- за метою – портфоліо-власність; портфоліо-звіт [3, с. 53];
- за змістом – портфоліо досягнень (найбільший акцент робиться на документи, які підтверджують успіхи в тій чи іншій діяльності); проблемно-орієнтоване портфоліо (робота вчителя над індивідуальною науково-методичною проблемою); тематичне портфоліо (акцент зроблено на представлення творчих робіт в одній або декількох сферах діяльності); презентаційний портфоліо (представлення основних результатів роботи за певний проміжок часу для проведення експертизи на відповідність заявленій кваліфікаційній категорії); комплексне портфоліо (містить елементи вищеперерахованих портфоліо).

Нові форми портфоліо – електронне портфоліо; паспорт компетенцій і кваліфікації; європейськомовне портфоліо (єдиний європейський зразок, прийнятий радою Європи).

Англійське міністерство освіти пропонує таку класифікацію портфоліо:

- 1) портфоліо розвитку;
- 2) навчальне планування;
- 3) портфоліо готовності;
- 4) показове портфоліо;
- 5) портфоліо працевлаштування;
- 6) портфоліо для вступу до вузу;
- 7) портфоліо документів; портфоліо процесу.

Портфоліо привертає увагу сучасних педагогів з метою підвищення якості навчання та виховання учнів. До того ж воно допомагає розв'язувати важливі завдання у вихованні учнів, а саме:

- підтримувати та стимулювати навчальну мотивацію школярів;
- розвивати навички рефлексивної та оцінної діяльності учнів (рефлексія – це схильність до аналізу своїх переживань, міркування про свій внутрішній стан);
- формувати вміння вчитися – ставити мету, планувати й організовувати власну навчальну діяльність;
- створювати додаткові передумови й можливості для успішної спеціалізації.

Основним призначенням учнівського портфоліо, як і інших методів оцінювання, є поліпшення успішності. Як було зазначено, портфоліо суттєво сприяє цій меті, демонструючи кращі зразки учнівських робіт, дозволяючи порівняти результати навчання в різних дисциплінах і проміжках часу, даючи можливість учням оцінити та проаналізувати свої результати, надаючи дані про успішність усім зацікавленим особам і посилюючи участь учнів у навчальному процесі.

Під час планування використання учнівських портфоліо треба брати до уваги низку чинників. Ретельне врахування їх підвищить цінність портфоліо як навчального та оціночного інструменту. Насамперед слід звернути увагу на таке:

- призначення портфоліо;
- які види навчальних зразків включати в портфоліо;
- критерії відбору та оцінювання навчальних зразків;
- ведення і використання портфоліо;
- оцінювання портфоліо [6, с. 51].

Ще одне його призначення – допомогти учням стати більш відповідальними за власну навчальну діяльність. Це передбачає активну участь учнів у відборі зразків робіт для портфоліо, в оцінюванні якості цих зразків, аналізів вивченого матеріалу і шляхів поліпшення виконання, у веденні портфоліо та його оцінюванні.

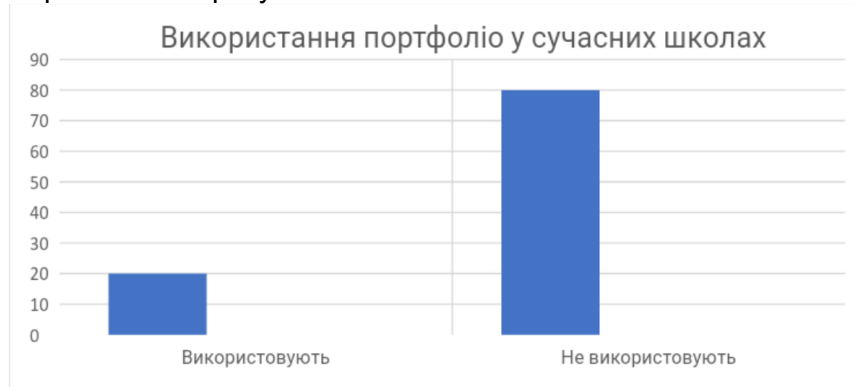
Портфоліо можна формувати для більш обмежених цілей, аніж оцінювання успішності, про що йшлося раніше. Наприклад, можна сформувати портфоліо для демонстрації лише найкращих робіт учня з тим, щоб використати його для виставлення оцінок, звітності або внесення до нормативних звітно-облікових документів навчального закладу. Портфоліо можна обмежити даними, які відображають розвиток навичок самооцінки та прогрес у самостійному вивченні, а також даними про розвиток тільки навичок.

У відборі навчальних зразків для портфоліо керуються його призначенням, запланованими результатами навчання та тим, як будуть використовувати результати

оцінювання. Якщо використання портфоліо зводять до конкретного аспекту виконання, як, наприклад, навичок писання, навчальні зразки можна обмежити одним видом письмових робіт або включати різні види письмових завдань. Сюди також можна включати письмові твори різної тематики або різних, а також як перші, чорнові, так і пізніше перероблені й виправлені варіанти робіт. Види навчальних зразків залежатимуть від мети навчання, від того, як буде використана інформація в навчальній програмі.

Портфоліо не повинно бути депозитарієм усіх учнівських робіт, оскільки через це воно стає громіздким і некерованим. Тому доцільно уважно підбирати матеріали.

Було проведено опитування серед десяти вчителів із шкіл міста Дубно. Аналізуючи дані опитування, ми отримали такі результати:



З діаграми бачимо, що лише 20 % вчителів активно використовують портфоліо, як засіб стимулювання дитини до самовдосконалення та як метод оцінки учня. Інші 80 % погоджуються, що портфоліо є важливим елементом у процесі навчання і виховання майбутнього абітурієнта. Усі стверджують, що портфоліо допомагає розвивати особистість дитини, формує навички організованості, рішучості і бажання до самовиховання та самовдосконалення. Проте більшість вчителів не використовують портфоліо через брак матеріалів, можливості або ж часу.

Можливо, через деякий час використання портфоліо стане більш популярним серед українських вчителів, адже його ефективність доведена як в Україні так і закордоном.

Висновок. Отже одним з найважливіших мотивуючих факторів навчання є портфоліо, тому що при будь-якій структурі він організований таким чином, що націлює студента на демонстрацію прогресу. Портфоліо є технологією автентичного оцінювання професійної діяльності, що дозволяє найбільш повно розкрити здібності, нахили й результати навчання: містить інформацію про дисципліни й курси, пройдені в ході навчання, а також на практиках, у проектно-дослідницькій діяльності й ін. Портфоліо як форма організації роботи дозволяє значно впорядкувати роботу студентів над проектами й дослідженнями. З погляду систематизації й зберігання численних матеріалів портфоліо має безсумнівні переваги перед традиційними способами організації роботи.

Портфоліо як накопичувальна оцінка відображає стабільні й довгострокові освітні результати, компенсуючи ефект випадкового успіху або неуспіху в ситуації іспиту, тестування. Портфоліо, по суті, переносить акцент із того, що дитина робити не хоче й не вміє, на те, що вона вміє та із задоволенням робить. Безумовна цінність портфоліо школяра в тім, що воно спрямовує його правильним шляхом серед тернистих доріг життя й сприяє постійному творчому зростанню. Крім того, він може служити альтернативою «натаскуванню», яке, як правило, спровоковане цією ситуацією і дає короткостроковий і поверхневий результат. Таким чином не дивно, що портфоліо займає одне з провідних місць у педагогічних дослідженнях.

Список використаної літератури

1. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. Київ : «Академія», 2001. 576 с.
2. Кузьмінський А. І., Вовк Л. П., Омеляненко В. Л. Педагогіка: завдання і ситуації : практикум. Київ : Знання-Прес, 2003. 429 с.
3. Локшина О. І. Світові тенденції розвитку оцінювання навчальних досягнень учнів : Педагогіка і психологія : Педагогічна преса, 2006. 159 с.

4. Новикова Т. Г. Портфоліо в профільному навчанні: аналіз зарубіжного досвіду : *Профільна школа*, 2005. № 3. С. 45–56
5. Новикова Т. Г. Портфоліо як форма оцінювання індивідуальних досягнень учнів : *Профільна школа*, 2004. № 2. С. 48–56
6. Чорна Н. А. Портфоліо як засіб оцінювання учнівської успішності в сучасній педагогіці США : *Наукові записки*. Серія: Педагогіка, 2007. № 1. С. 49–53

УДК 373.3.015.3

Захарчук Яна,
студентка 21-ПО групи
Науковий керівник:
к. пед. н., доцент Приймач Н. В.

ВИКОРИСТАННЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розглядається сутність поняття «міжпредметні зв'язки», висвітлюється сучасна точка зору на досліджуване поняття, розкриваються можливості встановлення МПЗ у навчально-виховному процесі та їх вплив на навчально-пізнавальну діяльність учнів.

Ключові слова: міжпредметні зв'язки, зміст навчання, дидактичні умови, урок.

This article is devoted to the term «interdisciplinary relations». There is a modern point of view on this term in this article. The author writes about possibilities of installing interdisciplinary relations into the educational process and their influence on pupils educational activity.

Key words: interdisciplinary connections, content of teaching, didactic conditions, lesson.

Проблема міжпредметних зв'язків шкільних дисциплін є однією із найважливіших у педагогіці, що зумовлено насамперед сучасними процесами інтеграції та диференціації навчання. Актуальність проблеми міжпредметних зв'язків у сучасних умовах посилюється зниженням значущості й інтересу молодших школярів до навчання.

Питанням міжпредметних зв'язків науковці та педагоги займаються відтоді, коли з'явився поділ на окремі предмети. Відстоювати думку щодо єдності окремих дисциплін почали видатні дидакти Я.-А. Коменський, К. Д. Ушинський, Д. Локк, Й.-Г. Песталоцці.

Я.-А. Коменський висвітлював ідею всебічного узагальнення знань, їх взаємозв'язку, завдяки цьому можливе пізнання причинно-наслідкових зв'язків і відношень, явищ і предметів об'єктивного світу. Він розумів, як важливо встановити зв'язки між навчальними предметами для формування системи знань в учнів і забезпечення цілісності процесу навчання: «Все, що знаходиться у взаємозв'язку, повинно навчатися в такому ж зв'язку» [6, с. 287].

У своїх педагогічних творах К. Д. Ушинський детально розкрив дидактичне значення міжпредметних зв'язків. Використання міжпредметних зв'язків, зауважував він, полегшує весь процес навчання, викликає у дітей інтерес, учні засвоюють багато різноманітних знань, яких вони ніколи не засвоїли б, якби не вивчали їх без взаємозв'язку. Ідею міжпредметних зв'язків К. Д. Ушинський вважав однією з важливіших у формуванні цілісної системи знань: «Знання та ідеї, повідомлені якими б то не було науками, повинні органічно складатися у світлий і, по можливості, обширний погляд на світ і його життя» [5, с. 178].

Й.-Г. Песталоцці розкрив різноманітність взаємозв'язків навчальних предметів, керуючись вимогою: «Приведи у своїй свідомості всі по суті взаємозв'язані між собою предмети у той самий зв'язок, у якому вони дійсно знаходяться в природі» [7, с. 175].

Німецький педагог А. Дістерверг, захищаючи предметну систему навчання, вимагав, щоб кожен навчальний предмет виділявся своєю логікою, структурою, певними, тільки йому притаманними особливостями. З іншого боку, він підкреслював необхідність міжпредметних зв'язків у систематичному, базовому вивченні усіх навчальних предметів у школі [4, с. 11].

Питання про сутність взаємозв'язків між предметами неоднозначно трактується вітчизняними педагогами. Одні з них вважають, що міжпредметні зв'язки входять до змісту

принципу систематичності, інші, що вони є дидактичною умовою. Проте, єдиної думки щодо визначення поняття «міжпредметні зв'язки» науковці не дійшли.

Розв'язанням даної проблеми вітчизняні та зарубіжні педагоги почали займатися в 70-80-ті роки, проте це питання залишається відкритим. О. В. Усова, В. М. Федорова, Д. М. Кірюшкін, Г. Ф. Федорець, Г. І. Вергелес, І. Д. Зверев, Н. А. Лошкарьова, П. Г. Кулагін, К. П. Корольова, В. В. Стишенко, В. І. Шевчук, Н. В. Лесняк започаткували намагання уточнити або узагальнити поняття.

Поняття міжпредметні зв'язки актуалізовано у сучасних довідниках і словниках з педагогіки (М. Д. Ярмаченко, С. У. Гончаренко), а також в «Енциклопедії освіти» (2008; гол. ред. – В. Г. Кремень), що підтверджує їх затребуваність в українській дидактиці та методиці ХХІ століття. Здійснено дослідження можливостей реалізації міжпредметних зв'язків у старшій школі [1].

Вагомий внесок у вирішення проблеми міжпредметних зв'язків зробила В. Максимова. У своїй роботі «Міжпредметні зв'язки в навчально-виховному процесі сучасної школи» вона розкриває основні напрями вдосконалення процесу навчання, в яких виявляється методологічна функція міжпредметних зв'язків: 1) міжпредметні зв'язки ведуть до підвищення наукового рівня навчання; 2) здійснення таких зв'язків сприяє залученню школярів до системного методу мислення, розширює сферу пізнання, поєднуючи елементи знань із різних навчальних дисциплін; 3) міжпредметні зв'язки забезпечують систему в організації предметного навчання, спонукають учителя до самоосвіти, творчості та взаємодії з іншими вчителями-предметниками.

У педагогічній літературі є понад 30 визначень категорії «міжпредметні зв'язки», існують різні підходи до їх педагогічної оцінки й різні класифікації. Так, велика група авторів визначає міжпредметні зв'язки як дидактичну умову, причому у різних авторів ця умова трактується неоднаково. Наприклад: міжпредметні зв'язки виконують роль дидактичної умови підвищення ефективності навчального процесу (Ф. П. Соколова); міжпредметні зв'язки як дидактична умова, що забезпечує послідовне відображення у змісті шкільних природничо-наукових дисциплін об'єктивних взаємозв'язків, що діють у природі (В. Н. Федорова, Д. М. Кірюшкіна).

Однак, варто дати відповідь на запитання, чим відрізняються уроки інтегрованого змісту від використання міжпредметних зв'язків? З точки зору окремих науковців, які займалися проблемами початкової школи, це – різні дидактичні поняття. Міжпредметні зв'язки передбачають включення в урок запитань і завдань із матеріалу інших предметів, що мають допоміжне значення для вивчення його теми. Це – окремі короткочасні моменти уроків, які сприяють глибшому сприйманню та осмисленню якогось конкретного поняття.

Для уроків міжпредметної інтеграції змісту, як показують наукові дослідження і практика, характерні різні підходи: міжпредметні зв'язки і по горизонталі, і по вертикалі.

У дослідженнях відомих учених (І. Д. Зверев, В. М. Максимова, В. М. Коротов, М. М. Скаткін та ін.) міжпредметні зв'язки (по горизонталі) виступають як умова єдності навчання і виховання, засіб комплексного підходу до предметної системи навчання як по «горизонталі», так і по «вертикалі». Міжпредметні зв'язки мають особливе значення для формування природничо-наукових понять. Наприклад, на уроці ознайомлення з навколишнім світом діти вивчають поняття листяні, хвойні дерева. На уроках образотворчого мистецтва це поняття закріплюється в малюнку гілок листяного і хвойного дерев, на уроках праці – в ліпленні. Таким чином поняття не просто дублюються, а поглиблюються.

Для розвитку у дітей широкого гуманітарно-екологічного мислення, сприйняття ними цілісної картини світу і морально-естетичного виховання школярів учені пропонують використовувати міжпредметні зв'язки по вертикалі. Шкільні предмети об'єднуються за принципом – діалог на задану тему. Тема містить у собі конкретний зміст, образ, емоційний стан, моральний і естетичний смисл. Наприклад, протягом навчального тижня вчитель кілька разів виходить на вертикальну тему і розкриває її через зміст різних предметів, не змінюючи спільної теми уроків (програмної чи додаткової). Але підхід до розкриття тих чи інших аспектів різний: нові творчі вправи, завдання, проблемний діалог, пояснення, введення девізу, що надає емоційно-поетичний образ теми, її естетичний зміст тощо. Послідовність тем визначається календарем, порами року, святами (державними, народними, православними). Кожна тема містить різні моральні, екологічні, економічні проблеми. Інтеграція тут здійснюється на основі широкого охоплення життєвих явищ. Зміст тем і логіка

визначаються віковими особливостями учнів і їх підготовленістю до мислення, судження, вміння виділяти головну думку. Уроки з елементами інтеграції змісту двох чи більше предметів виражають міжпредметну інтеграцію (читання і письмо; читання і природознавства; природознавства і рідної мови (зв'язне мовлення); математики і трудового навчання (конструювання) та ін.). Певні здобутки з цього питання можемо віднайти в передовому досвіді вчителів-практиків як України, так і ближнього зарубіжжя, що становить особливий аспект нашого дослідження.

Внаслідок такого підходу до навчання учні отримують цілісну картину світу в аспекті змісту вертикальної теми. Точка дотику різних навчальних предметів має важливе моральне значення, допомагає формуванню світогляду учня, його ставленню до навколишнього світу, природи, суспільства, самого себе.

Особливий напрямок становлять інтегровані уроки, побудовані на основі змісту інтегрованих курсів, відповідно до інтегрованих програм.

Ряд науковців стверджують, що міжпредметні зв'язки проникають у навчально-пізнавальну діяльність учнів і навчальну діяльність учителів, звертаючись до особистості учня, формують діалектичне мислення, науковий світогляд, переконання, сприяючи всебічному розвитку здібностей і потреб школяра.

Розвиток молодших школярів у процесі навчання – актуальне завдання сучасної школи. Особливо гостро це питання постало після затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти [2]. Нова українська школа – це ключова реформа Міністерства освіти і науки. Головна мета – створити школу, у якій буде приємно навчатись і яка даватиме учням не тільки знання, як це відбувається зараз, а й вміння застосовувати їх у житті. Саме компетентісно орієнтований підхід до навчання закладено в основу концепції НУШ, який доповнюють принципи дитиноцентризму та педагогіки партнерства, новий зміст освіти, а також сучасне освітнє середовище – безпечне, доступне та дружнє до дитини. Важливою умовою підвищення мотивації учіння та розвитку компетентностей учнів початкової школи є послідовна реалізація міжпредметних зв'язків у навчанні.

Використання міжпредметних зв'язків ми розглядаємо як передумову для методично правильного конструювання і використання інтегрованих курсів. Відомо, що за чинними програмами у 1–4 класах майже половину навчального матеріалу діти вивчають за інтегрованими курсами («Я у світі», «Мистецтво», «Природознавство», «Довкілля», «Технології», «Фізична культура і основи здоров'я»).

Як свідчить практика, одна з причин втрати учнями інтересу до навчання полягає в тому, що вони не бачать найближчої, а також віддаленої мети вивчення матеріалу того чи іншого предмета. А це можливе лише на основі встановлення міжпредметних зв'язків.

Міжпредметні зв'язки іноді розглядаються лише з точки зору раціоналізації процесу навчання, економії сил і часу учнів, більш міцного засвоєння школярами знань із предметів, що вивчаються. Тим часом основна задача встановлення міжпредметних зв'язків полягає у тому, щоб якісно підняти рівень знань, умінь і розвитку учнів шляхом більш глибокого проникнення.

Аналізуючи проблему реалізації міжпредметних зв'язків у початковій школі, звертаємо увагу, на методику проведення уроків читання. Зокрема, як показують сучасні дослідження, міжпредметні зв'язки можуть бути здійснені у трьох напрямках: педагогічний варіант зв'язків між різними видами мистецтва; педагогічний варіант зв'язків між науками; зв'язки методичного характеру. Перші два компоненти – це зв'язки між окремими видами мистецтв, між окремими науками про них, які доступні учням молодшого шкільного віку й потрібні для кращого розуміння навчального матеріалу з певного шкільного предмета, в даному разі – з читання. Третій компонент – це зв'язки між умінням й навичками, набутими учнями в процесі вивчення різних предметів, а також між формами, методами й прийомами, що їх застосовують учителі в процесі викладання своїх предметів.

Особливо потрібно відзначити аспект формування спільних для всіх дисциплін прийомів розумової й навчальної діяльності учнів (уміння аналізувати, порівнювати, синтезувати, виділяти головне, працювати зі словником, книгою, текстом; уміння конспектувати, складати план реферату та ін.), які не є прерогативою цієї дисципліни, а належать до проблеми міжпредметних зв'язків, наукової організації розумової праці учня. Для успішного розв'язання цих завдань і потрібне узгодження зусиль учителів різних

предметів у формуванні єдиного підходу до вироблення вказаних умінь, чіткого визначення етапів цієї роботи, ролі кожного навчального предмета в їх удосконаленні.

Професор О. В. Вальєва для підвищення якості освіти та оптимізації процесу навчання, вважає за необхідне вирішення таких задач:

- узгодження в рамках різних предметів можливих тем або питань для їх сумісного вивчення;

- внесення змін в тематичне і поурочне планування;

- вивчення інтересів учнів до предмету, підвищення їх активності в пізнавальній діяльності;

- поповнення педагогічного досвіду різними технологіями, методиками, формами і методами організації пізнавальної діяльності на уроках.

- важливо розуміти, що міжпредметні зв'язки можна використовувати на різних етапах уроку: актуалізації знань, вивчення нового матеріалу, перевірки і закріплення вивченого матеріалу, домашнього завдання і навіть при контролі знань.

При розробці та організації навчального процесу необхідно дотримуватись принципів:

- свободи вибору;

- відвертості;

- діяльності;

- зворотного зв'язку.

Обрані форми й методи організації навчального процесу мають сприяти різносторонньому використанню міжпредметних зв'язків та спонукати до пошуку нових методик, що вимагають взаємодії матеріалу різних дисциплін.

Зупинимось на міжпредметних зв'язках методичного характеру. Вивчення будь-якого шкільного предмета передбачає формування в учнів практичних умінь і навичок, які необхідні й для набуття нових знань, і для застосування набутих знань під час виконання різноманітних навчальних завдань. У процесі вивчення предметів естетичного циклу школярі оволодівають багатьма однаковими чи близькими вміннями, зокрема аналізувати художній твір. Використання сформованого вміння в нестандартних, нових для учня ситуаціях є найточнішим показником високого ступеня сформованості його в учня. Звичайно, це не означає, що міжсистемні контакти мають бути обов'язковими на кожному уроці і на всіх його етапах.

Під час вивчення кожної теми курсу не потрібно встановлювати абсолютно всі можливі зв'язки, а лише найнеобхідніші, такі, що допомагають учням глибше, свідоміше сприйняти нові знання на уроках читання. Вважаємо, що міжпредметні зв'язки відіграють важливу роль у підвищенні практичної і науково-теоретичної підготовки учнів, тому що допомагають школярам оволодіти знаннями, уміннями і навичками узагальненого характеру. Вони можуть бути застосовані в нових ситуаціях, під час розв'язання найрізноманітніших проблем як у навчальній, так і в позаурочній діяльності, а також у майбутньому виробничому, науковому і громадському житті випускників школи.

На думку О. Я. Савченко, встановлення міжпредметних зв'язків тем літературного читання з темами української мови, мистецтва, «Я у світі», природознавством сприяє цілісності навчальних досягнень, розвитку в учнів пізнавального інтересу, асоціативного мислення, засвоєнню універсальних пізнавальних умінь. Впроваджено три типи міжпредметних завдань: знаннєвий (збагачення, доповнення знань); діяльнісний (оволодіння універсальними пізнавальними уміннями); ціннісно-орієнтований (формування і розвиток почуттів, ставлень, оцінювальних суджень). Основою на уроках є читацька діяльність, залучення матеріалу з інших предметів, що відіграючи допоміжну роль, розширює простір формування предметної і ключових компетентностей.

Таким чином, використання міжпредметних зв'язків у навчальному процесі дозволяє:

- поглибити мотивацію учнів до вивчення предмету;
- краще засвоїти матеріал, підвищити якість знань;
- активізувати пізнавальну діяльність школярів на заняттях;
- полегшити розуміння учнями явищ і процесів, що вивчаються;
- аналізувати, зіставляти факти з різних галузь знань;
- здійснювати цілісне наукове сприйняття навколишнього світу.

Міжпредметні зв'язки дають змогу поглибити вивчення матеріалу без додаткових затрат, реалізувати взаємну систематизовану узгодженість, стимулювати учнів до використання набутих знань у повсякденній практиці. Однак, не можна ототожнювати інтегрований урок і урок із міжпредметними зв'язками, оскільки, як зазначає О.Я.Савченко, це різні методичні поняття.

Отже, розглядаючи сутність поняття «міжпредметні зв'язки», можна зауважити, що за допомогою міжпредметних зв'язків у дітей формуються види навчальної діяльності та навчально-пізнавальна культура, спільні для багатьох предметів: слухати вчителя, відповідати перед класом, читати вголос, подумки списувати з підручника, дошки, відчуття гармонії, зорової рівноваги, вміння зіставляти, доводити.

Реалізація міжпредметних зв'язків сприяє розкриттю творчих здібностей кожного вчителя, урізноманітненню методів та організаційних форм навчання для посилення інтересу учнів до знань, активізації мислення, оволодіння системою наукових знань і, зрештою, підвищення результативності всієї навчально-виховної роботи.

Список використаної літератури

1. Барановська О. Модернізація змісту профільного навчання в світлі міжпредметної інтеграції. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2015. № 5. С. 94–100.
2. Державний стандарт [Електроний ресурс]. Режим доступу : <http://dano.dp.ua/attachments/article/>. Назва з екрана.
3. Захарова Н. Міжпредметні зв'язки як засіб формування загальнопізнавальних умінь молодших школярів: дис... канд. пед. Наук : 13.00.09. Київ, 2000. 190 с.
4. К. Д. Ушинський – засновник вітчизняної наукової педагогіки : матеріали наук.-практ. конф., м. Чернігів, 13 травня 2008. [за ред. проф. І. В. Зайченка]. Чернігів, 2008. 44 с.
5. Коменский Я.-А. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. Москва : Педагогика, 1982. Т. 1. 383 с.
6. Песталоцци И.-Г. Избранные педагогические произведения. Москва, 1963.
7. Савченко О. [Електроний ресурс]. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/707437/1/9.pdf/>. – Назва з екрана.

УДК 373.2.01

Кожарко Катерина,
студентка 11-ДОМ групи
Науковий керівник:
к. пед. н., доцент Фасолько Т.С.

ВИКОРИСТАННЯ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті висвітлено питання особливостей використання у роботі з дітьми дошкільного віку окремих інноваційних педагогічних технологій (теорії розв'язання винахідницьких завдань (ТРВЗ) Г. Альтшуллера, «Мовленнєве зростання» Т. Піроженко, методика використання схем-моделей для навчання дітей описовим розповідям Т. Ткаченко, навчання ранньому читанню за методикою М. Зайцева, методика навчання дітей раннього віку Г. Домана, розвиток логіко-пізнавальних здібностей дітей Л. Петерсона та впровадження адаптованої програми «Всесвіт музичних звуків» К. Орфа). Проаналізовано досвід використання інноваційних педагогічних технологій у Київській області та охарактеризовано їхню суть у контексті роботи з дітьми дошкільного віку.

Ключові слова: інноваційні педагогічні технології, вихователь дітей дошкільного віку, діти дошкільного віку, інноваційна діяльність, кінцевий результат.

The article discusses the peculiarities of the use of separate innovative pedagogical technologies in work with children of preschool children (theory of solving inventive tasks (TRVZ) G. Altshuller, «Speech growth» T. Pirozhenko, the method of using schema models for the

teaching of children by descriptive narratives T. Tkachenko, early reading training by M. Zaitsev, the methodology of teaching children of early age G. Domana, the development of the logical and cognitive abilities of children L. Peterson and the implementation of the adapted program «The Universe of Musical Wookies» by K. Orff). The author analyzes the experience of using innovative pedagogical technologies in the Kyiv region and describes their essence in the context of working with children of different preschool age.

Key words: *innovative pedagogical technologies, teacher of pre-school children, children of preschool age, innovative activity, the final result.*

Постановка проблеми, її зв'язок із важливими проблемами. Новітні підходи до організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти неможливі без використання у роботі з дітьми дошкільного віку інноваційних педагогічних технологій. Саме вони виступають засобом підвищення ефективності такого процесу та сприяють розвитку конкретних педагогічних технологій, котрі дають змогу сучасному вихователю дітей дошкільного віку трансформувати знання і вміння, тобто володіти технологією отримання запланованого результату в роботі з дошкільниками.

Необхідність впровадження інноваційних педагогічних технологій у практику роботи закладів дошкільної освіти також відображено в Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні, діючих програмах у дошкільній освіті («Я у Світі», «Впевнений старт», «Дитина», «Українське дошкілля» та ін.), які зосереджують увагу на тому, що суттєвою особливістю інноваційної педагогічної технології є гарантування кінцевого результату та проектування майбутнього освітнього процесу.

Загальний аналіз останніх досліджень та публікацій. Педагогічні технології розглядало чимало вчених, зокрема: Б. Лихачов (як сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і поєднання форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів; організаційно-методичний інструментарій освітнього процесу); Ігор Волков (як опис системи дій учителя та учнів, які слід виконувати для оптимальної реалізації освітнього процесу); П. Москаленко (як феномен послідовних (системно представлених) рядом вказівок, діяльностей і операцій моделювання, реалізації діагностики ефективності, корекції процесу навчання або виховання); . В. Беспалько (як проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці, як змістову техніку реалізації навчально-виховного процесу); В. Сластьонін (як закономірну педагогічну діяльність, яка реалізує науково обґрунтований проект дидактичного процесу і володіє більш високим ступенем ефективності, надійності, гарантованого результату, ніж за використання традиційних методик навчання) [1, с. 70; 5, с. 33].

І. Дичківська та О. Козлова досліджували інноваційні педагогічні технології у роботі майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти з огляду на сукупність методологічних засобів педагогіки і методики, набір технологічних процедур, які забезпечують професійну діяльність, – гарантують кінцевий результат у роботі з дітьми дошкільного віку [2, с. 63; 9, с. 123]. Попри наявні дослідження, що стосуються педагогічних технологій та їхньої ролі в роботі вихователя закладу дошкільної освіти, цілісного та системного висвітлення питання використання інноваційних педагогічних технологій у роботі з дітьми дошкільного віку ще не було. У зв'язку із вище вказаним, було обрано мету дослідження – окреслити особливості використання у роботі з дітьми дошкільного віку окремих інноваційних педагогічних технологій.

Виклад основного матеріалу. Педагогічні колективи закладів дошкільної освіти (надалі – ЗДО) постійно працюють над підвищенням результативності освітнього процесу. Забезпечити поставлене завдання програмами навчання, виховання та розвитку особистості дитини дошкільного віку («Українське дошкілля», «Дитина» та ін.) в ЗДО можливо шляхом використання інноваційних педагогічних технологій, які безпосередньо й спрямовані на реалізацію державних стандартів дошкільної освіти.

У наш час наявні інноваційні педагогічні технології, пов'язані із загальними процесами у суспільстві, глобальними проблемами, інтеграцією знань та форм соціального буття, вони орієнтовані на майбутнє. Їх розглядають не тільки як налаштованість на сприйняття, продукування і застосування нового, а насамперед, як відкритість. Інноваційні педагогічні технології мають гуманістичну спрямованість у системі освіти, зумовлену співіснуванням і складними взаєминами в науковій педагогіці й педагогічній практиці традиційної наукової педагогіки, оскільки вони виникли

та розвиваються на межі загальної інноватики, методології, теорії та історії педагогіки, психології, соціології і теорії управління, економіки освіти. Відтак, інноваційні педагогічні технології є однією з домінуючих тенденцій розвитку людства. Вибір та використання інноваційних педагогічних технологій – це якісно новий етап взаємодії й розвитку науково-педагогічної та педагогічної творчості і процесів застосування її результатів. Відзначимо, що принципово важливою стороною інноваційної педагогічної технології є позиція дитини в освітньому процесі, ставлення до дитини дошкільного віку з боку дорослих, які сприяють становленню дитини як особистості [1; 6; 7; 8].

Ідея втілення інноваційних технологій у процес навчання дошкільників передбачає досягнення мети високоякісної дошкільної освіти, тобто освіти конкурентноздатної, спроможної забезпечити кожній дитині умови для самостійного досягнення тієї чи іншої цілі, творчого самоствердження у майбутньому. Окреслимо суть поняття «педагогічна технологія». Педагогічна технологія – це сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і компонування форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів [6, с. 91]. Інноваційні педагогічні технології дають дітям дошкільного віку унікальну можливість самим у процесі навчання під керівництвом дорослого довідатися про нове поняття, помітити закономірність, висунути власну гіпотезу, відчути, як виникають питання. Вихователь дітей дошкільного віку ж має змогу бути конкурентоспроможним на ринку праці та виховувати гідне покоління дошкільників у ЗДО.

На сьогодні налічується більше сотні освітніх інноваційних технологій, які може використовувати у роботі з дітьми дошкільного віку вихователь ЗДО, наприклад: технологія саморозвитку М. Монтесорі, вальфдорська педагогіка Р. Штайнера, технологія раннього й інтенсивного навчання М. Зайцева, технологія фізичного виховання дітей дошкільного віку «Театр фізичного розвитку та оздоровлення дітей» М. Єфименка, технологія інтегрованого навчання і виховання Б. Нікітіна, технологія розв'язання винахідницьких завдань Г. Альтшуллера, навчання дітей розповіданню за схемами О. Білан, К. Крутій, «Казкові лабіринти гри» В. Воскобович, «Художнє слово і дитяче мовлення» Н. Гавриш, «Психолого-педагогічне проектування» С. Ладивір, Т. Піроженко та ін. [8; 7; 10].

Основні вимоги (критерії) педагогічної технології, які перебувають у постійному взаємозв'язку, представимо у вигляді схеми 1.



Схема 1. Критерії педагогічної технології

Нами було опрацьовано сайти закладів дошкільної освіти (Київська обл.) задля вивчення питання використання (адаптування, впровадження) конкретних інноваційних педагогічних технологій у практику роботи. Зокрема, ми змогли виділити десять видів інноваційних технологій, що найбільш яскраво впроваджуються у згаданій області протягом 2015–2019 рр. Представимо узагальнені результати в таблиці 1.

Таблиця 1

Використання інноваційних педагогічних технологій у закладах Київської області

№ з/п	Назва та суть інноваційної педагогічної технології, автор-розробник	Колектив або особа, які впроваджують (адаптують, впроваджують) дану технологію
1.	Теорія розв'язання винахідницьких завдань (ТРВЗ) Г. Альтшуллер Ліплення з солоного тіста	Вихователь ЗДО № 25 – Домніч Галина Андріївна. Вихователь ЗДО № 382 «Джерельце» – Латишева Ніна Миколаївна. Вихователь ЗДО № 4 – Жарікова Оксана Борисівна.
2.	Теорія розв'язання винахідницьких завдань (ТРВЗ) Г. Альтшуллер	Вихователь ЗДО № 4 – Губченко Олена Миколаївна, вихователь ЗДО № 264 – Черниченко Н. Г., вихователь ЗДО № 109 – Фатєєва Любов Вікторівна.
3.	«Мовленнєве зростання» Т. Піроженко	Педагогічні колективи ЗДО № 373, 395, 410, 180, 136.
4.	Методика використання схем-моделей для навчання дітей описовим розповідям Т. Ткаченко	Впроваджує: вихователь Семенченко І.М., ЗДО № 87.
5.	Навчання ранньому читанню за методикою М.Зайцева	Педагогічний колектив ЗДО № 36, вихователь ЗДО № 374 – Ващенко Ірина Василівна.
6.	Методика навчання дітей раннього віку Глена Домана.	Вихователь ЗДО № 374 – Погорєлова Тетяна Василівна; вихователь ЗДО №136 – Чумак Лариса Володимирівна.
7.	Розвиток логіко-пізнавальних здібностей дітей. Л. Петерсон	Вихователь ЗДО № 464 – Єманова Н.М. №136 (Чумак Лариса Володимирівна, Карачевцева Наталія Володимирівна, Зіненко Олена Миколаївна). Вихователь ЗДО № 410– Погребняк Л.І., № 109– Мухіна Т.С.
8.	Впровадження адаптованої програми «Всесвіт музичних звуків» за концепцією К. Орфа	ЗДО № 370, музичний керівник – Гуленкова А. М. Керівник музичний ЗДО № 410 – Івченко Н. А., ЗДО № 136 – Булгакова Олена Борисівна.
9.	Розвиваючі ігри з математики, розвитку мовлення: посібник Л.Фесюкової	Вихователь ЗДО № 2 – Паладій Н.О. Педагогічний колектив ЗДО № 36. Вихователь ЗДО №4 – Безпала Валентина Василівна.
10.	«Виховання казкою» Л. Фесюкова Театральна педагогіка	Музичний керівник ЗДО № 25 – Чечельницька Ірина Володимирівна.

Можемо відзначити позитивну тенденцію впровадження інноваційних педагогічних технологій у ЗДО Київської області. Охарактеризуємо детальніше суть окремих технологій, що представлені в таблиці 1. ТРВЗ (теорія рішення винахідницьких задач), суть якої полягає в тому, що вихователь використовує нетрадиційні форми роботи, які ставлять дитину в позицію думаючої людини. Адапована до дошкільного віку ТРВЗ-технологія дозволить виховувати і навчати дитину під девізом: «Творчість в усьому!» Метою використання даної технології в ЗДО є розвиток якостей мислення (гнучкість, рухливість, системність, діалектичність), а також пошукової активності, прагнення до новизни; мовлення та творчої уяви, здатності вирішувати конкретні проблеми під керівництвом дорослого або самостійно. Казки, ігрові, побутові ситуації – ось ті складові розвивального середовища, через які дитина дошкільного віку вчиться застосовувати творчі винахідницькі рішення, вирішувати поставлені завдання. Розроблена схема з застосуванням методу виявлення протиріч:

1) визначення позитивних і негативних властивостей якості якого-небудь предмета або явища, що не викликають стійких асоціацій у дітей;

2) визначення позитивних і негативних властивостей предмету або явища в цілому. Лише після того, як дитина дошкільного віку зрозуміє, чого від нього хочуть дорослі, слід переходити до розгляду предметів і явищ, що викликають стійкі асоціації [7, с. 88–89]. Технологія розвитку творчої особистості Г. Альтшуллера. Основне завдання використання цієї технології – навчати дитину розв'язувати проблеми різного рівня складності з використанням винахідницьких завдань. Основна ідея інноваційної технології полягає у тому, щоб переводити завдання з нижчого рівня складності на вищий, тобто навчити дитину виявляти проблеми, з'ясовувати, чому легкі завдання розв'язуються просто, а важкі – складно. У роботі з дітьми дошкільного віку зазвичай використовують колективні ігри, ігри-заняття, під час яких діти вчать спостерігати навколишню дійсність, виявляти суперечливі властивості предметів, явищ, шукати відповіді на поставлені питання. Вихователь дітей дошкільного віку орієнтується на вільний та самостійний вибір дитини – предмета, матеріалу, виду діяльності.

Методика Т. Піроженко «Мовленнєве зростання дошкільника» спрямована на розвиток засобів мовлення дитини і дорослого (міжособистісна взаємодія – основа взаєморозуміння). Мета і результат мовної взаємодії – розуміння – відбувається лише за умови, коли реалізуються міжособистісні відносини між людьми. 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 власний вибір адекватних до ситуації засобів спілкування, нарешті, створювати свої засоби для реалізації мети взаємодії. Отриманий під час діагностики матеріал дає змогу охарактеризувати форми взаємин між дитиною і дорослим, допомагає визначити комунікативну спрямованість і готовність дитини до комунікації. Кінцевим результатом використання такої педагогічної технології у ЗДО є мовленнєве зростання дитини дошкільного віку, оволодіння мовними навичками на більш високому рівні. Методика використання схем-моделей для навчання дітей описовим розповідям Т. Ткаченко спрямована на навчання дітей старшого дошкільного віку знаходити головні, суттєві ознаки предмета, відрізнити їх від другорядних, використовуючи схеми-моделі. Діти вибудовують розповідь із дотриманням послідовності та параметрів, закладених у схемах: колір, форма, величина, матеріал, частини, дії. Використання схем при складанні описових розповідей допомагає дітям засвоїти порівняння предметів не в загальній формі – чим подібні, або чим відрізняються предмети, а диференціювати, порівнюючи предмети за формою, величиною, кольором тощо. Схеми-моделі зовні привабливі для дітей та доступні для самостійного виготовлення вихователем дітей дошкільного віку та батьками дошкільника.

Щодо методики навчання дітей раннього віку Глена Домана, то з трьохмісячного віку дитині з певною частотою за кілька секунд демонструються картки з комбінацією картинка + слово або просто слово. З часом ці картки поділяються на тематичні серії. Такого роду заняття потрібно чергувати зі спеціальними фізичними вправами, адже розвиток мозку неможливий без належної рухової активності. Керуючись цими принципами, за твердженням автора технології, будь-яку дитину можна виховати генієм. Методика Л. Фесюкової «Виховання казкою» включає в себе нетрадиційний підхід у роботі вихователів дітей дошкільного віку з казкою (не тільки розуміти зміст, а й творчо перетворювати хід розповіді, придумувати різні кінцівки, вводити непередбачувані ситуації, змішувати декілька сюжетів в один). За методикою, казка розробляється за таким алгоритмом, який складається із семи розділів: «Моральний урок», «Виховання добрих почуттів», «Мовна зарядка», «Розвиток мислення та уяви», «Казка і математика», «Казка і екологія» та «Казка розвиває руки» [3; 7; 8].

Кожна з інноваційних педагогічних технологій, яку можна використовувати у роботі з дітьми дошкільного віку має свої позитивні (активізація мотивації та спрямування навчання в напрямі гуманізації з урахуванням індивідуальних особливостей та інтересів дошкільників; дозволяють інтенсифікувати процеси розвитку пам'яті, уваги, спостережливості; допомагають пояснити найбільш складні теми, демонструвати процеси, які важко або не можливо спостерігати в реальному часі, розкривати суспільні явища або ситуації в динаміці, а також, предмети та явища, які найбільш доцільно ілюструвати в екранному або звуковому режимі; засоби графіки, музичний супровід знімають напруження, сприяють естетичному вихованню; розкриття творчих можливостей та здібностей дітей та ін.) та негативні сторони (надмірне скорочення окремих видів роботи дітей дошкільного віку; формування компонентів теоретичного типу мислення, що є основою інтенсифікації процесу розвитку особистості дошкільника; перенасичення дитини

новизною та ін.), які слід враховувати при побудові освітньої діяльності в ЗДО. Отож, інноваційних педагогічних технологій у дошкільній освіті є вдосталь. Питанням впровадження таких технологій у закладах дошкільної освіти в Україні часто-густо заважають об'єктивні (економічні та юридичні) і суб'єктивні (освітній, культурний, особистісний рівень вихователів дітей дошкільного віку) обставини, сучасні умови існування ЗДО.

Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок. Таким чином, використання інноваційних педагогічних технологій у роботі з дітьми дошкільного віку потребує від вихователя дітей дошкільного віку вміння враховувати особливості тієї чи іншої технології, обачний її вибір із врахуванням індивідуально-психологічних особливостей своїх вихованців та вміння прогнозувати кінцевий результат використання обраної інновації. У компетентного вихователя дітей дошкільного віку інноваційні педагогічні технології завжди виступатимуть інструментом всебічного розвитку особистості дитини та сприятимуть формуванню її життєвої компетентності. Використання інноваційних педагогічних технологій вимагає подальшого теоретичного осмислення і обґрунтування у зв'язку із тим, щоб обмежити стихійність їхнього використання у ЗДО України, враховуючи індивідуальні особливості дітей дошкільного віку та мету їхнього розвитку.

Список використаної літератури

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: підручник. 3-тє вид., випр. Київ : Академвидав, 2015. С. 70–89.
2. Дичківська І. М. Основи педагогічної інноватики. Рівне, 2001. С. 63–88.
3. Євдокієва Т. Чужого навчатися і свого не цуратися. До гуманістичної педагогіки В. Сухомлинського і Р. Штейнера. *Рідна школа*. 1998. № 3. С. 34.
4. Інноваційні педагогічні технології : Словник-довідник / автор-упор. І. М. Дичківська. Рівне : РДГУ, 2003. 43 с.
5. Низковська О. Нормативні засади діяльності експериментальних дошкільних навчальних закладів. *Дитячий садок*. 2009. № 29. С. 33–35.
6. Освітні технології / за заг. ред. О. М. Пехоти. Київ, 2001. С. 91–108.
7. Оцінювання і відбір педагогічних інновацій: теоретико-прикладний аспект : наук.-метод. посібник / за ред. Л. І. Даниленко. Київ : Логос, 2001. 185 с.
8. Педагогічні новації в роботі дошкільних закладів / упор. В. Кузьменко. Київ : Навчальні посібники, 1999. 44 с.
9. Попова О. В. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні в ХХ ст. Харків : ОВС, 2001. 256 с.
10. Сучасні педагогічні технології : навч.-метод. посіб. / авт.-укл. Є. І. Федорчук. Кам'янець-Подільський : Абетка, 2006. 218 с.

УДК 373.3.015.31:502/504

Лахман Марія,
студентка 21-ПО групи
Науковий керівник:
к. пед. н., доцент Приймас Н.В.

ПРИРОДА ЯК ДЖЕРЕЛО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ У СПАДЩИНІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

У статті розкриваються актуальні питання виховання молодшого школяра засобами природи. Висвітлено питання всебічного розвитку дитини, талантів та здібностей особистості засобами природи у педагогічних поглядах В. Сухомлинського.

Ключові слова: В. О. Сухомлинський, молодший школяр, освітній процес, виховання, природа.

The article reveals the actual issues of the upbringing of the junior schoolboy by means of nature. The issue of the comprehensive development of the child, talents and personality abilities by means of nature is highlighted.

Keywords: *V. O. Sukhomlinsky, junior schoolboy, educational process, education, nature.*

Розмірковуючи над джерелами формування цінностей молодших школярів, варто звернутися до педагогічної спадщини видатної постаті не лише вітчизняної, а й світової педагогіки В. О. Сухомлинського.

У системі виховання Василя Олександровича значна роль зосереджена на природі як об'єкті пізнання, активної діяльності. Разом з тим, він стверджує, що природа сама собою не виховує, а виховує лише активна взаємодія людини з природою.

У процесі формування усвідомленого дійового управління знаннями дітей про природу провідна роль належить дорослим – батькам, вихователям, які виступають не лише як носії знань, а й як зразок для наслідування способів, дій, прийомів, функцій. Опираючись у своїй діяльності на ідеї В. Сухомлинського, педагоги вчать любити природу, жити за її законами.

За ствердженням В. Сухомлинського, спілкування з природою повинно проходити в різних формах: через працю, спостереження, творчість, науковий пошук, милування. Першочерговим у вихованні є створення умов, за яких дитина могла б «торкнутися» природи не тільки рукою, а й розумом, сецем і душею.

Особливу увагу педагог звертав на проведення уроків мислення в природі. Він наголошував, що найкраще дитина розвивається сприймаючи навколишній світ у його натуральному вигляді. Уроки мислення серед природи передбачали походи дітей на природу двічі на тиждень, де вони спостерігали за об'єктами та явищами природи, за їх зв'язками і значенням для життя людини, відчували красу природи.

У своїй педагогічній діяльності В. О. Сухомлинський використовував «уроки мислення» серед природи, які умовно можна поділити на два види:

- логічного типу, що спрямовані на формування системи наукових знань про закономірності розвитку природи і розвиток пізнавальних здібностей дітей («Живе і неживе», «Неживе пов'язане з живим», «Все в природі змінюється», «Сонце – джерело життя»);

- художнього типу, що сприяли розвитку естетичних відчуттів, емоційної пам'яті, образного мовлення, бережливого ставлення до природи («Перший зимовий ранок», «Світ квітів серед зими», «Сонце після літнього дощу», «Веселка над річкою», «Дванадцять відтінків вбрання осіннього лісу – як їх назвати»).

За його сприяння було розроблено «300 уроків мислення в природі», а також він створив так звану «Школу під голубим небом, Школу радості, Школу мислення і розвитку дітей». Сухомлинський говорив, що треба, щоб у ранньому віці дітям «...відкривалося якомога більше незрозумілого... У дитини виникає багато питань: чому? ...дитина думає спостерігаючи і спостерігає думаючи, – це винятково важлива умова вияву, вираження талановитості дитини» [6, с. 670].

За твердженням педагога, діти часто відображають те, що спостерігали у природі, використовуючи природний матеріал. Сухомлинський зазначав: «У природі закладені в доступній для дитини формі прості й водночас дуже складні речі. Природа забезпечує необхідні умови для вивчення властивостей предмета, оскільки надає можливість сприймати його на зір, дотик, слух» [6, с. 670].

Експериментування з природним матеріалом – неодмінна умова розвитку чуттєвого досвіду, мислення, діяльності. У процесі спілкування з природою, діти не лише формують уміння мислити, пізнавати, аналізувати, а й вчать бачити всю красу природи, розуміти її, збагачувати свої враження, відчувати природу всіма рецепторами. Діти сприймають не лише природу, а й її кольори, форми, розміри, запахи, і це все дає важливе підґрунтя для сенсорного виховання дитини.

Пізнання та вивчення природи краю слід починати зі спостережень у природі. Видатний педагог сформував низку порад щодо організації спостережень, які мають викликати почуття радості, супроводжуватися короткими, емоційно насиченими розповідями про даний об'єкт.

В. О. Сухомлинський писав: «Урок за уроком я почав водити дітей до невичерпного і вічного джерела знань – у природу: в сад, у ліс, на берег річки, в поле. Разом з дітьми ми вчилися передавати словом найтонші відтінки пейзажів і явищ» [7, с. 639]. Такі уроки він називав подорожами до джерела живої думки. Педагог наголошує, що в сенсорному вихованні дуже важливі ігри, праця, спостереження у природі. Він пропонував уроки милування природою, на яких діти спостерігали за новими та вже відомими для них природними об'єктами і явищами, шукали в них щось особливе, описували, малювали.

Розумове виховання дитини повинно відбуватися серед природи, щоб дати змогу думці дитини перейти від наочності до її розумової обробки. Не можна обтяжувати мозок дитини лише словами і не давати їй образів – це швидко стомлює її і не дає ніякого стимулу до пізнання навколишнього світу. Для найкращої розумової активності дитині потрібно послухати, побачити, відчути те, що її оточує.

Дійсно, екскурсії в природу позитивно впливають на розвиток мислення вихованців, формування їх світогляду, сприяють набуттю знань, умінь і навичок. Під час екскурсій вихованці не лише ведуть спостереження, а й отримують первинні знання та вміння, опановують методи ведення спостережень за об'єктами та явищами природи, вчать аналізувати, порівнювати, робити узагальнені висновки.

Саме методам безпосереднього ознайомлення дітей з природою В. О. Сухомлинський надавав першочергового значення: «Ведіть дітей у ліс, до ріки, на луг, писав він, відкрийте перед ними джерело, без якого неможливе повноцінне духовне життя, і ви побачите, як діти стануть розумними, спостережливими, кмітливими» [5, с. 651].

Навчання в «зелених класах», складання книжок-картинок про природу, подорожі у природу, проведення уроків мислення, розв'язування задач із живого задачника, кімнати казки, острів чудес, куток краси, використання в духовному житті пісні, книжки, троянд, польових квітів, написання дітьми оповідань, казок ці та інші знахідки педагога сприяють вихованню цілісного ставлення до природи у молодшого школяра.

Заняття «Школи радості» педагог проводив на зеленій траві під грушею, на шкільній садибі, у лісі, полі або на березі озера. Пізнавальна частина «уроків мислення серед природи» обов'язково чергувалася з грою. Їх мета – ознайомити дітей з навколишньою дійсністю, з явищами природи, тваринним і рослинним світом.

Авторська практика Сухомлинського з використанням казок та оповідань «Живе і неживе», «Соромно перед соловейком», «Я почепив шпаківню в лісі», «Метелик з росю на крилі», «Дивний мисливець», «Пелюстка і квітка», «Триста сторінок книги природи» сприяють усвідомленню єдності світу людини і природи, постають як цілісна система світосприйняття.

В. Сухомлинський з цього приводу писав: «А чи не ускладнить казка пізнання істинних закономірностей природи? Ні, навпаки – полегшить. Діти прекрасно розуміють, що грудочка землі не може стати живою істотою, як розуміють вони й те, що немає Ковалів-Велетнів, Баби-Яги, Коця Безсмертного. Та якби в дітей не було всього цього, якби вони не переживали боротьби добра і зла, не відчували, що в казці відтворені уявлення людини про правду, честь, красу, – їхній світ був би тісним і незатишним» [3, с. 25–28].

Педагог вважав, що «Подорожі» в природу були першим поштовхом до творчості. «В дітей з'являлося бажання передати свої почуття і переживання, розповісти про красу. Діти складали маленькі твори про природу. Ці твори – найважливіша форма роботи з розвитку мови і думки. Кожна дитина складала свій твір...» [5, с. 651].

У педагогічних методиках Сухомлинського особливе значення мала казка: «Перше розповідання нової казки – велика подія для дітей... Створення казок – один з найцікавіших для дітей видів поетичної творчості. Водночас це важливий засіб розумового розвитку. Якщо ви бажаєте, щоб діти творили, створювали художні образи, перенесіть з вогника своєї творчості хоча б одну іскру в свідомість дитини. Якщо ви не вмієте творити або вам здається пустою забавою спуститися до світу дитячих інтересів, – нічого не вийде... Я давав початок казки – і дитяча фантазія творила яскраві образи» [1, с. 424].

Одна з перших сторінок оповідання «Живе і неживе», присвячена початковим уявленням про природні закономірності світу. Додамо до цього запроваджену Василем Олександровичем авторську практику використання з етико-виховною метою власних казок та оповідань, складених дітьми за набутими враженнями, що сприяло усвідомленню єдності світу людини і природи – і постає цілісна система екологічного світосприйняття. Водночас у праці «Природа, праця, світогляд» педагог застерігав, що вихователю знадобиться «багато місяців терплячого, постійного, розумного доторкання до розуму дитини, щоб дитина побачила себе як частинку природи, здивувалася, навіть була вражена думкою про те, що кожна людина до того часу сильна і могутня, поки вона вірний син матері-природи, що вміє берегти почуття вдячності за те, що вона живе» [2, с. 14].

Використання художньої літератури в пізнанні дітьми природного довкілля є не тільки бажаним, але й обов'язковим. Художня література має величезне значення для уточнення, розширення знань дітей, розвитку вміння висловлювати свої думки, розповідати, тим більше

тому, що не кожне явище природи може бути дитиною сприйняте безпосередньо, поки вона діяльна клітина організму, що називається природою. З цього, на наш погляд, повинні починатися освіта і виховання.

Висновки. Отже, виходячи з вище зазначеного можна зробити висновок, що використання педагогічної спадщини В. Сухомлинського, його методики виховання з проведення уроків мислення серед природи, екскурсій, використання засобів художнього слова має важливе значення для сучасної педагогіки та практики початкової школи.

Список використаної літератури

1. Артемова Л.В. Історія педагогіки України : підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. Київ : Либідь, 2006. 424 с.
2. Арцишевский Р. А. Сухомлинський про духовний розвиток молодших школярів. *Педагогічний дискурс*. 2011. Вип. 10. С. 14–21.
3. Бабій І. В. Ідеї Василя Сухомлинського щодо морального виховання особистості. *Педагогічний дискурс*. 2011. Вип. 10. С. 25–28.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5-ти т. К. : Рад. школа, 1976. Т. 2. 668 с.
5. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Вибр. твори : в 5-ти т. Київ : Рад. школа, 1976. Т. 1. 651 с.
6. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Вибр. Твори : в 5-ти т. Київ : Рад. шк., 1977. Т. 3. 670 с.
7. Сухомлинський В. О. Школа і природа. Вибр. твори : в 5-ти т. Київ : Рад. шк., 1977. Т. 5. Статті. 639 с.

УДК 373.3.016..57.081.1

Мороз Людмила,
студентка 41-ДПК групи
Науковий керівник:
к. пед. н. Швець О.В.

ОСОБЛИВОСТІ АКТИВІЗАЦІЇ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПРИ ВИКОРИСТАННІ ДОДАТКОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА

У статті висвітлено питання особливостей активізації розумової діяльності учнів при використанні додаткової літератури на уроках природознавства. Автором актуалізовано потребу формування у вчителя початкових класів та в учнів умінь працювати з додатковою літературою на уроках природознавства, подано способи використання додаткової літератури на уроках природознавства з другокласниками, наголошено на тому, що використання додаткової літератури на уроках природознавства має свої переваги та недоліки. Підсумовано, що використання додаткової літератури, інформації з додаткових джерел дає змогу розширювати рамки шкільної програми та ґрунтовніше підходити до вивчення природознавчих тем про рослини з учнями початкової школи.

Ключові слова: розумова діяльність, додаткова література, урок природознавства, молодший школяр, вчитель початкових класів.

The article deals with the peculiarities of activating the mental activity of students with the use of additional literature in the lessons of natural science. The author has updated the need for the formation of primary school teachers and students with the ability to work with additional literature at the lessons of science, the ways of using additional literature at the lessons of science with the second-graders are presented, emphasizing that the use of additional literature in the lessons of natural science has its advantages and disadvantages. It is concluded that the use of additional literature, information from additional sources enables to extend the scope of the school curriculum and more thoroughly to approach the study of natural science topics about plants with elementary school students.

Key words: *mental activity, additional literature, natural science lesson, junior schoolboy, elementary school teacher.*

Постановка проблеми, її зв'язок з важливими проблемами. Урок є основною формою навчання природознавства у початковій школі. У дидактиці початкової школи під уроком розуміють таку форму організації навчальної роботи в школі, яка відбувається у межах точно встановленого часу за розкладом, з певним складом учнів для досягнення навчальних результатів. Уроки мають різні структури залежно від дидактичної мети, характеру, матеріалу, вікових особливостей учнів; об'єднуються в систему за темами. Відмітимо, що від того, як відбувається розвиток стійких пізнавальних інтересів учнів, залежить активність і самостійність молодших школярів на уроці, а отже, і ефективність усієї роботи вчителя. Успіх засвоєння молодшими учнями різних знань про рослини визначається правильною організацією процесу навчання школярів, оптимальним поєднанням різних форм роботи, способами роботи вчителя початкових класів над їхнім формуванням.

Вважаємо, що важлива роль в активізації розумової діяльності школярів на уроках природознавства належить саме додатковій літературі, використання якої сприяє формуванню вміння досліджувати, примушує кожного учня інтенсивно думати, шукати і знаходити, внаслідок чого знання набуваються не механічно, а свідомо.

Загальний аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема формування і розвитку пізнавальних інтересів особистості, активізації розумової діяльності учнів завжди привертала увагу психологів, педагогів, методистів, учителів-практиків. Частково розглядали деякі аспекти проблеми використання додаткової літератури на уроках природознавства Н. Бібік, Б. Друзь, О. Киричук, О. Савченко, М. Савчин, О. Скрипченко, В. Сухомлинський, І. Шамова, Г. Щукіна та ін. [1; 2; 3; 5; 8].

У працях І. Вікторенко, С. Журавель, Л. Нарочної, Л. Шелестової, Л. Шушори [2; 3; 5] та ін. педагогів розглядаються методи та засоби формування пізнавального інтересу молодших школярів у процесі вивчення природи, які можна вдало використовувати на уроках природознавства із залученням додаткових матеріалів та посібників за темою уроку природознавства. Попри наявні дослідження, що стосуються активізації розумової діяльності учнів, цілісного та системного висвітлення питання активізації розумової діяльності учнів під час використання додаткової літератури саме на уроках природознавства ще не було. У зв'язку із вище вказаним, було обрано мету дослідження – схарактеризувати особливості активізації розумової діяльності учнів при використанні додаткової літератури на уроках природознавства в контексті вимог нової української школи.

Виклад основного матеріалу. Для активізації розумової діяльності школярів, перш за все, потрібно створити необхідні умови, серед яких ми виділили педагогічні, психологічні та соціальні, відсутність однієї із умов негативно впливає на активність молодших учнів у навчанні, що відбивається на результатах навчання та успішності учнів. Вагому роль у активізації розумової діяльності учнів при використанні додаткової літератури на уроках природознавства відіграють вимоги до уроків природознавства. Зокрема, В. Пакулова та В. Кузнєцова [2, с. 123] виділяють дидактичні, виховні вимоги до уроку з природознавства. *Дидактичні:* визначення системи природничих фактів, понять уроку відповідно до навчальної програми предмету, формування умінь і навичок із врахуванням рівня підготовки і психологічних особливостей учнів молодшого шкільного віку; використання на уроках місцевого природничого матеріалу, підбір цікавої додаткової літератури про рослини. *Виховні:* забезпечити розуміння школярами основних законів природи з метою формування у них наукового світогляду; вивчення природи в тісному взаємозв'язку з життям; виховання бережливого ставлення до природи і вивчення правил поведінки в ній; розвиток естетичних почуттів молодших школярів у процесі пізнання природи.

О. Біда підкреслює, що уроки з природознавства в новій українській школі повинні відповідати таким вимогам, дотримання яких дає змогу активізувати учнів та їхню пізнавальну роботу під час уроку:

1. Організаційна чіткість проведення уроку.
2. Забезпечення формування в учнів світогляду на основі осмислення зв'язків і взаємозалежностей, глибокого проникнення в сутність вивчуваних явищ.
3. Дотримання дидактичних принципів у їх взаємозв'язках та єдності (науковості викладу, доступності, наочності, сезонності, зв'язку теорії з практикою тощо).

4. Здійснення індивідуального та диференційованого підходу до учнів.
5. Здійснення особистісно-зорієнтованого навчання і виховання учнів.
6. Активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів [2, с. 211].

Аналіз навчальної літератури [1; 2; 4; 5; 8; 9] дав змогу з'ясувати вимоги, що висуваються до уроків із природознавства з метою активізації розумової діяльності учнів:

1. *Постійно здійснювати загальнодидактичний принцип єдності навчання і виховання.* Відповідно до змісту природничого матеріалу правильно визначати освітню, виховну, розвивальну мету уроку; уявляти, які знання, вміння і навички будуть сформовані під час уроку, яка робота буде проведена для досягнення розвивального навчання.

2. Зміст природничого матеріалу про рослини повинен бути науковим, підготовленим до свідомого сприймання учнями своїх обов'язків (бережливо ставитись до природи, поважати людей, які доглядають за рослинами тощо) та водночас не перевантаженим і доступним для розуміння дітьми молодшого шкільного віку.

3. Під час вивчення нового матеріалу про рослини, зосереджуючи увагу на описі певних явищ або процесів, слід уникати хаотичних випадкових запитань, а використовувати певні логічні, причинно-наслідкові зв'язки. Зокрема, найбільш актуальним це є при вивченні тем «Яку будову має рослина», «Для чого створено Червону книгу України», «Які рослини називають лікарськими» (1 клас), у 2 класі – «Осінні явища в житті рослин», «Плоди і насіння», «Рослини навесні», «Жива природа влітку», у 3 класі – «Рослини-організми», «Умови розвитку рослин», «Як виростити нову рослину без насіння», «Охорона рослинного і тваринного світу», а в 4 класі – «Природні зони України», «Природні угруповання рідного краю», «Рослинництво в рідному краї». Зауважмо, що для розвитку логічного мислення та пізнавальної самодіяльності учнів на уроці природознавства слід застосовувати різні види робіт, правильно розподіляти час на основні структурні елементи уроку.

4. Система методів і прийомів навчання повинна бути такою, яка забезпечила б найбільшу доцільність роботи учителя та пізнавальної діяльності учнів початкових класів на кожному етапі уроку. Найдоцільніше, на нашу думку, при вивченні тем про рослини у початкових класах проводити комбіновані уроки.

5. Домашнє самостійне завдання може бути логічним продовженням або закінченням класної роботи. Воно повинно містити роботу з підручником, а також різноманітні види роботи з додатковою літературою творчого характеру. За складністю домашнє завдання повинно бути простим, зрозумілим, не перевантаженим і водночас стимулювати учнів початкових класів до роботи з додатковою літературою про рослини в процесі підготовки домашнього завдання.

Дослідження стану шкільної практики навчання учнів природознавству в початкових класах засвідчило необхідність удосконалення процесу організації вивчення молодшими школярами рослин. При вивченні «Природознавства» досить важливо поряд із підручником з «Природознавства» використовувати додаткову літературу із природничою тематикою, зокрема про рослини, оскільки саме вона дає змогу оптимально реалізовувати завдання курсу «Природознавство». Учні початкових класів можуть здобути чимало знань про рослини, рослинний світ в цілому саме із додаткової літератури, а не підручника «Природознавство», що буде слугувати опорою для набуття нових знань, дасть змогу розширити свої знання про рослини, задовольнити свої пізнавальні потреби. Якщо молодші школярі будуть зацікавлені та залучені вдома рідними або ж вчителем початкових класів до самостійної роботи з додатковою літературою про рослини, то вчителів набагато легше буде подавати основу теми кожного уроку природознавства про рослини, опираючись на наявні у дітей відомості, знання; він матиме вагомий результат власної діяльності, ставлячи перед учнями такі проблемні завдання, вирішення яких потребує читання учнями додаткової літератури з природознавства та самостійний пошук відповідей на поставлені запитання та завдання.

Спостереження за уроками природознавства дає змогу засвідчити, що учні початкових класів на уроках природознавства [9] під час пояснення їм тем, пов'язаних з рослинним світом, ставлять вчителів досить багато запитань, відповідей на які немає у підручнику з «Природознавства». Вчитель же просто фізично не може за 35 чи 45-ть хвилин задовольнити цікавість усіх учнів, давши відповіді на їхні запитання або інколи й не відповідає на них, бо не знає відповіді на запитане. В таких умовах слід особливу увагу

звертати на формування у вчителя початкових класів та в учнів умінь працювати з додатковою літературою на уроках природознавства.

Використання додаткової літератури на уроках природознавства є досить важливим етапом роботи і вимагає певних умов та навчальних умінь з боку молодших учнів. Розгляньмо їх детальніше. Отож, на кожному уроці необхідно по-перше, навчити учнів визначати, розуміти, а потім самостійно ставити перед собою навчальне завдання. Оволодіння учінням здійснюється на основі виконання навчальних дій порівняння, моделювання, аналізу в процесі роботи з додатковою літературою.

По-друге, слід навчити молодших учнів використовувати раціональні дії при роботі з додатковою літературою: способи роботи, які забезпечують успішне засвоєння навчального матеріалу. Оволодіння навчальним матеріалом – це його вміле сприймання, усвідомлення, запам'ятовування і використання в практичній діяльності. Для організації сприймання знань необхідно пропонувати учням чіткі конкретні завдання, спрямовувати їх на спостереження на тих сторін, властивостей й ознаками предмета, які потрібно побачити, виділити, запам'ятати. Особливо важливим для сприймання є виконання учнями практичних завдань і дій з предметом, який вивчається на основі отримання нової інформації з додаткової літератури з метою доповнення прочитаного з підручника «Природознавство».

Усвідомлення знань завжди пов'язане з виконанням розумових операцій: аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення. Усвідомленню учнями на уроці знань, виконанню учнями на уроці природознавства певних завдань сприяє робота з підручником та додатковою літературою. Таку літературу може підбирати вчитель початкових класів із книжкової полиці класу або давати дітям домашнє завдання принести книгу на ту чи іншу тематику про рослини на урок.

Прикметно, що для оволодіння навчальним матеріалом потрібно його запам'ятати. Тому необхідно організувати роботу з учнями так, щоб вона була привабливою, подавалась у звичній для учнів формі, викликала позитивні емоції й глибокі почуття. Щоб учні добре запам'ятали навчальний матеріал, необхідно ставити перед ними конкретні завдання, організувати повторення, здійснювати контроль вивченого.

По-третє, необхідно формувати в учнів навчальні мотиви, пізнавальні інтереси, бажання вчитися.

Вирішальним для формування позитивного ставлення до навчання є використання вчителем початкових класів *на уроках природознавства різних форм активізації процесу учіння*, серед яких найбільш поширеними є:

- самостійна навчальна діяльність на уроці, тобто робота, що виконується поза безпосередньою участю вчителя, який визначає завдання уроку і керує виконанням за допомогою завдань;
- поетапне керування вчителем роботою молодшого учня [1; 2; 8].

Для прикладу наведемо способи використання додаткової літератури на уроках природознавства з другокласниками:

- дати відповідь на проблемне (і) запитання: «Як зберігати вдома насіння соняшника чи ін. рослини?», «Чому первоцвіти цвітуть лиш навесні?», «Чому рослини зникають?», «Як визначати час за рослинами?», «Чому тюльпани закриваються перед дощем?» тощо. Такі запитання допомагають дітям встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та за своїм змістом виходять за межі матеріалів, поданих в підручнику, розширюючи знання учнів;
- доповнити відповідь вчителя, знайшовши необхідний матеріал у дитячих журналах («Розкажіть онуку», «Пізнайко» тощо) на уроці чи вдома попередньо перед уроком; розповісти про рослину, описати її за розглянутою ілюстрацією в енциклопедії, довіднику;
- вписати 1–2 речення про будову рослини, її властивості на спеціальну картку чи на час під час командної (групової) роботи на уроці;
- заповнити самостійно завдання якимсь в зошиті з друкованою основою на основі прочитаного з довідника;
- зафарбувати будову рослини у зошиті-посібнику; відгадати загадки про рослини; розповісти про рослини вірші, скоромовки і ін.;
- розв'язати сканворди, кросворди, ребуси; вписати в клітинки відповідь на ребус чи недописане речення;
- розглянути малюнки і показати стрілками чи з'єднати якісь частини рослини; домалювати схему, пов'язану з рослинами;

- відгадку до загадки вписати в клітинки;
- дописати речення; записати відповіді до того, що означають зображені елементи (частини рослини: листя, стебло, квітка тощо);
- розгадати зашифровку та ін.

Отже, використання додаткової літератури на уроках природознавства дає змогу вчителю початкових класів активізувати розумову діяльність учнів, створити сприятливі умови для формування та задоволення пізнавальних інтересів учнів. Проте, слід пам'ятати й про те, що використання додаткової літератури має свої переваги та недоліки. Охарактеризуємо їх коротко. Отже, позитивні аспекти використання додаткової літератури на уроках природознавства: розвиток умінь учнів орієнтуватися в інформаційному полі; розвиток умінь працювати з каталогами; формування та закріплення умінь працювати з текстами, розуміти прочитане, вибирати головне, конспектувати, складати схеми, опорні схеми; закріплення умінь запам'ятовувати прочитане; розвиток першої та другої сигнальних систем; розвиток самостійності, комунікативності (свободи спілкування); саморозвиток (розвиток інтересів і здібностей); розвиток допитливості, рефлексії, пам'яті, мислення; створення позитивної мотивації до вивчення природознавства; прагнення більше знати по предмету (розвиток інтелекту, розширення кругозору), досягнути особливих успіхів, схвалення вчителя, батьків; усвідомлення свого пізнавального прогресу; високі оцінки, упевненість в своїх силах, гарний настрій.

Негативні аспекти використання додаткової літератури на уроках природознавства. Учні досить часто бояться публічно виступати, злякані, немає достатньої свободи спілкування (боязнь висловити власну думку неправильно); починають менше виділяти часу на вивчення матеріалу базового підручника, вважаючи роботу з ним менш цікавою.

Отже, використання додаткової літератури, інформації з додаткових джерел дає змогу розширювати рамки шкільної програми та ґрунтовніше підходити до вивчення природознавчих тем про рослини з учнями початкової школи.

Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок. Таким чином, у сучасних умовах об'єктом перевірки і оцінювання стають не тільки знання, але і уміння, і навички учнів, у тому числі і на уроках природознавства при роботі з додатковою літературою. Вчителю початкових класів та батькам учнів молодших класів варто ставити єдині вимоги щодо вирішення питання використання додаткової літератури учнями в процесі навчання, адже всебічне заохочення молодших учнів до читання додаткової інформації сприяє позитивній мотивації учнів до учіння в цілому та бажанню вчитись, що є важливим фактором успішного навчання учнів у школі. Перспективи подальших розвідок вбачаємо в розробці алгоритму використання додаткової літератури (енциклопедій, словників тощо), написаної іноземною мовою на уроках природознавства в початкових класах.

Список використаної літератури

1. Бабовал Т. І. Природознавство. Цікавий світ навколо нас. Тернопіль : «Навчальна книга – Богдан», 1998. 128 с.
2. Біда О. А. Природознавство і сільськогосподарська праця: Методика викладання: навч. посібник для студентів пед. ф-тів вищих навчальних закладів та класоводів. Київ : ВПФ «Перун», 2000. 400 с.
3. Біда О.А. Роль малюнків на уроках природознавства. *Мистецтво та освіта*. 2002. № 4. С. 45–47.
4. Бутрім В. Ігрові завдання з природознавства. *Початкова освіта*. 2004. № 9. С. 21–23.
5. Майхрук М. І. Позакласна робота з природознавства. 1–4 класи. Посібник для вчителя. Тернопіль : Навчальна книга. Богдан, 2004. 112 с.
6. Майхрук М. І. Природознавство для 3 класу. Тестові завдання. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2002. 64 с.
7. Майхрук М. І. Збірник рівневих завдань з природознавства 4 клас. Тернопіль : Підручники і посібники, 2003. 71 с.
8. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / za zag. red. N. M. Bibik. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.
9. Оновлені програми для початкової школи 1-4 класів («Природознавство» (1–4 кл) та «Я у Світі» 3-4 кл. (оновлені). Режим доступу : [https:// mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli](https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli).

УДК 373.2.015.31:17.022.1

Омельчук Юлія,
студентка 31-ДПК групи
Науковий керівник:
к. пед. н. Швець О.В.

ДО ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ШАНОБЛИВОГО СТАВЛЕННЯ ДО БАТЬКІВ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті узагальнено особливості виховання у дітей дошкільного віку шанобливого ставлення до батьків. Автором проаналізовано поняття «шана», «шанобливе ставлення», ознаки шанобливого ставлення до батьків, акцентовано увагу на тому, як навчити дітей шанувати батьків. Наведено та схарактеризовано форми, методи, прийоми морального виховання, які сприяють вихованню у дітей дошкільного віку шанобливого ставлення до батьків.

Ключові слова: виховання, моральне виховання, шана, шанобливе ставлення, особистість, дитина дошкільного віку.

The article generalizes the peculiarities of upbringing children of preschool age respectful to their parents. The author analyzes the concept of «honor», «respectful attitude», signs of respectful attitude towards parents, the emphasis is on how to teach children to honor their parents. The forms, methods, methods of moral education, which promote the upbringing of children of preschool age with a respectful attitude to their parents, are described and described.

Key words. education, moral upbringing, honor, respectful attitude, personality, child of preschool age.

Постановка проблеми. На сучасному етапі динамічного розвитку суспільства багато проблем пов'язані зі стрімким розвитком технологій, напруженістю стилю життя, руйнуються усталені століттями традиції, взаємини, морально-етичні принципи. Спостерігається неоднозначне ставлення дітей дошкільного віку до батьків, яке часто є далеко не гуманним. Звідси першочергове завдання сучасного вихователя закладу дошкільної освіти – виховати у молодого покоління людяність, високі моральні риси, які в майбутньому вони передадуть своїм наступникам. Виховання дітей дошкільного віку належить до найдавніших проблем, які прагнуло розв'язати і вирішити людство впродовж багатьох історичних періодів. У глибоку давнину виховання вважали чи не одним із найважчих занять, мистецтвом із мистецтв.

У вихованні дитини з перших років її життя, важливе місце посідає формування моральних якостей. Формування основ моральних якостей людини починається в дошкільному віці й від успішності цього процесу залежить подальший моральний розвиток дошкільника. У процесі спілкування з дорослими виховується прихильність і любов до них, бажання поводитись відповідно до їхніх вказівок, робити їм приємне. У дошкільному віці формуються чуйність, співчуття, доброта, радість за інших. Моральні відчуття спонукають дітей до активних дій: допомогти, проявити турботу, увагу, заспокоїти тощо [1].

Формування у дитини шанобливого ставлення до батьків – складний процес, що передбачає формування у неї моральної поведінки та свідомості, етичних уявлень, моральних знань, доступних розумінню дитини. Нерозуміння суті поваги, ролі дорослих у суспільстві та в житті кожної людини, відсутність знань про правила поведінки з батьками відповідно до загальноновизнаних гуманістичних принципів, норм моралі робить неможливим сам процес формування в дітей дошкільного віку гуманних якостей по відношенню до дорослих.

Якщо ми прагнемо виховувати в дитини дошкільного віку повагу до людської особистості, пробудити свідомість морального обов'язку, то самі маємо демонструвати їй зразки всіх цих якостей. Якщо ж вона навколо себе: і в особі батька, і матері замість поваги до особистості бачить зневагу до неї; замість рівноправності, за якої поважається свобода кожного, свавілля одних і принизливу покору інших, то це приведе до негативних виховних наслідків, згубно вплине на дитину дошкільного віку в моральному аспекті.

Загальний аналіз останніх досліджень та публікацій. Моральне виховання дітей дошкільного віку завжди знаходилося у центрі уваги суспільства. Зокрема, Й. Песталоцці, наголошував, що виховання діяльної любові починається з любові до матері, інших членів сім'ї. І тому педагог має опиратися не на навчання, а на розвиток у дітей моральних почуттів і переконань [3, с. 218].

В. Сухомлинський наголошував на великому значенні шанобливого ставлення до старих людей: «Повага, шанування старших поколінь – закон нашого життя. Поважати старших треба тому, що вони мудріші, духовно багатші за тебе. Кожної хвилини спілкування зі старшими умій вчитися в них. Не будь самовпевненим. Не думай, що коли ти молодший і сповнений сил, – ти все можеш. Є речі, які посилені тільки для старості, тому що в ній – мудрість багатьох поколінь. Воля і слово старших – закон для всіх нас» [3, с. 201–202].

Питання шанобливого ставлення до людей, як складової культури поведінки, розглядав Я. Коменський, акцентуючи увагу на необхідності виховання таких «добрих якостей» [3, с. 211] у дітей дошкільного віку, як шанобливість до старших, люб'язність, справедливість.

У наш час окремим аспектам морального виховання дошкільників присвячені праці А. Богуш, С. Богданової, В. Кузя, В. Петрової, Л. Пивовар, А. Фон та ін., а проблеми виховання шанобливого ставлення до батьків у дітей різних вікових категорій висвітлені в наукових розвідках П. Блонського, Л. Калуської, В. Сухомлинського [2; 7]. Попри наявні дослідження, що стосуються проблеми виховання у дітей дошкільного віку шанобливого ставлення до батьків ще не було. У зв'язку із вище вказаним, було обрано мету дослідження – узагальнити окремі аспекти проблеми виховання у дітей дошкільного віку шанобливого ставлення до батьків.

Виклад основного матеріалу.

«...Поважай та шануй матір і батька, вони дали тобі життя, вони виховують тебе, вони хочуть, щоб ти став чесним громадянином, людиною з добрим серцем і чистою душею». В. Сухомлинський [6]

Дитинство – це період народження і становлення особистості з фундаментом для розвитку її духовних, етичних, моральних і релігійних цінностей. Проблема виховання у дітей дошкільного віку моральних засад, гуманного ставлення, любові до людей, ознайомлення із соціальною дійсністю завжди була на першому найголовнішому місці у вихованні культурної та високоморальної особистості. Відомий своїми працями психолог С. Рубінштейн стверджував, що серце людини зіткане з її ставлень до інших: те, чого вона варта, цілком визначається тим, до яких людських стосунків вона прагне [3]. Зокрема, починаючи із дошкільного віку у дітей починали закладати підвалини моральних норм, формували елементарні уявлення, що регулювали взаємовідносини між людьми у різних життєвих ситуаціях, ставленні до самого себе та оточуючого світу, також ці особливості вчили використовувати у регуляції поведінки. Адже насправді моральною людиною вважали ту, яка діяла завжди за нормами моралі, вела себе гуманно стосовно до інших і не шукала корисності у взаєминах, не чекала винагороди за свої вчинки. Такі звички формуються у дошкільному віці під впливом однолітків та дорослих у процесі їхньої взаємодії [4].

Прикметно, що М. Стельмахович, досліджуючи виховні цінності підростаючого покоління в Україні, підкреслював, що система освіти повинна виховувати високоморальну особистість на засадах національних надбань: «Мудрість нашого народу йде від діда-прадіда, вітця-матері, родини, рідної оселі й материнської мови, землі-годувальниці, від ясного неба й світлого сонця, матінки-природи, від доброго серця й щирої душі, глибоких людських почуттів і переживань, кришталевої чесності й людяності, світлої духовності, сердечної любові до дітей, духу Матері – України» [5].

Здійснивши аналіз останніх досліджень [7], ми дійшли висновку, що термін «моральне виховання» розглядається як «суспільне явище, що підпорядковується законам суспільного розвитку»; «процес, специфічні функції якого здійснюються за своїми власними правилами та закономірностями»; «цілеспрямований вплив старшого покоління на молодше з метою вироблення в нього стійких моральних якостей»; «виховання моральних якостей, вироблення умінь і навичок моральної поведінки, формування гуманних взаємин» [5, с. 15].

Таким чином, на основі теоретичного аналізу праць сучасних українських учених-педагогів ми визначили моральне виховання особистості як складний динамічний процес, що забезпечується безперервним зростанням якісних змін особистості до рівня, який відповідає

потребам сучасного суспільства. Як цілеспрямований процес, він оптимально дієвий, коли організується вихователем з урахуванням взаємодії суб'єктивних і об'єктивних чинників і здійснюється в процесі моральної діяльності, яка спрямовується на утвердження моральних принципів, норм, що регулюють моральні відносини.

Важлива роль у моральному вихованні дитини дошкільного віку належить також і сім'ї. Дитина, як імітатор дорослих, копіює поведінку батьків, переймає їхню тактику звернення один до одного і спілкування з іншими людьми. Неможливо виховати гармонійну високоморальну особистість дошкільника у родинній атмосфері, в котрій переважають неповага, егоїстичність, лінь, тощо. Сім'я є основним середовищем для здобуття досвіду і знань для дитини, тобто формування шанобливого ставлення до батьків у майбутньому.

Однією з найбільших людських чеснот завжди була й залишається любов та повага до батьків. Дбаючи про майбутнє наших дітей, ми повинні усвідомлювали, що передумовою успішного виховання є духовний зв'язок між поколіннями. Тому найперше в родинному середовищі повинні формувалися такі якості як повага до старших, милосердя, доброта, щирість.

Шана – почуття поваги, що ґрунтується на визнанні великих чеснот, суспільної ваги або позитивних якостей кого-, чого-небудь [2].

Шанобливе ставлення – це вияв глибокої поваги, пошани до батьків і до людей, який ґрунтується на визнанні людської гідності та особистих чеснот індивіда [6].

Батько й мати – найрідніші і найближчі дітям люди. Вони вчать дітей людських правил, оживляють їхній розум, вкладають в їхні уста добрі слова. Необхідно поважати своїх батьків тому, що вони єдині в дитини і більше немає таких на землі.

Розвиток моральної любові – це шлях од відчуття дитиною своєї спорідненості з батьками до такого ж відчуття стосовно життя навколишніх людей. Дитина, котра живе з родиною одним загальним життям, перенесе подібне ставлення на більш широкий суспільний загал. Вона прагнучиме вдосконалювати загальнолюдське життя і в цьому знаходитиме для себе вищу мету в житті.

Основним у вихованні є думка про те, що любов та пошана в дітей до дорослих та близьких залежить від того, як її члени ставляться до своїх обов'язків: батьки виховують дітей, а з дідусем і бабусею всі радяться, бо вони найстарші, наймудріші. Адже поважати старших і піклуватися про молодших потрібно без нагадування, необхідно самостійно знаходити привід і спосіб вияву турботи.

Приклади з історії доводять нам, що в Україні не лише до батька, матері, діда, бабці, а навіть до старшої подруги, сусідки колись звертались на «Ви». У багатьох родинах був звичай «віддавати чолом», тобто цілувати руку батькам і родичам. Змалечку привчали дітей молитися за батьків і за всю свою сім'ю. Взагалі, виявом шанобливого ставлення до старших за віком було звертання на «ви». Вітаючись, діти мали вклонятися. У народній педагогіці такий послух і шана базувались на переконанні, що в суспільстві найбільшу повагу треба виявляти до того, хто має більший життєвий досвід [4].

У кожній сім'ї також повинні бути свої ритуали, які показують повагу до свят і традицій. Повага – це таке почуття, яке найменше піддається впливу часу, на відміну від любові.

Поняття «моральне виховання» у педагогічній літературі тлумачиться, зокрема, як «цілеспрямований процес організації та стимулювання їх різнобічної діяльності, спілкування, спрямований на оволодіння моральною культурою поведінки, ставленням до навколишнього світу» [7, с. 210]. Однією з найважливіших форм вияву моральної поведінки дитини є її діяльність, зумовлена різноманітними мотивами.

Моральне виховання, як і будь-який напрям виховної роботи з дітьми дошкільного віку, передбачає використання системи прийомів, способів, операцій пізнання особливостей їхнього світовідчуття, мислення, поведінки і цілеспрямованого впливу на них. Щодо цього дошкільна педагогіка має у своєму арсеналі універсальні та специфічні методи. Використовують їх залежно від конкретної педагогічної ситуації: віку, рівня розвитку дітей, особливостей соціуму, його стратифікаційних груп, у яких росте й виховується дитина тощо.

Методи морального виховання – способи педагогічної взаємодії, за допомогою яких здійснюється формування особистості відповідно до мети і завдань морального виховання і вікових особливостей дітей. До найпоширеніших методів морального виховання належать методи формування моральної поведінки, методи формування моральної свідомості, методи стимулювання моральних почуттів і мотивів поведінки. Ці форми, методи і прийоми,

сприяють розвитку морального виховання, а тим не менш шанобливого ставлення до батьків.

Для прикладу, в книжці «Батьківська педагогіка» В. Сухомлинського викладені важливі міркування для батьків і педагогів про те, що дитяча доброта не може бути знеособленою, а серце малюка не може стати добрим, якщо немає чогось або когось – рослини, тварини, людини – в які він вкладатиме свої душевні сили. На сторінках цієї книги ми знаходимо пояснення педагога відносно поняття «щастя»: «щастя – це суто людське поняття, витвір самої людини, його не можливо ні передати, ні отримати в спадщину. Це не чудова жар-птиця, яку просто можна зловити, а реальна будівля, яку потрібно спорудити тільки власною працею рук і душі». Василь Олександрович закликає батьків бути мудрими наставниками своїх дітей, уникати подачі благ у готовому вигляді, бо це може призвести до нещастя. Тому педагогіка В. Сухомлинського пройнята працею, олюднена, одухотворена прагненням дарувати добро й радість оточуючим, така, що виховує культуру шанобливого ставлення, моральних засад особистості дитини дошкільного віку [6]. Отож, моральні взаємини із дорослими є важливим складником морального виховання, що ґрунтується на довірі та взаємодії і полягає у прищепленні їм почуття любові та поваги до рідних і близьких, розвитку доброзичливості й бережного ставлення до праці дорослих, культивуванні бажання їм допомагати, турбуватися про них, не засмучувати своїми вчинками.

Наведемо алгоритм формування шанобливого ставлення у дітей дошкільного віку до батьків: перш за все, необхідно навчитися поважати дитину, її батька, знайти свою емоційну стабільність і відчуття своєї безпеки. Поважати дитину – це значить поважати його характер, з яким він народився, поважати його бажання, територію і кордони. Поважати – це не означає потурати всім його примхам і виконувати будь-яке бажання, це значить приймати бажання дитини і, враховуючи їх, разом знаходити компроміси. Намагайтеся в конфліктних і гострих ситуаціях з дитиною знаходити саме компроміси, рішення, де бажання дитини будуть враховуватися, де не буде вашої авторитарної позиції тільки тому, що ви мама і знаєте, як вчинити краще [8]. Отже, виховання у дітей дошкільного віку шанобливого ставлення до батьків – довготривалий процес, що має бути систематичним та послідовним.

Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок. Духовні цінності в контексті морального виховання завжди були, є й будуть пріоритетними у вихованні шанобливого ставлення до батьків у дітей дошкільного віку. Очевидно, що дошкільника не потрібно буде вчити поважати батьків, оскільки саме через ставлення дорослих до себе, до інших людей і до дитини, вона братиме приклад для власної поведінки. Отже, лише вихована дитина дошкільного віку завжди шанує своїх рідних: дбає про них, виявляє вдячність, допомагає їм в усьому.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо в обґрунтуванні педагогічних умов формування шанобливого ставлення до батьків у дітей раннього віку.

Список використаної літератури

1. Базовий компонент дошкільної освіти. А. М. Богуш, та ін.; за заг. ред. А. М. Богуш. Київ : Видавництво, 2012. 26 с.
2. Моральне виховання дітей дошкільного віку URL : <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A8%D0%B0%D0%BD%D0%B0> (дата звернення: 20.03.2019).
3. Курчатова А. Шанобливе ставлення до батьків у дітей дошкільного віку. *Гендерна проблематика та антропологічні горизонти* : м-ли II Всеукр. наук.-практ. конф. Львів, 2012. С. 67–70.
4. Педагогіка Мойсеюк Н. Є. Сімейне виховання в різні періоди розвитку суспільства URL : <https://westudents.com.ua/glavy/49451-2-smeyne-vihovannya-v-rzn-perodi-rozvitku-susplstva.html> (дата звернення: 25.03.2019).
5. Стельмахович М Г. Українська родина. Сім'я і родинне виховання в Україні з початку ХХ ст. і донині. *Рідна школа*. № 3, 1993. С. 14–17.
6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5-ти т. Київ : *Радянська школа*, 1976. Т. 2. 670 с.
7. Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки: Навч. посіб. / Упоряд. Борисова З. Н., Кузьменко В. У. Київ : Вища шк., 2004. 511 с.
8. Як навчити дітей поважати батьків. URL : <https://ukr.media/science/299600/> (дата звернення: 22.03.2019).

УДК 373.2.015:331.548

Томчук Юлія,
студентка 12-ДОс групи
Науковий керівник:
к. пед. н., доцент Приймач Н.В.

ВИКОРИСТАННЯ МОЖЛИВОСТЕЙ РІЗНИХ ВИДІВ ПРАЦІ ДІТЕЙ ДЛЯ ВИРІШЕННЯ ВИХОВНИХ ЗАВДАНЬ

У цій статті розглядаються питання щодо використання можливостей різних видів праці дітей для вирішення виховних завдань. Проаналізовано особливості залучення дітей дошкільного віку до різних видів праці, методичні аспекти даної проблеми.

Ключові слова: *трудове виховання, види праці, виховні завдання.*

This article examines counsels of using different types of children's activity in solution of the educational tasks. It analyses peculiarities of involvement pre-school-aged children in various kinds of work and the methodical aspects of this problem.

Keywords. *labor education, types of work, educational tasks.*

Трудове виховання – одна з умов розвитку самостійності, оскільки створює простір для збагачення досвіду дитини в процесі її практичної діяльності, коли взаємозв'язок між знаннями і практикою їх застосування відкриває перед дитиною можливості для реалізації його потенційних здібностей.

Його завдання полягає у формуванні в дітей стійких переконань, що праця є життєвою необхідністю. Трудове виховання дітей дошкільного віку передбачає привчання їх до самообслуговування, елементарних трудових дій, ручної і господарської праці. Навіть найпростіший результат трудових зусиль дитини (вмитий посуд, прибранна кімната тощо) сприяє самоусвідомленню дитини, вселяє їй впевненість у собі, прагнення випробувати себе у нових видах діяльності.

Відчутно впливає на формування у дітей прагнення працювати емоційне ставлення дорослого до виконуваної роботи. З раннього віку діти повинні бачити приклад раціонально організованої праці, оволодівати культурою праці: вмінням ставити мету (спочатку з допомогою дорослого, потім – самостійно), планувати й організувати роботу, використовувати обладнання, послідовно здійснювати раціональні трудові дії, підтримувати порядок на робочому місці тощо [1].

Сучасні українські дослідники проблеми трудового виховання (З. Борисова, В. Павленчик, Г. Бєленька, М. Машовець) вивчають питання виховного значення праці дітей у закладі дошкільної освіти і сім'ї.

Трудове виховання притаманне всім історичним формаціям, воно є найдавнішою формою виховання. Вже античні мислителі наголошували на необхідності виховання людини самостійної, здатної до життєвого самовизначення. Водночас класовий характер освіти і виховання не передбачав використання фізичної праці у школах. Діти рабів у школах не виховувалися; виховання відбувалося у праці нарівні з дорослими. До проблеми виховання дітей у процесі праці зверталися автори перших утопічних систем оновлення суспільства шляхом виховання. На думку Ж.-Ж. Руссо, дитину, яка фізично зміцніла і навчилася самостійно орієнтуватися в навколишньому середовищі, слід залучати до фізичної праці. Оволодіння трудовими навичками – необхідна умова забезпечення молодій людині власного кусня хліба, а відтак – незалежності та свободи [2].

Послідовник Руссо Й.-Г. Песталоцці не лише теоретично, а й практично доклав багато зусиль до того, щоб, поєднавши навчання з фізичною працею, виховувати дітей для чесного життя. Він вперше в історії педагогіки пов'язав мотивацію праці з природою дитини, обґрунтував роль праці як частини педагогічної системи. Песталоцці наголошував, що завдяки поєднанню навчання і фізичної праці діти виходять у життя морально загартованими, здатними до самостійного визначення. Значна кількість теорій трудового виховання виникла із розвитком буржуазії [2].

Ідея праці як засобу всебічного розвитку людини розроблена в педагогічній теорії К. Ушинського. Їй присвячена спеціальна робота – «Праця у її психологічному та виховному значенні», в якій обґрунтована необхідність «вільної праці» для розвитку почуття людської гідності. Людина, відірвана від праці, на думку Ушинського, втрачає кращі якості особистості, а батьки, оберігаючи своїх дітей від праці, розбещують і роблять їх нещасними [3]. Дитяча праця, на думку С. Русової, є основою виховання. Зокрема, ручна праця повинна забезпечити творчу активність дітей, задоволення від результату, а старші дошкільники здатні до усвідомлення соціальної значущості праці. Це сприяє вихованню відповідальності, почуття обов'язку.

Звертаючись до історії дошкільної педагогіки, згадаємо той факт, що на важливості трудового виховання як засобу всебічного розвитку дитини наголошувалося на з'їздах із дошкільного виховання. У 1919 р. на першому з'їзді було визначено види дитячої праці і вимоги до її організації. Другий з'їзд (1921) звернув увагу на зв'язок праці та гри. На основі його рішень у центральному дитячому садку Першої дослідної станції з дошкільного виховання, яка була експериментальним майданчиком для досліджень проблем дошкільної освіти, було введено самообслуговуючу, ручну та суспільну працю, необхідну для всіх [2].

До актуальних проблем трудового виховання в нових соціально-економічних умовах належать: виховання у дітей основ економічної грамотності, здатності сприймати і використовувати економічну інформацію; відбір видів праці, які найбільше цікавлять дітей у зв'язку з модернізацією економіки; підвищення педагогічної компетенції батьків у питаннях організації дитячої праці в умовах родинного виховання [2].

Трудове виховання дітей покликане забезпечити вирішення таких завдань:

1. Формування мотивації (потреб, інтересу, почуття обов'язку і відповідальності), позитивно-емоційного ціннісного ставлення до праці як до форми буття і способу самореалізації людини.

2. Формування системи знань, необхідних для трудової діяльності, вибору професії, соціального, професійного і життєвого самовизначення.

3. Формування досвіду суспільно корисної виробничої діяльності, вміння використовувати теоретичні знання на практиці, здатності до творчості.

Вирішення цих завдань відбувається у процесі загальноосвітньої підготовки, трудового навчання, різноманітної за змістом і формою трудової діяльності. Для того щоб праця стала засобом виховання, вона повинна бути змістовною, мати особистісну і суспільно корисну значущість, чітку організацію.

Організуючи трудову діяльність вихователі забезпечують всебічний розвиток дітей, допомагають їм знайти упевненість у своїх силах, формують життєво необхідні вміння та навички, виховують відповідальність і самостійність.

Основними видами дитячої праці є самообслуговування, господарсько-побутова праця, праця в природі, ручна (художня) праця. Всі вони мають певні можливості для вирішення виховних завдань.

Самообслуговування спрямоване на задоволення повсякденних особистих потреб дитини. У процесі самообслуговування вона привчається до порядку й організованої поведінки, оволодіває всіма компонентами трудової діяльності. В неї поступово формується вміння бачити результат праці, встановлювати зв'язок між метою, трудовими діями і кінцевим результатом.

Виховне значення цього виду трудової діяльності укладено, перш за все, з її життєвої необхідності. У силу щоденної повторюваності дій, навички самообслуговування міцно засвоюються дітьми; самообслуговування починає усвідомлюватися як обов'язок. У старшому дошкільному віці набуваються нові навички самообслуговування: прибирання ліжка, догляд за волоссям, взуттям. Процеси, пов'язані з ним, використовуються для вирішення більш складних виховних завдань: формування у дітей звички до охайності та чистоти, навичок поведінки в оточенні однолітків. Дитина обслуговує себе, знаходячись поряд з іншими, у зв'язку з чим вона повинна розуміти потреби і труднощі оточуючих.

Господарсько-побутова праця має на меті підтримання чистоти і порядку в приміщенні, на інших територіях життєдіяльності дитини, допомога дорослим в організації режимних процесів.

Організуючи господарсько-побутову працю, вихователь використовує різноманітні методичні прийоми: показ виконання кожної елементарної дії та послідовності дій,

супроводжуваний детальними поясненнями; безпосередню допомогу у виконанні трудових дій; особистий приклад; постійне нагадування про послідовність дій; використання дидактичних ігор та прийомів, створення ігрових ситуацій; заохочення з урахуванням індивідуальних особливостей і можливостей дітей; оцінку результатів виконаної роботи, аналіз конкретних суспільно значущих вчинків.

Господарсько-побутова праця спрямована на обслуговування колективу і тому містить у собі великі можливості для виховання дбайливого ставлення до однолітків. У старших групах закладу дошкільної освіти господарсько-побутова праця ще більше збагачується за змістом, стає систематичнішою, багато в чому переходячи в постійні обов'язки чергових. Діти підтримують чистоту в кімнаті, на ділянці, ремонтують іграшки, книги, надають допомогу малюкам.

Особливість господарсько-побутової праці старших дошкільнят полягає в умінні самостійно організувати її: підібрати необхідний інвентар, зручно його розмістити, привести все в порядок після роботи. У процесі роботи діти проявляють старанність, прагнення до доброго результату, доброзичливо ставляться до однолітків.

Праця в природі полягає в тому, що діти мають справу не з предметами, а з об'єктами живої природи – працюють у куточку природи, на городі, у квітнику, доглядають за тваринами. Основним її виховним завданням є вироблення у дітей інтересу, дбайливого ставлення до живої природи, формування вмінь і навичок із догляду за рослинами і тваринами, вміння правильно користуватися знаряддями праці. Праця в природі є доступною дітям дошкільного віку видом продуктивної трудової діяльності.

Ручна (художня) праця має на меті виготовлення виробів із паперу, картону, тканини: іграшок-саморобок, вітальних листівок, ялинкових прикрас, персонажів і декорацій лялькового театру, букетів із засушених рослин, килимків для ляльок, серветок тощо. Виготовлення подарунків рідним і друзям здійснює великий вплив на моральну свідомість. Така праця розвиває уяву, спостережливість, художнє мислення, естетичне чуття, конструктивні здібності, моторні навички дітей, формує корисні практичні навички, збагачує знаннями про властивості різних матеріалів. Її результати здебільшого викликають позитивні емоції, захоплення дорослих, що посилює ефект самопізнання, самоусвідомлення, самоствердження дитини. Все це має великий виховний вплив на дітей, формує їхні естетичні почуття і морально-вольові якості.

Через основні форми організації праці дітей – доручення, чергування, колективну працю вирішуються питання виховання працьовитості у дітей.

Доручення – це завдання, які вихователь епізодично дає одному або декільком дітям, враховуючи їх вікові та індивідуальні особливості, наявність досвіду, а також виховні завдання. Доручення є першою формою організації трудової діяльності. Доручення стають засобом формування у дітей звички до трудового зусилля, готують їх до чергувань.

Чергування – це форма організації праці дітей, що передбачає обов'язкове виконання дитиною роботи спрямованої на обслуговування колективу. У старшій групі індивідуальні доручення організовуються у тих видах праці, в яких у дітей недостатньо розвинені вміння, або тоді, коли їх навчають новим вмінням. Індивідуальні доручення даються також дітям, які потребують додаткового навчання або особливо ретельного. Більшість доручень, котрі мали місце в середній групі, стають груповими, що об'єднують від 2 до 5–6 учасників, тобто набувають колективного характеру. У старших групах вводиться чергування по куточку природи. Чергові щодня змінюються, кожен з дітей систематично бере участь у всіх видах чергувань. Як правило, діти чергують удвох. Ці ж завдання вирішуються через ознайомлення дітей з працею дорослих і через безпосередню участь дітей у посильній трудовій діяльності в закладі дошкільної освіти і вдома. При цьому особливо підкреслюється роль ознайомлення з суспільною спрямованістю праці, його соціальною значимістю, формується шанобливе ставлення до праці дорослих.

Таким чином, трудове виховання має великий вплив на формування моральних якостей та естетичних почуттів дітей дошкільного віку. Правильно спланована та організована трудова діяльність містить неабиякий потенціал для розвитку розумових здібностей дітей, сприяє їх фізичному розвитку.

Перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо в аналізі педагогічних можливостей використання різних видів праці у роботі з дітьми старшої дошкільної групи.

Список використаної літератури

1. Виховання дошкільника в праці / за ред. З. Н. Борисової. Київ : Віпол, 2002. 112 с.
2. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2006. 456 с.
3. Поніманська Т. І. Дитина і навколишній світ. Методичні рекомендації до програми виховання дітей дошкільного віку «Малюк». Київ : СБСНАС, 1993. С. 64–67.

УДК 378.373.2.011.3- 051

Фількевич Тетяна,
студентка 11-Дом групи
Науковий керівник:
к. пед. н., доцент Онищук І.А.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

у статті висвітлено проблему підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до використання інтерактивних технологій; розкрито сутність та зміст поняття «підготовка та готовність майбутніх фахівців дошкільної освіти до використання інтерактивних технологій»; визначено актуальність та ефективність використання даних технологій у професійній готовності майбутніх вихователів.

Ключові слова: підготовка, готовність використання інтерактивних технологій, інтерактивні технології, дошкільна освіта, майбутній вихователь закладу дошкільної освіти.

the article outlines the problem of training future specialists in pre-school education to the use of interactive technologies; the essence and content of the concepts «preparation and readiness of future specialists of pre-school education for the use of interactive technologies»; the relevance and efficiency of using these technologies in the professional readiness of future educators is determined of the institution of preschool education.

Key words: preparation, readiness for use of interactive technologies, interactive technologies, preschool education, future teacher of pre-school establishments

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвиток дошкільної освіти, неможливий без якісної зміни системи професійної підготовки майбутніх фахівців. Науковці вважають, що особливу роль у цьому процесі відіграє застосування інтерактивних педагогічних технологій, що спрямовані на активізацію творчої активності студента.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що проблема підготовки фахівців дошкільної освіти не залишилась поза увагою вітчизняних та зарубіжних науковців. Зокрема цій проблемі присвятили свої праці Л. Артемова, Г. Беленька, О. Богініч, М. Бургін, А. Богуш, І. Дичківська, В. Журавльов, В. Загвязинський, К. Крутій, Ю. Косенко, Н. Лисенко, М. Машовець, К. Макагон, А. Ніколс, Т. Поніманська.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. За висновками фахівців, нова парадигма освіти потребує нового педагога – креативного, активного, ініціативного. Заклад дошкільної освіти хоче бачити вихователя, який здатний забезпечити розвиток інноваційних процесів. Сучасний вихователь має володіти творчим мисленням, креативними навичками, вмінням експериментувати, застосовувати інтерактивні технології, щоб працювати в нових умовах, які вимагають винахідництва і раціоналізаторства.

Тому сучасні українські вчені одним зі шляхів вирішення цієї проблеми вважають використання інтерактивних методів та технологій навчання, спрямованих на фахову підготовку майбутніх вихователів [1].

З огляду на зазначене, *метою статті* є розкриття деяких аспектів підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до використання інтерактивних технологій у закладах дошкільної освіти.

На сьогоднішній день вчені розглядають інновацію в освіті як процес створення, поширення і використання нових засобів (нововведень) для розв'язання тих педагогічних

проблем, які досі розв'язувались по-іншому (О. Савченко); як «комплексний, цілеспрямований процес створення, розповсюдження і використання новацій» (Л. Ващенко); як результат (продукт) творчого пошуку або особи колективу, що відкриває принципово нове в науці й практиці; як результат народження, формування і втілення нових ідей (В. Паламарчук); як процес і кінцевий результат інноваційної діяльності (О. Попова); як процес оновлення чи вдосконалення теорії і практики освіти, який оптимізує досягнення її мети (Л. Даниленко) [5; 7].

Зокрема І. Дичківська зазначає, що інноваційна педагогічна технологія – це цілеспрямоване впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, що охоплюють ціннісний навчально-виховний процес від визначення його мети до очікуваних результатів. Тому інтерактивні технології – це навчання, що «спрямоване в основному на психологію людських взаємин і взаємодії». Інтерактивний навчальний процес необхідно організувати так, щоб усі діти брали участь у процесі пізнання. Це дасть їм можливість зрозуміти незнайоме, рефлексувати [6].

Виклад основного матеріалу дослідження. Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації тієї чи іншої діяльності, метою якої є забезпечення комфортних умов для взаємодії, за яких кожна дитина відчуває свої успіхи при виконанні певної роботи, досягає високої продуктивності. Процес взаємодії організований таким чином, що практично всі учасники включені в процес пізнання, обговорення. Вони мають можливість розуміти і рефлексувати з приводу того, що вони знають, розуміють, про що думають [3].

Інтерактивна діяльність передбачає організацію та розвиток діалогового спілкування, яке веде до взаємодії, взаєморозуміння та спільного рішення. Під час інтерактивної взаємодії відбувається не тільки накопичення знань, а також формується механізм самореалізації вихователя. Цілеспрямована інтерактивна взаємодія дорослого з дітьми забезпечує оптимальні умови розвитку дошкільників, а саме: правильне та ретельне визначення теми, мети та завдань заняття; включення попереднього досвіду дітей у навчально-виховний процес; продумане поєднання індивідуальних і групових форм навчання, що дозволяє змінювати види діяльності дошкільників; активізація пізнавальної, розумової діяльності дітей на всіх етапах заняття; забезпечення творчої співпраці та взаємодії на заняттях; обов'язкове врахування вікових, індивідуальних особливостей дітей та їх творчих здібностей [1; 3; 5; 6; 7].

Рушійною силою інноваційної діяльності є педагог як творча особистість, оскільки суб'єктивний чинник є вирішальним під час пошуку, розробки, впровадження і поширення нових ідей. Творчий вихователь має широкі можливості і необмежене поле для інноваційної діяльності, оскільки на практиці може експериментувати і переконуватися в ефективності методик навчання, коригувати їх, здійснювати детальну структурування досліджень навчально-виховного процесу, пропонувати нові технології та методи навчання.

Тому одним із шляхів змін професійно-педагогічної підготовки є трансформація традиційного навчального процесу в особистісно орієнтований, у якому студент визначається рівноправним суб'єктом навчальної взаємодії. Навчання в закладах вищої освіти повинно орієнтуватися не тільки на предмет, що вивчається, але й на особистість студента, його індивідуальні особливості, потреби та інтереси. Рольове спілкування змінюється особистісним із притаманними йому підтримкою, емпатійністю, утвердженням людської гідності та довірою. В організації навчання відбувається зміщення акценту з домінування окремих форм і методів навчання та надається перевага творчій ініціативі, конструюванню «ситуації успіху», «ситуації вибору», самоаналізу, самооцінки, самопізнання, самовираження, самореалізації [2].

Проблема професійної підготовки в контексті професійного становлення особистості професіонала – одна з найважливіших для загальної та професійної педагогіки в останні десятиліття. Вагомість дослідження цієї проблеми насамперед пов'язана з викликами постіндустріального суспільства сучасній системі професійної підготовки, як-от: потребою в підготовці професіонала, який би не лише системно й систематично пізнавав сферу фахової діяльності, а й спрямовував дії на надання якісної послуги, активно освоював нові види діяльності в процесі життєтворчості та формував власну траєкторію неперервного професійного зростання.

З'ясовуючи сутність поняття «підготовка», дослідники пропонують різні дефініції, що описують різні його аспекти. Учені розуміють готовність по-різному: сукупність здібностей (Б. Ананьев, С. Рубінштейн); установка (налаштованість особистості на певну поведінку,

установка на активні та доцільні дії, пристосування особистості для успішних дій (В. Крутецький)); сукупність здібностей людини ставити мету, вибирати способи її досягнення, здійснювати самоконтроль, будувати плани й програми (Ю. Кулюткін, Г. Сухобська); інтегрована якість особистості (К. Платонов) або інтегративна властивість особистості, що поєднує комплекс мотиваційних, емоційних, інтелектуальних, вольових та інших компонентів, адекватних вимогам педагогічної діяльності (Н. Пихтіна).

Аналіз теоретико-методичних джерел із проблеми «підготовка» дав змогу виокремити значущі концепти цього поняття. Їх наявність зумовлена особливостями системного аналізу такої складної соціокультурної системи, до якої належить і поняття «готовність». У межах нашої проблеми ґрунтуємося на позиції системного аналізу й визначаємо «готовність», як інтегративне поняття, у якому виокремлюється: *функційна* (Т. Зотєєва, Л. Кондрашова, М. Левітов, В. Моляко, О. Мороз, Г. Оллпорт, С. Рубінштейн, В. Сластьонін, Д. Узнадзе); *структурна* (К. Дурай-Новакова, М. Дьяченко, Л. Кандилович, О. Киричук) та *особистісна модель* (Т. Бережинська, Р. Ваврик, А. Ліненко, С. Максименко, О. Пелех, К. Платонов).

Функційна модель у понятті «готовність» потрібна для того, щоб усвідомити її призначення з погляду можливості досягнення цілей [5].

Аналіз функціональної моделі готовності дозволив визначити, що педагоги й психологи обґрунтовують її через поняття «професійна готовність», розуміючи його як можливість досягнення цілей у педагогічній діяльності, тобто виконувати окремі професійно-педагогічні функції такі, як: педагогічні (О. Мороз, В. Сластьонін); професійно-естетичні (Т. Зотєєва); психологічні (В. Моляко); морально-психологічні (Л. Кондрашова).

Структурна модель описує межі системи, її елементний склад, відношення між елементами й зовнішнім середовищем, у якому функціонує готовність. Структурну модель готовності розглядають в різних дослідницьких контекстах: фізіологічному (відповідність фізіології організму та стану здоров'я людини вимогам професійної діяльності, здатність виконувати ту чи іншу діяльність); психологічному (стан особистості, готовність виконувати що-небудь); психолого-педагогічному (інтегративна якість особистості, яка містить професійні знання, уміння, навички та особистісні якості особистості, спрямовані на здійснення професійної діяльності); педагогічному (знання майбутніх фахівців з педагогіки, психології та фахових методик зі спеціальності тощо); акмеологічному (якість особистості, яка містить знання, уміння та навички, спрямовані на саморозвиток, самовдосконалення та самовизначення особистості в професійній діяльності).

Особистісна модель умотивовує залежність структурних і функціональних властивостей системи від особистісних якостей, забезпечує взаємозв'язок між компонентами готовності та зовнішнім середовищем. Із позиції особистісного підходу все частіше науковці використовують термін «утворення».

Проаналізувавши все вищевикладене, можна дійти висновку, що поняття «підготовка майбутнього вихователя до професійної діяльності» можна трактувати, як інтегроване особистісне утворення, яке завдяки сформованій системі професійних знань, умінь, навичок та особистісних якостей забезпечує компетентне виконання професійної діяльності.

І. Дичківська виокремлює такі рівні сформованої готовності до впровадження педагогічних інновацій: інформаційний, пробний, творчий. Для педагогів інформаційного рівня характерним є орієнтація в конкретних методиках роботи педагогів-новаторів, а також зарубіжного досвіду педагогічних технологій, використання окремих елементів даних систем у власній діяльності. Педагоги пробного рівня намагаються втілити у власну діяльність відомі технології, у них є потреба в експериментуванні, бажання поділитися досвідом з однодумцями. Педагоги творчого рівня успішно володіють інноваціями, беруть участь у їх створенні [2; 6].

Готовність майбутніх педагогів до застосування інтерактивних технологій у роботі закладу дошкільної освіти необхідно розглядати: як готовність студентів до застосування інтерактивних технологій у ЗДО; як результат спеціальної підготовки, який становить інтегровану освіту особистості майбутнього педагога, що виникає при об'єднанні мотивів, професійних знань, умінь, навичок і педагогічного досвіду, адекватних вимогам відповідного напрямлення професійно-педагогічної діяльності.

Крім того у вузі необхідно:

– забезпечити інтенсивність мисленнєвої активності студентів при засвоєнні знань, навчати критично мислити; творчо, усебічно розглядати предмет дослідження;

забезпечувати глибинне вивчення змісту нового матеріалу; формувати уміння, застосовувати набуті знання в практичній діяльності; прагнути до самоосвіти; розкривати комунікативні уміння та навички, розвивати здатність бути цікавим та активним співрозмовником у будь-якій ситуації; встановлювати емоційний контакт між студентами, формувати уміння працювати в колективі, дослухатися до думки товаришів;

– дотримуватися методичних правил під час організації освітньої діяльності: підготовка навчально-методичного комплексу з використання інтерактивних технологій, серед яких: розроблення занять, опорних конспектів, методичної літератури; підготовка необхідного обладнання (аркуші паперу, ручки, олівці, дошка тощо) та обстановки (відповідним чином розташовані місця для учасників інтеракції), що допоможе створити атмосферу взаємодії; підготовка суб'єктів навчання до інтерактивних технологій відповідно до вікових та індивідуальних особливостей учасників навчально-виховного процесу; варто використовувати прості інтерактивні технології – роботу в парах, малих групах; з часом – ускладнювати використання інтерактивних технологій; необхідність створення дружньої, позитивної атмосфери співробітництва, порозуміння та доброзичливості, спрямованої на досягнення поставлених цілей інтеракції.

Вивчаючи та аналізуючи погляди вчених щодо підготовки, професійної готовності, інтерактивних технологій, синтезуючи витоки та сучасний стан їх наукового вивчення, обґрунтовуємо основне поняття нашого дослідження – «готовність майбутніх вихователів до використання інтерактивних технологій» – інтегроване особистісне утворення, яке містить мотиваційний, пізнавально-когнітивний та конативний компоненти. Розкриємо суть кожного з них.

Мотиваційний компонент поєднує в собі професійні установки, інтереси, прагнення займатись педагогічною роботою, направленість на використання інтерактивних технологій у педагогічній діяльності. Його основою є професійна спрямованість (особисте прагнення людини застосувати знання про інтерактивні технології в професійній діяльності), у якій виражається позитивне ставлення до професії, інтерес до неї, бажання вдосконалювати свої навички.

До *пізнавально-когнітивного компоненту* входять знання сутності та значення інтерактивних технологій; особливостей використання та побудови інтерактивних занять; оволодіння умовами успішної інтеракції. Практика показує, що студенти не зіставляють отримані знання з майбутньою професійною діяльністю, а обмежуються лише фіксацією вивченого матеріалу. Такі знання не стають інструментами професійно-спрямованої діяльності та дуже швидко втрачаються. У зв'язку з таким підходом спостерігається значний розрив між теоретичною й практичною підготовкою майбутніх вихователів, у багатьох випускників виявляється несформованим необхідний рівень професійної готовності до роботи в ЗДО.

Конативний компонент готовності містить професійно-педагогічні вміння: уміння ефективно їх використовувати на практиці; уміння доступно пояснити дитині старшого дошкільного віку правила використання інтерактивних технологій; уміння аналізувати й критично осмислювати результат взаємодії «педагог-діти», для цього необхідно в кожному конкретному випадку виявляти зміст суперечностей у цих взаємодіях, виокремлювати причини виникнення й визначати шляхи їх розв'язання; актуалізувати знання з педагогіки, психології та фахових методик, інтегрувати зв'язки між ними відповідно до розв'язання конкретних проблемних завдань та вміння творчо підходити до вирішення педагогічних вправ та ситуацій.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Отже, проблема готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до використання інтерактивних технологій дає змогу констатувати, що у професійній діяльності вихователів інтерактивна взаємодія має особливе значення в декількох контекстах: особистісному (спрямовує виховний процес на особистість дошкільника); виховному (створює гуманістичні основи виховання дитини); творчому (розвиває творчі здібності особистості дошкільника) та науковому (розв'язує сучасні психолого-педагогічні проблеми виховання сучасної дитини).

«Підготовка майбутнього вихователя» – це інтегроване особистісне утворення, яке завдяки сформованій системі професійних знань, умінь, навичок та особистісних якостей забезпечує компетентне виконання професійної діяльності.

«Готовність майбутніх вихователів до використання інтерактивних технологій» – це інтегроване особистісне утворення, яке включає мотиваційний, пізнавально-когнітивний та конативний компоненти; оволодіння технологіями інтерактивної взаємодії майбутніми вихователями дошкільних навчальних закладів потребує створення спеціальної системи професійної підготовки.

Перспективу подальшої наукової розвідки вбачаємо у визначенні ефективних методів і прийомів формування готовності майбутніх вихователів ЗДО у закладах вищої освіти.

Список використаної літератури

1. Беленька Г. В. Інтерактивні прийоми викладання навчальної дисципліни у вищій школі. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2001. 118 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : «Либідь», 1997. С. 348.
3. Зязюн І. Я. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навчальний посібник. Київ : А.С.К., 2003. 240 с.
4. Пометун О. Інтерактивні методи та система навчання. Київ : Шкільний світ, 2007. 112 с.
5. Скрипник М. Інтерактивне навчання : основні поняття. Київ, 2005. С. 30–43.
6. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Практикум : навчальний посібник. Київ : Видавничий Дія «Слово», 2013. 448 с.
7. Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці : монографія / за заг. ред. І. І. Загарницької. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 310 с.

РОЗДІЛ III. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

УДК 304.5

*Витовщик Ольга,
Студентка 31-СП групи
Науковий керівник:
к. пед. н. Фіголь Н. А.*

ОСНОВНІ АСПЕКТИ ПРИНЦИПУ СОЦІАЛЬНОЇ СПРАВЕДЛИВОСТІ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

У статті висвітлено поняття «принципу соціальної справедливості». Проаналізовано основні аспекти справедливості і соціальної справедливості стосовно проблем сучасного суспільства.

Ключові слова: *справедливість, соціальна справедливість, принцип соціальної справедливості, суспільство.*

This article covers the definition of «principle of social justice». The major aspects of justice and social justice with regard to the problems of modern society are analyzed.

Key words: *justice, social justice, principle of social justice, society.*

Справедливість є одним з найважливіших принципів правової держави, який реалізується як у законодавчій, так і в правозахисній діяльності.

Справедливий закон втілює ідею рівної для всіх свободи – робити все, що не обмежує свободи інших і не завдає шкоди, а також не заборонене законом. Закон виступає мірою, єдиним для всіх масштабом свободи. Свобода окремої особи співвідноситься зі свободою інших людей, а право є регулятором можливостей реалізації свободи кожного. Встановлювані заборони та обмеження мають бути доцільними з погляду гарантії свободи, а значить – справедливими [1, с. 93].

В історії розвитку людської цивілізації поняття справедливості мало різне значення, етичне, політичне, юридичне – і використовувалося для закріплення політичного, морального, юридичного ставлення людини до дійсності, слугувало ідеологічним чинником для визначення соціально – політичних пріоритетів розвитку суспільства.

Нині соціальна справедливість усе більш актуалізується як політична та соціальна проблема, що відповідає новій соціально – політичній орієнтації України як демократичної, соціальної, правової держави, глибинним економічним та соціально-політичним перетворенням, що у ній відбуваються [3, с. 95].

У філософії соціальної роботи проблеми справедливості і соціальної справедливості розглядаються стосовно до соціальних проблем суспільства і клієнта. У цьому зв'язку соціальна справедливість виступає як загальнометодологічний принцип відносно до теоретичних парадигм соціальної роботи і як певний теоретичний концепт.

Про значення соціальної справедливості та її проявах в різних аспектах суспільного життя висловлювали свої думки різні вчені зарубіжних країн, наприклад: М. Вебер, А. Бертен, В. Шульц. Також великий внесок в обґрунтування та аналіз принципу соціальної справедливості внесли такі вітчизняні науковці, як: Б. Макарова, А. Макеєва, М. Фірсов, О. Безпалько, М. Студньонова, Л. Лукашевич, а також І. Холостова, Т. Семигіна та І. Мигович та ін.

Мета статті – розкрити сутність справедливості і соціальної справедливості та проаналізувати основні аспекти принципу соціальної справедливості в сучасному суспільстві.

Поняття «соціальна справедливість» має історичний характер, наповнюється елементами якісного змісту в однотипних суспільно – економічних формаціях і сутнісно нового змісту – в різнотипних. При первіснообщинному ладі соціальна справедливість означала передусім рівність у розподілі добутих благ; за рабовласницького – не асоціювалася з рівністю і означала відмінність у становищі окремих індивідів і соціальних груп залежно від їх достоїнств (Аристотель розглядав соціальну справедливість як

добročесність); за феодалізму – пов'язувалася з достоїнствами окремих людей і соціальних верств, зумовлених, у свою чергу, благородним походженням [1, с. 73].

Історія людства наочно демонструє нам і еволюцію змісту цієї цінності. В давнину, коли було божество (тотем, мана, пізніше Бог тощо), цей принцип проголошував: «кожному за мірою його наближеності до божественної сили». Звідси і необмеженість прав і привілеїв, так званих «намісників божих». Але вже в 17–18 ст. ситуація змінюється і людина проголошується самоціллю. Обсяг благ починає вимірюватись не за ступенем «божественної благодаті», а за мірою суспільної корисності певного індивіда чи групи. Розвиваючись у ході історії людства цей критерій пройшов такі форми:

1) кожному за мірою його участі в захисті країни від ворога, за мірою його ратної служби й участі в управлінні (влада верхніх станових груп дворян);

2) кожному відповідно до його капіталу (влада капіталу);

3) кожному за мірою його особистої суспільно – корисної праці.

Останній принцип можна визначити як трудовий. Але замало проголосити його головним критерієм обсягу благ, які отримує індивід.

Важливою умовою його втілення є розробка науково обґрунтованих критеріїв оцінки цього трудового внеску (розмір, продуктивність, соціальна значущість, час).

Таким чином, соціальна справедливість – це об'єктивно зумовлена рівнем соціально-економічного, політичного і культурного розвитку суспільства міра рівності і нерівності в становищі різних спільностей і окремих людей. Це поняття фіксує відповідність чи невідповідність певних суспільних відносин конкретно – історичним можливостям розвитку людини, реалізації її здібностей, творчого та інтелектуального потенціалу. Справедливість, з одного боку, відображає ставлення суспільства до людини, піклування про неї, захист її інтересів, з другого – ставлення людини до суспільства, до своїх обов'язків щодо нього, свого внеску в загальну справу [1, с. 84].

Соціальна справедливість осмислюється як задоволення потреб людини, справедливий розподіл матеріальних ресурсів, доступ до таких послуг, як охорона здоров'я та освіта, створення рівних можливостей, соціальний захист і соціальне забезпечення. Соціальна справедливість – основний засіб захисту людини, умова для розвитку людства.

Соціальна справедливість – міра рівності (нерівності) життєвого становища людей, класів і соціальних груп, що об'єктивно зумовлюються рівнем матеріального та духовного розвитку суспільства. Міра рівності виражається в матеріальних і духовних благах, які надходять у повне розпорядження людей. Але це не означає рівність у споживанні, а встановлення і дотримання для всіх чітко визначених критеріїв [2, с. 104].

Соціальна справедливість є основоположним принципом мирного та благополучного співіснування як в самих країнах, так і між різними країнами. Ми підтримуємо принципи соціальної справедливості, заохочуючи рівність між жінками і чоловіками або права корінних народів та мігрантів. Ми сприяємо забезпеченню соціальної справедливості, усуваючи бар'єри, що виникають перед людьми через їх ознаки статі, віку, расової, етнічної або релігійної приналежності, культури або наявності інвалідності [2, с. 123].

У соціальної політиці і соціальної роботі розрізняють такі типи справедливості:

а) горизонтальна справедливість – однакове ставлення до членів суспільства, які перебувають у рівнозначних умовах;

б) вертикальна справедливість – ставлення до членів суспільства, яке передбачає регулювання розподілу товарів і послуг між тими, хто перебуває у не рівнозначних умовах;

в) міжгенераційна справедливість – ставлення до членів суспільства, яке враховує витрати і вигоди альтернативних варіантів політики з огляду на інтереси майбутніх поколінь [2, с. 135].

Сьогодні поняття «соціальна справедливість» уже не просто фігурує у політичних програмах, підручниках та словниках – є навіть Всесвітній день соціальної справедливості (англійською World Day of Social Justice, іспанською Día Mundial de la Justicia Social, французькою Journée mondiale de la justice sociale), який відзначається за рішенням ООН ось уже вчетверте щороку 20 лютого. Генеральний секретар ООН Пан Гі Мун наголосив: «Соціальна справедливість є основоположним принципом мирного та благополучного існування, як безпосередньо в самих країнах, так і у відносинах між ними. ООН підтримує принципи соціальної справедливості, пропагуючи рівність серед жінок та чоловіків, або права корінних народів та мігрантів... Як це не сумно, соціальна справедливість все ще залишається недосяжною мрією для величезної частини людства. Крайня

бідність, голод, дискримінація та порушення прав людини досі наносять болючі удари по моральності суспільства. Глобальна фінансова криза несе загрозу ще більшого посилення цих явищ [4, с. 77].

Ідея соціальної справедливості безпосередньо пов'язана з принципом людської гідності. Для соціальної держави забезпечення права людини на гідне життя є пріоритетним, тому принцип соціальної справедливості є основоположним в її діяльності. Соціальна справедливість є одним із основних принципів соціальної держави, поряд із принципами рівних можливостей, людської гідності, солідаризму, соціальних зобов'язань, субсидіарності та іншими. Соціальна справедливість виступає як процес розподілу та надання не тільки різноманітних соціальних благ, пільг, а й різних соціальних тягарів, обов'язків, відповідальності, ризику та нестатків, які виникають у процесі спілкування соціальних об'єктів, соціуму загалом [3, с. 138].

Громадяни України нині не зовсім розуміють сутність поняття «соціальна справедливість». Нещодавно Федерація профспілок України провела з цього приводу опитування. Респондентам поставлено одне запитання – «Що таке соціальна справедливість, на Вашу думку?». Відповіді, отримані від громадян, можна класифікувати наступним чином:

- ◆ Рівність соціальних прав, законність для всіх, захист прав громадян, чесність – 43,6%;
- ◆ Благополуччя народу, високі зарплати і пенсії у простих людей, доступне житло – 14,5%;
- ◆ Соціальні блага по заслугах, по праці, оцінка людини по її особистих якостях – 12,7%;
- ◆ Ефективний соціальний захист, підтримка малозабезпеченого населення державою (пенсіонерів, інвалідів, молоді, дітей) – 7,3%;
- ◆ Справедливий розподіл результатів праці – 7,3%;
- ◆ Багаті благодійно допомагають бідним – 3,6%;
- ◆ Безоплатна якісна медицина, доступна освіта для всіх – 3,6%;
- ◆ Соціальної справедливості не може бути – 3,6%;
- ◆ Соціальна справедливість була тільки у Радянському Союзі – 1,8%;
- ◆ Важко відповісти – 1,8%;
- ◆ Блага всім порівну як «при комунізмі», щоб не було ні бідних, ні багатих – 0%.

Таким чином, з'ясувалося, що лише 1% респондентів вважають, що в їхньому житті все справедливо; 3% – не знають, що таке соціальна справедливість; 15% – упевнені, що соціальна справедливість неможлива; 18% з опитаних запропонували свій варіант; 22% – пропонують представникам усіх верств суспільства ухвалити прийнятне для всіх рішення за круглим столом; 41% респондентів вважають, що потрібна революція. Напрошується висновок – на сторожі соціальної справедливості повинні стояти держава, політичні партії, громадські організації, інші суспільні структури [1, с. 144].

Водночас, варто взяти до уваги й те, що українське суспільство формувалося під впливом складних історичних подій. На довгий час йому було нав'язано принципи егалітаризму (концепція, що пропонує створення суспільства з рівними можливостями з управління і доступу до матеріальних благ всім його членам), тож українці здебільшого не сприймають філософії індивідуалізму.

Саме тому для реалізації економічних реформ, необхідно шукати компроміс, який би «врівноважив» ментальність, національні особливості суспільства і – реальний стан економіки [5, с. 344].

Соціальна держава поєднує соціальну захищеність громадян із ринковою економікою, втручаючись в соціальне та економічне життя суспільства. Завдяки соціальним гарантіям вона покликана виступати певним амортизатором в умовах ринкової стихії та ліквідувати ризики, пов'язані з останньою шляхом державного втручання. При цьому важливим є досягнення оптимального балансу між ринковою конкуренцією та державним регулюванням. У разі, коли абсолютизується соціальна рівність населення, відбувається надмірне втручання держави та активна опіка громадян, що призводять до збільшення бюджетного дефіциту, зменшення інвестицій, зниження ділової активності та посилення утриманських настроїв населення.

Цим, порушується один із центральних принципів соціальної держави – принцип субсидіарності, коли держава допомагає лише тим, хто в даний момент не може самотійно подолати свої проблеми, і допомагає таким чином, щоб у подальшому така людина могла самостійно вийти із скрутного становища. Принцип субсидіарності встановлює певні рамки допомоги з боку держави та передбачає, що її втручання можливе лише в тих сферах суспільного життя, де громадянське суспільство і його структури нездатні вирішувати проблеми самостійно [3, с. 147].

Визнаючи важливу роль справедливості в житті суспільства, людини, її, однак, не можна переоцінювати, абсолютизувати. Оскільки навіть досягнення абсолютної справедливості у правових

відносинах і в особистісних стосунках саме собою не зробить людей щасливими. Якщо людина, маючи значні задатки, не реалізовує себе, для неї справедливість – ніщо. Крім того, справедливість може бути казенною, неодохотвореною. Вона є лише однією з граней ідеалу суспільства і особистості.

Отже, непересічною цінністю у сучасному суспільстві є справедливість, яка передбачає повагу до гідності людини, безпеку і недоторканість особи, однакове, рівноправне і недискримінаційне ставлення до всіх членів суспільства, крім випадків, які дають підстави для диференційованого підходу. Справедливість, маючи правові, судові, соціальні й економічні аспекти, є гарантією прав і свобод людини. Навіть будучи вільним, кожен громадянин має право на справедливий судовий розгляд, гуманне ставлення, виправлення і соціальне перевиховання.

Сутність соціальної справедливості полягає у співрозмірності між намірами, можливостями і результатами дій людей, зіставленні дій і результатів одних з діями та результатами інших, що можливе на основі існуючої у конкретному суспільстві ієрархії цінностей. Ідеалом соціальної справедливості здавна керуються прогресивні кола суспільства. І нині вона не втрачає актуальності, бо навіть у найрозвинутіших країнах світу мільйони людей не задоволені своїм життям, почуваються ображеними, домагаються реалізації своїх прав. Соціальна справедливість означає створення для всіх людей реальних можливостей для вияву їхніх інтелектуальних та творчих сил. Єдиної моделі втілення цього ідеалу не існує, а тому неможливе однозначне тлумачення соціальної роботи як засобу його реалізації.

Список використаної літератури

1. Безпалько О. В. Соціальна робота в громаді : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів. Київ: ЦНЛ, 2005. 172 с.
2. Лукашевич М. Л., Мигович І. І., Пінчук І. М. Соціальна робота в Україні : теоретико – методичні засади. Київ, 2001. 338 с.
3. Словник довідник з соціальної роботи / за ред. Є. І. Холостовой. Москва, 1997. 397 с.
4. Словник із соціальної політики / за ред. Т. В. Семігіної. Київ Вид. дім «КМ Академія», 2005. 256с.
5. Холостова Є. І. Соціальна робота : навч. посіб. 5 –е вид. Москва, 2007. 669 с.

УДК 347.639

*Рицька Ольга,
студентка 31-СП групи
Науковий керівник:
к. пед. н., Фіголь Н.А.*

ПРОБЛЕМИ, З ЯКИМИ СТИКАЮТЬСЯ ДІТИ ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ

Стаття присвячена висвітленню проблем, з якими стикаються діти заробітчани. Аналізується сутність та причини виїзду працездатного населення на заробітки за кордон. Розглядаються деякі аспекти соціальної роботи з дітьми трудових мігрантів.

Ключові слова: *дитина-сирота; дитина, позбавлена батьківського піклування; бездоглядні діти; трудова міграція; соціальне сирітство; соціальна адаптація; соціальна поведінка.*

The article is devoted illumination of problems which the children of workers run into. Essence and reasons of departure of capable of working population is analysed on earnings for a border. Some aspects of social work are examined with the children of labour migrantiv.

Keywords: *child-orphan; child, deprived paternal anxiety; neglected children; working migration; social orphanhood; social adaptation; social conduct.*

Проблема трудової міграції існує в Україні вже багато років. Але до останнього часу не вважалося за потрібне звертати увагу на проблеми дітей трудових мігрантів. Від'їзд батьків із метою працевлаштування за кордон призводить до негативних процесів у вихованні дітей

трудовах мігрантів, що навчаються в школі. Таким чином складна сімейна проблема переростає у соціальну, особливо у випадках тривалої відсутності обох батьків.

Мета статті – розглянути аспекти соціальної роботи з дітьми трудових мігрантів, визначити можливі шляхи запобігання проявам дезадаптивної поведінки дітей у школі, вивчити проблеми і потреби таких дітей, в тому числі і визначення особливостей їх соціальної поведінки.

Тема трудових мігрантів вивчалася різними науковцями. Деякі аспекти соціальних проблем дітей трудових мігрантів розглядається в працях У. Томаса, Ф. Знанецького, Р. Парка, Е. Берджерса та інших. Більшість вітчизняних дослідників міграції (О. Малиновська, Е. Лібанова, М. Долішній, О. Позняк, У. Садова та інші) у своїх дослідженнях зосереджуються на макрорівні аналізу проблем трудової міграції, тож не фокусують увагу на ґрунтовному дослідженні її похідних феноменів, у тому числі феномену дистанційної родини. Натомість дистанційна сім'я як середовище соціалізації виступає об'єктом педагогічних та психологічних досліджень, представлених такими авторами, як І. Трубавіна, А. Капська, В. Торохтій, Д. Пенішкевич, Н. Куб'як, Л. Ковальчук, Т. Кривко, Т. Дорошок.

Основний акцент в цих працях робиться на аналізі проблем виховання, пропонуються методики соціально-педагогічної роботи з подолання занедбаності дітей, що виховуються в неблагополучних сім'ях.

Трудова міграція – це складний процес, на який впливають як внутрішні психологічні чинники його учасників так і зовнішні соціально – психологічні чинники.

Проблема дітей трудових мігрантів на нормативно-правовому рівні відображена в Наказі Міністерства науки та освіти України «Про проведення соціально-педагогічної та психологічної роботи з дітьми трудових мігрантів» від 28 грудня 2006 року № 865, крім того, у 2005 та 2008 рр. ця проблема обговорювалося на засіданнях Верховної Ради України. Проте проблемою трудових мігрантів значною мірою займаються громадські організації, які і надають мігрантам та їхнім сім'ям соціальні послуги. Також недержавні організації проводять емпіричні дослідження становища дітей трудових мігрантів, які викликають сумніви через неможливість перевірити репрезентативність цих досліджень. Громадські організації зазначають необхідність державного врегулювання проблеми дітей трудових мігрантів. Найбільш плідним рішенням цієї проблемної ситуації є взаємозв'язок державних органів соціального захисту населення (обласні, районні, міські, сільські соціальні центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді) та недержавних громадських організацій, оскільки останні мають значний практичний досвід допомоги дітям трудових мігрантів.

Проблема «євросирітства» для України зовсім не нова, однак до 2016 року в нашій державі навіть не було офіційного статусу «дитина трудових мігрантів» або «соціальна сирота».

Лише з 1 січня 2016 року в Україні набрав силу закон «Про зовнішню трудову міграцію», в якому вперше згадуються діти трудових мігрантів та їх права. Втім, хоча цей закон гарантує захист соціальних прав дітей трудових мігрантів, у тому числі право на задоволення їхніх «національно-культурних, освітніх, духовних і мовних потреб», в документі не прописаний механізм, завдяки якому ці потреби мають здійснюватися, так само не є зрозумілим, на які кошти це відбуватиметься.

Близько чотирьох з половиною мільйонів людей з України знаходяться за кордоном, а кількість дітей, які залишилися без батьків, є відповідною – до кількох мільйонів.

За оцінками колишнього Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту, всього в Україні нараховується до 200 тис. неповнолітніх, у яких один або й обоє батьків виїхали на роботу за кордон.

Ця оцінка сформована на основі опитувань, що проводилися органами освіти в охоплених міграцією регіонах. Наприклад, обстеження в Тернополі показало, що у 25,5 % школярів хтось із батьків працював за кордоном, у т. ч. у 4,2 % відсутніми були обоє батьків [3].

За даними органів влади Чернівецької області, в 2004 р. у 8 % учнів батьки працювали за кордоном, а в 2008 р. – уже в 11 %, п'ята частина з яких залишилися без обох батьків. В області зафіксовані райони, де частка дітей трудових мігрантів сягала 28 % [1].

Причини, через які діти залишаються без батьківського піклування та виховання, різні, але наслідок один – дитина позбувається конституційного та природного права на сімейне

виховання, тому багато в чому подальша доля цих дітей залежить від ставлення до цієї проблеми як суспільства, так і держави.

Згідно з даними досліджень міжнародного правозахисного центру «Ла Страда – Україна», батьки тимчасово розлучаються зі своїми дітьми заради їхнього ж благополуччя. Так, 86% мігрантів, за їх власним твердженням, заробляють гроші на освіту дітей, 72% – на будівництво та придбання житла, 69% – на забезпечення щоденних потреб нащадків. Однак, вирішуючи матеріальні проблеми, батьки не приділяють належної уваги вихованню власних дітей. Через це виникає цілий ряд труднощів.

За свідченням місцевої влади, понад половину дітей проживали в умовах відсутності одного чи обох батьків понад 3 роки. 47 % з них проживають з одним із батьків, 43 % – з бабусею або дідусем, близько 4 % – з братами та сестрами. Разом з тим 5 % дітей мігрантів проживають з іншими, більш далекими родичами, 0,5 % – у знайомих або сусідів, 0,2 % дітей проживають самі [2].

Відсутність батьків у період дитинства негативно впливає на подальше життя людини. Катастрофи в тому, що діти ростуть без батьків немає, адже всі вони виростають, проте між дитиною і батьками втрачається зв'язок, або батьки просто вже не повертаються. Діти потребують більше батьків поруч, ніж тих фінансів, які вони отримують. Дитина зазвичай залишається з бабусею та дідусем, які її дуже люблять, проте не можуть дати батьківського виховання [7, с. 14–18].

Дослідники виділяють і позитивні наслідки еміграції батьків, які значно впливають на дитину. Позитивні ефекти для дітей є досить важливі – це достатні кошти на життя та побутові потреби, можливість отримати освіту, більш самостійна та доросла поведінка, ніж у дітей, які живуть із батьками, а також можливість подорожувати, пізнавати інші країни та вивчати іноземні мови.

Розглянемо, які саме негативні наслідки може мати еміграція батьків для особистості дитини. Для виявлення гострих проблем дітей, батьки яких є трудовими мігрантами, нами розглянуто дослідження експертів, серед яких були працівники служб у справах дітей, управлінь у справах сім'ї, молоді та спорту, педагоги, соціальні педагоги й шкільні практичні психологи. Найгостріша проблема – це емоційні переживання, депресії. Часто діти відчувають провину або ж образу на батьків тощо. Експертами здебільшого були виділені такі негативні зміни в поведінці дитини: пропуски занять без поважних причин, зниження успішності у навчанні, агресивна та неспокійна поведінка, вживання алкоголю й наркотиків, тютюнопаління. За спостереженнями експертів, діти трудових мігрантів є досить самостійні, проте вони не схильні до лідерства та не люблять брати на себе відповідальність за інших. Потребують особливих педагогічних та психологічних підходів, вони є емоційно вразливі [6].

Як свідчать психологи, підлітки значно болючіше, ніж діти молодшого віку, переживають розлуку з батьками. Понад те, зустрічі з ними відбуваються рідко.

Загалом, серед проблем, які постають перед дітьми заробітчан, експерти виділяють такі:

- проблеми психологічного характеру (сум за батьками, пригнічений стан, відсутність підтримки, відчуття незахищеності, складність прийняття рішень);
- проблема дозвілля;
- проблеми з навчанням;
- проблеми знаходження спільної мови з оточенням (сварки з родичами, непорозуміння з друзями тощо);
- матеріальні проблеми.

Визначено, що проблеми, які мають діти трудових мігрантів, здебільшого носять психологічний характер. Зокрема, це сум за батьками, неможливість звернутися до них за порадою, пригнічений стан, нестача батьківської ласки. Проблема дозвілля також виділялася як суттєва.

Отже, найбільш проблемним для дітей трудових мігрантів є брак комунікативних навичок та конфлікти у взаєминах із опікунами, однолітками та родичами. Непросто дітям самостійно справлятися із шкільною програмою без сторонньої підтримки та допомоги. Діти, орієнтуючись на досвід батьків, які не знайшли можливості реалізувати свої знання в Україні, втрачають мотивацію до навчання та не бачать для себе перспективи у професійному навчанні та працевлаштуванні.

За даними досліджень, дві третини дітей стикаються з вищевказаними проблемами [4, с. 81–85].

Працівники освіти на сьогодні не готові працювати з дітьми трудових мігрантів та надавати їм адекватну допомогу. Серед перепон ефективній роботі із цією категорією дітей респонденти виділяли брак методичного забезпечення, відсутність досвіду роботи із дітьми трудових мігрантів, відсутність знань щодо особливостей таких дітей та форм роботи із ними, нормативно-правової бази з цих питань, брак фінансового забезпечення такої роботи.

Сучасна школа намагається співпрацювати з організаціями соціального спрямування, які прямо чи опосередковано займаються соціальною роботою з дітьми трудових мігрантів. Водночас близько половини експертів вказують на те, що роботу школи і громадських організацій, які займаються вирішенням проблем дітей трудових мігрантів, не скоординовано належним чином. Такий стан не бачиться оптимальним і потребує серйозної корекції.

Політика держави у цьому відношенні змушує замислитися про долю дітей трудових мігрантів. Точніше, якщо розібратися, то ніякої політики у цій області й немає. Тобто, фактично, ніхто не несе юридичну відповідальність за дитину у випадку, якщо обоє батьків виїхали з країни. Єдині, хто займається питанням виховання дітей трудових мігрантів – це родичі, у яких вони змушені жити. Крім того, питанням соціального захисту цієї категорії займаються громадські організації.

Дивно, але держава на програми соціального захисту дітей трудових мігрантів грошей не виділяє. Певно, для створення сприятливих умов розвитку дітей, які залишилися без батьківської уваги, важливо залучати до співпраці класних керівників та психологів. Але звалювати все на школу теж не варто. Для вирішення проблеми необхідна тісна взаємодія міських властей з соціальними службами. Необхідно піднімати це питання на державному рівні, а не тільки давати «цінні вказівки». Виходячи з того, що кількість дітей трудових мігрантів вже давно перевищила за десятки тисяч (звичайно, офіційну статистику ніхто не веде) потрібно створити для них державну програму соціального захисту і допомоги.

Також діти заробітчан зустрічаються з проблемою побудови сім'ї, адже не бачили в дитинстві взаємин між батьками. Дитина може перебрати модель сім'ї від інших людей, зокрема від бабусі з дідусем, які вже мають іншого формату стосунки, ніж мали би батьки дитини. Людина перші 3 роки життя формує свої мінімальні уявлення про світ, а отже й про стосунки також [5, с. 31–37].

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

Список використаної літератури

1. Аналіз банку даних дітей трудових мігрантів Чернівецької області та основних проблем, які виникають у роботі з ними. URL : http://svoippo.edu.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=349&Itemid=144. (дата звернення: 25.02.2019).
2. В Україні вирросло перше покоління дітей заробітчан. URL: http://vidido.ua/index.php/poglyad/comments/v_ukraini_viroslo_pershe_pokolinnja_ditei_zarobitchan/ (дата звернення: 26.02.2019).
3. Гевчук Н. С. Соціально-психологічні проблеми виховання дітей трудових мігрантів. Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка, 2009. С. 81-85.
4. Зайончовська Ж. Міграційна ситуація в сучасній Україні. Людина і праця, 2005. С. 31–37.
5. Капська Д. Й., Олексюк Н. О., Калаур С. М., Фалинська З. З. Соціально-педагогічна робота з проблемними сім'ями. Тернопіль : Астон, 2010. 304 с.
6. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми трудових мігрантів : навч.-метод. посіб. / за ред. К. Б. Левченко, І. М. Трубавіної, І. І. Цушка. Київ : ФОРМ «Чальцев», 2008. 220 с.

УДК 371.542

Шилюк Софія,
студентка 41-СП групи
Науковий керівник:
к. пед. н. Фіголь Н. А.

ПРОФІЛАКТИКА ТА ПРОТИДІЯ БУЛІНГУ В ОСВІТНІХ УСТАНОВАХ

Стаття присвячена дослідженню актуальної сьогодні теми булінгу, зокрема, вивченню методів профілактики знуцання над дітьми в освітніх установах. Теоретично проаналізована сучасна проблема булінгу. Проаналізовано результати дослідження на виявлення булерів та постраждалих у класному колективі.

Ключові слова: протидія, профілактика, булер, жертва булінгу, третирування, булінг.

The article is devoted to the research of the current topic of current boling, in particular, the study of methods for preventing bullying among children in educational institutions. Theoretically analyzed modern problem of bolting. The results of research on revealing of the buffers and victims in a class collective are analyzed.

Key words: counteraction, prophylaxis, the buffer, the victim of the boiling, tertiary, the boiling.

Постановка наукової проблеми. В сучасному світі про явище булінгу знає кожен, але мало хто знає про його витoki. Дослідники даної проблеми розглядають це явище як можливість реалізуватися одним за рахунок слабкості інших. На сьогоднішній день гострою проблемою є агресія у спілкуванні підлітків. Особливого розповсюдження набувають вияви систематичної, довготривалої агресивної поведінки підлітків до слабших учнів, коли в ситуацію поступово включається весь учнівський колектив.

За своєю суттю феномен третирування є подібним. Третирування – це специфічна форма агресивної поведінки, під час якої сильніший (авторитетний) учень постійно переслідує іншого (слабкого, аутсайдера). Ситуація третирування не обмежується лише «агресором» та «жертвою», вона залучає інших однокласників, вони, в свою чергу, є активними або пасивними учасниками цих взаємин [4, с. 12].

Аналіз останніх досліджень та публікацій з проблеми. З приводу проблеми булінгу в школі, ряд науковців проводили різнобічні дослідження, опитування, тренінги із різновіковими групами дітей. Всеукраїнська організація «Жіночий консорціум України» провела дослідницьку роботу на тему: «Насильство в школі: проблеми та допомога, якої потребують діти й учителі у її розв'язанні». У 2017 році було проведено всеукраїнське дослідження ЮНІСЕФ, яке дало відсоткові результати з приводу жертв та спостерігачів булінгу у школах.

Мета дослідження полягає у вивченні причин виникнення булінгу, окреслення рольової структури третирування та змістовне проведення профілактичної роботи булінгу в закладах освіти.

Виклад основного матеріалу та обґрунтування отриманих наукових результатів. Регулярне та цілеспрямоване нанесення фізичної й душевної шкоди стало об'єктом уваги науковців та педагогів, починаючи із 70-тих років і отримало назву – булінг [3, с. 2].

Булінг – це небажана агресивна поведінка дітей шкільного віку, яка призводить до цькування дитини іншою дитиною або групою дітей із метою приниження, залякування та демонстрування сили [3, с. 2].

Булінг – це форма психічного насильства у вигляді утиску, дискримінації, цькування, бойкоту, дезінформації, псування особистих речей, фізичної розправи. Цей термін означає тривалий процес свідомого жорстокого ставлення (фізичного та психічного) дитини або групи дітей, які не здатні захистити себе в ситуації, що склалася. Булінг – явище глобальне і масове [5, с.13].

На сьогоднішні в Україні чинний закон, що має назву «Булінг (цькування) учасника освітнього процесу». В ньому детально описується трактування поняття булінгу та розроблені різні види покарання за таке правопорушення. Згідно з законом на булера має бути накладений штраф або встановлений термін виправних робіт [6].

Булінг має чотири компоненти:

- агресивна і негативна поведінка;
- здійснюється систематично;
- відбувається у взаєминах, учасники яких мають неоднакову владу та фізичні можливості;

- ця поведінка є навмисною.

Рольова структура булінгу та типові риси учасників:

- булер, переслідувач, агресор:

- відчують сильну потребу панувати й підпорядковувати собі інших учнів;
- імпульсивні й легко шаленіють;
- часто зухвалі й агресивні у ставленні до дорослих (передусім до батьків та вчителів);

- не виявляють співчуття до своїх жертв;

- якщо це хлопчики, вони зазвичай сильніші за інших.

- жертва:

- полохливі, уразливі, замкнуті й сором'язливі;

- часто тривожні, невпевнені в собі, нещасні, мають низьку самоповагу;

- схильні до депресії й частіше за своїх ровесників думають про самогубство;

- часто не мають жодного близького друга та успішніше спілкуються з дорослими чи

з молодшими за віком ніж з однолітками;

- якщо це хлопчики вони можуть бути фізично слабшими за ровесників.

- спостерігач:

- відчуття провини;

- відчуття власного безсилля;

- можуть мати як занижену, так і завищену самооцінку;

- можуть отримувати задоволення від булінгової ситуації, але водночас бути

активним учасником не готові [5, с. 15].

Мотивація до булінгу:

- заздрість, помста, відчуття неприязні до жертви, прагнення підкорювати собі, боротьба за лідерство, потреба в підпорядкуванні лідеру або нейтралізації суперника;

- зіткнення різних субкультур, цінностей поглядів і невміння толерантно ставитися до них;

- агресивність і віктимність;

- наявність у дитини-жертви психічних і фізичних вад;

- відсутність предметного дозвілля; бажання принизити заради задоволення, розваги чи самоствердження;

- потреба в самостверженні та навіть у задоволенні садистських потреб окремих осіб [5, с. 14].

Всеукраїнська організація «Жіночий консорціум України» за підтримки Міністерства освіти і науки України 2009 р. у навчальних закладах Вінницької, Кіровоградської, Київської та Черкаської областей провела дослідження «Насильство в школі: проблеми та допомога, якої потребують діти й учителі у її розв'язанні». Результати дослідження свідчать, що серед форм насильства переважають такі форми, як побиття, образи, приниження, «копняки», запотиличники, використання образливих прізвиськ, псування майна іншої особи, позбавлення їжі та грошей, неприємні дотики до тіла, бойкот тощо. Найчастіше насильство до дітей чинять інші діти (95 %), батьки (68 %), дорослі, які працюють із дітьми (39 %); від 24 до 37 % дітей зазнають насильства вдома, на вулиці, у школі.

Визнали, що зазнають насильства в школі 65 % дівчат та 50 % хлопців у віці 9–11 років; 84 % дівчат та 70 % хлопців у віці 12–14 років; 56 % дівчат та 51 % хлопців у віці 15–16 років [2, с. 9].

Усі виявлені в ході дослідження проблеми мають системний характер, майже не залежать від територіального чинника й свідчать, що школа є не тільки основним середовищем соціалізації, а й місцем, де діти найчастіше стикаються з насильством.

Сучасніше всеукраїнське дослідження ЮНІСЕФ, яке було здійснене у 2017 році показало ще більш нові цифри. Так, за результатами цієї роботи виявилось, що 67% дітей

стикалися із випадками булінгу, а 24% українських школярів відносять себе до числа жертв булінгу.

Профілактика булінгу передбачає роботу за наступними напрямками:

1) Детальне ознайомлення шкільного колективу з особливостями поширення масових негативних явищ серед учнів загальноосвітніх шкіл та доступне трактування загальноприйнятих у світі понять «булінг», «третирування», «цькування».

2) Просвітницька робота фахівців соціально-психологічної служби школи серед дітей та учнівської молоді щодо попередження насильства з використанням основних форм просвітницької роботи, а саме: лекційної роботи, бесід, міні-лекцій, годин відкритих думок, круглих столів, диспутів, усних журналів, створення клубів із правових знань, кінолекторіїв, організації конкурсів, фестивалів, акцій, організації на базі навчального закладу консультативних пунктів, де всі учасники навчально-виховного процесу можуть отримати консультації практичного психолога, соціального педагога.

3) Формування правосвідомості і правової поведінки учнів, відповідальності за своє життя, розвиток активності, самостійності, творчості учнів, створення умов для самореалізації особистості школярів.

4) Формування у педагогів та батьків навичок виявлення насильства як у своїй поведінці, так і в поведінці дітей з метою формування умінь виокремлювати існуючу проблему.

5) Створення у шкільному середовищі умов недопущення булінгу та відповідного середовища в освітній установі для боротьби та профілактики з негативними соціально-педагогічними наслідками цього явища.

6) Зміцнення захисних сил особистості та організму в протистоянні цькуванню як для умовно здорових дітей та підлітків, так і для тих, які вже мають соматичну або психічну патологію.

7) Проведення різнопланових бесід з підлітками з метою профілактики булінгу, за підтримки провідних фахівців у системі профілактичної роботи щодо запобігання та подолання різноманітних форм агресивної поведінки серед підлітків.

8) Організація конкурсів соціальної реклами та інформаційних буклетів з проблем профілактики негативних тенденцій у молодіжному середовищі.

9) Розробка програми роботи щодо запобігання та профілактики булінгу серед підлітків.

10) Проведення соціально-педагогічних тренінгів, відеолекторіїв.

11) Планування узгодженої діяльності суб'єктів соціально-педагогічної діяльності (учителів, соціальних педагогів, практичних психологів, волонтерів).

12) Налагодження співпраці з центром соціальних служб сім'ї, дітей та молоді, службами у справах дітей, представниками ВНЗ, ЗМІ, позашкільними установами, недержавними організаціями [4, с. 6].

Психолого-педагогічна діяльність, спрямована на профілактику і подолання булінгу ґрунтується на принципах:

системності – робота організовується з урахуванням інтересів учнів та залученням усіх учасників навчально-виховного процесу: адміністрації, педагогів, учнів, студентської громадськості;

персональної відповідальності дорослого. Іноді у навчальних закладах (зрозуміло, з найкращих спонукань) учням пропонують взяти на себе відповідальність за проведення заходів, спрямованих проти булінгу. Необхідно підкреслити, що учнівська або студентська рада і будь-які учні можуть виступати з корисними ініціативами, однак, без підтримки адміністрації, педагогів вони не спроєктують профілактичну роботу. У них не має необхідних знань, умінь у цьому питанні. Необхідно звернути увагу, що склад учнівських або студентських рад та й учнів досить швидко змінюється. Але найгірше – це ситуація, коли відповідальність за виховання однієї дитини покладається на самих дітей.

Безсумнівно, привчати учнів до відповідальності важливо і принципово правильно, але цей процес повинен керуватися, направлятися і регулюватися дорослими. Це основний принцип, що підкреслює ті владні повноваження, які дорослі повинні мати у стосунках з дитиною. Ці владні повноваження мають фундаментальне значення і для батьків і для вчителів.

Чітка позиція самих дорослих. Свою однозначну позицію педагог може демонструвати різними психолого-педагогічними методами. По-перше, на особистому прикладі: бути привітним і не дозволяти собі проявляти навіть мимовільну агресію. По-друге, висловлювати свої погляди згідно з нормами права та етикету. Крім того, ставлення до насильства можна продемонструвати, реагуючи на вчинки, схвалювати позитивну поведінку і не боятися підкреслити протиправні дії і співвіднести їх із законом.

Послідовність і несуперечність. З метою формування в особи поваги до законів і норм моралі профілактична робота повинна бути цілісною, несуперечливою і послідовною.

Це означає, що педагог повинен дотримуватися чинного законодавства і принципів моралі. Важливо, щоб учні постійно відчували авторитет педагога. Дії та вчинки викладача повинні логічно впливати з його слів, а не суперечити самому собі.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. На завершення варто зауважити, що явище булінгу добре вкорінилося у закладах освіти, а тому байдужість до цієї ситуації не припустима, кожен із нас повинен діяти, якщо помітив третирування в певному колективі. Насамперед потрібно негайно втрутитися і зупинити насилля – булінг не можна ігнорувати. Зберігати спокій та бути делікатним, не змушувати дітей говорити публічно на важкі для них теми. Краще взяти розмову наодинці та уникати слів «жертва» чи «агресор» – це призводить до стигматизації. Дотримуючись цих правил ми разом можемо забезпечити спокійне навчання в освітніх закладах та покращити процес соціалізації молодого покоління.

Список використаної літератури

1. Безпечне користування сучасними інформаційно-комунікативними технологіями: навчально-методичний посібник / за заг. ред Т. І. Бережної, О. А. Удалової, Т. В. Волосюк, Г. В. Буянової. Київ : Україна, 2018. 136 с.
2. Беженар Г. Булінг : підліткове насильство в школі. *Школа*. 2012. № 2, лютий. С. 75–83.
3. Берзіня О. О. Профілактика виникнення та подолання виявів булінгу в дитячому середовищі : методика. *Основи здоров'я*. 2018. № 7, липень. С. 2–8.
4. Беляєва О. Булінг у шкільному середовищі : теорія та практика. *Психолог*. 2017. № 17–18, вересень. С. 1–16. Тематична вкладка.
5. Булінг : заняття для підлітків, педагогів та батьків. *Психолог*. 2019. №1, січень. С. 3–97.
6. Булінг у шкільному середовищі. URL : <https://vseosvita.ua/library/buling-u-skilnomu-seredovisi-22524.html> (дата звернення: 25.02.2019).

РОЗДІЛ IV. ОСНОВНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

УДК 378016

Білоус Галина,
студентка 11-Тмз групи
Науковий керівник
к. пед. н. Фурман О.А.

ПРИКЛАДИ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ДИДАКТИЧНИХ ЗАСОБІВ ДЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

У статті розглянуто методичні підходи розробки дидактичного забезпечення засобами мультимедіа вчителями трудового навчання в умовах інформаційно-комунікаційного середовища. Автор доводить що мультимедійні технології у навчальному процесі є не лише джерелом інформації, а й засобом навчання й тим інструментом, який дозволяє активізувати процес пізнавальної діяльності, сприяє розвитку гнучкості мислення, формує вміння учнів орієнтуватися й адаптуватися в сучасному світі. Увага акцентується на окремих прикладних програмах та їх можливостях для розробки дидактичного мультимедійного забезпечення.

Ключові слова: мультимедійні технології, мультимедійні засоби, дидактичні засоби.

In the article methodical approaches of development of the didactics providing facilities are considered multimedia by the teachers of labour studies in the conditions of informatively communication environments. An author leads to that multimedia technologies in an educational process is not only an information generator but also mean of studies and that instrument which allows to activate the process of cognitive activity, assists development of flexibility of thought, forms ability of students to be oriented and adapt oneself in the modern world. Attention is accented on the separate application programs and their possibilities for development of the didactics multimedia providing.

Keywords: multimedia technologies, multimedia facilities, didactics facilities.

На сучасному етапі розвитку інформаційного суспільства мультимедійні технології посідають важливе місце в ході інформатизації суспільства, розвитку системи освіти і культури. Освітнє середовище є одним з об'єктів процесу інформатизації. За умов переходу України до сучасного інформаційного суспільства дедалі більш актуальним стає питання інтеграції мультимедійних технологій у традиційну шкільну методику.

Отже, важливим пріоритетом для покращення якості освіти є впровадження мультимедійних засобів в навчальний процес, створення умов для розвитку пізнавальних інтересів, творчої особистості дитини, формування здатності критично мислити, бачити труднощі й шукати шляхи їх подолання.

За останні кілька років проведено ряд наукових досліджень із проблеми впровадження ІКТ в навчальний процес, серед яких слід відзначити дослідження В. Ю. Бикова, Р. С. Гуревича, М. А. Деркача, М. Жалдака, Н. Іщука та ін. Серед зарубіжних педагогів слід відзначити вклад Ф. Жерара, Б. Хантера, Б. Холмберга та інших.

Метою дослідження є: визначити та теоретично обґрунтувати шляхи використання мультимедійних технологій з метою розробки дидактичних матеріалів.

Виклад основного матеріалу. З метою підвищення ефективності навчально-пізнавальної діяльності учнів, пошуку раціональних методів і шляхів розв'язування завдань навчально-виховного процесу доцільно проведення уроків трудового навчання всіх типів (особливо уроків вивчення нового матеріалу, узагальнення та систематизації знань), уроку контролю знань за допомогою ІКТ. Створення і вибір мультимедійного супроводу навчального заняття, вирішення питання про місце і час їх використання належить учителю. Дидактичні можливості та методичні варіанти застосування мультимедійних засобів навчання досить широкі та різноманітні. Вони можуть використовуватися в найрізноманітніших ситуаціях (перед вивченням чи після вивчення навчальної теми, на початку або наприкінці уроку, у поєднанні з іншими засобами навчання). У різних ситуаціях

мультимедійні засоби навчання можуть мати різні дидактичні функціональні призначення: служити опорою (слуховою, зоровою) для подальшого засвоєння учнями знань, ілюстрацією або засобом повторення та узагальнення навчального матеріалу, замінити традиційний посібник-книгу. У будь-якому випадку мультимедійний засіб навчання є основним або додатковим джерелом знань та уявлень. Вчитель має врахувати конкретні умови навчальної роботи, вікові особливості дітей, рівень знань учнів, їхній життєвий досвід та технічні можливості обладнання класу ІКТ. Мультимедійний супровід повинен містити багатий фактичний та ілюстративний матеріал, який може бути використаний у навчальних цілях, мати чітке дидактичне призначення, педагогічну спрямованість, адекватно відповідати навчальній програмі й легко активізуватися на комп'ютері. Навчальна інформація, подана через мультимедійні засоби, не повинна містити наукових помилок. Спрощення допустиме лише в тій мірі, в якій воно не впливає на жодну із сутностей того, що описується. Система понять має подаватися на логічній, науковій основі.

На сучасному етапі навчально-виховного процесу на уроках трудового навчання досить поширеним є використання дидактичних матеріалів.

Останніми роками увагу педагогів та вчених привернули мультимедійні технології. Під мультимедійною технологією ми розуміємо технологію, яка окреслює порядок розробки, функціонування та застосування засобів обробки інформації. Говорячи про різні аспекти використання мультимедійних технологій в освіті, автори обмежуються розглядом питань використання технічного засобу навчання або комп'ютерно-орієнтованого засобу навчання «нового» покоління, якому притаманні характерні ознаки: можливість об'єднання інформації, представленої в різних формах (текст, звук, графіка, відео, анімація) та інтерактивний режим роботи з інформацією [2, с. 98].

Сучасний стан розвитку апаратного та програмного забезпечення й ІКТ дає змогу перевести окремі навчальні курси на якісно новий рівень, що передбачає якнайповніше використання в них мультимедійних технологій. Використання інтерактивних мультимедійних засобів дозволяє створювати та підтримувати предмети, що будуть реальніше подавати навчальний матеріал та гнучкіше вести опитування (оцінювання набутих знань) учнів.

Зоровий канал за своїми можливостями набагато перевершує можливості всіх інших каналів сприйняття інформації людиною. У зв'язку з цим поєднання відеоінформації мультимедійних засобів забезпечує сприйняття, запам'ятовування та засвоєння навчального матеріалу. Мультимедійні засоби створені засобами сучасного програмного забезпечення і дозволяють створювати засоби навчання не лише з використанням кольорових ілюстрацій, а й різні види відеофільмів (анімацію, документальне та ігрове кіно).

Комп'ютери в навчальному процесі виконують такі *дидактичні функції*:

- підсилення унаочнення;
- забезпечення науковості навчання;
- розвиток пізнавальних інтересів і здібностей учнів;
- підвищення якості знань, умінь і навичок школярів;
- прискорення темпу навчання;
- поліпшення усвідомлення і запам'ятовування навчального матеріалу;
- активізація самостійної роботи учнів;
- зв'язок теорії з практикою;
- індивідуалізація навчання;
- контроль за засвоєнням знань.

Необхідність використання комп'ютерних технологій веде до докорінної перебудови різноманітних сторін діяльності, в тому числі навчальної. Кожен вчитель повинен вміти працювати на комп'ютері, самостійно розробляти теоретичні відомості з необхідними зображеннями, тести та інші завдання, щоб вміти провести урок на належному науково-методичному рівні. Це зумовлює необхідність оволодіння кожним майбутнім учителем інформаційною культурою. Під останньою розуміють сукупність методів, прийомів і навичок по збиранню, зберіганню, обробці та створенню освітньої інформації.

Ми проаналізували можливості використання комп'ютерного навчання на уроках трудового навчання у 5–9 класах.

1.Інтерактивні заняття. Цей вид роботи застосовується здебільшого для вивчення нового матеріалу. Ефективність цього виду роботи значно залежить від складеної навчальної програми. Низькоякісні програми, як правило, надають можливість лише

поступово перегортати сторінки, відводять учневі лише пасивну роль у навчанні й нічим не відрізняються від звичайного підручника. Високоякісні програми, навпаки, активно втягують учня у взаємодію з ПК у режимі «запитання – відповідь», що відбувається протягом усієї презентації нового матеріалу. Кожне запитання, яке ПК виводить перед учнем на дисплей, контролює розуміння матеріалу, а відповідь учня знову ж таки викликає адекватну реакцію комп'ютера. В міру того як учень навчається на занятті, комп'ютер аналізує його відповіді, і на основі цих даних визначає подальші відповідні індивідуальні види діяльності, наприклад, допоміжна інформація в разі виникнення труднощів у розумінні матеріалу, детальніший розгляд теми, що викликала зацікавленість, або можливість повторити чи пропустити певний розділ цього заняття.

Так проявляється один із найважливіших критеріїв навчальної програми: інтерактивність, що й повинно якісно відрізнити її від книжки. Водночас досвід переконує в тому, що найбільший ефект досягається тоді, коли комп'ютерний курс підтримується відповідним підручником.

2. Наступний вид застосування комп'ютера на уроках – це *різноманітні комп'ютерні вправи*. Цей вид діяльності спрямований на практичне застосування та засвоєння відповідних умінь і навичок на основі попередньо вивченого теоретичного матеріалу. Дуже корисним є те, що вчитель або учень (залежно від навчальної ситуації) можуть вільно розширювати комплекс вправ, доповнювати його. Практично це означає, що під час вивчення, наприклад, теми «Елементи машинознавства», а саме будови швейної машини, учні спочатку вивчають внутрішню будову за допомогою комп'ютера, маючи можливість побачити її ніби «зсередини», а потім можуть відповісти на питання про типи з'єднань, які використовуються у швейній машині, знайти несправності у роботі і навіть запропонувати методи ліквідації цих несправностей.

3. Використання *мультимедійних технологій* у навчанні дає змогу здійснити справжній технологічний прорив в організації і практичній реалізації навчального процесу. З'явившись спочатку як техногенне об'єднання різноманітних способів подання інформації (аудіо-, відео- та ін.), що й породило сучасну назву, поняття «мультимедіа» поступово наповнилося новим змістом саме завдяки змістовній частині додатків, а не технічних засобів, які їх реалізують. На сьогоднішній день мультимедійні програми широко використовуються в різноманітних галузях завдяки різноплановій спрямованості: довідники, енциклопедії, репетитори з різних предметів, навчальні, демонстраційні програми тощо.

За належного програмного й технічного забезпечення використання мультимедійних програм на уроках приведе до поліпшення знань учнів, розширить їх світогляд, надасть можливість спостерігати явища та процеси, які на звичайному уроці продемонструвати неможливо.

Значно можуть полегшити роботу вчителя і, що досить суттєво, виявити реальний рівень знань учнів *тестові програми*.

Використання ПК у трудовому навчанні пов'язане з вирішенням дидактичних завдань, спрямованих на підвищення рівня навчання на уроках з цієї дисципліни.

Наведемо приклади створення мультимедійних дидактичних засобів для вивчення трудового навчання.

Наприклад, дидактичні матеріали, розроблені за допомогою **табличного процесора**, можуть включати перевірочні тести, кросворди, таблиці «шкали часу», соціологічні діаграми. Такі матеріали допоможуть учням краще зрозуміти проблеми, що досліджуються, а також одержати необхідні знання, навички та уміння.

Учителі та учні можуть використовувати табличний процесор з метою:

- створення, форматування та друкування таблиць даних;
- проведення розрахунків різного рівня складності;
- побудови й оформлення діаграми та графіків різних типів на основі складних таблиць даних;

○ пошук та фільтрація даних із використанням простих і складних критеріїв пошуку мережі Інтернет;

- проведення тестування;
- аналіз отриманих даних під час обрахунків;
- інструкції для виконання завдань;
- картки з вправами для розв'язання завдань;

- картки з описом понять та явищ;
- списки контрольних питань і тести, засоби самооцінки;
- довідкові матеріали;
- таблиці, схеми, графіки й діаграми даних;
- доміно, кросворди, ребуси, чайнворди тощо.
- публікації даних в інтернеті.

Крім того, за допомогою табличного процесора учні можуть зберігати та аналізувати інформацію, розв'язувати різноманітні практичні завдання, передбачити зміни, оцінювати результати, розглядати дані в різноманітних форматах, слідкувати за певними тенденціями і відображати їх у графіках, впорядкувати і класифікувати об'єкти тощо.

Табличні редактори дозволяють створювати тестові завдання та проводити тестування учнів. Можна створювати завдання з відкритими питаннями (учень вводить з клавіатури свою відповідь) і з вибірковою відповіддю (учню пропонуються варіанти відповідей, з яких він повинен вибрати правильну)

Приклади дидактичних матеріалів для учнів, які можуть бути створені засобами табличних редакторів :

- ✓ розрахунки різного рівня складності з допомогою вбудованих функцій і формул;
- ✓ кросворди, ребуси, чайнворди тощо;
- ✓ плакати і креслення великих розмірів;
- ✓ таблиці, графіки й діаграми даних різних типів на основі складних табличних даних;
- ✓ тести;
- ✓ результати аналізу даних і побудови зведених таблиць і звітів;
- ✓ результати класифікації, впорядкування й фільтрації даних;
- ✓ бази даних.

Редактори презентацій призначені для створення і показу презентацій – які можуть включати в себе текст, електронні таблиці, мультимедійні об'єкти (малюнки, відео, звук). Матеріал створений у цій програмі – найкраща наочність і підходить для всіх типів та етапів уроку.

Презентація може використовуватися вчителем для:

- пояснення нового матеріалу (інформація, яку розповідає вчитель, паралельно виводиться на екран);
- демонстрацій фото та їх пояснення (демонстрація фото матеріалів та короткого пояснення до них забезпечує великий інтерес учнів та підвищує рівень знань);
- хронологічного впорядкування інформації (презентація дозволяє виводити на екран інформацію частинами, що забезпечує зручність при виведенні етапів розвитку подій чи явищ);
- актуалізації та контролю знань (вчитель спочатку задає запитання, а потім, після відповіді учнів, виводить правильну відповідь на екран);
- демонстрацій відео та аудіоматеріалів, тощо.

Якщо дидактичний матеріал учні створюють разом з учителем, то якість навчальних і розвивальних навичок збільшується. Створенні власноруч презентації розширюють кругозір дитини, допомагають отримати і засвоїти більше інформації, ніж просто перегляд готової презентації.

Графічний редактор, призначений для обробки растрових зображень. Для забезпечення можливості виготовляти наочність для уроків учитель повинен володіти навичками створювати колажі, плакати, стенди, постери та інші роздаткові матеріали, що містять відповідні зображення та написи.

За допомогою графічних редакторів можна виготовити такі дидактичні матеріали

- фотографії з підписами;
- постери;
- колажі ;
- роздаткові матеріали з зображеннями об'єктів, що вивчаються тощо.

За допомогою графічних редакторів можна зробити роботу учнів більш цікавою, спрямованою на творчий підхід. Адже робота в Фотошопі дозволяє підліткам проявляти свою фантазію та показувати своє світобачення при роботі з зображеннями.

Windows Movie Maker – це програма у складі Windows, яка дозволяє створювати на комп'ютері відеозаписи і слайд-шоу, доповнені оформленими заголовками, переходами, ефектами, музикою і закадровим текстом, тобто здійснювати якісний і змістовний відео супровід навчального заняття, відповідно до поставлених цілей і завдань, оскільки хороших якісних навчальних відеоматеріалів, які б відповідали методичним і дидактичним цілям навчання на сьогодні майже немає.

Думається, що програма Movie Maker може стати хорошим виходом, адже значна кількість учнів володіє навичками роботи з нею, а відео, хоч і неідеальної якості, можна знімати на цифровий фотоапарат та мобільні телефони та смартфони. Вчитель у даній ситуації може виступати сценаристом [3, с. 120].

Педагогічний програмний засіб «Бібліотека електронних наочностей. Трудове навчання, 5–9 класи» дозволяє створювати дидактичні матеріали.

Даний ППЗ містить ілюстративні матеріали, подані у формі статичних зображень, відеоматеріалів та імітаційних моделей. Текстові матеріали подані як у формі друкованих, так і озвучених текстів, синхронізованих із зображенням.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Отже, мультимедійні засоби надають нові можливості для розробки дидактичних матеріалів вчителю трудового навчання, а учневі у виявленні і розвитку його творчих здібностей, а також сприяють формуванню самостійної роботи під час навчальної діяльності. Організаційні можливості засвоєння самостійно навчального матеріалу при використанні мультимедійних засобів, без сумніву, набагато вищі ніж у традиційному, бо вони у першу чергу забезпечують полісенсорне сприйняття матеріалу: зорове, слухове та чуттєве, а таке поєднання подачі матеріалу сприяє мобілізації активності учнів, стимулює їх творчу діяльність, викликає інтерес до навчання, довільна увага перетворюється у мимовільну, розвиваються всі види пам'яті і таким чином створюються належні умови для творчого розвитку уяви, яка спонукає кожного учня, незалежно від його індивідуальних задатків, до раціонального пошуку найоптимальніших кроків для самостійного оволодіння матеріалом.

Список використаної літератури

1. Величко С. П., Царенко О. М. Формування у майбутніх учителів умінь застосовувати мультимедійні технології у навчально-виховному процесі. Наукові записки КДПУ ім. В. Винниченка : *Педагогічні науки*. Вип. 14. Кіровоград, 1998. С. 95–101
2. Гончаренко С. У. Гуманізація і гуманітаризація освіти. *Творча особистість у системі неперервної професійної освіти* : матер. Міжнар. наук. конф. (м. Харків, 16–17 травня). Харків : ХДПУ, 2000. С. 39–42., с. 31
3. Данилова О. Мультимедія власноруч: текст, графіка, аудіо, анімація, відео. Київ : Вид. дім «Шкіл. світ»: Вид. Л. Галіцина, 2006. 120 с.

УДК 378016

Галишук Василь,
студент 11-Тмз групи
Науковий керівник:
к. т. н. Бабій Н.В.

МОЖЛИВОСТІ СИСТЕМИ MOODLE ДЛЯ РОЗРОБКИ ДИСТАНЦІЙНОГО КУРСУ З ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розглянуто можливості та методичні підходи розробки дистанційного курсу з трудового навчання для 9 класу загальноосвітнього навчального закладу. Автор доводить що технології дистанційного навчання є не лише засобом навчання й тим інструментом, який дозволяє активізувати процес пізнавальної діяльності, формує вміння учнів орієнтуватися й адаптуватися в сучасному світі.

Увага акцентується на можливостях системи Moodle – модульного об'єктно-орієнтованого динамічного навчального середовища для забезпечення супроводу навчального процесу.

Ключові слова: віртуальне навчальне середовище Moodle, дистанційне навчання, мультимедійні технології, мультимедійні засоби, дидактичні засоби.

The article deals with the possibilities and methodical approaches for the development of a distance course on labor education for the 9th form of a comprehensive educational institution. The author argues that technology of distance learning is not only a means of learning and a tool that allows to intensify the process of cognitive activity, forms the ability of students to navigate and adapt in the modern world. The emphasis is on the capabilities of the Moodle system – a modular object-oriented dynamic learning environment to provide support for the learning process.

Keywords: Virtual learning environment Moodle, distance learning multimedia technologies, multimedia facilities, didactics facilities.

Постановка проблеми. На формування і розвиток особистості найбільше впливає середовище, в якому вона живе, навчається, працює. Тому сьогодні важливою та актуальною проблемою є проблема створення такого високотехнологічного інформаційно-комунікаційного освітньо-наукового середовища, в якому учень знаходиться щодня в процесі всього періоду навчання у школі, яке повинне відповідати потребам інформаційного суспільства, сучасному стану розвитку науки і техніки, світовим освітнім стандартам і сприяти формуванню інформаційно-комунікаційних компетентностей всіх учасників освітнього процесу. Серед інноваційних технологій, на основі яких повинно створюватися нове навчальне середовище, де учні можуть отримати доступ до навчальних матеріалів у будь-який час та в будь-якому місці, є технології дистанційного (електронного, мобільного) навчання, використання яких зробить навчальний процес більш привабливим, демократичним, комфортним і стимулюватиме учнів до самоосвіти та навчання протягом усього життя.

Одним із засобів інформаційно-комунікаційних технологій, що відповідає зазначеним умовам, є система Moodle – модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище – яка є вільно поширюваною системою управління навчальним контентом.

Проблему дистанційного навчання досліджують вчені: А. Андрєєв, Н. Балик, В. Биков, Н. Корсунська, В. Кухаренко, А. Стрюк, В. Солдаткін, С. Семеряков, О. Тіхомірова, Е. Тоффлер, Ю. В. Триус та інші. Ними розроблені теоретичні положення здійснення змішаного навчання та практичні аспекти його реалізації [3, 4, 6].

Метою дослідження є визначення можливостей електронного середовища Moodle з метою створення на його платформі дистанційного курсу з трудового навчання для учнів 9 класу загальноосвітнього навчального закладу

Виклад основного матеріалу. Moodle – це система управління навчальним контентом. За допомогою даної системи можна створювати електронні навчальні курси і проводити як очне навчання, так і навчання на відстані.

Автор концепції платформи Moodle австралієць Мартін Доугіамас вважає, що головною її метою було створення системи, відмінної від доступних на ринку, а саме такої, в якій враховувалися б педагогічні аспекти, що базуються на основах пізнавальної психології, коли учень – це активний суб'єкт, який самостійно створює свою власну систему знань, користуючись доступними йому джерелами.

Важливою характеристикою проекту Moodle є його web-сайт [1], котрий є централізованим джерелом відомостей про систему, а також місцем для дискусій та співпраці користувачів Moodle: системних адміністраторів, викладачів, дослідників, проектувальників і розробників (рис. 1.). Завдяки цьому Moodle підтримує інтерфейс більш ніж 80 мовами, зокрема є локалізація системи й українською мовою. Система використовується більше ніж у 60 тисячах організацій з більш ніж 200 країн світу.



Рис. 1 Головна сторінка офіційного сайту платформи Moodle.

Moodle – це найбільш досконала і поширена в Україні і в світі система такого призначення. На даний момент Moodle вже нараховує 108 тис. активних сайтів у 238 країнах світу (більше 150 мільйонів користувачів) й продовжує розвиватися темпами, значно швидшими, ніж її конкуренти. В Україні зараз функціонує 625 сайтів на базі платформи Moodle.

Category	Count
Registered sites	108,407
Countries	228
Courses	18,293,019
Users	151,657,025
Enrolments	705,902,741
Forum posts	327,412,162
Resources	162,276,916
Quiz questions	1,525,407,757

Рис.2 Офіційна статистика на платформі Moodle.

Система Moodle відповідає всім основним критеріям, що висуваються до систем електронного навчання, зокрема таким, як:

- *функціональність* – наявність набору функцій різного рівня (форуми, чати, аналіз активності слухачів (студентів), управління курсами та навчальними групами тощо);
- *надійність* – зручність адміністрування та управління навчанням, простота оновлення контенту на базі існуючих шаблонів, захист користувачів від зовнішніх дій тощо;
- *стабільність* – високий рівень стійкості роботи системи стосовно різних режимів роботи та активності користувачів;
- *вартість* – сама система безкоштовна, витрати на її впровадження, розробку курсів і супровід – мінімальні;
- *відсутність обмежень за кількістю ліцензій на слухачів (студентів);*
- *модульність* – наявність у навчальних курсах набору блоків матеріалу, які можуть бути використані в інших курсах;
- наявність вбудованих засобів розробки та редагування навчального контенту, інтеграції різноманітних освітніх матеріалів різного призначення;
- підтримка міжнародного стандарту SCORM (Sharable Content Object Reference Model) – основи обміну електронними курсами, що забезпечує перенесення ресурсів до інших систем;

- наявність системи перевірки та оцінювання знань слухачів у режимі он-лайн (тести, завдання, контроль активності на форумах);
- зручність і простота використання та навігації – інтуїтивно зрозуміла технологія навчання

Система Moodle включає набір модулів, використання яких надає можливість співпрацювати на рівнях «учень – учень» і «учень – вчитель», зокрема це такі модулі: анкета, опитування, глосарій, урок, та інші. В системі Moodle вчитель може за своїм бажанням використовувати як тематичну, так і календарну структуру курсу. При тематичній структурі курсу поділяється на секції за темами. При календарній структурі кожний тиждень вивчення курсу – це окрема секція. Така структура зручна при дистанційній організації навчання й надає можливість учням правильно планувати свою навчальну роботу. Редагування змісту курсу проводиться автором курсу в довільному порядку й може легко здійснюватися безпосередньо в процесі навчання. Досить легко до електронного курсу додаються різні елементи: Лекція, Завдання, Форум, Глосарій, Wiki, Чат і т.д. Для кожного електронного курсу існує зручна сторінка перегляду останніх змін на курсі. Отже, система Moodle надає вчителю інструментарій для подання навчально-методичних матеріалів курсу, проведення теоретичних і практичних занять, організації як індивідуальної, так і групової навчальної діяльності учнів.



Рис. 3. Офіційний сайт системи Moodle в Україні

Moodle має не тільки багатофункціональний модуль для тестування, але й надає можливість оцінювати роботу учнів. Причому оцінювання може здійснюватися за шкалами, створеними самим вчителем. Існує можливість оцінювання статей Wiki, глосарія, відповідей на форумі іншими учасниками курсу. Всі оцінки можуть бути переглянуті за допомогою журналу оцінок курсу, який має багато налаштувань для відображення та групування оцінок. Оскільки основною формою контролю знань у дистанційному навчанні є тестування, в Moodle є потужний інструментарій для створення тестів і проведення навчального й контрольного тестування. Підтримується кілька типів питань у тестових завданнях (множинний вибір, на відповідність, так/ні, короткі відповіді, есе й ін.). Moodle надає користувачу багато функцій, що полегшують опрацювання результатів тестування. Можна задати шкалу оцінювання при коректуванні вчителем тестових завдань після проходження тесту, що навчаються, існує механізм напівавтоматичного перерахування результатів.

Враховуючи сказане, зазначимо, що систему Moodle можна використовувати не лише для організації дистанційного навчання у ВНЗ, але й для підтримки традиційного навчального процесу загальноосвітньої школи.

На сучасному етапі навчально-виховного процесу на уроках трудового навчання досить поширеним є використання дидактичних матеріалів.

Сучасний стан розвитку апаратного та програмного забезпечення й ІКТ дає змогу перевести окремі теми з трудового навчання на новий рівень, що передбачає якнайповніше використання в дистанційних технологій.

Ми проаналізували можливості використання елементів дистанційного навчання на уроках трудового навчання в 9 класі.

1. *Інтерактивне вивчення нового матеріалу.* Дослідження, проведені Національним тренінговим центром (штат Меріленд, США) у 1980-х роках, показує нам, що інтерактивне навчання уможливорює різке збільшення відсотка засвоєння матеріалу, бо впливає не лише на свідомість учня, а й на його почуття та волю.

Використання можливостей системи Moodle дозволяє подати матеріал у вигляді, наприклад, презентації «урок наперед», використовуючи таку технологію як «перевернутий клас». Цей матеріал учні можуть опрацювати вдома, використовуючи комп'ютери, ноутбуки та, навіть, смартфони, що значно підвищить їх інтерес до навчання.

2. Перевірка досягнень учнів через тестування, яке, зокрема, може містити не тільки статичні зображення, а й спроектовані динамічні фрагменти.

За результатами можливостей системи Moodle був створений дистанційний курс (Рис 4)

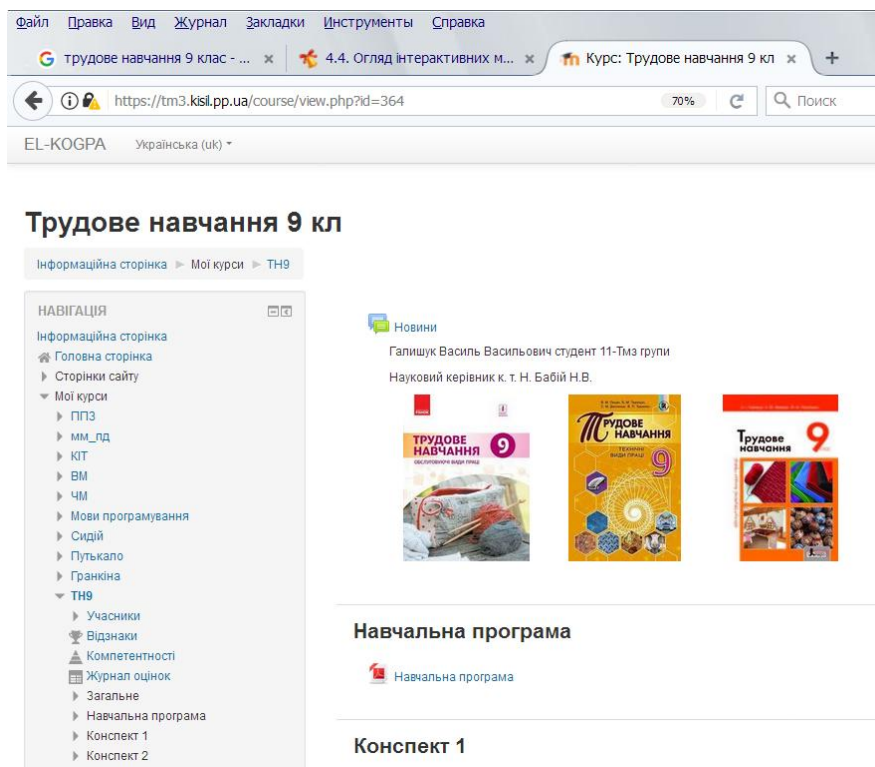


Рис 4 Інтерфейс створеного дистанційного курсу

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Отже, засоби системи Moodle надають нові можливості для розробки дидактичних матеріалів вчителю трудового навчання, а для учня виступають тим інструментом, який дозволяє активізувати процес пізнавальної діяльності, формує вміння учнів орієнтуватися й адаптуватися в сучасному світі.

Список використаної літератури

1. Moodle. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://moodle.org/>.
2. Байдалюк Я. Середовище навчання Moodle. його переваги та недоліки. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://irznanii.com/a/115399/seredovishche-navchannya-moodle-yogo-perevagi-ta-nedolki>
3. Кухаренко В. М. Змішане навчання. Вебінар. [Електронний ресурс] /Володимир Миколайович. Режим доступу : <http://www.wiziq.com/online-class/2190095-intel-blended>.

4. Положення про дистанційне навчання. Затверджене наказом МОН України №466 від 25.04.2013. // [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0703>.

5. Теорія та практика змішаного навчання : монографія. В. М. Кухаренко, та ін. ; за ред. В. М. Кухаренка. Харків : «Міськдрук», НТУ «ХПІ», 2016. 284 с.

6. Триус Ю. В., Герасименко І. В., Франчук В. М. Система електронного навчання ВНЗ на базі MOODLE: методичний посібник. Черкаси. – 220 с.

УДК 373.5.016:674

Козицька Уляна,
студентка 11-Тм групи
Науковий керівник:
к. пед. н. Цісарук В.Ю.

АКТУАЛЬНІСТЬ ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОФІЛЮ «ДЕРЕВООБРОБКА» В СТАРШИХ КЛАСАХ ЗСШ

У статті розглянуто актуальність технологічного профілю за спеціалізацією «Деревообробка» на уроках «Технологій» у старших класах. Обґрунтовано необхідність впровадження спеціалізації «Деревообробка» для старшокласників у ЗСШ. Розкрито організаційно-методичні аспекти реалізації навчання старшокласників за профілем «Деревообробка».

Ключові слова: профіль, профільне навчання, профільні предмети, спеціалізація, деревообробка, навчальна програма.

The article considers the relevance of the technological profile on the specialty «Woodworking» at the lessons of «Technology» in the senior classes. The necessity of introducing the specialty «Woodworking» for senior pupils in the secondary school is substantiated. Organizational and methodical aspects of realization of education of senior pupils on the profile «Woodworking» are revealed.

Key words: profile, profile training, profile objects, specialization, woodworking, training programs.

Постановка проблеми. Вхідження української освіти в європейський освітній простір вимагає не лише диференціації, варіативності, багатопрофільності, інтеграції загальної та допрофесійної освіти, а й реформування всіх її підрозділів, перш за все загальної середньої освіти.

На сьогодні існує нагальна проблема у невідкладних заходах щодо впровадження профільного навчання. Актуальність такого навчання відповідає потребам сучасності – посиленню провідної місії навчального закладу в професійному визначенні учнів старших класів, створенням умов для розвитку творчої особистості, спроможної ефективно працювати та навчатися упродовж усього життя. Варто відзначити, що саме профільна школа повною мірою реалізує принцип особистісно-орієнтованого навчання, що суттєво розширює можливості учня у виборі власної освітньої траєкторії.

При практичній реалізації профільного навчання старшокласників загальноосвітніх навчальних закладів науковці зіткнулися із широким колом проблем, пов'язаних з управлінням загальноосвітнім навчальним закладом, до яких можна віднести:

- сутність і особливості організації профільного навчання;
- зміст навчання та організація навчально-виховного процесу в умовах профільного навчання;
- організація допрофільної підготовки в основній школі;
- психологічні аспекти профільного навчання;
- підготовка кваліфікованих спеціалістів;
- підготовка керівників школи до профільного навчання.

За чинною «Концепцією профільного навчання у старшій школі», визначено п'ять основних напрямів профільного навчання: природничо-математичний, технологічний, художньо-естетичний, спортивний, суспільно-гуманітарний. Передбачено також, що старша школа повинна функціонувати як профільна, і в ній створюватимуться сприятливі умови для врахування індивідуальних особливостей, інтересів і потреб учнів, для формування у них нахилів до того чи іншого виду професійної діяльності [5].

Акцентуючи увагу на технологічному напрямку, варто підкреслити, що він налічує близько шістнадцяти навчальних профілів, серед яких і «Деревообробка». Метою профільного навчання за спеціалізацією «Деревообробка» є підвищення рівня компетентностей учнів 10–11 класів із основ деревообробки внаслідок оновлення, поглиблення і розширення спеціальних знань і вмінь, створення належних умов для усвідомленого професійного самовизначення старшокласників [4].

Профільне навчання створює передумови для здійснення допрофесійної підготовки учнівської молоді. Одним із можливих шляхів часткового вирішення окресленого питання є проведення профільного навчання на базі професійно-технічних навчальних закладів (коледжів, ліцеїв, училищ та ін.). На сьогодні існує певний досвід співпраці професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ) та загальноосвітніх шкіл із питань реалізації профільного навчання, проте, виникає і ряд труднощів [6, с. 5].

Вищезазначене дає підстави стверджувати, що профільне навчання у старших класах є важливою та необхідною вимогою часу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Цінний внесок у розв'язання проблем профільного навчання роблять такі науковці, як: О.М. Коберник, А.І. Терещук, В.І. Кизенко, Н.І. Шиян, Н.М. Бібік, А.Ю. Цина, Н.В. Василенко, О.В. Котова, О.К. Корсакова.

Проблема підготовки вчителів до профільного навчання та формування професійної компетентності розглядається, як вітчизняними так і зарубіжними науковцями, серед яких: С.Є. Вольянська, Г.Р. Вороніна, Т.Г. Гуцан, С.В. Мантуленко, М.А. Пайкуш (підготовка вчителів до профільного навчання); І.П. Ареф'єв, Л.А. Липова, Л.В. Морозова, І.О. Філенко (вимоги до вчителів профільного навчання); М.А. Пригодій, В.В. Чубар (підготовка майбутніх вчителів технологій до профільного навчання) [7, с. 164].

Написано чимало науково-методичних робіт із профільного навчання у старших класах (Технологічний напрям), зокрема такими науковцями як: А.І. Терещук, Ю.О. Туранов, В.В. Понятишин, А.М. Тарара, О.М. Коберник, В.К. Сидоренко, В.В. Стешенко, М.С. Курач, В.Ю. Цісарук, О.В. Омельчук, С.Б. Шабага, М.П. Олексюк, Ю.Г. Цимбалюк, С.М. Томашівський.

Мета статті – акцентувати увагу на необхідності впровадження профільного навчання за спеціалізацією «Деревообробка» в освітній процес ЗСШ та розкрити організаційно-методичні аспекти реалізації навчання старшокласників за цією спеціалізацією.

Виклад основного матеріалу. Реформування освітнього простору української школи охопило всі її рівні, розпочинаючи від дошкільної та завершуючи вищою освітою. Профільне навчання учнів, особливо в старшій школі, є не лише невід'ємною складовою якісної сучасної шкільної освіти, а й ефективним засобом диференціації навчання, що ставить перед собою завдання, забезпечити відмінну підготовку старшокласників у галузях знань та діяльності, до яких вони мають здібності та виявляють інтерес.

Профільне навчання в загальноосвітній школі створює реальні умови для професійного самовизначення кожного учня, побудови індивідуальної освітньої траєкторії, сприяє рівному доступу до якісної освіти різним категоріям учнів відповідно до їхніх індивідуальних схильностей та потреб [1, с. 28]. Аналізуючи результати наукових досліджень, ми дійшли висновку, що профільні класи, які були створені на базі школи, є чіткими в організаційному плані та доцільними в досягненні мети отримання глибоких та міцних знань, а також передпрофесійної та професійної підготовки старшокласників.

Профільне навчання в Україні є актуальним, не лише серед вітчизняних науковців, але й у сучасному освітньому просторі. Вчені, які досліджують це питання звертаються, як правило, до таких понять як: «профіль», «профільне навчання», «профільні предмети», «профільна підготовка», «профільна орієнтація».

Профіль – це сукупність типових рис чи якостей, притаманних тому чи іншому навчальному закладу.

Профільне навчання – вид диференційованого навчання старшокласників відповідно до їхніх освітніх потреб, зумовлених орієнтацією на майбутню професію. Воно передбачає організацію навчання, за умов введення якого зміст однієї (рідше двох) освітньої галузі вивчається глибше і ширше, ніж це передбачено складовою змісту загальної середньої освіти. Це забезпечується збільшенням кількості навчальних годин, відведених типовим навчальним планом на вивчення групи відповідних предметів галузі (профільні загальноосвітні предмети), а також введенням додаткових (нових) предметів та курсів за рахунок годин варіативної частини Базового навчального плану [5].

Профільне навчання спрямоване на формування єдиної світоглядної, наукової, культурної та життєвої компетентностей старшокласників, набуття ними навичок самостійної дослідницько-пошукової, науково-практичної діяльності, розвиток їхніх психічних, творчих, інтелектуальних, моральних, фізичних, соціальних якостей, які забезпечують у майбутньому їхнє прагнення до самовдосконалення та самореалізації.

Профільне навчання ґрунтується на таких 7-ох незамінних принципах:

- 1) принцип соціальної рівноваги;
- 2) принцип наступності та неперервності;
- 3) принцип гнучкості;
- 4) принцип варіативності;
- 5) принцип діагностико-прогностичної реалізованості;
- 6) принцип індивідуалізації;
- 7) принцип диференціації.

Відповідно до Концепції профільного навчання в старшій школі, виділяються такі форми організації навчання (за характером взаємодії суб'єктів профільного навчання): внутрішньошкільні (профільні класи, профільні групи, профільне навчання за індивідуальним планом і програмами ЗНЗ) та зовнішньошкільні (міжшкільні профільні групи району, профільні школи інтернатного типу, навчально-виховний комплекс, міжшкільні навчально-виробничі комбінати).

Профіль навчання – це спосіб організації диференційованого навчання, який передбачає розширене, поглиблене і професійно зорієнтоване вивчення циклу споріднених предметів [5].

Профіль навчання визначається з урахуванням освітніх потреб замовників освіти; кадрових, матеріально-технічних, інформаційних ресурсів школи; соціокультурної та виробничої інфраструктури даного району, регіону; перспектив здобуття подальшої освіти та професійних перспектив учнівської молоді.

За рахунок комбінації базових, профільних, вибірково-обов'язкових предметів, спеціальних курсів, курсів за вибором та факультативів школи формулюють профіль навчання відповідно до профільного самовизначення учнів.

Профільні предмети – це предмети, що реалізують цілі, завдання і зміст кожного конкретного профілю. Профільні предмети вивчаються поглиблено і передбачають більш повне опанування понять, законів, теорій; використання інноваційних технологій навчання; організації дослідницької, проектної діяльності; профільної навчальної практики учнів тощо [5].

Учні здійснюють вибір профільних предметів із переліку, встановленого Міністерством освіти і науки України. На опанування профільних предметів відводять 5–10 годин на тиждень в 10–11-их класах, тривалість яких залежить від кількості обраних предметів для профільного вивчення.

Профільне навчання в 10–11 класах у загальноосвітніх навчальних закладах здійснюється за такими основними напрямками: суспільно-гуманітарний, природничо-математичний, художньо-естетичний, спортивний та технологічний напрями. Відповідно до Концепції профільного навчання у старших класах, учні 10–11-их класів можуть навчатися за такими спеціалізаціями (Технологічний напрям – Технологічний профіль):

- Автосправа;
- Агровиробництво;
- Деревообробка;
- Елементи імідж-дизайну;
- Комп'ютерна інженерія;
- Кондитерська справа;

- Кулінарія;
- Металообробка;
- Обробка інформації та програмне забезпечення ПК;
- Основи дизайну;
- Основи лісового господарства;
- Підприємництво;
- Технічне проектування;
- Туристична справа;
- Українська народна вишивка;
- Швейна справа.

Серед перелічених спеціалізацій варто зосередити свою увагу на спеціалізації «Деревообробка». На сьогоднішній день впровадження даного профілю в старших класах у ЗСШ є надзвичайно актуальним, це пов'язано із підвищенням зацікавленості учнів професією та можливістю працевлаштування у майбутньому. Загалом учні 10 класів більш орієнтовані на отримання спеціальностей практичного типу. При цьому домінує мотив досягнення соціального та матеріального благополуччя [2, с. 29].

На сьогодні деревообробна промисловість України є перспективною експортоорієнтованою галуззю, від розвитку якої залежить створення нових робочих місць, наповнення бюджету, зростання конкурентоспроможності регіонів. Після прийняття законопроекту про заборону вивозу за кордон лісу-кругляка, в Україні з'явилися перспективи розвитку власного підприємства, додаткові робочі місця, на які учні можуть розраховувати після закінчення ВНЗ. Ця творча професія надає широкі можливості індивідуальної трудової діяльності та високооплачувана, що є немало важливим фактором. Вироби з дерева сьогодні користуються великою популярністю, є незамінним декоративно-ужитковим елементом при оздобленні домівки.

Метою профільного навчання за спеціалізацією «Деревообробка» є підвищення рівня компетентностей учнів 10–11 класів з основ деревообробки внаслідок оновлення, поглиблення і розширення спеціальних знань і вмінь, створення належних умов для усвідомленого професійного самовизначення старшокласників [4].

Відповідності до спеціалізації «Деревообробка» розроблена програма, спрямована на поглиблення знань про основні породи та властивості деревини, технологічні процеси виготовлення виробів із деревини, про охорону праці та організацію виробництва. Однією із функцій спеціалізації є надання базових знань про меблеве виробництво, а також, що є не менш важливим, – розширити політехнічний світогляд для свідомого вибору професії.

Предмет «Деревообробка» в 10–11 класах, має бути зорієнтований на використання проектно-технологічного підходу у процесі професійної підготовки. В учнів мають бути сформовані практичні навички втілення проектного задуму за допомогою особистісно зорієнтованих методик і технік в оригінальному пошуковому макеті, ексклюзивному або тиражному виробі. Опираючись на знання з основ наук, під час виконання проекту, вони повинні використовувати елементи декоративно-ужиткового мистецтва, технічної творчості. Старшокласники повинні оволодіти прийомами використання сучасних інформаційних технологій у процесі виготовлення виробів із деревини і деревних матеріалів. Учні, які успішно завершили профільне навчання з деревообробки, мають змогу продовжити підготовку в професійно-технічних училищах та інших навчальних закладах [4].

Програма для профільного навчання учнів 10-их класів загальноосвітніх навчальних закладів за спеціалізацією «Деревообробка» передбачає Вступ та V розділів (навчальних модулів):

- *Вступ (1 година).*
- *Розділ 1. Організація деревообробного виробництва (4 години).*
- *Розділ 2. Матеріалознавство деревообробного виробництва (30 годин).*
- Тема 2.1. Частини дерева. Лісоматеріалознавство.
- Тема 2.2. Пиломатеріали.
- Тема 2.3. Властивості деревини.
- Тема 2.4. Вади і дефекти деревини.
- Тема 2.5. Лакофарбові покриття.
- *Розділ 3. Проектування столярних виробів (10 годин).*
- Тема 3.1. Теоретичні засади проектування.

Тема 3.2. Проектування виробів і деталей, які мають форму тіл обертання.

Тема 3.3. Проектування конструктивних елементів з'єднань деталей.

➤ *Розділ 4. Технологія обробки деревини ручним і електрифікованим інструментом (55 годин).*

Тема 4.1. Площинне розмітка деревини.

Тема 4.2. Пиляння деревини ручним і електрифікованим інструментом.

Тема 4.3. Площинне стругання деревини.

Тема 4.4. Точіння зовнішніх і внутрішніх поверхонь.

Тема 4.5. Свердління деревини.

Тема 4.6. Опорядження виробів.

➤ *Розділ 5. Творчий проект (60 годин).*

Орієнтовна тематика проектів:

- стільці, табурети, лавки з точеними ніжками;
- вішаки з точеними деталями;
- тарелі точені;
- вази, кубки точені;
- шахи, кеглі, свічники;
- кухонні набори (качалка, макогін та ін.);
- підставки для квітів, столи журнальні з точеними деталями.

Програма для профільного навчання учнів 11-их класів загальноосвітніх навчальних закладів за спеціалізацією «Деревообробка» передбачає Вступ та V розділів (навчальних модулів):

➤ *Вступ (1 година).*

➤ *Розділ 1. Організація деревообробного виробництва (4 години).*

➤ *Розділ 2. Матеріалознавство деревообробного виробництва (15 годин).*

Тема 2.1. Деревні породи.

Тема 2.2. Сушіння деревини.

Тема 2.3. Захист деревини від впливу зовнішнього середовища.

Тема 2.4. Клеї.

➤ *Розділ 3. Проектування столярних виробів (30 годин).*

Тема 3.1. Теоретичні засади проектування.

Тема 3.2. Проектування виробів із пиломатеріалів.

Тема 3.3. Столярні з'єднання.

➤ *Розділ 4. Технологія обробки деревини ручним і електрифікованим інструментом (50 годин).*

Тема 4.1. Розмічання конструктивних елементів деталей.

Тема 4.2. Випилювання заготовок і запилювання елементів шипових з'єднань.

Тема 4.3. Довбання та різання стамесками.

Тема 4.4. Профільне стругання деревини.

Тема 4.5. Склеювання деревини.

➤ *Розділ 5. Творчий проект (60 годин).*

Орієнтовна тематика проектів:

- табурети кухонні, стільці, лавки;
- стільці та столи розкладні;
- столи журнальні, дитячі;
- вішаки, підставки і полиці для книг, посуду та ін.

Загалом на вивчення курсу за спеціалізацією «Деревообробка» в 10-11 класах ЗСШ відведено 210 годин, 50 з яких – резерв часу.

За результатами аналізу програми технологічного профілю за спеціалізацією «Деревообробка» можна зробити висновок, що навчання (підготовка) старшокласників ґрунтується на домінуванні проектно-технологічної системи. «Зокрема, у програмі, зазначено, що предмет має бути зорієнтований на використання проектно-технологічного підходу у процесі професійної підготовки та сформовані практичні навички втілення проектного задуму. На практиці реалізація такого підходу передбачає проектування виробу старшокласниками та його виготовлення» [3, с.113].

Заключним етапом курсу предмета «Деревообробка» є виконання творчого проекту. На реалізацію проекту відводиться 60 годин, учням пропонується орієнтовна тематика проектів, які вони виконують, використовуючи знання та уміння здобуті в процесі усього курсу занять.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, профільна підготовка учнів у старшій школі в Україні є важливою та необхідною вимогою часу. Профільне навчання відрізняється більш конкретними професійно-орієнтованими характеристиками мотивів, цілей, засобів і результатів навчальної, проектно-технологічної, продуктивної, творчої діяльності.

Головною функцією вивчення профілю «Деревообробка» у 10-11-их класах є професійна підготовка. Учні, які успішно завершили даний курс мають змогу продовжити навчання у професійно-технічних училищах або інших навчальних закладах. Таким чином, впровадження профілю «Деревообробка» в старших класах ЗСШ сприяє можливості ефективно здійснювати підготовку молодого покоління до участі в сучасному виробництві з максимальним врахуванням професійних інтересів, здібностей та запитів кожного учня.

Перспективами подальших досліджень є необхідність розробки та впровадження варіативної частини навчальної програми профілю «Деревообробка» в старших класах ЗСШ.

Список використаної літератури

1. Досенко Г. П. Організація профільного навчання в сільській місцевості : проблеми і перспективи. *Таврійський вісник освіти*. 2014. № 2. С. 28–35.
2. Заславська С. Актуальні проблеми профільного навчання в старшій школі : *Готуємось до профільного навчання. Трудова підготовка в закладах освіти*. 2007. № 4(50) липень-серпень. С. 29–31.
3. Омельчук О. В., Уруський А. В. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: збірник наукових праць. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2017. Вип. 56. 111–118 с.
4. Програми «Технології» профільного навчання учнів 10–11 класи спеціалізація «Деревообробка» загальноосвітніх шкіл, затверджені Наказом Міністерства освіти і науки від 23 жовт. 2017 р.
5. Про затвердження Концепції профільного навчання у старшій школі: наказ МОН України від 21.10.2013 р. № 1456. *Інформаційний збірник для директора школи та завідувача дитячого садочка*. 2013. №11–12(13). С. 6–25.
6. Радкевич В. Профільне навчання та професійна підготовка учнів на базі ПТНЗ: досвід, проблеми та перспективи: наук.-метод. посіб. К. : ІПТО НАПН України, 2012. С. 5–6.
7. Уруський А. Про стан підготовленості майбутніх учителів технологій до профільного навчання старшокласників. [Електроний ресурс]. Режим доступу : http://dspu.edu.ua/youngsc/AQGS/2013_6-2/pedagogy/163-171.pdf.

УДК 37.017

Костюк Аліна,
студентка 11-Тзм групи
Науковий керівник:
к. пед. н. Омельчук О. В.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФІЛЬНОЇ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ У ШКОЛАХ ЗАРУБІЖЖЯ

У статті розкривається актуальність профільного навчання. Розглядаються питання зарубіжного досвіду профільної підготовки старшокласників. Аналізуються останні, найбільш характерні тенденції профілізації у зарубіжних школах.

Ключові слова: профільне навчання, зарубіжний досвід, індивідуалізація і диференціація навчання.

The article reveals the actuality of a profile education. The article deals with foreign experience of the profile preparation of seniors. The last, the most characteristic tendencies of profiling in foreign schools are characterized.

Key words: *professional training, foreign experience, individualization and differentiation studies.*

Постановка проблеми. Сучасні умови модернізації системи освіти в Україні потребують критичного вивчення і творчого застосування всього найціннішого з вітчизняного та зарубіжного науково-практичного педагогічного досвіду. Водночас із реформаційними процесами відбувається пошук найбільш успішних освітніх моделей, реалізованих за кордоном. Швидке зникнення бар'єрів між країнами створює умови, в яких в основу стратегічної і тактичної діяльності державної освітньої системи мають покладатися світові стандарти, що формуються до змісту, форм і методів навчання, до підсумкових результатів навчальної діяльності, до рівня і якості профільної освіти. Не викликає сумніву і той факт, що суспільству потрібні особистості, які мають ґрунтовні професійні знання, вміють їх застосовувати на практиці, здатні системно й конструктивно мислити, швидко знаходити потрібну інформацію, самостійно приймати адекватні рішення, мати високий рівень творчого розвитку, щоб створювати нові ідеї в різних галузях знань. Саме тому досить доречним буде вивчення та ретельний аналіз розвитку профільної технологічної освіти в зарубіжних країнах для визначення основних орієнтирів її вдосконалення в Україні.

Аналіз останніх публікацій і досліджень. Питаннями вивчення та аналізу не тільки вітчизняного, але й зарубіжного досвіду становлення технологічного профілю навчання та технологічної освіти переймалися такі видатні науковці, як Терещук А., Мачача Т., Коберник О. та інші.

Проте аналіз науково-методичної літератури та нормативних документів дозволяє стверджувати, що недостатньо уваги приділено питанням адаптації зарубіжного досвіду щодо удосконалення та загального розвитку, становлення технологічного профілю навчання в Україні. Адже старші школи системи середньої освіти розвинених європейських країн функціонують як профільні вже протягом декількох десятиріч. Вивчення досвіду їх становлення та організації профільної освіти з урахуванням національних традицій і надбань є умовою успішної реалізації системи профільного навчання на старшому ступені у навчальних закладах України.

Метою статті є розгляд особливостей профільної технологічної підготовки учнів у школах зарубіжжя. Разом з тим, охарактеризувати можливості використання цього досвіду для становлення технологічного профілю навчання учнів в Україні.

Виклад основного матеріалу. У світі існує багаторічний досвід профільного технологічного навчання, який сформував своєрідний менталітет, увійшов до освітнянських традицій, на яких ґрунтуються основні демократичні засади європейської та американської освіти: гуманізації, рівного доступу, індивідуалізації та диференціації. Дослідники серед розвинених країн світу, у яких вже тривалий час успішно практикується профільне викладання предметів, вказують на освітні системи Швеції, Німеччини, Франції, Італії, Іспанії, Данії, Аргентини, США, Японії та інші.

У сучасній Європі молодь у рамках первинної освіти має «обов'язково набути професії і вийти на ринок праці з високими шансами на успіх» [10, с. 33]. Це стало наслідком відповідного реформування освіти. Так, країни Європейського Союзу в процесі реформування системи освіти намагаються переорієнтувати її на надання учням не лише загальноосвітніх, а й професійних знань, умінь і навичок, на формування в підростаючого покоління ключових (у тому числі практичних) компетенцій, на підготовку молоді до життя в суспільстві.

Наразі варто відзначити, що сьогодні домінантним для старшої зарубіжної школи є інтеграція загальної та професійної освіти, що очевидно, свідчить про відсутність жорсткого розподілу між цими освітніми потоками, які донедавна існували незалежно один від одного. Причому за останні 10-15 років у загальноосвітніх закладах вони взаємодоповнюють один одного, дозволяють учням переходити з одного потоку на інший, одержувати вищу технічну освіту тим учням, які навчаються на професійно-технічному потоці [11, с. 66]. Реорганізація шкільних моделей у такому напрямі відбувається й до сьогодні практично в усіх країнах Європейського Союзу. Оскільки основний акцент ставиться на побудову «нової»

європейської школи, то очевидно, що розглядати зарубіжний досвід диференціації і профілізації варто саме з точки зору типології загальноосвітніх закладів.

У зв'язку з цим найбільш вдало класифікацію профільного навчання за типами навчальних закладів зарубіжжя проводить О. Овчарук [1, с. 64-65]. Дослідниця вирізняє три основних підходи стосовно старшої школи у країнах Західної Європи та США:

- 1) різні типи шкіл;
- 2) профільне навчання (на основі різних програм) в структурі єдиної школи;
- 3) єдиний навчальний план протягом перших років навчання в різних типах старшої школи та поглиблення в профілі протягом останнього періоду [7, с. 57–58].

У всіх школах Європи технологічна підготовка учнів дещо подібна за своїм змістом та організацією. Вона постійно поліпшується, урізноманітнюється, збагачується. Окрім того, збільшується кількість годин, які відводять на вивчення дисциплін трудового спрямування в тижневому розкладі [2, с. 23].

В основній школі європейських дівчат і хлопців готують до оволодіння масовими професіями, а тому надають великої уваги профільному навчанню. Наприклад, у Великій Британії обрати майбутню спеціальність учням допомагає керівник з вибору професії, який проводить відповідні бесіди, підтримує тісні зв'язки зі спеціальними закладами, що опікуються працевлаштуванням молоді [8, с. 101].

Значну допомогу у виборі молодим поколінням європейців майбутньої професії, а насамперед у визначенні напряму подальшої освіти, надає профільне навчання, яке дозволяє кожному учневі обрати один із запропонованих профілів навчання. Такими профілями у реальних школах Німеччини є природничо-математичний, іноземних мов, соціально-історичний, домашнього господарства, музичний [6]. З метою залучення учнів до вибору професій технічного профілю щороку в кожному регіоні Німеччини організують так звані Girls Day, під час якого двері навчальних закладів, підприємств і фірм відчиняються для дівчат віком від 11 років. Дітям розповідають про професії фізико-математичного та технологічного профілів, про те, які для них існують пільги та перспективи професійного зростання. У такий спосіб у країні намагаються подолати наявну в даний період нестачу фахівців технічного профілю. Досвід профільного навчання у гімназіях Німеччини засвідчив, що склад дидактичного середовища охоплює різні засоби для роботи (підручники, книжки, діапроектор, комп'ютер, 115 картки) та різні робочі місця (математичний стіл, куточок конструювання, класна бібліотека);

В основних школах Австрії виділяють свої профільні напрями: іноземні мови, художньо-творчий, природничо-технічний, екологічний, інформатика, суспільний і економічний, інтеркультурний, рухово-орієнтований, здоров'я і харчування [9].

Профільне навчання, як правило, організують у старших класах загальноосвітніх шкіл. Не є винятком і заклади освіти європейських країн, де профільна диференціація стала «основним принципом побудови старшої школи». Профільна диференціація передбачає вибір учнями одного з двох напрямів навчання (академічного або професійно-технічного) та «професійно зорієнтоване вивчення циклу відповідних профілю предметів» [3, с. 65].

Профільне навчання учнів у старшій шкільній освіті європейських країн, а також США ґрунтується на диференціації змісту навчання та його розподілі між обов'язковими для всіх учнів навчальними предметами, обов'язково-вибірковими навчальними курсами, з-поміж яких учні мають обрати один або кілька, і навчальними курсами для довільного вибору.

У монографії М. Сметанського щодо використання досвіду організації профільного навчання у гімназіях Німеччини, в старшій школі України пропонується дотримуватись наступних умов:

- будувати навчально-виховний процес з урахуванням інтересів учнів – індивідуальних (відкрите навчання) або групових (проектне навчання);
- учитель має бути готовим до перебудови як навчального процесу в цілому, так і своєї професійної позиції щодо навчання дітей на основі діалогу, суб'єкт-суб'єктної взаємодії;
- організувати спеціальне дидактичне середовище для пробудження пізнавальної ініціативи учнів;
- створювати позитивний психологічний клімат у навчальній групі, в якому особистість могла б розвиватись на засадах створення ситуації успіху;

- надавати учням право організувати власні наукові дослідження (спостереження, експерименти) про хід і наслідки яких вони мають доповідати в класі в спеціально призначений для цього час [5, с. 83].

Якщо уважно проаналізувати вище наведені умови, і, порівняти їх з етапами проектною діяльності учнів (постановка проблеми, пошук можливих розв'язків, їх аналіз і т.д.), то нескладно помітити, що, організовуючи проектну діяльність учнів, учитель так чи інакше приїде до практичного впровадження таких чи подібних підходів у своїй роботі.

Отже, у європейській стратегії розвитку старшої школи, так званої «післябазової» шкільної освіти, чітко проглядається процес зближення в організації її провідних профілів – академічного, технологічного і професійного, і зокрема шляхом введення у загальноосвітніх навчальних закладах курсів професійного й технологічного спрямування. Причому у професійних школах, коледжах і ліцеях можна спостерігати зворотній процес 122 – уведення обов'язкового для всіх учнів стандартизованого загальноосвітнього компонента. Така організація, на думку європейських фахівців і експертів з питань освіти, має забезпечити трансферність, тобто можливість учнів здійснювати вільний вибір і перехід між профілями чи потоками, і транспарентність – взаємну прозорість та відкритість між напрямками освітньої підготовки – загальноосвітнім і професійним [1].

Крім того, для реалізації завдань профільного навчання за технологічним напрямом у старшій школі за рубежом запроваджується значна кількість навчальних програм, які супроводжуються рекомендаціями й адаптуються індивідуально до учнів. У більшості країн забезпечується можливість формувати індивідуальні й групові освітні траєкторії, навчальні плани і програми на місцях учителями й учнями. Навчальні програми зазвичай мають орієнтовний характер, надаючи можливість групі, класу, учням вибудовувати власну освітню траєкторію, самостійно формувати зміст навчання для досягнення поставленої мети. У них відображаються обов'язкові компоненти і можливості вибору, альтернативи. Ядро навчальних програм співвідноситься з базовими знаннями, які є істотними для розуміння конкретного предмета, а також із процесуальним блоком, що забезпечує можливість подальшого навчання на основі пізнання, дослідження і перетворення або творення. Підтримується досягнення освітніх результатів відповідно до індивідуальних здібностей [4, с. 40].

Запровадження диференціації змісту освіти у зарубіжних школах якісно змінює зміст освіти, який не перевантажений предметами з основ наук і предметами гуманітарного циклу. Це дає змогу вирішити проблему, яку, до речі, уже тривалий час не може вирішити вітчизняна єдина загальноосвітня школа, а саме: подолати суттєвий розрив між шкільними навчальними програмами і програмами вищих закладів освіти. Також виразною є відмінність у структурі зарубіжної школи, де кожен етап загальноосвітньої підготовки є відокремленим: початкова, основна і старша школа – окремі інституційні установи у системі освіти.

Це особливо актуально для вітчизняної освіти, оскільки Україна все ж повертається до 12-річної системи освіти, з чого власне починається реформа, виявиться, що цього недостатньо. Адже «замінивши 11-річну єдину трудову радянську школу 12-річною європейського типу, ми не дотримались організаційної структури європейської школи, де початкова (6–10-річні діти), основна (10–15-річні) і старша школи (15–18 (19) років) – це не різні ступені однієї школи (як у нас), а окремі заклади. Такий розподіл є доцільним, враховуючи різні вікові особливості, навчальну мету та умови організації навчального процесу. У нас він не є традиційним. Не кажучи вже про нові форми організації навчання, які набувають популярності у світовій практиці: «неградуєвані школи» (без поділу на класи, але з проектною роботою за інтересами) і «школи без стін». Останні не мають свого приміщення та постійних класів. Діти збираються з учителями в різних місцях, планують свою роботу, відвідують заводи, музеї, бібліотеки і працюють над проектами. Щоб отримати диплом про закінчення старшої школи, учень повинен надати своєрідну залікову книжку, де зазначено, скільки годин з якого предмета він прослухав. Профіль навчання визначається кожним учнем з урахуванням його інтересів. Залежно від вибору старшокласника школа створюватиме умови для диференціації».

Аналіз зарубіжного досвіду профілізації навчання підтверджує, що він об'єктивний, проте необхідно враховувати такі прогресивні тенденції, як: диференційовану спрямованість навчання; підготовку учнів до вибору профілю навчання у більш ранньому віці; наявність декількох навчальних потоків: академічного, професійного, загального; забезпечення

рівноваги між загальною та професійною освітою без обмеження перспектив подальшого навчання.

Метою, до якої має прагнути Україна, має бути успішне функціонування профілізації не лише на папері, але й реально допомагати учням старших класів зробити свій чи не найголовніший вибір у житті – вибір професії, і зробити його вдало, щоб пізніше не шкодувати.

Висновки. Отже, аналіз змісту профільної технологічної підготовки учнів у школах зарубіжжя показав, що вони мають значний досвід та певні традиції проведення такої роботи, які заслуговують на більш детальне вивчення та впровадження в загальноосвітніх навчальних закладах України. Це може стати предметом подальших наукових пошуків.

Список використаної літератури

1. Біла книга національної освіти України / за ред. В. Г. Кременя. Київ : Акад. пед. наук України, 2009. 156 с.
2. Лавриченко Н. Модернізація змісту базової освіти у західноєвропейських країнах. *Директор школи*. 2004. №12(300). С. 22–25.
3. Локшина О. Зарубіжна старша профільна школа: структурна організація, зміст освіти, підходи до оцінювання. *Рідна школа*. 2004. №4. С. 65–68.
4. Мачача Т. С. Стратегії розвитку профільної технологічної освіти в зарубіжних країнах. *Трудова підготовка в закладах освіти*. 2012. №6. С. 39–41.
5. Організація профільного навчання в країнах Західної Європи: монографія / за ред. М. І. Сметанського. Вінниця: ВДПУ, 2008. 339 с.
6. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка: навч. посіб. 2-ге видання. Суми : В+Д «Універсальна книга», 2004. 320 с.
7. Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. Київ : «К.І.С.», 2003. 296 с.
8. Так учат детей в... Великобритании. *Все для учителя*. 2007. №4. С. 99–101.
9. Фаннінгер Л. П. Особливості профільного навчання в основній школі Австрії: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Тернопіль, 2008. 20 с.
10. Яковець О. В. Середня і вища освіта України у розвинутих країн Європи – спільне і відмінне. *Проблеми освіти : наук.-метод. зб.* Київ : Знання, 2005. Вип. 46: Болонський процес в Україні. Ч. 2. С. 32–39.
11. Botsford D. Compulsion versus Liberty in Education: *Against Planned Education*. L. : Libertarian Alliance. Education Notes. 1993. №17. P. 74

УДК 378016

Яшук Світлана,
студентка 11-Тм групи
Науковий керівник:
к. пед. н. Фурман О.А.

ПЕРСОНАЛЬНИЙ БЛОГ УЧИТЕЛЯ ІНФОРМАТИКИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянуто методичні підходи застосування блогів у роботі учителя школи в умовах інформаційно-комунікаційного середовища. Визначено, що перехід учителів на рівень учасників мережевої спільноти забезпечить можливість ефективно використовувати соціальні мережеві сервіси у професійній діяльності. Автор розкриває деякі аспекти використання блогів у своїй педагогічній діяльності, представляє розробку власного блогу та впровадження його в роботу.

Увага акцентується на окремих можливостях та перевагах використання соціальних мереж освітянами, науковцями, вихованцями та особами, що займаються самоосвітою.

Ключові слова: професійна діяльність, інформаційні технології, соціальні мережі, блог, компетенції.

The article deals with the methodical approaches of using blogs in the work of the teacher of the school in the conditions of information and communication environment. It is determined that the transition of teachers to the level of participants in the network community will provide an opportunity to effectively use social network services in professional activities. The author reveals some aspects of the use of blogs in his pedagogical activity, introduces the development of his own blog and introduces it into work.

The emphasis is on the individual opportunities and benefits of using social networks by educators, researchers, pupils and people engaged in self-education.

Key words: professional activity, information technologies, social networks, blog, competencies.

Постановка проблеми На сучасному етапі розвитку інформаційного суспільства дедалі більше уваги приділяється такому поняттю як «інформація». Що в свою чергу вимагає від кожної людини підвищення рівня інформаційної культури, вміння швидко отримувати та опрацьовувати інформацію. Крім того, досить важливе значення на сьогоднішній день як у повсякденному житті, так і в сучасній освіті мають соціальні мережі та соціальні сервіси.

Пріоритетом навчального процесу на сучасному етапі навчання є використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій для досягнення найкращого результату реалізації цілей навчання. На сьогодні неможливо уявити сучасного школяра без використання Інтернету як під час навчальної діяльності так і в повсякденному житті, особливо без соціальних мереж. Соціальні мережі – середовище спілкування, обміну та отримання різного виду інформації з соціальних груп. Отже, виникає питання як краще використовувати соціальні мережі у професійній діяльності вчителя в навчальних цілях школи.

Вчитель, який хоче, щоб його не тільки слухали, але і розуміли, повинен вести навчання через знайоме його учням середовище, в даному випадку віртуальне. Саме блог – цю проблему успішно вирішує.

Проблемам розробки й впровадження методик навчання інформатичних дисциплін та їх використання в педагогічній діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах присвячені роботи Л. І. Білоусової, В. Ю. Бикова, М. І. Жалдака, Н. В. Морзе, Ю. С. Рамського, О. В. Співаковського, Ю. В. Триуса та інших. Особливості блогів у навчальному процесі розглянуті в публікаціях А. М. Приходько, Н. Хміль, у яких охарактеризовані переваги та недоліки використання.

Мета дослідження – з'ясувати, які можливості має блог як засіб взаємодії вчителів та учнів при використанні нових інформаційних мережевих технологій.

Виклад основного матеріалу. Соціальні мережі, з точки зору молоді, мають певні переваги для освіти: незалежність від часових та просторових обмежень; використання в віртуальних спільнотах технологій форумів для отримання корисної інформації; можливість використання мультимедійних ресурсів; економія часу та грошей; можливість використання звичного ресурсу із знайомим інтерфейсом; отримання навчальної інформації не виходячи з дому. В свою чергу, з точки зору викладачів переваги соціальних мереж для неформальної освіти молоді: постійний контакт із молоддю; можливість надати молоді навчальну інформацію в електронному вигляді; можливість будь-коли провести опитування; розмістити оголошення. Також спостерігаються і певні недоліки: молодь витрачає багато часу на розваги в соціальній мережі; спостерігається низька мотивація як викладачів так і молоді; недостатній рівень компетентності викладачів в освоєнні соціальних мереж для потреб освіти [3].

Використання в навчальному процесі соціальних мереж та блогів, які сприяють засвоєнню таких важливих навичок, як критичне мислення та колективна творчість почали лише тільки зароджуватися. Сьогодні освітній блог може стати робочим інструментом вчителя, тому надає унікальну можливість для спілкування та взаємодії всіх учасників освітнього процесу: вчителів, учнів та їх батьків.

Блог (англ. Blog, від «web log», «мережевий журнал або щоденник подій») – це веб-сайт, основний вміст якого – регулярне додавання записів, що містять текст, зображення або мультимедіа (презентації, фільми та ін.) Для блогів характерні недовгі записи тимчасової значущості, відсортовані у зворотному хронологічному порядку (останній запис зверху). Відмінності блогу від традиційного щоденника обумовлюються середовищем: блоги зазвичай

публічні і передбачають сторонніх читачів, які можуть вступити в публічну полеміку з автором (у відгуках до блог-запису або своїх блогах) [4]

У сучасному світі блоги активно створюються і використовуються для спілкування та взаємодії представниками різних соціальних груп і професій.

Можна сказати, що поки цей спосіб взаємодії вчителів та учнів у мережі порівняно новий і для багатьох ще незвичний. Хоча, як показує міжнародний досвід, блоги відкривають для педагогічної практики нове середовище і нові можливості. Блог може стати хорошим робочим інструментом педагогічної взаємодії як колективу вчителів, так і окремих вчителів, учнів та їх батьків.

Всім відомо, що для комфортного спілкування, для вибудовування нормальних відносин, для взаєморозуміння, необхідно говорити зі співрозмовником однією мовою – як у переносному, так і в прямому сенсі.

У нашому випадку, вчитель, учні, батьки учнів – співрозмовники. І нам усім треба вчитися говорити однією мовою. Сучасні учні – це люди, у яких реальне життя тісно пов'язане з віртуальним середовищем. Тому вчитель, який хоче, щоб його не тільки слухали і чули (розуміли), повинен використовувати в навчальному процесі знайоме учням середовище, в даному випадку віртуальне. Цю проблему успішно може вирішити блог.

Для вчителя блог – це можливість ...

- використовувати засоби мультимедіа в освітньому процесі;
- розміщувати матеріали уроку, теми (для хворих дітей);
- створювати матеріали для самостійної роботи учнів, працювати з електронними зошитами;

- ділитися важливою стаціонарною інформацією з батьками та учнями;

- проводити on-line тестування з подальшою швидкою обробкою результатів;

- узагальнювати і систематизувати власний досвід;

- брати участь в інтернет – проектах.

для учнів блог – це ...

- зразки виконання творчих завдань;

- участь у конкурсах, проектах, олімпіадах;

- додавання заміток, фотографій, творчих робіт;

- формування ікт-компетенцій;

- засіб зв'язку та спілкування з однокласниками з метою обговорення спільних справ;

- соціалізація;

- участь в on-line тестуванні.

Для батьків блог – це можливість ...

- спілкуватися з учителем і один з одним з метою отримання інформації;

- отримувати консультації з виконання домашнього завдання, по вихованню дітей, інших проблемах;

- переглядати творчі роботи учнів, знайомитися з їх досягненнями;

- брати участь в on-line тестуванні.

Освітній блог для колег – це ...

- методична скарбничка уроків і позакласних заходів;

- можливість обговорити проблеми в організації освітнього та виховного процесу;

- продуктивне експрес-спілкування: обмін знаннями, досвідом, знахідками та ідеями;

- участь у творчих конкурсах, проектах;

- дослідна діяльність;

- можливість розміщувати та отримувати документацію спільноти;

- планування спільної діяльності;

- рефлексія [1].

Крім того, робота в блозі дозволяє всім учасникам отримувати посилання на корисні інтернет – ресурси та здобувати навички культури спілкування та безпечної поведінки в мережі.

Робота в блозі навчає розуміти мову блогерів, налаштовувати шаблон блогу, створювати і розміщувати матеріали в блозі, працювати з різними сервісами і багато чому іншому.

Батьки учнів стають постійними читачами блогу і зізнаються, що це дуже зручно; відзначають корисність інформації, яку пропонує вчитель, кажуть, що раніше і не

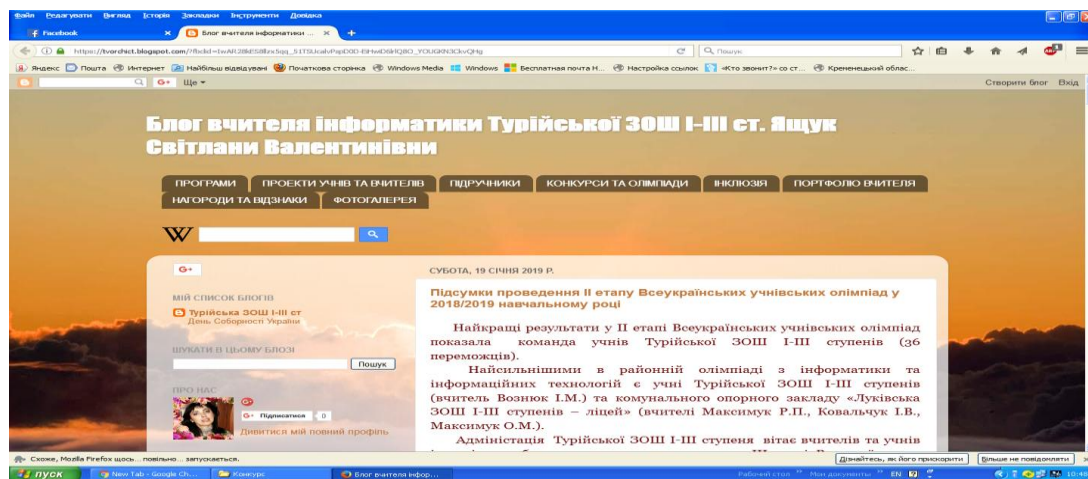
замислювалися про подібне використання Інтернету. Для них блог став засобом оперативного зв'язку з учителем і один одним.

Блог – це не просто «модна забава», а сучасний і корисний робочий інструмент в процесі взаємодії всіх учасників освітнього процесу. Робота з блогом дуже цікава, пізнавальна і результативна. Освоїти сервіси і створити освітній блог може будь-який вчитель, якому небайдужі проблеми освіти, який хоче спілкуватися і будувати освітній процес по-новому.

Блоги, особливо професійні, вчительські, порівняно нове явище в середовищі педагогів. Створюючи блоги, вчителі не завжди уявляють, які додаткові можливості відкриваються як для них самих, так і для інших учасників і читачів їх блогу.

Блоги різноманітні за своїми цілями, завданнями і структурою. Наприклад, на Pedsovet.org пропонується така класифікація: блог-чернетка, блог-проект, блог-партія, блог-ЗМІ, блог-візитна картка, блог-щоденник, блог-посилання, особистий професійний блог вчителя.

Вже більше трьох років у своїй педагогічній діяльності я використовую особистий блог «Блог вчителя інформатики Турійської ЗОШ І-ІІІ ст. Яцук Світлани Валентинівни »: <https://tvorchict.blogspot.com//>



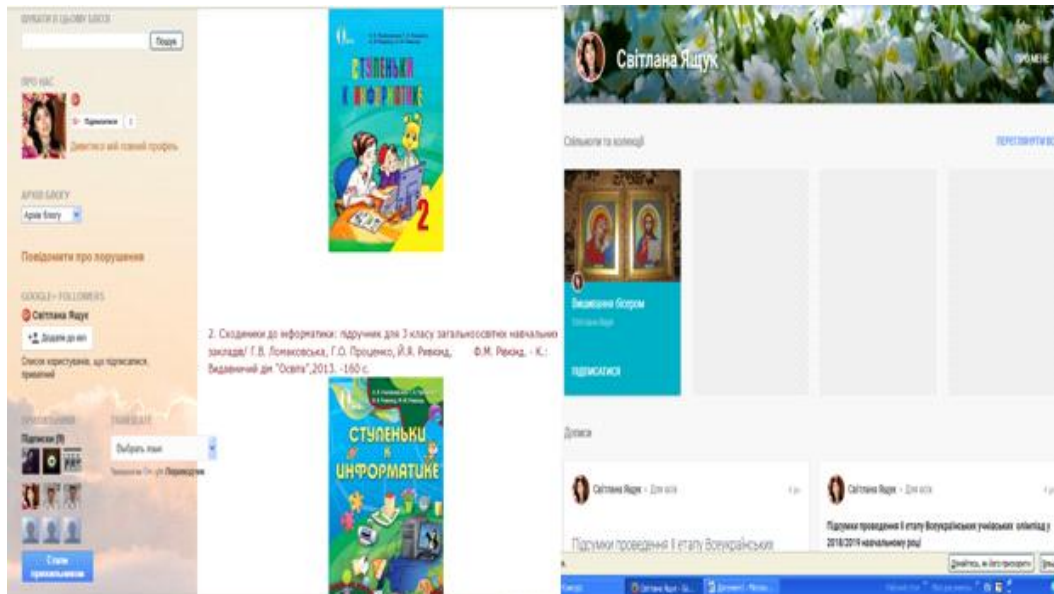
Можна відмітити, що створення і ведення блога є серйозним стимулом для самореалізації та саморозвитку, оскільки постійно потрібно освоювати нові інформаційні та технічні можливості.

Отже, блог є інструментом педагогічної взаємодії між вчителем і учнями, вчителем і батьками, вчителем і вчителями.

Наведемо деякі приклади, яким чином блог можна використовувати в навчальному процесі і які нові форми взаємодії вчителя та учня використано в педагогічній діяльності.

Під час роботи у блозі вчитель публікує свої методичні розробки, корисні для колег та учнів посиланнями, спілкується з батьками. Публічність, яка відрізняє блог від звичайного щоденника, робить матеріали доступними для читання учнями та батьками дає можливість залишати до записів блогу коментарі, які також доступні для читання, отримувати зворотний зв'язок від батьків, колег, учнів.

У блозі розміщені посилання на різне програмне забезпечення та освітні сайти, сукупність матеріалів, розробок, інтернет посилань дають можливість учням звернутися до матеріалів ресурсу в будь-який зручний для них час, а саме при виконанні домашніх завдань, тестуванні, при дистанційному навчанні.



Діти мають можливість швидкого доступу до презентацій уроків, які створюються вчителем або самими учнями.

За допомогою Google форми можна створювати та розміщувати тести в блозі, які дозволяють побачити результати вивчення теми, а спеціальні налаштування тесту дозволяють учням відразу побачити свої результати.

Також можна створювати сторінки для дітей, де учні можуть в позаурочний час розв'язувати логічні завдання, проходити он-лайн тестування, ділитися своїми доробками, виставляти свої роботи.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. На основі аналізу наукової літератури, ми дійшли висновку, що соціальні мережі надають можливість зробити навчальний процес цікавішим, творчим, реалізувати різні форми навчання. Впровадження соціальних мереж, а саме блогів у педагогічну діяльність вчителя, забезпечує :

- підтримку професійної діяльності вчителя;
- можливість самореалізації та самоствердження через спільну практичну діяльність;
- створення та підтримку нових освітніх ініціатив;
- створення єдиного інформаційного педагогічного ресурсу;
- організацію практичної діяльності вчителів у мережі;
- розвиток і реалізацію творчих здібностей учасників проектів.

Можна твердити, що відбувається перехід від соціальної мережі як засобу для спілкування до соціальної мережі як засобу для реалізації цілей навчального процесу.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у подальшому застосуванні соціальних мереж у навчально-виховній діяльності.

Список використаної літератури

1. Блог як засіб взаємодії вчителя та учня. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://docs.google.com/presentation/d/133zfbnRyCjMU1DDIj8Mhtyv5z1OxKUq9CaL6HTgAY4/edit#slide=id.p28>
2. Хміль Н. Педагогічні умови ефективного використання блогів для організації навчально-пізнавальної діяльності студентів при вивченні інформатики. Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.]. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2013. Випуск 7. С. 138-143
3. Манюк Л. В. Використання електронних соціальних мереж у процесі підготовки майбутніх лікарів до професійної діяльності та фахової комунікації. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2015. Т. 53. № 3. С. 88–97. с. 90
4. Носенко Т.І. Використання соціального сервісу Google групи в навчально-педагогічній діяльності. *Інформаційні технології в освіті*. №6. 2010. С. 97–100
5. <https://ru.wikipedia.org/wiki/Instagram>

РОЗДІЛ V. ТВОРЧИСТЬ УЛАСА САМЧУКА І БОРИСА ХАРЧУКА: ХУДОЖНІЙ ЛІТОПИС ХХ СТОЛІТТЯ

УДК 821.161.2.09

Блажко Катерина,
студентка 31-У групи
Науковий керівник:
к. філол. н., доцент Комінярська І.М.

ДИТЯЧИЙ СВІТ МРІЙ І ФАНТАЗІЙ ДОПИТЛИВОГО ХЛОПЧИКА-РОМАНТИКА ВОЛОДЬКА ДОВБЕНКА (ЗА РОМАНОМ УЛАСА САМЧУКА «ВОЛИНЬ»)

У статті розглянуто особливості психологічного стану головного героя твору Уласа Самчука. Акцентується увага на психологічних аспектах поведінки головного героя. Досліджено мрії та фантазії Володька Довбенка.

Ключові слова: Улас Самчук, дитячі мрії, фантазії, Волинь.

The article deals with the features of the psychological state of the protagonist of the work of Ulas Samchuk. The focus is on the psychological aspects of the main character's behavior. Dreams and fantasies of Volodka Dovbenko are explored.

Key words. Ulas Samchuk, children's dreams, fantasies, Volyn.

Постановка проблеми, її зв'язок з важливими завданнями. Улас Самчук (1905–1987) – один із найвизначніших письменників ХХ століття, який залишив українцям багату літературну спадщину: блискучі романи, оповідання, мемуари, більше сотні не менш талановитих публіцистичних і літературно-критичних праць. Для української літератури Улас Самчук цінний передусім як майстер епічних полотен, якому вдалося на філософському та історіософському рівнях узагальнити долю України в часі та просторі, створити цілісну концепцію формування українця нового типу, «конкістадора рідної землі», здатного відродити національну духовність і здобути незалежну українську державу.

Загальний аналіз останніх досліджень і публікацій. Творчість У. Самчука – це багатий неоціненний матеріал для виховання і духовного збагачення кожної людини. Його високохудожній доробок постійно перебуває в центрі уваги дослідників у діаспорі. Статті та аналітичні матеріали в післявоєнний період опублікували А. Власенко-Бойцун, В. Державін, Г. Костюк, І. Кошелівець, Б. Кравців, О. Лятуринська, О. Тарнавський та ін. В Україні тільки на початку 90-х років ХХ століття з'явилися статті учених, які намагалися збагнути естетично-виховний феномен творчості У. Самчука, заглибитися в його художній світ, проаналізувати виховні аспекти літературної спадщини. Першими самчужознавцями є М. Герц, М. Гон, Р. Гром'як, А. Жив'юк, М. Жулинський, С. Пінчук, Г. Чернихівський та ін.

Вивченню творчості «Гомера ХХ століття», Уласа Самчука присвятили свої дисертаційні дослідження С. Бородіца, І. Бурлакова, В. Кизилова, І. Комінярська, Ю. Мариненко, О. Пасічник [4], О. Пастушенко, Н. Плетенчук, Н. Приймас, І. Руснак, А. Жив'юк та інші. І. Руснак у монографії «Художня історіософія Уласа Самчука» розкрила глибинні зв'язки художньої історіософії митця, естетичні переконання прозаїка, риси індивідуального стилю письменника. О. Пасічник [2] дослідила образ світу і концепцію героя в'язнично-таборової тематики, а І. Комінярська виокремила в прозовому доробку художнє втілення національної ідентичності героя У. Самчука [1]. Особливий інтерес становить прозова спадщина письменника, зокрема роман «Волинь» та майстерне художнє зображення дитячого світу мрій і фантазій допитливого хлопчика-романтика.

Мета – дослідити дитячий світ мрій і фантазій Володьки Довбенка.

Виклад основного матеріалу. Уласа Самчука називають одним із найвидатніших письменників сучасності, українським Гомером ХХ століття. У своїх романах, повістях, оповіданнях, картинах він глибоко зобразив багатогранну українську національну історію, створивши першокласні зразки високохудожньої прози.

Улас Олексійович Самчук народився 20 лютого 1905 року в селі Дермань Волинської губернії у родині заможних селян. У 1917–1920 рр. він навчався в чотирикласовій

вищепочатковій школі. У 1921–1925 роках – у Кременецькій українській мішаній приватній імназії імені Івана Стешенка. З 1925 почав друкувати оповідання в журналі «Духовна Бесіда» у Варшаві, згодом у «Літературно-науковому віснику» та ін. журналах. З 1927 року навчався у Бреславському Університеті. 1929 року переїхав до Чехословаччини та навчається в УВУ у Празі. У Чехословаччині Улас жив з 1929 по 1941 рік. 1941 року в складі однієї з похідних груп ОУН-м повернувся на Волинь (до Рівного), де був редактором газети «Волинь» до 1943. Проте вже 1943 він був заарештований нацистами за свої патріотичні переконання. У 1944–1948 жив у Німеччині, був одним із засновників і головою літературної організації МУР. Після переїзду до Канади (1948) був засновником ОУП «Слово» (1954). Письменник помер у Торонто 9 липня 1987 р.

Письменницька доля його склалася так, що не в Україні, а за її межами відбувалося становлення Уласа Олексійовича як письменника. Саме в Німеччині були написані новели молодого прозаїка. Празький період у його творчій біографії вважається найбільш продуктивним. Працездатність неймовірна! Одночасно пише чотири романи: «Волинь», «Марія», «Гори горять», «Кулак». Усе пережите письменником в Україні та за її межами, весь багатий життєвий матеріал, який постійно збирав митець, все, що до глибини душі вражало Уласа Самчука і не давало спокою, кликало до роботи. Голодомор 1933 року вимагав від письменника вагомого слова – так з'являється роман «Марія», який довго не друкували в Україні.

Про свій рід і життя Улас Самчук розповів у книгах спогадів «На білому коні» та «На коні вороному» й інших. Цими творами письменник здобув собі в літературі місце талановитого мемуариста.

Найвідомішим твором письменника є також трилогія «Волинь», бо Улас Самчук хотів «бути літописцем українського простору в добі, яку сам бачу, чую, переживаю».

Ця книга – гімн волинській землі, народній моралі, високохудожнє відображення складних, нерідко трагічних подій в Україні періоду Першої світової війни, національно-визвольних змагань та повоєнного часу.

Дотримуючись ідеї органічного взаємозв'язку мистецтва й дійсності, Улас Самчук суттєву увагу звертає на особливості національної ментальності героя-волиняка, на його західно-українське коріння. Його герой вирішує екзистенційні основи універсального способу художнього вираження. Саме такий герой художньо представлений в трилогії «Волинь» [1, с. 84].

За жанрово-художніми особливостями «Волинь» – це роман-хроніка. «Волинь» – твір значною мірою автобіографічний. У центрі роману – широка панорама селянського життя, побуту, тяжкої праці на землі, показана через долю великої родини Довбенків: Матвія і Насті, синів Василя, Володьки, Хведора, дочок Катерини та Василини.

У романі описано короткий проміжок часу, але час той акумулював у собі найважливіше, що показало минуле сім'ї та спроектувало її майбутнє. Чимало персонажів роману мають реальних прототипів, і найперше – власна родина письменника. А сам він – в образі головного героя Володьки. Але найголовніше у творі – це глибоке проникнення у психологію селянина-волиняка, господаря на власному хуторі, істинного господаря на цій землі. В широкому значенні – господаря своєї долі. Дуже яскраво й майстерно виписаний образ Володьки, який дуже любить свою землю, не цурається праці на ній, але шукає для себе іншого шляху, ніж його батьки-хлібороби. Він прагне вчитися і піти в інший широкий світ. Це сильна особистість, якій притаманне почуття національної гідності. Еволюція головного героя трилогії «Волинь» може бути прикладом героя свого часу.

Володько – це середульший син Довбенків, якому «щойно від м'ясниць піде сьомий». Його перший портрет, котрий ми зустрічаємо у творі чітко пов'язаний «з концепцією персонажа в системі дійових осіб, з його фізіогномічною ідеєю» [4, с. 106]: «Той вам прийде ввечері по вуха обмурзаний і ані пари з уст. Мовчить, і тільки оченята сині-пресині та ще кирпатий носик... А оченята розумні, та полохливі, та такі вам глибокі – в кого воно таке вдалося, Господоньку, подай сили та хорони, Мати Пречиста, щоб здорове росло – люди будуть...» [2, с. 7]. Через художній портрет героя ми можемо простежити ставлення Володьки до оточуючих. Довбенко любив слухати оповіді «бородатих поважних дядьків з веселими поморщеними обличчями, з гучним вічним реготом та твердими мозолястими руками» [2, с. 57]. Слухаючи їхніх оповідань, Володько забував про все на світі, він, як

пише У. Самчук, «...зникав. Його не ставало». А от те, що залишалось, викликало несподівану реакцію навіть у дядьків-завізників.

Не варто оминати увагою і питання віри у житті Уласа Самчука і його головного героя. Як відомо, любов до Бога, до церкви варто прививати з раннього дитинства. «Віра для Уласа Самчука – це джерело існування людини у світі, її самопізнання та самовдосконалення» [1, с. 200]. Внутрішній світ героя він розкриває через авторську характеристику. Письменник показує глибоку релігійність людини. Віру в Бога, у всепрощення. У творі уведене оригінальне бачення проблеми Самчукової віри і релігійності героя.

Самчуки переїхали з Лебедщини до Тилявки, що поблизу Кременця, навесні 1913 року. У творі «Куди тече та річка» автор ретельно описує переїзд, він з особливою любов'ю і ніжністю ставиться до отчого дому, до рідного хутора: «Хутір Матвіїв спить. Довгий будинок хати разом з хлівом для худоби. Навпроти ж такої довжини, рівнобіжно над дорогою клуня на мурованих з каміню стовпах. Упоперек від городу свинюшник, дровітня і хижка. Двері клуні наростіж відчинені. Серед двору стоїть надовго розворений віз. На подвір'ї розтрушено солому» [3, с. 145].

Дитяча цікавість Володьки дізнатися «Куди тече та річка» завершується на «найнедоступнішій фортеці, захисниці всіх покривджених дітей – печі» [3, с. 9]. Відтак, відповідь на це питання герой отримує. Проживши половину свого життя: «Це царство, в якому колись царював Володько, той, що ходив шукати місця, куди тече та річка. Це ж Лебедщина. Це місце, де родились перші думи, де пережив перші пригоди життя, де знайомий кожний горбик, кожна долина, кожна верба... Він знає куди тече та річка. Але його мучать ще інші сумніви. І хто підкаже, де істина?» [3, с. 374].

Автор нам неодноразово показує, що його головний герой – цікава, допитлива дитина, яка з неймовірною захопленістю сприймає явища природи, прагне дізнатися щось нове і незвідане для нього. Він ходить до школи, у якій «з кожним місяцем кілька нових школярів прибувало кожного разу і всі до них назад до «А» повертались» [3, с. 34]. Володькове нетерпіння, його незадоволеність існуючим станом справ відтворено у роздумі: «Боже, як це досадно товктися все на місці, теліпати в торбинці все оту одну «Азбуку Сеятель» Клавдії Лукашевич і знати все, від дошки до дошки напам'ять і «Умную ворону», і «Трі козлика», і ніяк не могли далі, бо приходять Петри, Миколи, такі винятково «западенні», як сказа б мати, і треба з ними держати ногу, хоча Володько тут давно вже перший, за ним горою учитель і ніякі Радіони, ніякі Євгени не можуть йому нічого вдіяти» [1, с. 240]. Після прочитаного ми з упевненістю можемо визнати, що Володько – розумний не по своїх роках, йому цікаве щось більше, він не пасе задніх у навчанні, він впевнено лідирує.

Головний герой – природолюб та мрійник, він любить бути наодинці з собою, фантазувати і мріяти про майбутнє: «Лапатий, густий, вогкуватий – вергає і вергає з низького, сірого неба. Володькові така погода подобається. Він на пригірку біля лісу... Довкола ні душі живої. Тихо так, що чути як шерехтять сніжинки. Там децо далі знаний яр, «рівчак», як його чомусь звать, там непорушно стоять і ніби засипають старі, гіллясті буди та сосни, побиті громами, очухрані вітрами. Вигукнеш і звук всякає, ніби у вату. Падав все грубшою і грубшою дергою снігу вкривається. Володько стоїть, також непорушно, мов статуя, його обліпає снігом, йому від того приємно, від слухається у далеке і близьке докільля. Тиша велика і тільки здалека, чи з Верхова, чи з Дерманя, долітає звук дзвоном, що поволі то збільшується, то завмирає зовсім» [2, с. 119–120].

Його мрії є незвичними як для хлопчика, вони зовсім різняться від мрій його однолітків, бо дуже вже хотілося побачити царєвого сина, який, за словами людей, був однолітком Володьки.

Володько непосидючий і завжди в пошуках пригод. Неодноразово Володька з молодшим братом Хведотом втікали до лісу і гралися там. Улас Самчук описує Володьку разом із Хведотом: «Хлопчисько ото завше діло з огнем має. Ледь, бува, розвидниться. А воно вам вже рахається (і де його та охота береться), і чи лемензнуло що, а чий так – бере отого меншого й волоче його за собою бозна-куди. Завше до того лісу тягнуться – ліс для них, що бур'ян для курчат. Полізуть ген отуди в соснину на Мартинове або до Таксарової контори і там цілий Божий день без їдла і без сідла пропадають ... Ми, мамо, огонь кладемо, назбилаєм тлуску, калтопель у побелезника накладемо, спецемо і їмо. Це все вам отой

Хведотисько шепелявить, бо Володько...Той би такого «накладемо» від батька дістав, що вдруге йому не захотілося б...».

Семирічний Володько мріє про далекий світ – світ просторого і великого життя, його бажання «тонуть у мороці думки», рід його походить від тих, що з «самого дна, з найглибшого мороку здіймаються наверх, бадьоро підносять голову» [3, с. 178] та йдуть завжди уперед. Хлопець переконаний, як і його батько, що необхідно вчитися, «брати знання з-під ніг оберемками» та пізнавати життя.

Сидячи на березі річки, дивлячись як несе вона свої води у безвість, багато різних питань у Володьки народжуються. І саме в цей момент він уперше відчуває і плинність часу, і безкінечність та красу світу, замислюється над своєю життєвою дорогою. Не випадково, що джерело річки, якою так цікавиться Володько, знаходиться в Дермані, «звідки три роки тому вибрався Матвій» [3, с. 18] – це батьківщина Уласа Самчука. Символічно, що й погляд Володьки спрямований на схід – там сходить сонце, туди тече річка. Зі сходом ототожнюються у нього вимріяна справжня Україна, з Дніпром, з Січчю, з козаками, з соняшниками. Та зась! Чомусь вимріяний схід у Самчукового Володька постійно стикається із в'язницями (адже так було і у житті самого автора). Сучасний його світ, навпаки, потворний: терор, Соловки, голод. Але минулого не повернеш, майбутнє ж пов'язане тільки із заходом, конкретніше – з Європою. Автор на власні очі бачив різкий контраст між Заходом і Україною, яка внаслідок своєї недоформованості все ще лишалась на узбіччі світової історії і «всі, кому лиш заманеться, зобижають її».

Володько у романі з'являється ще і як людина, збагачена мудрістю народів усього світу. І уже людей, своїх односельців, він сприймає не лише як темних знедолених мужиків, а як нащадків того народу, перед військом якого свого часу відчинялися брами європейських столиць, який давав європейським державам королівські династії, який давав таких політиків, про яких писали найкращі письменники світу, будував такі замки і храми, красі й величі яких ще довго дивуватимуться люди. Піти, щоб повернутись. У цих словах втілено найзаповітнішу мрію Уласа Самчука. Хоча б ногою ступити на рідну землю. Авторіві високохудожніх творів не вдалося, зате його творам, його літературним героям відведено довге життя серед вдячних українців.

Висновки. Можна сказати, що шукаючи відповіді на запитання «Куди тече та річка?», Володько Довбенко розмислює і діє, спілкується й мовчить, страждає і радіє, словом, – він живе. Письменник зображає його життя, розкриває його психологію, застосовуючи багато виразливо-зображальних засобів: тут і портрет, вчинки героя, монологи і діалоги, внутрішнє мовлення, що характеризується незавершеністю, переривчастістю, використанням фігур риторичних та умовчання. Письменник розповідає нам про перше кохання головного героя, про його сімейні відносини. Все це підпорядковане зображенню психічних процесів у їх природній безпосередності. Усе своє знання життя і розуміння світу дитини, усе мистецтво письменника підпорядкував Улас Самчук створенню небуденної натури Володьки Довбенка – героя-романтика, героя-мрійника.

Список використаної літератури

1. Комінярська І. М. Улас Самчук: alter ego і alter idem : монографія. Житомир : Вид. ПП «Рута», 2012. 232 с.
2. Пасічник О. Образ світу і концепція героя у творчості Уласа Самчука й Олександра Солженіцина в'язнично-таборової тематики : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.01.05. Тернопіль, 2004. 174 с.
3. Самчук У. Волинь : роман у 3 частинах. Т. 1, Київ : Дніпро, 1993. 574 с.
4. Самчук У. Волинь : роман у трьох частинах. Острог–Львів : Вид-во НаУОА, «Сполом», 2005. 691 с.
5. Фащенко В.В. У глибинах людського буття. Одеса : Маяк, 2005. 639 с.

УДК 82.00

Гаврилюк Марія,
студентка 11-Ум групи
Науковий керівник:
к. філол. н., доцент Пасічник О. В.

ПРОСТОРОВО-ЧАСОВІ ВИМІРИ ТВОРІВ В'ЯЗНИЧНО-ТАБОРОВОЇ ТЕМАТИКИ І ХРОНОТОПУ ЇХ ТЕКСТІВ

Стаття присвячена аналізу просторово-часових вимірів творів в'язнично-таборової тематики Уласа Самчука та Івана Багряного і хронотопу їх текстів. Підкреслюється, що твори цих авторів «Темнота», «Тигролови» і «Сад Гетсиманський» відсилають читачів до безмірного потоку асоціацій та інтертекстуальних зв'язків, але при цьому названі тексти завжди містять конкретні часові координати (хронологію) і ландшафтно-топографічні, топонімічні маркування (т.зв. «локоси» і «топоси»). Про це, як правило, вже не раз згадували дослідники в різних контекстах. Розповідачі у вищезазначених творах У. Самчука та І. Багряного послідовно викладають події, використовуючи спогади, видіння, сни і передбачення героїв. І все це пов'язується з конкретними назвами, цифрами, датами.

Ключові слова: Улас Самчук, Іван Багряний, романи «Темнота», «Тигролови», «Сад Гетсиманський», в'язнично-таборова тематика, хронотоп.

The article is devoted to the analysis of space and temporal measurements of «prison-camp» works by Ulas Samchuk and Ivan Bagryany and the chronotop of their texts. It is emphasized that the works of these authors, «Darkness», «Tigrolino» and «Garden Gethsemansky» send readers to the immense flow of associations and intertextual links, but the texts always contain specific time coordinates (chronology) and landscape topographical, toponymic markings (so-called «lycos» and «toposy»). This, as a rule, has repeatedly been mentioned by researchers in different contexts. The narrators in the above-mentioned works by U. Samchuk and I. Bagryany sequentially outline the events, using memories, visions, dreams and predictions of the heroes. And all this is associated with specific names, numbers, dates.

Key words: Ulas Samchuk, Ivan Bagryanyi, novels «Darkness», «Tigrolino», «Gethsemane Garden», prison-camp issues, chronotope.

Образ світу у творах в'язнично-таборової тематики Уласа Самчука та Івана Багряного постає на основі грандіозної панорами, яка співвідноситься з реальними геополітичними просторами від Колими до Дніпра, від Волині до Альберти, від Кубані до Вермонта, від українського села Дермань до Оттави в Канаді. На цьому просторі зазначені чи не всі місця радянських концентраційних таборів у логічному осмисленні зі світовою практикою покарання людей за різних політичних режимів, і докладно анатомовані окремі регіони в'язнично-таборового світу, над якими запанувала тотальна репресивна машина («Темнота», «Тигролови» і «Сад Гетсиманський»). Але духовний простір такого світу набуває космічних вимірів у «живих образах» і філософських рефлексіях У. Самчука, в психологічних розтинах зла, закоріненого в людських душах, запропонованих у романах І. Багряного.

Твори цих авторів відсилають читачів до безмірного потоку асоціацій та інтертекстуальних зв'язків, але при цьому названі тексти завжди містять конкретні часові координати (хронологію) і ландшафтно-топографічні, топонімічні маркування (т.зв. «локоси» і «топоси»). Про це, як правило, вже не раз згадували дослідники в різних контекстах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Про творчу спадщину українського письменника-емігранта Уласа Самчука крім діаспорних праць Г. Костюка, С. Смаль-Стоцького, О. Тарнавського, Ю. Шереха, в Україні з'явилися матеріали наукових конференцій, статті О. Глотова, Р. Гром'яка, М. Моклиці, С. Пінчука та інших, дисертації С. Бородіци, І. Бурлакової, В. Кизилової, І. Комінярської, Ю. Мариненка, О. Пасічник, О. Пастушенко, Н. Плетенчук, Н. Приймас та І. Руснак. Так, О. Пасічник, аналізуючи життєпис і тексти У. Самчука, підкреслює: «Життєві долі і творчість сотень письменників усіх народів колишнього СРСР переконливо засвідчили складність соціально-політичних, морально-етичних і художньо-естетичних проблем, пов'язаних із поверненням імен і спадщини таких

митців у національній культурі, їх входження в масову естетичну свідомість нових поколінь читачів» [4, с. 4].

Що стосується літературознавчих досліджень, присвячених Івану Багряному, то в 1920–1930 рр. «пролетарські» критики М. Доленґо, Б. Коваленко, І. Михайленко, О. Правдюк та І. Ярмолинський негативно оцінили творчість Івана Багряного. Діаспорні літературознавці Ю. Войчишин, В. Гришко, І. Качуровський, І. Костецький, Г. Костюк, Ю. Лавріненко, Д. Нитченко, Б. Романенчук, О. Тарнавський, Ю. Шерех проаналізували художньо довершені тексти «Людина біжить над прірвою» і «Сад Гетсиманський» з естетико-ідеологічної позиції, з огляду традиційної релігійності. В Україні після 1990 року з'явилися літературознавчі праці про Івана Багряного (О. Астаф'єв, М. Жулинський, М. Ільницький, О. Ковальчук, Т. Марцинюк, З. Савченко, Н. Сологуб, М. Сподарець, Л. Череватенко, О. Шугай), в яких науковці визначили місце й значення Багряного в прозовій традиції «романтики вітаїзму» першої половини ХХ століття, вивчили проблематику та жанрово-стильову своєрідність багрянівської прози, запропонували системне дослідження довоєнного періоду біографії митця. Творчість письменника-емігранта є предметом та об'єктом дослідження в дисертаційних роботах М. Балаклицького, С. Кобути, І. Романової та інших. С. Луцій вважає «Тигролови», і «Сад Гетсиманський» творчою перемогою Багряного – прозаїка. «Сам письменник усвідомлював це й радів, що вдячний читач з великим розумінням поставився до його романів» [3, с. 2].

Мета статті – проаналізувати просторово-часові виміри творів в'язнично-таборової тематики Уласа Самчука та Івана Багряного і хронотопу їх текстів.

Виклад основного матеріалу. Відзначимо ті просторово-часові маркування, які використовують письменники для фіксації хронотопу твореного ними художнього світу.

У статті «Образотворець «времени лютого»» Григорій Костюк констатує: «Якщо перший том трилогії «Морозів хутір» відтворює в живих образах межово складну ситуацію (в психологічному, соціальному й національному аспектах) на всіх теренах колишньої Російської імперії; але ще в неозначеному стані, сповненому великих надій на щось добре і справедливе, то другий том, «Темнота», – це вже перейдений етап усіх романтичних національних сподівань. Це вже доба зловісних експериментів, безоглядної диктатури, суворої регламентації життя суспільного й особистого. Це грандіозна панорама людського існування в Україні та в цілому Союзі трагічних тридцятих років» [2, с. 507].

«В «Ості», – на думку Степана Пінчука, – У. Самчук дивиться на проблеми України не з позицій якогось локального становища, і не як на явище лише європейське (звідси – ост!), а й глобальне. Епіцентр дії романної трилогії він переносить в центральну Україну – на це він мав право, досвід дозволяв. Однак дія твору розгортається на великих географічних просторах від Воркути до канадського Едмонтона, зокрема, в німецькому Веймарі. Харків і Київ – дві столиці України постають тут у їх найдокладніших географічних деталях. Однак всі лінії цих велетенських просторів сходяться у справжньому, не тільки в геометричному, але і в історико-символічному осерді України – Каневі. Звідси походить ціле гроно провідних персонажів твору – Морози» [5, с. 20].

Улас Самчук, наприклад, у видавничих інформаціях і в мовних партіях розповідачів «полюбляє» точні дати і точне місце описаних чи згаданих подій. Про це свідчить вже початок роману «Темнота»: «Особливу нараду відповідальних представників партії й уряду Української Радянської Соціалістичної Республіки несподівано призначено на п'ятнадцяте січня о годині дев'ятій вечора в будинку Центрального Комітету Комуністичної Партії більшовиків України» [6, с. 9].

У своєму виступі Іван Сергійович Круглов згадує точний рік цієї наради: «...тому, товариші, коли ми сьогодні пишемо, або вимовляємо... – І він наскрябав на чорній дошці, що йому була заздалегідь приставлена, кілька закарлючок, які мали значити цифру 1928, – рік, то це для нас тепер не що інше, як, так би сказати, певна умовність, що з нею ми покликані історичною закономірністю звести нещадну боротьбу в ім'я прогресу, щастя й добробуту всього людства на земній кулі, аж до повної нашої перемоги» [6, с. 11]. Ціну такої «умовності» Круглов, як персонаж «Темноти», невдовзі пізнає особисто, потрапивши в табір, будівництвом у якому керував Іван Мороз.

Точне датування допомагає письменникові орієнтувати читачів у розвитку внутрішньої дії, осягненні людських переживань, почуттів, психологічних порухів, емоційних станів, роздумів. Наприклад; «У суботу, двадцять четвертого березня, о шостій тридцять вечора, Іван Мороз зійшов з потягу на головному вокзалі Києва і поволі, з клучком під пахвою, весь з ніг до голови зім'ятий, ніби пожований, з підпухлими очима, пропихався крізь збитий натовп до виходу.

Київ! Ось він той Київ. Не бачив його від часу революції, тоді ще, здається, був тут гетьман, усе блищало, рухалось, гомоніло. І де все то ділось тепер? Чому так багато подібних до Івана? І чому так багато сірого, ніби ця барва тут одна-єдина і іншої не сміє бути?

Зрештою, Іванові не до того, має свої турботи, майже не дивиться і не бачить, озирається лише і майже не розуміє, чого він тут, що хоче тут робити. Влився в рухливу, сіру, обезобличену, як і сам, масу і поволі рухається в якомусь напрямку, здається, байдуже якому. Тисяча вагань мучить його» [6, с. 43]. Саме в такому контексті, завдяки просторово-часовій конкретизації, фікційно-домислені елементи художнього світу набувають в уяві-сприйнятті читача статусу достовірності. Подібний ефект посилюється наступним сегментом тексту, в якому читаємо: «А у п'ятницю, дванадцятого квітня, під вечір, оминаючи людніші вулиці, Іван спокійно ішов до головного вокзалу. Усі попередні дні минули для нього без пригод. Його виказка в кишені, залізний білет також, о шостій сорок п'ять відходить його потяг. Небо ясне, настрої прекрасний, він посміхається, можливо вже завтра побачить своїх у Каневі» [6, с. 82].

Розповідач послідовно викладає події, використовуючи спогади, видіння, сни і передбачення героїв. І все це пов'язується з конкретними назвами, цифрами, датами. Автор переносить читача в Харків, на хутір біля Ліпляви, в Київ, до Москви. в Котлас, до Усть-Нямського табору, до Чіб'ю і знову, й знову до Москви.

«Вістка за вісткою, потрясення за потрясенням», – так характеризує 1936 рік Улас Самчук. І, підсумовуючи свою розповідь про широкий і дивовижний світ, в якому живе Іван Мороз, міркує: «Земля, ніби бальончик на припончику, шарпається у зухвалому змаганні, а потім зривається, і летить безмежжям з усіма своїми Гімалаями, Атлантиками, Сибірами, Сахарами назустріч стихії, що дме шаленим шквалом їй в обличчя і рве її ліси, її гори, її води, її пустині. І та велична, дика музика всесвіту, та сила руху наповнюють Мороза почуттям власної сили і великості. Він почувається в самому центрі великого, розкритого кратера ще небувалого в історії людства вулкану божевілля» [6, с. 492]. Така система просторово-часових координат уявного світу не просто описує-фіксує якісь реальні його виміри, а виражає концептуальність задуму Самчука.

Улас Самчук у своїх творах згадує, як було «до революції», і порівнює з тим, що настало. Наприклад, розповідач у «Темноті» констатує: «Але все то було «до революції». Прийшла революція і все то змінила. Пам'ятаєте, як «вона» прийшла? Спочатку здавалось, так собі – свято, геть тиранів, свобода, демонстрації, але згодом, але далі. Це, як буря на морі, спочатку поезія, картина, але згодом закурить, закрутить і кине людину під ноги у бруд і кал. І як то села чаділи в чаду самогону, гуляли без кінця і меж і скирди панські з огнем в небо посилали, і влади, мов рукавиці, мінялись, і все не вірилось, що «ці» лишаться, що «хтось» кращий і справжній прийде, та прийшов остаточний двадцять перший рік і поставив точку. Далі нема куди. А як прийшли до Лоханських забирати буржуйські кімнати, як засіли, заметушились, закрутились. Сад спустошили, рожі викорчували, насадили картоплі. А пізніше з фіранок пошили сукні і понесли на базар. Груші з власного саду добряча і мудра Марія Олександрівна мусіла красти, щоб віднести на базар і якось вижити» [6, с. 250].

Подібні прийоми маркування часу, простору і пов'язаних з ними психологічних станів, духовно-інтелектуальних змін у персонажах знаходимо і в текстах Івана Багряного. Так, головний герой роману «Сад Гетсиманський» Андрій шість років не був у рідному домі. Розповідач підкреслює, що він хвилюється, очікуючи на зустріч із рідними, уявляє її: «...ще в поїзді, Андрій увесь час думав про них, хоч ніяк не сподівався їх отак зустріти та ще всіх разом. Не сподівався і радів з того. Бо навіщо? Така бо зустріч могла бути небезпечною для них. Він – збігця з каторги, що вже чотири роки маневрує по світах, живучи інкогніто і працюючи в кожному місці доти, доки не

починав хтось ним цікавитись ближче; тоді зривався й шукав іншого місця. Так обкружляв увесь СРСР з Камчаткою й Середньою Азією. І ще б не приїхав додому, коли б не смертельна нудьга й бажання за всяку ціну побачити своїх стареньких і свій дім перед тим, може, як покинути цю країну назавжди. Знав, що брати його бояться, напевно, як вогню. О, йому було відомо, що значить пробивати шлях та ще й у військових школах, коли брат – політичний засланець, каторжник» [1].

Зустріч відбулася, проте без старого Чумака. У батьківській хаті зібралися добрі і вірні чотири рідні брати, нащадки славного роду ковальського. Раділи мати і молодша сестричка. Та недовго. Андрій був заарештований: «Андрій зітхає глибоко й шепоче сам до себе: «Не може, ні, не може бути!» Він одривається від ґрат і ходить по темній камері, не звертаючи уваги ані на те, що камера, всупереч тюремним законам, зовсім не освітлена, ані на тяжке, насичене духом людського поту, цвіллю й смородом блощиць повітря. Він не бачить тієї камери, він не уявляє, яка вона, ця тюрма в його рідному місті, він лише відчуває, що камера порожня, що він тут сам. Спочатку трохи дивується, що він тут сам, що в таку епоху є порожні тюрми, але потім пригадує, що це ж не велика міська тюрма, а колишня «буцегарня» при управлінні ГПУ й міліції. Згодом міняє цю думку – хоч це й «мала тюрма», але вона б мусила бути повна тепер і ця камера мусила б бути повна. І вона й була щойно повна, коли судити із стану повітря в ній. Тільки ж де ті люди? Ага, мабуть, їх десь перевели, звільняючи камеру для нього, «засекречуючи» його. Он, брат, яка він «шишка» !.. Десь за стіною чути кашель, глухий гомін, як з могили, чийсь сердитий окрик і – знову тихо» [1]. Головний герой залишається один на один зі своїми спогадами та думками. Розповідач послідовно викладає події, пов'язані з конкретними назвами, цифрами, датами.

Висновки. Наведені вище факти і цитати з текстів У. Самчука та І. Багряного демонструють однакову наявність просторово-часових маркерів образного світу у його предметній та духовній площинах, водночас ілюструють важливу закономірність саме художнього мислення: і простір, і час як категорії, що описують дійсність, мають рецептивний характер. Хронотоп у художніх текстах візуалізує світосприйняття, світомислення людини в конкретній буттєвій ситуації. В'язнично-таборової тематика у словесних текстах піднімається і втілюється в різноманітних пам'ятках духовної культури. Тому виокремлення певних її груп здійснюється за різними критеріями. У подальшому плануємо проаналізувати візуалізацію випробувань тіла і духу людини у в'язниці за вищезгаданими творами Уласа Самчука та Івана Багряного.

Список використаної літератури

1. Багрянний Іван. «Сад Гетсиманський». URL : <https://www.ukrlib.com.ua/books/printitzip.php?tid=29>.
2. Костюк Г. Образотворець «времени лютого». Українське слово. Кн. 2. Київ : Рось, 1994. С. 499-514.
3. Луцій С. Романи Івана Багряного «Тигролови» та «Сад Гетсиманський»: за архівними матеріалами Юрія Лавріненка. *Слово і час*. 2006. № 10.
4. Пасічник О. В. В'язнично-таборовий світ: творці, виміри, пізнання. Тернопільський національний педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка, Кременецький обласний гуманітарно-педагогічний ін-т ім. Тараса Шевченка. Тернопіль : Видавець Стародубець В.О., 2004. 52 с.
5. Пінчук С. Жанрові особливості Самчукових романових трилогій. Улас Самчук. До 90-річчя від дня народження письменника: ювілейний зб. / упор. Я. Поліщук, ред. Є. Шморгун. Рівне : Азалія, 1994. С. 4–18. с.
6. Самчук У. Темнота. Роман у 2-х частинах. Нью-Йорк : Академія вільних наук у США, 1957. 494 с.

УДК 821. 161.2.09

Герасим Вікторія,
студентка 31-У групи
Науковий керівник:
к. філол. н., доцент Комінярська І.М.

ІСТОРІЯ СТВОРЕННЯ ДРАМИ УЛАСА САМЧУКА «ШУМЛЯТЬ ЖОРНА»

У статті розглянуто історію створення маловідомої драми «Шумлять жорна» Уласа Самчука. Особливу увагу зосереджено на драматичній спадщині письменника. Досліджено драму Уласа Самчука «Шумлять жорна».

Ключові слова: історія створення, Улас Самчук, драматургія, драма «Шумлять жорна».

The article deals with the history of the creation of the little-known drama «The Noise of the Mill» (1947) by Ulas Samchuk. Particular attention is focused on the dramatic heritage of the writer. The drama Ulas Samchuk «Noise Mill» was explored.

Key words: history of creation, Ulas Samchuk, dramaturgy, drama «Noise Mill».

Постановка проблеми. Улас Самчук (1905–1987) – видатний український письменник, прозаїк, журналіст і публіцист, редактор, лауреат УММАН, член уряду УНР у вигнанні, член ОУП «Слово». Творчість Уласа Самчука приховувалася протягом тривалого часу тому, що він правдиво зображував тогочасну політику радянського уряду у своїх творах.

Після закінченні школи в с.Тілявці навчався у приватній Кременецькій гімназії ім. І. Стешенка. У 1927 р. був призваний до польської армії, з якої дезертирував і нелегально перейшов через кордон до Німеччини. З 1927 року навчався у Бреславському університеті, але невдовзі переїхав до Чехословаччини, а з 1929 по 1931 рр. – отримував освіту в Українському Вільному Університеті у Празі. У роки Великої Вітчизняної війни багато їздив по Україні, побачив на власні очі жахи фашистської окупації та жалюгідний стан України.

Перу видатного майстра-прозаїка належать романи, повісті, новели, роман-епопея, трилогія, романи-есе, роман-хроніка, книга спогадів та ін., а також багатогранна публіцистична спадщина митця (загалом 112 ідейно-програмних, літературно-критичних та політичних статей). Серед них «Образ» (1929), «Кулак» (1932), «Марія» (1934), «Волинь» (1932–1937), «Віднайдений рай» (1936), «Юність Василя Шеремети» (1947), «ОСТ» (1948–1982), «П'ять по дванадцятій» (1954), «На білому коні» (1956), «Чого не гоїть вогонь» (1959), «На твердій землі» (1967), «На коні вороному» (1974), «Планета Ді-Пі» (1979), «Слідами піонерів» (1980) та ін.

Значення творчості Уласа Самчука у складному літературному процесі в його ключовій ролі щодо формування нового активного героя в українській прозі ХХ ст. Життєвий і творчий шлях прозаїка, його літературна спадщина – яскравий феномен у світовому українстві, який все виразніше виявляє «характер націєтворчого чинника» (Р.Гром'як). Улас Самчук – «творець потужного наративу», «проникливий мисленник із універсальним світоглядом» (І. Руснак) про долю України, про національне життя, де ідентичність набула власного трактування.

Ознайомившись із творчістю Уласа Самчука, можна стверджувати, що погляд митця був спрямований на духовну культуру власного народу, зокрема на літературу як її складову і невід'ємну частину. Виняткова роль належить духовному еству героїв літературних творів Уласа Самчука: «Творім суспільство великого стилю, міцних душ, рівних витривалих характерів. І тоді ми, творці нашої літератури, не будемо чути залишеними на власну долю, тоді наша творчість впоїться з життя, тоді вона сприйме його, бо буде воно мудре, потрібне, велике. І тоді ми автоматично включимось до великого творчого процесу решти культурних кругів нашої планети, і пізнають нас не тільки з географії, не тільки з випадкових меморандумів, а з імен, з мови, з творів, де кожна літера і кожний знак висловить нас учинно і тривало», можливо, ...сам життєвий стиль...нашої раси з якоюсь залізною послідовністю визначає шляхи розвитку нашої духовності...» [5, с. 49]. Письменник визначав і спрямував

розвиток своєї літературної творчості на основі духовної енергії, моделюючи свій візійний, національно-ідентичний світ, який відповідав життєвій позиції Уласа Самчука.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Високохудожній доробок Уласа Самчука постійно перебуває в центрі уваги дослідників. Оглядові статті та аналітичні матеріали в післявоєнний період опублікували А. Власенко-Бойцун, В. Державін, Г. Костюк, І. Кошелівець, Б. Кравців, О. Лятуринська, О. Тарнавський та ін. Першими самчукознавцями є М. Герц, М. Гон, Р. Гром'як, А. Жив'юк, М. Жулинський, С. Пінчук, Г. Чернихівський та ін. Дослідженню життя і творчості Гомера ХХ століття Уласа Самчука присвятили свої дисертації С. Бородіна, В. Бурлакова, В. Кизилова, І. Комінярська, Ю. Мариненко, О. Пасічник [4], О. Пастушенко, Н. Плетенчук, Н. Приймас, І. Руснак. О. Пасічник дослідила образ світу і концепцію героя в'язнично-таборової тематики, а І. Комінярська виокремила в прозовому доробку художне втілення національної ідентичності героя У. Самчука [5].

Мета – дослідити історію створення драми Уласа Самчука «Шумлять жорна».

Виклад основного матеріалу. Драматургія (грец. *dramaturgia*) — драма в широкому значенні слова або ж сукупність драматичних творів певного письменника, певної літератури, певної доби. Драматургію називають також теорію драматичної творчості. Термін «Драматургія» вживається і для означення сюжетно-образної концепції театральної вистави, здійсненої режисером, чи кіносценарію.

Улас Самчук – визначний український письменник, який є однією з найпомітніших постатей української прози ХХ століття. Сучасне українське літературознавство закріпило за Уласом Самчуком представницький образ епіка, у доробку якого кілька десятків художніх і публіцистичних книжок. Усі найвідоміші наукові студії стосуються цієї грані унікального таланту митця. Менш знаний, а точніше практично не відомий У. Самчук як тонкий поціновувач театру і драматург. Театральне мистецтво, як і взагалі художню творчість, письменник розглядав як один із найважливіших засобів естетичного виховання і впливу на національну свідомість. Свої міркування й погляди на окреслену проблему він виклав у художніх творах, мемуарах, епістолярії та кількох публіцистичних статтях, написаних із невеликою перервою.

На сьогоднішній день у творчій спадщині Уласа Самчука відомими є три п'єси. Доля цих творів є характерною, оскільки драматургічний досвід перебував на маргінесі літературознавчих пошуків відомого письменника-епіка:

1. Забута одноактівка «Слухайте! Слухайте! Говорить Москва!» (1930), яка була надрукована в одному з номерів популярного у міжвоєнну добу «Літературно-наукового вісника» Дмитра Донцова.

2. Рукописна інтелектуальна драма «Жертва пані Маї» (1940), надрукована тільки в наш час й оприлюднена у повоєнний період.

3. Також у 2012 році опублікована драма «Шумлять жорна», написана письменником у 1947 році.

Роботу над драмою У. Самчук розпочав у Рівному. Первинна назва драми «Любов і ненависть», що була завершена у чорновому варіанті 17 жовтня 1947 р. в одному з таборів для мандрівників у Німеччині. Пізніше п'єса отримала назву «Шумлять жорна». Назва драми має специфічну символіку. Під час німецької окупації українських земель у 1941–1944 рр. українським селянам було заборонено молоти зерно. У такій ситуації вони робили це підпільно, використовуючи примітивні жорна, – за що їх і карали німці.

Драма Уласа Самчука складається із 3 дій. У першій дії напруженість драматичного конфлікту не проявляється. Уже в другій дії ми спостерігаємо невеличкий конфлікт у розмові між громадським діячем Андрієм Михайлюком та професором і політиком Клавдієм. Проте найбільш стрімкий розвиток сценічної дії, особлива гострота все ж таки є у заключній дії драми. В ній розкривається істина всієї драми, висвітлюються характери наших героїв через дії та вчинки.

Головним героєм цієї драми є Андрій Михайлюк – громадський діяч невеличкого українського села, редактор редакції часопису «Голос».

Він є дуже важливою особою у громадському житті українського міста, яке опинилося, на жаль, під німецькою окупацією. Цей чоловік дуже хороша людина, у нього є дружина – Наталка, яку він дуже кохає. Незважаючи на такий складний час у нього є друзі та приятелі, з якими він спілкується. Всупереч складнощам окупаційного режиму, ці люди знаходять час, щоб відчути радість життя.

Андрій Михайлюк – самодостатня особистість, наділена авторитетом громадян. Він цілеспрямована особистість, яка наповнена власною гідністю, поміркованістю та розважливістю. Улас Самчук завантажив характер героя індивідуальними особливостями поведінки психічного стану, моральної позиції як виразника національної самосвідомості «...*(ступає взад і вперед, рухи його вираховані, мова рівна, іноді свідомо вибухає)*. Я все це вистарчально розумію, можете думати, що хочете, але я маю досить моральної сили, щоб змогти кожному несподіванку...» [1, с. 26] в умовах фашистської окупації.

Серед героїв драми «Шумлять жорна» помітне місце займає професор-політик Клавдій, який пройшов торттури війни. Радощі цю людину не цікавлять, його цікавить політика та все, що з нею пов'язане: «Не звіть мене професором... Сам не знаю, чому мене так кличуть. Я публіцист, журналіст, політик, партійник, поет, історик, але я ніколи не був професором. У нас така мода – звати людину титулом» [1, с. 33].

Професор-самітник постійно насторожує своїми думками коло друзів Андрія Михайлюка. Він з'ясовує, що в цьому невеличкому оточенні є агенти більшовиків, підслані до громадського діяча Андрія, щоб вбити його. Він стверджував, що серед цих агентів є і його дружина.

Здавалося, все в цій драмі зрозуміло: присутні позитивні герої – справжні патріоти, а негативні – вороги, які продалися більшовикам. Насправді, драма «Шумлять жорна» – твір, де світ, на жаль, подано в чорно-білих кольорах, де представлена письменником реальність життя та існування.

Головний герой прагнув зрозуміти «ворога», який опинився в такому стані під впливом зовнішніх обставин. Він став таким не тому, що він хотів матеріально збагатитись, а через те, що хотів все-таки вижити. На той час у такій складній ситуації було багато українців та інших народів Європи, які постійно шукали вихід із складної перепетії.

Михайлюк виступає проти судження Клавдія, який намагається викривати «ворогів», стверджуючи, що відвертість думок Клавдія нічого не дасть. Навпаки він вважав, що може лише нашкодити: «...ворог знає, – говорить Михайлюк Клавдію, – що саме ви, ваші підозріння, ваша паніка – є для нього капіталом. Вас легко спровокувати, вас легко вивчити. Ніхто не сумнівається у вашому патріотизмові, але в своїй агітації ви тратите почуття міри, не відчуваєте границь можливого й неможливого, віддаєтесь пристрастям...» [1, с. 31].

Несподіваною та вражаючою є третя дія твору, у якій відбувається суд над зрадником Петром Івановичем. Суд на фоні буденної праці селян, коли на жорнах перемелюється зерно. Ця буденна праця – як вічність, як справжність, як гідність українського народу.

Під час суду виступали свідки, які своїми промовами засуджували підсудного. Однак виступ головного героя все ж таки дивує своєю проникливістю та розсудливістю та водночас характеризує зрадника Петра Івановича: «Що можу сказати у користь цієї бідної, загубленої людини? Лише те, що вина тут не її, як такої. Вина є всіх нас, наших батьків, наших дідів... Що ми послушали не тих пророків, що ми пішли за болотяними огнями, що ми вбили в собі віру в добро, і віру в правду...» [1, с. 55]. На жаль, ці слова є актуальними і сьогодні...

Суд над зрадником, який відбувався вночі, завершився. Настає світанок. І драма завершується символічною сценою. Селяни Платон і Серафима мелють на жорнах зерно – мелють так, як мололи їхні предки сотні й тисячі років тому. Адже жорна у драмі – це символ незнищенності українців. Через твір пролітає думка: мовляв, хоч би як було важко українцям, хоч би як їх пригнічували окупанти, вони все одно здатні виживати у складних умовах, тримати «удар» в лице та вірити у щасливе майбутнє своєї держави.

5 листопада 1947 р. у місті Майнц-Кастелі відбулася конференція, присвячена проблемам розвитку еміграційної літератури. Саме на ній уперше прозвучав текст драми. Після успіху У. Самчук прагнув опублікувати твір. Мав намір зробити це в МУРівському місячнику літератури, мистецтва і критики «Арка», на що Ю. Шерех відгукнувся відмовою.

23 грудня 1947 р. на прохання О. Лашенка Улас Самчук надіслав текст драми до журналу «Вежа», що почали видавати мельниківці (ОУН). Справа з друком затягнулася. Самчук на Шерехів лист писав: «За «Жорна» я дістав частину гонорару, але всі терміни їх появи минули, і я не знаю, що власне з ними робити. Написав їм, що мусять рішитись – або-або... Коли б ви могли надрукувати мені не одну дію, а всі три, тоді я з Вами говорив би, бо одна дія тільки зіпсує мені можливість видати цілість» [2, с. 304]. Як відомо тепер, у «Везі» побачив світ лишень невеликий уривок Самчукової драми.

У таборах Ді-Пі У. Самчука не полишало прагнення побачити свою драму на сцені. І його зізнання в листі до Ю. Шереха: «Хочу бачити свою річ надрукованою і на сцені, і при нагоді, запитайте Блавацького, чого це він ніяк не зважиться дати мені якусь остаточну відповідь, бо як йому це не підходить, я не буду настоювати» [2, с. 304]. 6 січня 1948 відбулась сценічна інтерпретація твору силами колективу таборового театру «Ансамбль українських акторів» під керівництвом Володимира Блавацького. Очевидно, питання постановки Самчукової драми на сцені обговорювалося в театральних і письменницьких колах. Проте, обираючи між двома п'єсами, режисер Ансамблю українських акторів віддав перевагу «майже макабричній сатири» Ю. Косача.

Драма У. Самчука після першого прочитання на конференції в Майнц-Кастелі 5 листопада 1947 р. мала певний резонанс, її жваво обговорювали. Письменник згадував: «Я прочитав «Шумлять жорна». І мені здавалося, що зацікавлення й дискусія помітно зісилились. Говорив Дивнич, Державин, Костюк, Шерех, Косач... І це продовжувалось до самої вечері» [2, с. 259]. Згодом, 11 квітня 1948 р., на Третньому з'їзді Мистецького українського руху (МУРу) Ю. Шерех серед трьох найвагоміших драматичних творів сучасності назвав і Самчукові «Жорна».

Під час відзначення 107-ої річниці від дня народження письменника було видано драму «Шумлять жорна». Книгу видали в громадському видавництві «Азалія» Рівненської спілки письменників коштом подружжя Оксани і Ярослава Соколиків – офіційних розпорядників спадщини У. Самчука. Згодом з'явилася рецензія «Чи перетруть нас жорна?» П. Кралюка. Автор слушно зауважив: «...наші люди, зокрема інтелігенти, не виявляють достатньої стійкості, шукають для себе «визволителя», який рано чи пізно перетворюється для них у тирана» [3, с. 250].

Висновки. Отже, далеко не все з творчого доробку Уласа Самчука є знаним в Україні. І, виявляється, не всі його твори оприлюднені. Лише у 2012 році було надруковано драму письменника «Шумлять жорна». Нарешті твір видатного автора має своє сценічне життя та власну літературну форму. Драматургічна літературна спадщина Уласа Самчука складається із одноактівки, інтелектуальної драми та драми «Шумлять жорна». Вони є цінним матеріалом для літературознавчих досліджень та зробили вагомий внесок у розвиток української літератури.

Список використаної літератури

1. Самчук У. Шумлять жорна: Драма ; підгот. до публік. І. Нагорна. Рівне : Азалія, 2012. 60 с.
2. Самчук У. Планета Ді-Пі : нотатки й листи ; Ін-т дослідів Волині. Вінніпеґ : Волинь, 1979. 356 с.
3. Кралюк П. Чи перетруть нас жорна? *Погорина: літ.-краєзн. журн. Рівненщини*. Рівне, 2012. № 20/21. С. 248–250.
4. Пасічник О. В. Образ світу і концепція героя у творчості Уласа Самчука Олександра Солженіцина в'язнично-таборової тематики: дис. канд. філол. наук 10.01.05. Київ, 2004. 174 с.
5. Комінярська І. М. Улас Самчук : Alter ego і Alter iden: монографія. Житомир : вид. ПП «Рута», 2012. 232 с.
6. Руснак І. Поетика інтелектуальної драми Уласа Самчука. *Слово і час*, 2010. № 6. С. 43–50.

УДК 821.161.2.09

Ковбіш Дарія,
студентка 31-У групи
Науковий керівник:
к. філол. н., доцент Комінярська І.М.

СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАКАРПАТСЬКИХ ДІАЛЕКТІВ У РОМАНІ УЛАСА САМЧУКА «ГОРИ ГОВОРЯТЬ»

У статті досліджено стилістичні особливості закарпатських діалектів у романі Уласа Самчука «Гори говорять». Розглянуто гуцульські тематичні групи закарпатських діалектів. Доведено, що вони становлять художню канву роману.

Ключові слова: діалектизми, стилістичні особливості, Улас Самчук, роман «Гори говорять».

The stylistic features of Transcarpathian dialects in Ulas Samchuk's novel «Mountains speak» are given into analysis in the article. There are considered the Hutsul thematic groups of Transcarpathian dialects. It is proved that they constitute the artistic platform of the novel.

Key words: dialecticisms, stylistic features, Ulas Samchuk, novel «Mountains speak».

Постановка проблеми і актуальність проблеми. Улас Самчук – визначний український письменник, який є однією з найпомітніших постатей ХХ століття. Його таланти певною мірою визначав його глибока закоріненість в українську традицію і творче сприйняття й осмислення європейської та світової літератури. Хроніки Уласа Самчука дають можливість сучасному дослідникові й читачеві пізнати зріз української історії крізь призму художнього світогляду.

Своєю творчою працею він ніби накреслював шляхи боротьби народу за визволення, лейтмотивом якої був ідеал сильної української людини – активної, діяльної, сповненої глибинного самопізнання, самообнови й почуття моральної вищості над злом епохи [3, с. 4]. У своєму творі «Гори говорять» письменник відобразив патріотичну боротьбу закарпатських українців за незалежність [3, с. 7].

Перу видатного майстра-прозаїка належать романи, повісті, новели, роман-епопея, трилогія, романи-есе, роман-хроніка, книга спогадів та ін., а також багатогранна публіцистична спадщина митця (загалом 112 ідейно-програмних, літературно-критичних та політичних статей). Серед них «Образ» (1929), «Кулак» (1932), «Марія» (1934), «Волинь» (1932–1937), «Віднайдений рай» (1936), «Юність Василя Шеремети» (1947), «OST» (1948–1982), «П'ять по дванадцятій» (1954), «На білому коні» (1956), «Чого не гоїть вогонь» (1959), «На твердій землі» (1967), «На коні вороному» (1974), «Планета Ді-Пі» (1979), «Слідами піонерів» (1980) та ін.

З-поміж когорти митців слова, а особливо прозаїків ХХ століття, саме Улас Самчук є тією непересічною особистістю, яка зуміла, беручи за основу життя і побут простого гуцула – закарпатця, передати всі найтонші особливості цілої історичної епохи. Насиченість роману Уласа Самчука «Гори говорять» місцевим колоритом робить сюжет доступним для розуміння в цілому для всіх жителів вказаного регіону Карпат. Навколо шедевру Уласа Самчука не раз точилися суперечки. Його неодноразово піддавали різноманітним етнографічним та літературознавчим дослідженням.

На сьогодні визначено потребу вивчення стилістичної ролі лексики обмеженого вжитку в романі Уласа Самчука. Вона тісно пов'язана з матеріальною і духовною культурою народу, тому зростає науковий інтерес до вивчення зазначеної групи лексики як у лінгвістичному, так і в історичному й культурологічному вимірах. Актуальність обраної теми роботи зумовлюється також відсутністю ґрунтовних досліджень з цієї проблеми, важливістю лексики обмеженого вжитку, як засобу вираження художнього мовлення.

Аналіз досліджень і публікацій. Високохудожній доробок Уласа Самчука постійно перебуває в центрі уваги дослідників. Оглядові статті та аналітичні матеріали в післявоєнний період опублікували А. Власенко-Бойцун, В. Державін, Г. Костюк, І. Кошелівець, Б. Кравців, О. Лятуринська, О. Тарнавський та ін. Першими самчукознавцями є М. Герц, М. Гон, Р. Гром'як, А. Жив'юк, М. Жулинський, С. Пінчук, Г. Чернихівський та ін. Дослідженню життя і

творчості Гомера ХХ століття Уласа Самчука присвятили свої дисертації С. Бородіна, В. Бурлакова, В. Кизилова, І. Комінярська, Ю. Мариненко, О. Пасічник, О. Пастушенко, Н. Плетенчук, Н. Приймас, І. Руснак. О. Пасічник дослідила образ світу і концепцію героя в'язнично-таборової тематики [11], а І. Комінярська виокремила в прозовому доробку художнє втілення національної ідентичності героя У. Самчука [10]. Особливо відзначаємо внесок у самчукознавство історика, літератора та краєзнавця з Кременця Гаврила Івановича Чернихівського.

Справжня перлина творчості Уласа Самчука – роман «Гори говорять» – викликає чималий інтерес, як уже зазначалось, не лише в пересічного читача, а й в багатьох дослідників, літературознавців. Неодноразові відгуки, статті, дослідження належать перу таких науковців як Й. Дзендзелівський, П. Чучка, М. Жулинський, О. Лятуринська, Г. Грабович, Д. Наливайко, М. Лесюк.

М. Лесюк дослідив стилістичні особливості закарпатських діалектів, у тому числі і у романі «Гори говорять» [6]. Г. Грабович досліджував місце єврейської тематики в українській літературі, зокрема у гуцулознавстві [4]. Детальний критичний аналіз роману Уласа Самчука подає Андрій Жив'юк у статті «Карпатика Уласа Самчука». Усебічне вивчення лексики говорів Закарпатської області об'єктивно привело Й. О. Дзендзелівського до з'ясування зв'язків цих говорів з іншими українськими, а також із говорами інших мов [5].

У дослідженнях М. Волкової простежується теза про те, що діалектизми дають можливість авторові підкреслити територіальне походження персонажів, їх характери, індивідуальні особливості, освіту, розвиток, гумор, дотепність, душевний настрій у момент зображення [2, с. 10].

Сучасний дослідник В. Дятчук присвятив ряд статей дослідженню мовної експресії. Вчений наголошує, що українські письменники кінця ХХ століття часто вдавалися до використання архаїзмів, щоб краще зобразити реалістичні риси суспільного життя людства минулих епох [7, с. 50].

Значний внесок у дослідження сказаної лексики здійснив мовознавець М. Жовтобрюх у його наукових розвідках обґрунтовано й стилістично диференційовано лексичний склад української літературної мови, пояснено складні теоретичні питання, з'ясовано критерії виділення лексики обмеженого вжитку в окрему групу маркованих слів [9, с. 13].

Мета – дослідити стилістичні особливості діалектів у романі Уласа Самчука «Гори говорять».

Виклад основного матеріалу. До лексики обмеженого вжитку належать діалектизми. Діалектна лексика, або діалектизми – засіб усного спілкування людей певної території. Українська мова має три наріччя – північне, південно-західне і південно-східне. Діалектні слова не входять до складу літературної мови. До діалектної лексики належать слова, уживання яких обмежене певною територією, а ще ця лексика характеризується своєю неоднорідністю [1, с. 128].

Одним із видів діалектизмів є етнографізми – слова, що називають предмети, поняття, характерні для побуту, господарства певної місцевості. Етнографізми не мають паралелей у літературній мові, оскільки вони є особливими назвами місцевих реалій. Іншою групою діалектної лексики є власне лексичні діалектизми – слова, які збігаються із загальнолітературними за значенням. Третьою групою діалектної лексики є семантичні діалектизми, тобто слова, які мають інше, ніж у літературній мові значення.

Використовуються письменниками в сучасній українській літературі і діалектизми, що виступають важливим чинником художнього текстотворення, способи застосування якого бувають різні. Так, наприклад, можливе маркування мовлення персонажів окремими фонетичними, граматичними й лексичними гуцульськими діалектними рисами чи використання гуцульського діалекту в ролі літературної мови [8, с. 18].

Діалектизми не входять до складу літературної мови. Письменники звертаються до діалектизмів з метою передати особливості говірки своїх героїв, достовірніше відтворити етнографічні деталі, місцевий колорит описуваних подій. Укрупнення діалектизмів у художній текст має бути помірним і стилістично виправданим.

Нерідко використання діалектизмів не зумовлене ні стилістичними, ні номінативними настановами, а є наслідком недостатнього розмежування засобів літературної мови та діалектів. Невмотивоване використання діалектизмів розхитує літературні норми, знижує

рівень культури мовлення. Діалекти є джерелами, що живлять велику ріку нашої мови. Слова з місцевих говірок збагачують синоніміку, особливо на лексичному рівні.

Закарпатський або середньозакарпатський діалект дослідники називають однією з найцікавіших говіркових зон не тільки української мови, але й усієї Славії, позаяк внаслідок природної (географічної) ізоляваності цього краю від решти східнослов'янської території і розташування на древньому пограниччі трьох груп слов'янських мов тут збереглося чимало архаїзмів, які становлять значний інтерес для науки.

Лексиці цієї території присвячено опублікований атлас Й. Дзендзелівського, в якому картографуються мовні явища в основному закарпатського, частково гуцульського говорів. Карти атласу презентують лексику понад двох десятків тематичних груп, зокрема назви природних об'єктів і явищ, тварин, рослин, обрядів, частин тіла людини і тварин, спорідненості, свояцтва, одягу, взуття, їжі, посуду, сільськогосподарських та інших знарядь, інструментів, а також лексика, пов'язана з тваринництвом, ткацтвом, млинарством, ковальством, транспортом і т.д. На переважній більшості мап картографуються іменники, і лише невелика частина карт присвячена дієсловам, прикметникам, займенникам, числівникам, прислівникам, службовим словам, а також власним чоловічим і жіночим іменам.

В авторській мові Уласа Самчука діалектизми використовуються в етнографічно-побутових описах, у створенні характеру зображуваної місцевості з метою стилізації мови. Діалектна лексика роману «Гори говорять» привертає увагу дослідників тому, що є однією з домінуючих ознак індивідуально-авторської манери письма, за допомогою яких і відтворюється мовна характеристика персонажів роману, вирізняються описувані у романі події, явища, процеси, саме життя й побут місцевих жителів регіону Гуцулії: «Починають працю. Земля кам'яна й нелегко піддається рискалям» [12, с. 57].

Беручи за основу в романі показ історичного періоду з життя даної етнічної групи населення, письменник однак не оминає і естетичної принади вказаної місцевості: «Гори. Що є на світі краще від наших могутніх, веселих гір. Так, веселих. У горах немає смутку. Гори багаті чарами краси, дивовижністю будови й невичерпністю стилю...» [12, с. 35].

Улас Самчук художньо групує закарпатські діалекти за такими тематичними групами:

- назви одягу: тайстра (полотняна торбинка): «Звичайно в понеділок на світанку Павло набирав до тайстри солонини, хліба» [12, с. 15], пола (поділ, частина спідниці, домотканої гуцульської запаски) [12, с. 21], кресаня (чоловічий головний убір – капелюх) [12, с. 18], суконочка (платтячко) [12, с. 162], краватка (галстук) [12, с. 167], капчур (взуття) [12, с. 18], ґетрі (широкі від колін штани) [12, с. 151];
- назви страв: юшка (м'ясо, бульйон) [12, с. 85], бараболі (картопля) [12, с. 85], куліш (кулеша) [12, с. 144];
- назви тварин: гавбиця (собака) [12, с. 106], кітка (кішка) [12, с. 107], псюка (злий собака) [12, с. 139];
- грошова одиниця: ґрейцар [12, с. 17]. Ця лексема є запозиченням з німецької мови, так як у часи воєнного лихоліття на цій території Карпат не раз побували німецькі окупанти; таляри (гроші) [12, с. 16];
- назви родинних та сімейних зв'язків: свояк (родич) [12, с. 20], ньеньо (тато) [12, с. 17], вуйко (дядько) [12, с. 67], леґіні (хлопці) [12, с. 7], дідьо (дідусь) [12, с. 5];
- гуцульські дієслівні парадигми: дутися (сердитися), хлипати (сильно схлипувати), хукати (дути) [12, с. 59]; подражнити (понервувати) [12, с. 60]; напомувати (наповнити) [12, с. 61]; пілікати (тонко звучати) [12, с. 64]; парадувати (святкувати) [12, с. 65]; зарататакати (загриміти, заторохтіти), чвалувати (бігти галопом) [12, с. 79]. Це далеко не повний перелік дієслів, що зустрічається у творі.

Атмосферу гуцульських Карпат в тому числі й Ясеня, Рахова, життя лісорубів (так як саме їм у романі відведено важливу роль), їх побут, реалії існування легко проходять крізь призму свідомості після уважного прочитання прозового шедевр Уласа Самчука.

В цілому, гуцульська діалектна лексика – це джерело, яке впливає на формування світоглядних позицій майстра художнього слова, зокрема того, який намагається передати життя, побут і мовні особливості жителів високогірних Карпат. А якщо торкатися світобачення Уласа Самчука, то його увага прикута до закарпатської території Гуцульщини. Очевидно, саме ця місцевість була добре вивчена митцем, особливо великого значення надавав

письменник збору, систематизації та вивченню закарпатських діалектів, які у романі «Гори говорять» стали базою для створення сюжету про життя гуцулів – чорноробів.

Висновки. Стилiстичнi особливостi закарпатських дiалектiв – художня канва роману У.Самчука «Гори говорять». Автор їх згрупував за власним принципом. В романі зустрічається найбільше лексичних місцевих говорів. З їх допомогою автор намагався передати тогочасні реалії життя гуцулів Закарпаття. У лексичному складі місцевих закарпатських говорів, зокрема тих, які представлені у даному літературному джерелі, вживаються й такі, які поширені й в інших західних регіонах.

Отже, місцеві діалекти даного регіону Карпат репрезентовані творчою спадщиною Уласа Самчука, увиразнюють мовну характеристику персонажів роману, вирізняють описувані у ньому події, явища, процеси, саме життя й побут місцевих жителів цього регіону Гуцулії. Улас Самчук свідомо використовує ряд діалектів замість слів літературної мови. Різноманітні фонетичні, морфологічні, словотворчі та синтаксичні елементи діалектного мовлення вказують на їх етнос. А експресивно-виражальні особливості діалектизмів дають змогу авторові якнайглибше охарактеризувати реальну дійсність, відображену у даному художньому полотні.

Гуцульські діалекти у контексті роману виконують також важливі художні функції, пов'язані насамперед з індивідуалізацією персонажів, етнографічною ідентифікацією героїв. Ці місцеві говори вказують на їх розмаїтість і додають художньому тексту самотності.

Список використаної літератури

1. Бевзенко С. Українська діалектологія. Київ : Вища школа, 1980. 244 с.
2. Волкова М. Особливості лінгвостилістичного аналізу художніх творів. *Вісник Севастопольського національного технічного університету*. Вип. 102: Філологія: зб. наук. пр. Севастополь: Вид-во СевНТУ, 2010. С. 5–11.
3. Герц М. Улас Самчук на Закарпатті. Тернопіль : СМП «Астон», 1997. 76 с.
4. Грабович Г. Єврейська тема в українській літературі XIX та початку XX сторіччя. До історії української літератури. Дослідження, есе, полеміка. Київ : Основа, 1997. С. 238–258.
5. Дзєндзелівський Й. Лінгвістичний атлас українських говорів Закарпатської області УРСР (України) : Лексика. Ужгород, 1958–1993. Ч. I–III.
6. Діалекти в синхронії та діахронії: загальнослов'янський контекст: тези доповідей міжнародної конференції / за ред. П. Ю. Гриценка. Київ : КММ, 2014. 302 с.
7. Дятчук В. Семантична структура і функціонування лексики української літературної мови. Київ : Наукова думка, 1983. 156 с.
8. Євтушок О. Актуальні питання сучасної діалектної лексикології *Дивослово*, 1996. № 9. С. 17–20.
9. Жив'юк А. Карпатика Уласа Самчука. *Гори говорять* : Роман у 2 ч. Ужгород, 1996. С. 263–271.
10. Комінярська І. Улас Самчук : alter ego і alter idem: монографія. Житомир : Вид. ПП «Рута», 2012. 232 с.
11. Пасічник О. Образ світу і концепція героя у творчості Уласа Самчука й Олександра Соложеніцина в'язнично-таборової тематики: дис. канд. філол. наук: 10.01.05 – порівняльне літературознавство. Тернопільський національний університет ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2004. 174 с.
12. Самчук У. *Гори говорять!* Роман у 2-ох частинах. Ужгород : МПП «Гражда» Карпати, 1996. С. 270.

УДК 821.161.2.09

Михайлюк Анастасія,
студентка 31-У групи
Науковий керівник:
к. філол. н., доцент Комінярська І.М.

ПУБЛІЦИСТИКА УЛАСА САМЧУКА

Стаття присвячена дослідженню публіцистики Уласа Самчука. Здійснено спробу з'ясувати значення редакторсько-журналістської діяльності письменника для історії України. На матеріалах статей з газет, часописів і журналів розглянуто основні теми публіцистичної діяльності Уласа Самчука.

Ключові слова: публіцистика, редактор, Улас Самчук, історія.

The article deals with the opinion journalism by Ulas Samchuk. It was made an attempt to find out the editorial and journalistic activities' significance of the writer for the history of Ukraine. On the materials of articles from newspapers and magazines the main issues of journalistic activity by Ulas Samchuk are considered.

Key words: opinion journalism, editor, Ulas Samchuk, history.

Постановка проблеми. Улас Самчук – один із видатних майстрів української прози ХХ століття. Відомий він і як талановитий публіцист. Письменник активно реагував на різноманітні події того часу і просто не міг залишатися осторонь. Тому почав друкувати власні погляди, судження у різноманітних часописах і журналах. Публіцистична діяльність Уласа Самчука – це окремий період його творчості. Автор писав політичні статті («За мужню дійсність», «Європа й ми»), адже в перші роки німецької окупації не було ще цензури. Тоді він вірив у можливість будувати українську державу. У статті за 1 вересня 1941 року читаємо: «Розбудова України і організація українського народу – ось основні гасла нашого народу... І не отаманщина. А солідарна, творча, будуюча і організуюча праця. Праця всього народу, праця кожної творчої одиниці» [2]. Ці слова залишаються актуальними і сьогодні. Адже, щоб жити у дійсно незалежній, процвітаючій державі, кожна людина повинна змінити щось у собі і, спільно з іншими творити гідну історію.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Публіцистика Уласа Самчука привертала увагу дослідників як в Україні, так і поза її межами. Зокрема, відомі праці А. Власенко-Бойцун, Ю. Шаповала, Р. Радчика, І. Павлюка. Анна Власенко-Бойцун досліджувала редакторську діяльність письменника періоду 1938–1948 рр. Дослідниця називає точну кількість статей, опублікованих у тижневику «Волинь», їх вона налічує 28. Деякі публікації Улас Самчук підписував криптонімом «П.Б.», тому загальна кількість статей могла бути іншою. І. Павлюк і Ю. Шаповал вважали часопис «Волинь» потужним джерелом, яке пробуджувало українську свідомість.

Мета – дослідити публіцистичну діяльність Уласа Самчука, значення його редакторсько-журналістської діяльності.

Виклад основного матеріалу. Улас Самчук – майстер української прози, який відомий не лише знаменитим романом-трилогією «Волинь», романом-хронікою «Марія», але й своєю публіцистикою, яка займає вагомe місце у творчості письменника.

Публіцистичну діяльність Уласа Самчука можна поділити на два періоди: воєнний і повоєнний. Перший період (1938–1944 рр.). У цей час письменник веде активну репортерську, а згодом редакторську діяльність.

3 вересня 1941 року У. Самчук стає головним редактором тижневику «Волинь», що виходив у Рівному. Видавцем газети був Степан Скрипник (згодом патріарх Мстислав). У цей неспокійний час багато подорожує по Україні. Свої враження публікує на шпальтах «Волині». Чимало місця приділяв ідеї української державності. За одну з таких статей «Так було – так буде», опублікованої 22 березня 1942 року, був заарештований німецькою окупаційною владою у Рівному і місяць пробув у тюрмі. Ось кілька рядків з цієї статті: «Любимо землю наших предків, горимо бажанням для неї жити, хочемо для неї працювати. Це не є наша

химера. Це є зов крові, наказ з тієї вищої і мудрої сили, яка всім на землі сказала: «Будьте!» [7].

Можливо, що на перших порах після повернення на рідну Україну Улас Самчук тішив себе ілюзією про будівництво незалежної держави, але в скорому часі переконався, що німецька влада є окупаційною. Все ж, незважаючи на окремі панегірики німецькій владі, у ряді статей, опублікованих у «Волині», він реалістично зображає обстановку в Україні, переконливо доводить право кожного народу на державну незалежність. Цікаві репортажі У. Самчука під назвою «Крізь бурю і сніг», «У світі приблизних вартостей», «У світі упадку і руїни».

Любов до отчого краю, милої Тилявки, чарівного Кременця пронизують чимало статей, нарисів, інших творів, опублікованих у газеті «Крем'янецький вісник», стаття про Крем'янець є також в часописі «Волинь». Так, у газеті за 9 липня 1942 року читаємо: «Крем'янець! Місто квітів і погідного настрою. Місто соловейків і співу, місто барвистих краєвидів і старих мурів. Місто, над котрим і рано і ввечері пливуть погідно дзвони святинь, які багато віків освячували це місце на нашій землі силою віри, силою краси і силою людської мудрости. Будь благославленно! Здіймаю капелюх і вітаю тебе побожно і щиро...» [4].

Про Кременець Улас Самчук мріяв зняти кінофільм. Але обставини не дозволили здійснити цей намір. У спогадах пише, що у збірнику «Наступ» була опублікована окрема його стаття про Кременець.

1 вересня 1941 року вийшов перший номер часопису «Волинь», головним редактором якого був Улас Самчук, а головним керманічем Степан Скрипник, у редакційну колегію входили Олена Теліга і Олег Ольжич. Це було щось величне, нечуване. Цей факт Улас Самчук занотував так: «...ми мали в руках важливий справді живий і справді учинний орган друку, безпосередній контакт з найширшими масами, які горіли бажанням почути від нас слово. Стільки років штампованої балаканини, сірої пропаганди, нещирої патетики. І раптом щось інше, щире, колоритне. Все, що ми писали – писали від глибини серця і глибини потреби, і читач це відразу відчув» [5, с. 181]. У першому числі «Волині» на першій сторінці читаємо передовицю головного редактора: «...ми тепер переживаємо одну з найбільших революцій – революцію тиху, внутрішню, революцію духа. Переживши її, переболівши всі її наслідки, ми з певністю окреслимо питання нашого провідництва. Лише хай ніхто не думає, що тільки самого політичного провідництва нам бракує. Нам бракує ще безліч, безліч необхідного і кінцевого» [2]. Тут друкували свої твори Євген Маланюк, Юрій Косач, Василь Штуль, Олена Теліга, Олег Ольжич, Роман Бжеський, художнє оформлення виконував Ніл Хосевич.

Успіх був нечуваний. І найголовніше: це був справді важливий і живий орган друку в руках українських патріотів, які хотіли писати правду. Це давало можливість налагодити безпосередній контакт із людьми в найвіддаленіших куточках.

Редакційна колегія на чолі з головним редактором поставили перед собою багато завдань, а деякі з них мали певні проблеми вирішення. У перші місяці треба було багато їздити, писати, виступати.

Багатий матеріал для Самчукових спостережень давали різноманітні поїздки в українські міста. Таких поїздок було чимало. Зокрема, поїздка до Луцька, де письменник зустрівся з керівниками міста, громадськістю, навіть на з'їзд учителів, які вирішували питання шкільництва.

Улас Самчук вірить у силу рідного слова. Часопис виходить 40-60 тисячним тиражем і розходить по всіх звільнених від більшовиків українських землях.

Головний редактор їде до омріяного Києва і подає в часописі 30.11. по 21.12.1941 року серію репортажів про цю подорож під назвою «Крізь бурю і сніг». Він з болем серця сприймає побачену картину дорогої Батьківщини, матері-України. Неорані поля, напіврозвалені, небілені хати, спотворена українська мова, все це справляє важке враження.

У статтях та репортажах редактор пише правду і тільки правду. У статті «Тим, що не можуть», надрукованій у «Волині» 28 листопада 1942 року Улас Самчук пише: «Гонор і честь українського письменника є для мене надто дорогі і відношуся я до того більш ніж свідомо, ніж хто може собі уявити» [8].

Недобрі, нечесні поголоси, які хтось про мою особу ширить, мене торкнутись не можуть. Дивлюсь на них з почуттям гідності людини, яка завжди може спокійно дивитися у вічі власного народу. За все, що пишу, цілком свідомо беру на себе відповідальність...і то

відповідальність не так перед тими, що живуть тепер, як передусім перед тими, які прийдуть по нас, і суд котрих буде під кожним оглядом дуже і дуже безкомпромісний» [8].

Його передові статті «Господарство і праця», «Свідомо жити», «Наше село», «Наша школа», «Молодь» не втратили і сьогодні своєї актуальності. Коли фашистська Німеччина почала нищення України, а не її творення, Улас Самчук у статті «Так було – так буде» упевнено сказав: «Народ України був, є і вічно буде. Так! І безперечно так!» [7].

Це підтверджує патріотичні погляди письменника, який завжди вірив у незламність українського духу. Щоразу більше невдоволення, змістовної критики знаходимо у рядках його статей: «...Ні. Не все одно як і коли треба прислухатися до думки українського народу. Не все одно, як хто з ним поводить. Не все одно бути з ним у приязні чи оголосити йому війну. Бо Український Народ, як і всі решта народів нашого континенту має свою гордість, має свої життєві потреби. І горе тим, які хочуть її так чи інакше заперечити» [7].

Самчукова публіцистика має важливе значення для історії України. Зокрема, з передмови «Київ – серце України» за 28 вересня, автор пише про героїчне минуле від часів князя Святослава, про боротьбу проти татаро-монгольських та інших поневолювачів українського народу упродовж багатьох століть, але він вірить, що для серця України і для неї усієї має настати нова сторінка видатної історії: «Перегортається нова сторінка його великої історії. І щоб не сталося, вже тепер з непомильною певністю можемо сказати: Київ був, є і буде вічно. А разом з ним був, є і вічно буде жити народ, який те місто створив. Український народ» [3].

У перший період своєї публіцистичної діяльності Улас Самчук почав писати короткі нариси і фейлетони, які висміювали негативні явища в суспільному житті. Фейлетони за своєю тематикою були схожими до репортажів. Відома серія десяти репортажів під назвою «В світі приблизних вартостей», куди входили твори: «Куда ви едіте», «Звягель», «Товариш Ніна» та інші. Самчукові репортажі друкувалися у багатьох газетах України, зокрема, у «Крем'янецькому віснику». У репортажі «У світі упадку та руїни читаємо» (1 жовтня 1942 року): «...Хто вірить у большевизм – є свідомий злочинець проти себе самого, своєї родини, свого народу» [10].

Повоєнний період публіцистичної діяльності Уласа Самчука (1945–1948 рр.), пов'язаний з його працею в об'єднанні українських письменників МУР, що була ідеологічною програмовою публіцистикою. У 1945 році в Німеччині письменник пише щоденникові записи, які також відносять до репортажів, які згодом у 1954 році вийшли в Буенос-Айресі окремою книжкою під назвою «П'ять по дванадцятій». Автор ділився враженнями від побаченого за перші повоєнні дні в Німеччині. Улас Самчук роздумує над минулим, дивиться у майбутнє: «Берлін. Усього раз обернулась планета довкола своєї вісі, а зміни для нас великі. Ще вчора ми в Люнденбургу, біля Відня, сьогодні – Берлін...Українське Різдво. Неділя. Що казати про святочний настрій? Учора біля одинадцятої вернулися з бомбосховища, після чотирнадцятигодинної подорожі, безсонної ночі, ходження, стояння, чекання, голодування» [6].

Письменник тужить за Батьківщиною, багато роздумує про сутність більшовизму, як причину усіх бід і нещастя.

Велику цінність має публіцистика Уласа Самчука періоду МУРу – мистецького українського руху, який утворився об'єднанням українських письменників, що проживали у німецькій еміграції в 40-ті роки 20 століття. До комітету входили Іван Багряний, Ігор Костецький, Юрій Косач. Улас Самчук був головою організації. Ті, хто входили в об'єднання, видавали багато праць, творів, статей, зокрема, Іван Багряний видав «Тигролови».

У той час МУР видавав чотири збірники та альманахи, журнал «Арка» і «Хорс» під редакцією Юрія Шереха. Улас Самчук підтримує ідею єдності та толерантності, бореться з противниками об'єднання. Автор до другого числа «Літературного зошита» (10 лютого 1947 року) пише: «Нашим святим і невідкличним обов'язком було, є і вічно буде возвеличити і утвердити наш народ живим словом у родині інших народів цього світу. Це робили наші попередники, це робимо ми, це будуть робити ті, що прийдуть після нас» [1].

15–16 березня відбувся другий з'їзд МУРу. Про цю подію Улас Самчук у третьому номері «Літературного зошита» (березень 1947 року) пише: «Ми були, ми є, ми будемо...Тим більше, що все, що там родилось, вирувало, горіло, негайно вливалось у форму, що впало в душу, там залишилось. Ми сказали собі і всім, що маємо право бути необмежені в мислі. Можемо, вміємо і будемо організовані» [9].

Восени 1948 року Улас Самчук переїжджає до Канади, де продовжує свою публіцистичну діяльність. Він входив в нову письменницьку організацію та редакційну колегію збірника «Слово». Улас Самчук визначив роль «Слова» як наступника МУРу. Авто опублікував у збірнику ряд статей літературознавчого характеру: «Про прозу взагалі і прозу зокрема», «Творчість і стилі».

Висновки. Отже, Улас Самчук – один із найпопулярніших українських письменників ХХ століття. Його перу належать кілька десятків прозових творів: романів, оповідань, новел, есе. Але його геніальний талант проявився не лише у цьому. Відомий він і як талановитий публіцист. Досліджуючи його надбання у цій галузі, можна виокремити два періоди його публіцистичної діяльності: воєнний і повоєнний. Під час воєнного періоду головними темами Самчукових статей були: український народ, самобутня українська культура, українські землі, які багато століть потерпали від ворожих утисків і принижень. Але кожна стаття, кожен репортаж, фейлетон письменника сповнені вірою, непереборним бажанням, великою силою духа. Автор своїми рядками доводить, що український народ гідний незалежності, що український народ сильний і незламний.

Публіцистика Уласа Самчука сьогодні актуальна, як ніколи. Він ніби передбачив теперішні події, адже знову вже незалежну українську державу хочуть загарбати, підкорити. Але ні, цього не буде, ми пам'ятатимемо слова геніального письменника: «Народ України був, є і вічно буде. Так! І безперечно так!» [7].

Список використаної літератури

1. Самчук Улас. Від нас. *Літературний зошит*, 1947. 10 лют. Ч. 2.
2. Самчук Улас. За мужню дійсність. *Волинь*. Рівне, 1941. 1 верес. Ч. 1.
3. Самчук Улас. Київ – серце України. *Волинь*, 1941. 28 верес. Ч. 5.
4. Самчук Улас. Крем'янець. *Волинь*, 1942. 9 лип. Ч. 52.
5. Самчук Улас. На білому коні: спомини і враження. Друге вид. Вінніпег, 1973. С. 181.
6. Самчук Улас. П'ять по дванадцятій: Записки на бігу. Буенос-Айрес: Вид-во Миколи Денисюка, 1954. 230 с.
7. Самчук Улас. Так було – так буде. *Волинь*, 1942. 22 берез. С. 23.
8. Самчук Улас. Тим, що не можуть. *Волинь*, 1942. 10 груд. Ч. 96.
9. Самчук Улас. Тим, що не хочуть. *Літературний зошит*, 1947. 16 берез. Ч. 3.
10. Самчук Улас. У світі упадку та руїни. *Волинь*, 1942. 1 жовт. Ч. 68–74.

УДК 821. 161.2.09

Свідова Богдана,
студентка 31-У групи
Науковий керівник:
к. філол. н., доцент Комінярська І.М.

ОБРАЗ УКРАЇНИ В ПРОЗІ УЛАСА САМЧУКА (ЗА РОМАНОМ «МАРІЯ»)

У статті досліджено образ України в романі «Марія» Уласа Самчука. Особливу увагу зосереджено на зображенні автором волинського краю. Доведено, що образ Марії прирівнюється до образу України.

Ключові слова: образ, Улас Самчук, роман «Марія».

The article examines the image of Ukraine in the novel «Maria» by Ulas Samchuk. Special attention is focused on the description of the Volyn region by the author. It is proved that the image of Mary equates to the image of Ukraine.

Key words: image, Ulas Samchuk, novel «Maria».

Постановка проблеми, її зв'язок із важливими завданнями. Улас Самчук – один із найвидатніших письменників ХХ століття, який залишив українцям багату літературну спадщину: добротну бібліотеку блискучих романів, оповідань, новел, мемуарів, більше сотні

не менш талановитих публіцистичних і літературно-критичних праць. Шістдесят років зі своїх вісімдесяти двох, відірваний від рідної України, митець звікував на чужині. На щастя, доля закинула його не в безмежні простори Osty, а на благодатні західноєвропейські та заокеанські терени. Попри всі життєві негаразди письменник зміг реалізувати себе і через художню творчість висловити заповітні ідеали, пов'язані з історією, культурою, устремліннями, думками і почуттями української нації.

Творчий доробок Уласа Самчука складає чимало творів: «Образа» (1923), «На старих стежках» (1926), «Четвертий чоловік» (1929), «Бронзова дівчина» (1930), «Останній могикан» (1930), «На двірці» (1931), «Кулак» (1932), «Марія» (1933), «П'ять по дванадцятій» (1954), «На білому коні» (1956), «Волинь»: «Частина I. Куди тече та річка?» (1932), «Частина II. Війна і революція» (1935), і «Частина III. Батько і син» (1937); «Віднайдений рай» (1936), «Юність Василя Шеремети» (1947), «OST»: «Морозів хутір» (1948), «Темнота» (1957) і «Втеча від себе» (1982); «Чого не гоїть вогонь» (1959), «На твердій землі» (1967), «На коні вороному» (1974), «Плянета Ді-Пі» (1979), «Слідами піонерів» (1980).

Особливістю творів У. Самчука є те, що наголос ставиться на правдивому, а не спотвореному більшовицькою ідеологією погляді на історію, епоху, людину. Митець прагнув об'єктивно оцінювати події, явища, людей свого часу. Основні задуми письменника оберталися навколо ідеї України, яка пояснює органічну цілісність його художнього світу й у які головними константами виступають Нація, Держава, Культура, Людина. Важко назвати у його доробку твір, який у жанровому, тематичному чи сюжетному відношенні не був би дотичний до визначеного вище осердя. Одним із таких є роман-хроніка «Марія».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Творча спадщина українського Гомера ХХ століття знову і знову зацікавлює дослідників літературознавства. Оглядові статті та аналітичні матеріали в післявоєнний період опублікували А. Власенко-Бойцун, В. Державін, Г. Костюк, І. Кошелівець, Б. Кравців, О. Лятуринська, О. Тарнавський та ін. Першими самчужознавцями є М. Герц, М. Гон, Р. Гром'як, А. Жив'юк, М. Жулинський, С. Пінчук, Г. Чернихівський та ін. Дослідженню життя і творчості Уласа Самчука присвятили свої дисертації С. Бородіна, В. Бурлакова, В. Кизилова, І. Комінярська, Ю. Мариненко, О. Пасічник, О. Пастушенко, Н. Плетенчук, Н. Приймас, І. Руснак [4] О. Пасічник дослідила образ світу і концепцію героя в'язнично-таборової тематики [2], а І. Комінярська виокремила в прозовому доробку художнє втілення національної ідентичності героя У. Самчука [1]. Особливо відзначаємо внесок у самчужознавство історика, літератора та краєзнавця з Кременця Гаврила Івановича Чернихівського. Особливий інтерес становить прозова спадщина письменника, зокрема роман-спалах «Марія» та художньо майстерне зображення образу України.

Мета статті – дослідити образ України в прозі Уласа Самчука за допомогою волинського пейзажу та опису України, а також образу Марії.

Виклад основного матеріалу. Серед усіх творів Уласа Самчука особливо вирізняється роман «Марія». Головна героїня – жінка, котра є типовою представницею жіноцтва України 20 – 30 років ХХ століття. Образ Марії став символом багатостраждальної України. У романі Улас Самчук відновлює традиції агіографічного жанру (житійної літератури) ранніх його зразків, коли агіографія ще не перетворилася на середньовічне панегіричне письмо, а точніше – на художню біографію. Фактична документальність слугує в романі біблійно-житійним пафосом, який виявляється вже в назвах розділів: «Книга про народження Марії», «Книга днів Марії», «Книга про хліб». Він присутній у піднесено-узагальнених описах життя Марії як конкретної селянки і жінки-українки загалом, у міцному зімкненні цього образу з історією української землі.

Роман «Марія» створено за моделлю роману-виховання. Перед читачем у хронологічній послідовності описано життя селянки Марії – від дитинства до старості, тобто її життєпис. Але агіографія Марії подається у контексті її доби. Це Перша світова війна, революція на Україні, змагання різних політичних сил, прихід до влади більшовиків. Типовим представником останніх є зденационалізований її син Максим, з наганом у руках. Автор змальовує колективізацію, закриття церков, арешти, згадує про вивіз селян у Сибір, хлібозаготівлю тощо.

Як тільки-но арештували Лавріна, як «ворога народу» в Києві, Максим робить заяву у «Пролетарській правді» про те, що зрікається своїх батьків: «Я, Максим Корнійович

Перепутька, відмовляюся від своїх батьків-кулаків, які ціле своє життя були врагами робочого класу і стояли на засадах власності і навіть тепер не зрікаються своїх ганебних засад. Рівно ж осуджую, пятную і вимагаю суворої кари своєму бувшому братові Лаврінові, який став до послуг петлюрівської контрреволюції і своєю злочинною діяльністю свідомо шкодив ростові соцбудівництва нашої країни» [5, с. 113].

Письменник втілює в образі Марії позитивні риси, властиві українському народному характеру. У її образі підкреслені визначальні риси українського менталітету: чуттєвість, важливість мистецьких переживань і водночас здатність до рішучості.

Перше видання роману «Марія» у Львові 1934 року відобразило те, що Україна у братньому союзі «Тюрми народів» пережила найстрашніше пекло, запалене тоталітарним більшовицьким режимом, – голод 1933 р. Для європейської свідомості цей художній твір був як роман-спалах, роман-сенсація у тому значенні, як підкреслив Степан Пінчук, що «надто вже незвичним, історично несподіваним, психологічно «неперетравним» виявився його сюжет» [3, с. 184]. Роман «Марія» У. Самчука презентує незнані в історії людства частини життя українців: етноцид і геноцид українського народу, відтворив трагедію України під комуністичним пануванням.

У. Самчук через образ Марії відтворив образ України. Особливо яскраво це простежується в «Книзі днів Марії» та «Книзі про хліб», де автор витворює загальний образ української землі: достаток, щедрість, упевненість у завтрашньому дні. Зустріч Марії з руйнівною силою більшовизму відображає страх і неспокій української землі. Образ Марії – образ України.

«Книга днів Марії» – найбільш драматична розповідь про працю і щастя. Письменник розставляє перші акценти на трагізмі долі Марії, який сягне свого апогею в останній частині «Книга про хліб».

Письменник з великою любов'ю описує рідні простори України: «Була весна, цвіли дерева, кричали птахи, і парувала пітна чорна земля.

Пізніше щодня сходило сонце і щодня заходило. Цвіт опадав, сіявся легким пухом, торкався землі й стлівав. На гілках зав'язувалися зелепухи, обтрушували ознаки зародження, більшали і квапилися дозріти.

Сонце весь час працювало. Засипало зливу, наганяло пелехаті хмари, бризкало, грюкотило та ставило від краю до краю семибарвну веселку. Зелений лист тоді обтяжений прозорими краплями, китяхи недоспілих яблук оздоблені рубінами, топазами, аметистами. Похилені лани пшениці зводять спину, ніби ченці по довгій молитві.

Земля повертає боки. Вишні, черешні набули властивих барв, барв крові та сонячного променя. Вони прозорі хрустально. Яблука, сливи й виноград налилися соками і також прозорі. Пити й п'яніти хочеться. Ліси загорілись пожежею, горіли не стліваючи. Полум'яні язики відривалися від гілок, поволі спадали до землі й кричали під ногами» [5, с. 6]. У. Самчук з великою любов'ю та з душевним болем описує рідні простори – свою батьківщину.

Вона – сувора і неблаганна до тих, хто відцурався матінки-землі, зневажив її, описує письменник землю вустами Гната-ченця наприкінці роману: «Горе тобі, зневірений, горе, тобі, виречений самого себе!.. Краще буде Содомові й Гоморрі в день страшного суду, ніж вам, що відреклися й плюнули на матір свою!..» [5, с. 130].

На початку роману митець так описує місцину, де проживала маленька Марія: «Старе розлоге село заборсалось в садах, гаях, ярах. За селом розлогі поля, синіє ліс, летять птахами хмаринки і хмаринками птахи. Сонячний промінь стриже по верхах тополь, височезних дубів, чіпляється золоченого хреста монастирської дзвіниці» [5, с. 13].

У романі «Марія» земля є надійним ґрунтом для осілої українки, що дарує їй нескінченну творчу працю, пісню й рідне слово, вірність у родинному житті. Ці якості стають безсмертним символом української нації. Своїм повнозначним й багатоплановим образом землі У. Самчук спонукає нас берегти від усякого зла те, що збереже нас і дасть відчути матінку-землю: «Ви, діти садів цвітучих і лунких гаїв. Чому зітхаєте і звертаєте ваш погляд до неба. Не вірте. Звідти не впаде огонь і не спалить її — землю осквернену. Бог не на те її творив, щоб палити. Зверніте очі ваші на вас самих. Бог любить тих, хто бачить в собі частину його самого, його безсмертного, його розумного і його всемогучого. Яке маєте право, ви, діти найкращої з країн, не чути себе такими?» [5, с. 119].

Автор у художньому творі так змальовує прихід української революції: «Поволі, непомітно підкрадався 1917-й... Зима непевна. Метелиці, відлиги. Розтає сніг, заливає водою яри, луки. Вдарить мороз – і знов замерзає все» [5, с. 85]. Події розгортаються не найкращим чином для українського народу: «1920-й і 21-й роки. Роки солі й хліба. Валки босих людей з мішками на плечах, сотні верстов йдуть пішки по сіль. З півночі сунуть обвішані торбами і кацапами поїзди» [5, с. 98]. Обурені селяни осуджують більшовицьку владу:

«– А, чортова кацапня! Опаскудили цілу Росію, а тепер на Україну прете! Нам і самим немає чого жерти! – кричать селяни і погрожують кулаками. Повстанські загони підкладають під рейки «шашки» і спускають з насипу обнизаний мішочниками поїзд. І тут йшла сердечна розплата за братерство, за спільний котьолок і за єдину неділиму» [5, с. 99].

Улас Самчук детально описує сам процес опустошення українського краю, акцентуючи увагу на тому, що кожен бажає вхопити чималий шмат, не дбаючи про місцеве населення. «А поїзди все-таки сунуть. Сунуть безперестанку і без кінця. Земля України стогне, п'є кров, насичується, лускає, криється високими, дикими бур'янами.

Шумить тирса, шелестить очерет, кряче ворон. У чорному лісі повзуть тіні. Повстанці? Більшовики? Ті й другі. Зіткнулися, й нема милосердя. Не на життя, на смерть стялися. Сьогодні ті, а завтра другі. Як зручно, легко стрілялося, як вмілося в'язать петельки й розвішувать по дубах дібров дітей одної землі [5, с. 99].

Навіть зображуючи зиму, письменник використовує велику кількість метафор та епітетів: «Коли б не така земля, коли б тут голі скелі росли, коли б тут не було стільки сонця.

На степи, яри, ліси навалилася земля. Хати, дим і жаріючі огники віконечка. Скриплять намерзлі ворота, вулицею йдуть ошубкані в кожухи українці. Під їхніми ногами рипить мороз.

Степами гудуть хуртовини. Широко розмахнувся західний вітрисько і б'є могутнім крилом український простір. А село міцно впилося ярів та пригірків. Кліщем вгризлося у масткий чорнозем й накрилося стріхами та садами. Сильне, тисячолітнє, кулацьке село» [5, с. 108].

Доволі трагічно відтворені події 1933 року. Митець слова звертає увагу на ставлення більшовицької влади до України: «Це було в останньому році п'ятирічки... Літо минало. Країна нічого не думала, нічого не знала, крім думи про хліб. Хліб, хліб і хліб. Україна вкрита бур'янами. З Москви б'ють тривогу. «Україна позорно отстають. Партія і вся страна ждуть от України полнаво випалнення плану хлєбазаготовак... К кулакам і їх пасобнікам нада применять саміє жестокия мери воздействия...» [5, с. 114].

Промова Гната Кухарчука, першого чоловіка Марії, а тепер ченця, нагадує селянам ким вони є і чия земля навколо. Він прославляє рідні простори та підносить людський дух: «Ви жили у цьому краю, бачили його широкі простори, бачили небо, налите теплом, налите барвами, яких ніде більше нема. Ви ступали по наших дорогах, наших стежках. Кажу вам велику правду. Нема кращих стежок і ні доріг веселіших від наших, від тих, які щодня і щоранку попірала підшви ваших ніг.

О матері! І ви, дівчата, і ви, мужі!.. Ви, що вирости серед безкраїх ланів, залитих морем хліба, залитих піснею і залитих потом. Кажу вам велику правду. Повстаньте і повірте в себе. Повірте у вашу силу, у вашу землю. Душі ваші сплять, думи повільні і не хочуть напружитися... Страшні дні надходять. І нема милості ні лєвові, ні голубові» [5, с. 119].

Сумні наслідки Революції відтворені у наступних рядках: «Тепер тут поле. Зник зелений хутір. Знівечено сад. Революційний буревій з притиском шалів у таких місцях, де цвіли сади, де чути було сміх» [5, с. 123].

Драматично автор описує останні дні Марії: «26258-й день... день останній, день кінця. Тридцять днів гаснула сама Марія — покинута, одинока. Заходяче сонце не забуло Марії, заглянуло до неї і довго цілувало її сухе жовте обличчя. Розплющила востаннє очі і всміхнулася. І чим більше западало сонце, тим ширше і ширше відкривалися очі. Повільно наступала ніч... Ніч вічності» [5, с. 130]. Попри страждання головної героїні, світ продовжує існувати: «Надворі цвітуть сади, південь дихає пареним у цвіту вітром і жаріє над суходолами й морями повний, тяжкий місяць.

Довго, довго виривалася з життя Марія. Перетинається окремо кожний нерв. Мідяне холодне сяйво місяця облило холодом роздуті з розчепіреними пальцями ноги... З напруженням рветься останній нерв. Гасне поволі місяць, зникають одна за другою з голови

думи, зливаються у чорну пляму, без початку і кінця... Плющуються і грузнуть очі, холонуть засохлі уста, западають груди, серце робить останній удар... Марії не стало...» [5, с. 130].

Степан Пінчук першим вказав на символічність образу Марії. І хоча роман завершується сценою, як від голоду помирає Марія, все-таки цей трагічний твір за своїм етичним пафосом неприйняття більшовицького ладу несе оптимістичні нотки. Цей образ жінки-матері, Марії-страдниці асоціюється з образом страдниці-України.

Висновки. Отже, Улас Самчук у своєму художньому творі «Марія», який написаний «по гарячих слідах» геноциду українського народу, детально передав образ України через постать головної героїні. Роман «Марія» вражає глибоким філософським розумінням тих суспільно-політичних процесів, які відбувалися в нашій історії. Автор майстерно та психологічно представив кожен крок героїні, дослідивши її душу, жертвовно наблизив Марію до біблійних героїнь і підніс образно до символу України.

Список використаної літератури

1. Комінярська І. М. Улас Самчук: alter ego і alter idem: монографія. Житомир: ПП «Рута», 2012. 232 с.
2. Пасічник О. Образ світу і концепція героя у творчості Уласа Самчука й Олександра Соложеніцина в'язнично-таборової тематики: дис. канд. філол. наук: 10.01.05 – порівняльне літературознавство / Тернопільський національний університет ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2004. 174 с.
3. Пінчук Степан. Улас Самчук та його роман про голодомор 33-го. Самчук Улас. Марія. Київ : Рад. письменник. 1991. 184 с.
4. Руснак І. Поетика інтелектуальної драми Уласа Самчука. *Слово і час*. 2010. – № 6. С. 43–50.
5. У. Самчук. Марія : повість. Київ : Школа, 2007. 320 с.
6. Улас Самчук – видатний український письменник ХХ ст. : матеріали урочистої академії, присвяченої творчості митця. Тернопіль-Кременець : Тернопільський педінститут, Кременецький ліцей, Кременецьке тов. «Просвіта» ім.Т.Г.Шевченка, 1994. 72 с.

УДК 821.161.2.09

*Шаплай Оксана,
студентка 21-У групи
Науковий керівник:
к. філол. н., доцент Комінярська І.М.*

ЕКЗИСТЕНЦІЙНИЙ ТИП ОБРАЗУ БАТЬКА У РОМАНІ УЛАСА САМЧУКА «ВОЛИНЬ»

У статті розглядається екзистенційний тип образу батька у романі Уласа Самчука «Волинь». Особливу увагу зосереджено на екзистенції. Досліджено історію українського роду Довбенків.

Ключові слова: Улас Самчук, Волинь, батько, екзистенція.

In the article is considered the existential type of the father image in the novel «Volyn» by Ulas Samchuk. The special attention is focused on the existenc. The history of the Ukrainian Dovbenkos familie is explored.

Key words. Ulas Samchuk, Volyn, father, existence.

Постановка проблеми. Улас Самчук – одна з найяскравіших постатей українства, людина, яка зуміла втілити в собі найкращі риси української ментальності – ліризм, поетичність, вразливість серця – і перебороти його найбільші хиби: почуття меншовартості, індивідуалізм, невміння підпорядковувати свої інтереси інтересам загалу. В Уласа Олексійовича боліло серце за рідний край. Цей біль породжував потребу діяти, і він діяв. Окрім головування в літературно-мистецькому гуртку «Юнацтво», окрім просвітницької роботи, коли «брали приступом кожную хату і кожную душу», окрім організації кооперативу, театру спортивних свят, танцювальної групи, було ще

й членство в терористичній групі, яка, як вважали її учасники, була складовою частиною Української Військової Організації (УВО). Але в душі жила мрія: стати письменником.

Улас Самчук – представник еміграційної гілки української літератури, у своїх творах він прагнув відобразити буття українського народу в ХХ ст. Загалом письменник досліджував, як могла вистояти і викристалізуватися у соціально-політичних катаклізмах цієї доби національна ідея української державності. Творча спадщина письменника репрезентує вершинні досягнення української літератури ХХ ст. Особливо в творах Уласа Самчука виділяється мотив жіночої долі, жіночого національного характеру в його індивідуальних проявах.

Загальний аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Високохудожній доробок Уласа Самчука постійно перебуває в центрі уваги дослідників. Оглядові статті та аналітичні матеріали в післявоєнний період опублікували А. Власенко-Бойцун, В. Державін, Г. Костюк, І. Кошелівець, Б. Кравців, О. Лятуринська, О. Тарнавський та ін. Першими самчужознавцями є М. Герц, М. Гон, Р. Гром'як, А. Жив'юк, М. Жулинський, С. Пінчук, Г. Чернихівський та ін. Дослідженню життя і творчості Гомера ХХ століття Уласа Самчука присвятили свої дисертації С. Бородіна, В. Бурлакова, В. Кизилова, І. Комінярська, Ю. Мариненко, О. Пасічник, О. Пастушенко, Н. Плетенчук, Н. Приймас, І. Руснак. О. Пасічник дослідила образ світу і концепцію героя в'язнично-таборової тематики [4], а І. Комінярська виокремилася в прозовому доробку художнє втілення національної ідентичності героя У. Самчука [2]. Єврейське питання в українській та російській літературах досліджував І. Айзеншток. Особливо відзначаємо внесок у самчужознавство історика, літератора та краєзнавця з Кременця Гаврила Івановича Чернихівського.

Мета даної публікації. Дослідити екзистенційний тип образу батька у романі Уласа Самчука «Волинь».

Виклад основного матеріалу. Улас Самчук – автор понад тридцяти романів і повістей, серед яких виокремлюються роман «Марія» та дві трилогії: «Волинь» і «Ост». А ще він був талановитим публіцистом, журналістом, видавцем, активним громадсько-політичним діячем [8, с. 5].

В інтерв'ю Уласа Самчука, яке він дав російському письменнику Олександрю Гольдону, письменник назвав основні свої літературні здобутки – обидві трилогії «Волинь» і «Ост».

У. Самчук належить до письменників, глибоко «закорінених» у свою землю. І якщо ви не побуваєте на його малій батьківщині, де він ріс і формувався, вам важко буде зрозуміти творчість письменника. Особлива це стосується трилогії «Волинь». Хоча не лише її...

Роман-трилогія У. Самчука «Волинь» репрезентує органічно-національний стиль української літератури в одному із проявів в аналітико-реалістичній стильовій манері із екзистенційним акцентом.

Екзистенція (лат. *existential*: існування) – філософська категорія для означення конкретного буття в існуванні, що зазнала семантичної еволюції. Найповніше вона розкривається у творчості, дає змогу письменнику реалізувати неординарні можливості свого таланту. Одним із перших в історії української літератури проблему Е. порушив Григорій Сковорода, обстоюючи принципи самоцінного людського існування у світі абсурду, самопізнання достеменного Я через глибини кардіоцентризму [3, с. 317–318].

Трилогія «Волинь» охоплює історію українського роду Довбенків, який міцно вкоренився в наймальовничіший куточок рідної Волині. Художнім втіленням письменника їм визначено долею жити у час великих соціальних потрясінь для українського народу, так званій «межовій ситуації». В центрі нарації прозових творів митцем вбудовано міцний український фундамент, який тісно пов'язаний із сім'єю та родиною, що відіграє головну роль у формуванні українського характеру та менталітету: «...немає сили, яка б змогла розірвати цей маленький гурт людей з назвами: тато, мама і діти» [2, с. 142].

У «Волині» в основу сюжету покладено життя сім'ї Довбенків, у якій легко вгадується родинне коло письменника. Герої живуть в автентичній місцевості – Волинь з реальними географічними назвами (Дермань, Тилявка та ін.), де пройшли дитячі та юнацькі роки самого Самчука. Через біографію героя (Матвія Довбенка) історичний час зображений у трилогії «Волинь», виходить далеко за межі сюжету, що обмежений, як було сказано, 1911–1924 рр. На початок роману Матвієві – «під п'ятдесят». Звідси – народився Матвій у 1960-х роках (між іншим батько письменника Олексій Данильчук-Самчук, який став прообразом Матвія Довбенка, народився 1860 року). Проте лінія життя героя простежуються автором в кінці 1870 рр., а точніше, від 1877–1878 рр. [2, с. 94–95].

Одним із центральних персонажів «Волині» є Матвій Довбенко. Улас Самчук наділяє його рисами волинського господаря: працюючого, чесного, мудрого. Він вважав своїм вчителем

землю-годувальницю, свято беріг закони її і до цього закликав своїх нащадків: «Силу великої душі і сильних м'язів впоїв у землю, напоєну дивним чадом, що давав життя, муки, радість і смерть. І післав у життя синів, дочок з твердою наукою: закон ваш – закон землі. Будьте сильні, як вона, – і вічність вам забезпечена».

Селянин тяжко трудився задля своєї сім'ї. Матвій переконаний, що тільки щоденна праця на землі принесе людині щастя, його слова-звернення до молодшого покоління звучать як реквієм: «Перед вами новий світ розгортаються. Але де б ви не були, що б не робили, повинні тямити, що тільки власною працею власних рук, голови, здобудете щастя своє. Чи це на війні, чи в школі, чи на ріллі... Україна наша, діти мої, потребує чесних людей, розумних людей і працьовитих людей» [2, с. 88].

Земля – один із структурних елементів української моделі світу, чинник формування духовного світу – разом з іншим сакральними субстанціями забезпечує повноцінність життя героїв прози кінця XIX – початку XX ст., створює умови, за якими персонаж реалізує себе як особистість, громадянин, член родини [2, с. 167].

Матвій Довбенко – голова роду, батько великого сімейства, на якого всі орієнтуються, рівняються, якого навіть трохи бояться, але й люблять. Для Володька батько – все, його думка має для нього велике значення, бо батько має великий досвід, він порядна і чесна людина. Таким він виховав і своїх синів. Батько Матвій – надійна людина, господар на своїй землі, витримав на своїх плечах усі злигодні та лишається людиною з чистою совістю, бо завжди керувався істинними ідеалами добра.

Матвій Довбенко зображується як справжній господар, який працює у поті чола для своєї сім'ї і ніяка важна робота його не налякає: «Батько корчує пні за лісом на вирубі – гейби не заважали на тому шматку такого дорогого поля. На новині добре просо вродить, а там і пшениця, та прокляте оте коріння. Не зореш його, не заскородиш. Корчувати його не так легко, але хіба батькові першина? П'ять отаких десятин своїми власними руками вичистив, а самі, либонь, здорові знаєте, що то за ліс ще перед парою років стояв на цьому гарному місці» [6, с. 6]. Улас Самчук художньо творить образ господаря через зв'язок з природою та навколишнім світом: «Сам Матвій знайшов для себе нову каторгу; десь там на Валах у нього та десятина поля і частина його каменем та шанцями та хтозна-якою повітрою завалена, бозна-що там було, кажуть, якась фортеця чи щось таке, і Матвієві вже давно кортить все то на поле родюче обернути. І от він щодня туди ходить, весь день там копає, та носить, та рівняє, а ввечері приходиться і ледве його пізнати, такий замучений [6, с. 150].

Позиція Уласа Самчука в романі «Волинь» настановлює на думку, що проблема обійстя в уяві героя є основним стрижнем його буття: «Так думав Матвій, ідучи до Лебедів, так думав і вертаючись. Але з того, що придбає ще одну десятинку, радів, і то радів особливо, по-своєму, по-мужицьки. Він ріс. Він ширився... Чув що він з нічого, як хробак, що снує нитки шовку, висновує навколо себе кокона, з якого колись хтось скористає» [6, с. 52]. Земля стала його опертя і сенсом життя, його стабільністю: «Видно, вже доля така, що людині тільки працювати треба, а ніколи не спожити своєї праці» [6, с. 52].

Земля для українця не просто загальнолюдська вартість, вона основа основ його життя, яка вимагає вічної, наполегливої, важкої праці, за яку платить плодами. Все, що стоїть на землі, в розумінні Матвія Довбенка має приносити плоди.

Образ Батьківщини у творчості Уласа Самчука неоднозначний і ємний. Як люблячий син, він бачить тільки найкраще в ній – співучу далеч степів, красу жінки, незнищенність. Для Уласа Самчука, як і для Українців взагалі, місцем повноцінного життя нашого народу є хутір, бо його натура відповідає вдачі сільської працьовитої людини-хлібороба. Культурна символіка дому що є одним із найголовніших елементів характеристики сучасної людини, була і продовжує бути актуальною у мистецтві та літературі, зокрема й у творах українських поетів. Будинок як матеріальний об'єкт виступає одночасно культурним знаком, який виражає те, що існує поза ним. Дім у символічній та ліричній поезії Уласа Самчука – це персоніфікований образ малої батьківщини. Оптимістично й обнадійливо звучать слова, що дому, батьківщині нічого не загрожуватиме і над ним завжди буде безхмарне небо.

Матвій і Володько – герой активної вдачі, які в житті керуються більше розумом, ніж почуттями. Їм притаманна здатність бо самопожертви, відмови від особистого заради вищих духовних ідеалів та цінностей, їх цікавлять не особисті, а й громадські проблеми. Улас Самчук надає високої активності життєвій і громадській позиції своїх героїв, створюючи новий громадсько-патріотичний тип характеру. Ідея духовного самовдосконалення спрямована на духовне

піднесення народу. Це соціально активні особистості, які користуються великою повагою в суспільстві, у свідомості яких нерозривно поєднуються поняття свободи особистості і громадського обов'язку. Важливе місце в системі їх цінностей посідає пам'ять роду [2, с. 91].

Коли прийшла війна і люди почали тікати з своїх домівок, Матвій Довбенко навіть не збирався покидати свою рідну землю. Адже він не може покинути своє гніздо на догоду чужим інтересам. Його хата крайня в селі. Біля неї зупиняються люди, що вже зрушили з місця, але не наважуються піти далі. А Матвій до них промовляє як пророк: «Люди! Мої дорогі люди! ви ж бачите, що робиться... Чого ви спішите? Чи думаєте, що так втечете від смерті? То ж все одно, не тепер, то після десь там коло Різдва, на дорозі, серед чужих, у снігу умрем усі.. А кинемо свої садиби... Ви ж знаєте: не війна страшна, а люди... Коли вийдемо з наших хат, на їх місцях стануть руїни, навіть, коли фронт сюди не дійде. Жийте тут далі! Не кидайте цих місць! Чуєте? Не кидайте тепер... Не кидайте, навіть коли б вас гнали нагаями. Зубами гризійте, а боріться, бо то ваші кубла, здобуті працею, потом, кривавою нелюдською працею. Це не гроші, не золото. Це ваша земля, яка ссала впродовж віків вашу і ваших дідів-прадідів кров. Діти воші ростуть і вони мають замінити вас на цих місцях... А війна, а ворог? Ворог і хоче, щоб ми всі втекли звідсіль, бо тоді прийдуть його люди і засядуть на сідалах ваших батьків. Знайте, що без опору, без волі вашої, без нашого твердого слова спротиву нічого не буде... Все зникне! Нас випхнуть на шлях і мов ту черву, затопчуть у багно... Ви ж гляньте! Верніться! Прошу вас! Худобу хай женуть, а ви верніться! Завтра... Чуєте? Вже завтра хай поїдемо!

Сам Матвій здивувався, де взялися в нього ця впертість і ці слова. Це не розум, не розвага. Це його Бог, що з його істоти в час Страшного Суду говорив словами правди і мудрості» [6, с. 333–334].

Однією з особливостей індивідуального стилю У.Самчука є акцентація вагової ролі слова в житті людини. Прозаїк, змальовуючи типово українські ситуації громадського життя, прагнув мислити категоріями загальнолюдськими. У прозі У.Самчука відтворено насичену протиріччями й позначену трагізмом епоху, яка відбилася на психології українського селянина.

Віра для Удаса Самчука – це джерело існування людини у світі, її самопізнання та самовдосконалення. Внутрішній світ героя він розкриває через внутрішню характеристику. Письменник показує глибоку релігійність людини, віру в Бога, у всепрощення. у творі викладено оригінальне бачення проблеми сучасної віри і релігії героя [2, с. 200].

Важливою у розкритті образу персонажа є мова. Улас Самчук підкреслює значення мови Матвія Довбенка: «Батько мову веде – просту, вузлувату – тверді слова з твердих уст, оповідається про рід, про минуле, любить він те минуле, і встають в уяві діти-велетні. Ідуть пралісами, рвуть столітні дуби, розчищають галявини, додають огневі хмиз і хашу: дикий звір чує запах поту людини за плугом і з диким жахом тікає у безвість» [2, с. 106].

Матвій Довбенко, селянин, вічний трудівник, окреслює свій космос. Він вертикальний: земля – небо. Земля – нижня межа, а небо – верхня. Межа, а не безкінечність. У житті Матвія небо не просто розум, а ще і Бог. Персонаж не мислить себе як без праці, так і без Бога, без молитви, що теж стала органічною потребою. Ось абсолютні Матвієві координати.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розв'язків. Отже, роман Уласа Самчука «Волинь» називають художнім літописом ХХ століття. У ньому автор прагнув донести до нащадків правдиві відомості про свій час. «Дотримуючись ідеї органічного взаємозв'язку мистецтва й дійсності, Улас Самчук увагу звертаю на особливості національної ментальності героя-волиняка, на його західно-українське коріння [2, с. 84]. Особливо у трилогії виділяється постать батька – Матвія Довбенка. На його долю випадають важні випробування, але він не опускає руки. Це працююча, мужня і незламна людина. Герой ніколи не зраджує своїм ідеалам. Не залишає рідної землі, навіть коли в село прийшла війна. Не уявляє свого життя без праці на землі. Його всією душею любить і поважає син. А мудрі слова Матвія надихають односельців боротися за свою землю, за своє щастя.

Список використаної літератури

1. Жив'юк А. А. Між Сциллою політики і Харибдою творчості : громадсько-політичний портрет Уласа Самчука : монографія. Рівне: Ліста-М, 2004. 184 с.
2. Комінярська І. М. Улас Самчук : alter ego і alter idem: монографія. Житомир: Вид. ПП «Рута», 2012. 232 с.
3. Літературознавча енциклопедія: у двох томах. Т.1 [авт.-уклад. Ю. І. Ковалів]. Київ: ВЦ Академія, 2007. Т. 1. 624 с.

4. Пасічник О. В. Образ світу і концепція героя у творчості Уласа Самчука й Олександра Соложеніцина в'язнично-таборової тематики : дис. канд. філол. наук : 10.01.05 / Олена Василівна Пасічник. Київ, 2004. 174 с.
5. Руснак І. «Я був повний Україною...». Художня ілюстрація У. Самчука : монографія. Вінниця : ДПДКФ., 2005. 406с.
6. Самчук У. О. Волинь : Роман у трьох частинах. Том перший. Київ : Дніпро, 1993. 574 с.
7. Улас Самчук Художнє осмислення української долі у ХХ ст. : збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської наукової конференції 11–13 травня 2005 р. (Рівне-Дермань-Тилявки-Кременець). Рівне Волинські береги, 2005. 348 с.
8. Чернихівський Г. Улас Самчук: Сторінки біографії: монографія. Тернопіль : Збруч, 2005. 245 с.

УДК 821.161.2.09

Чумакевич Юрій,
магістрант 11-Ум групи
Науковий керівник:
к. філол. н., доцент Комінярська І.М.

КОНЦЕПТ ВІЙНИ У ПРОЗІ УЛАСА САМЧУКА

У статті розглядається концепт війни у прозі Уласа Самчука. Особливу увагу зосереджено на понятті «війна» в гуманітарних дослідженнях, в психології та в літературознавстві. Досліджено трагічні події української історії в романі «Волинь».

Ключові слова: концепт, війна, Улас Самчук, трилогія «Волинь».

The article deals with the concept of war in the prose of Ulas Samchuk. Special attention is paid to the concept of «war» in humanitarian research, in psychology and in literary criticism. The tragic events of Ukrainian history in the novel «Volyn» were explored.

Keywords: concept, war, Ulas Samchuk, trilogy «Volyn».

Постановка проблеми. Улас Олексійович Самчук (1905–1987) – український письменник, журналіст, громадсько-політичний діяч, який більшу частину свого життя провів в еміграції – в Німеччині, Чехословаччині, Канаді. Його спадщиною захоплювалося, захоплюється і буде захоплюватися не одне покоління українців, бо в своїх роботах він викладав всю свою душу і серце, любов до Батьківщини.

Перу видатного майстра-прозаїка належать романи, повісті, новели, роман-епопея, трилогія, романи-есе, роман-хроніка, книга спогадів та ін., а також багатогранна публіцистична спадщина митця (загалом 112 ідейно-програмних, літературно-критичних та політичних статей). Серед них: «Образ» (1929), «Кулак» (1932), «Марія» (1934), «Волинь» (1932–1937), «Віднайдений рай» (1936), «Юність Василя Шеремети» (1947), «ОСТ» (1948–1982), «П'ять по дванадцятій» (1954), «На білому коні» (1956), «Чого не гоїть вогонь» (1959), «На твердій землі» (1967), «На коні вороному» (1974), «Планета Ді-Пі» (1979), «Слідами піонерів» (1980) та ін.

Загальний аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням життя і літературної творчості Уласа Самчука займається багато науковців, серед них І. Руснак, А. Жив'юк, О. Пасічник, Н. Приймак, І. Комінярська та інші. І. Руснак у монографії «Художня історіософія Уласа Самчука» розкрила глибинні зв'язки художньої історіософії митця, естетичні переконання прозаїка, риси індивідуального стилю письменника. О. Пасічник [5] дослідила образ світу і концепцію героя в'язнично-таборової тематики, а І. Комінярська виокремила в прозовому доробку художнє втілення національної ідентичності героя У. Самчука [4].

Мета – дослідити концепт війни в трилогії Уласа Самчука «Волинь».

Виклад основного матеріалу. Історія вивчення поняття «війна» починається із фундаментальних праць мислителів давнього світу, які заклали основи осмислення феномену «війна» перш за все, як соціального явища. Дослідження теми війни продовжується в античний період і в Середньовіччі. У наш час поняття війни характеризується проникненням і активним функціонуванням практично у всіх сферах суспільства, набуваючи особливої значущості у ХХ

столітті. Одержані результати виявляють різноманітні ознаки та засвідчують різну оцінку війни в філософії, культурології, історії, психології тощо.

У широкому розумінні поняття «війна» у філософській парадигмі визначається як збройна боротьба між державами і народами, між класами всередині держави. Згідно з Т. Гоббсом, вона є природним станом світу й існує тому, що люди не знають причин війни і миру. Адже дослідженням тих обов'язків, які забезпечать зміцнення і збереження миру, тобто справжніх законів громадянського суспільства займається дуже мало науковців. У мирний час «війна» існує в іншому своєму вимірі – політиці та інших видах суспільних взаємовідносин, які, за М. Фуко, є «продовженням війни іншими засобами» [8].

У галузі культурології домінує амбівалентне ставлення до поняття «війна». Так, американський антрополог Л. Уайт відзначає, що війни не ведуться між окремими індивідами, адже їх ведуть між собою товариства. Таким чином, тільки в широкому культурологічному контексті можна їх зрозуміти. Виступаючи проти теорії інстинкту агресії, що вважається стимулом початку війни, культурологи стверджують, що минулі війни є основою для створення майбутнього. Адже важливим для держави є накопичення пам'яті, без якої немає культури, і накопичення соціальної пам'яті, без якої не може бути й етики.

В історичному вимірі роль війни також оцінюється двояко: як неминуче зло і, водночас, умова суспільного розвитку. Війна – лише закінчення старого, рефлексія на зло, адже сама по собі не створює нічого нового. Упродовж соціально-політичної еволюції суспільства війни, як і торгівлю, люди постійно ведуть як усередині своїх кордонів, так і поза ними. ХХ століття вирізняється не тільки з точки зору почастішання війн, але й через «багатократне зростання масштабу охоплених ними територій і людських мас, числа втягнутих у них країн і народів, ступеня запеклості, кількості жертв і величини збитку» [7].

Психологія вивчає війну як засіб вираження іманентних інстинктів людини – «інстинкту войовничості», «інстинкту забіякуватості». За А. Адлером та З. Фрейдом, війна – це інстинкт агресії, який є проявом боротьби людини за владу та головним мотивом людської поведінки і наслідком внутрішнього комплексу неповноцінності. Потяг до війни інколи вважають частиною людської сутності, його неможливо знищити. Водночас із розвитком суспільства люди навчилися більш старанно контролювати свою ворожість.

Отже, гуманітарні дослідження розкривають універсальні ознаки понятійної природи концепту «війна», до яких належать: різноманіття оцінок цього поняття – від негативного до амбівалентного і навіть позитивного; простежують асоціативні зв'язки війни і спорту; образно-символьні асоціації з полум'ям, кров'ю, смертю тощо.

Про війну українськими письменниками сказано і написано дуже багато. І це зрозуміло: вся історія нашого народу пов'язана з постійною загрозою іноземного вторгнення, з необхідністю відстоювання своєї свободи і незалежності. З українських історичних дум і пісень, поетичних і прозових творів про Велику Вітчизняну війну ми дізнаємося про подвиги наших дідів і прадідів, завдяки їм краще усвідомлюємо, які страждання приносить людству війна.

Одну з найбільших трагедій нашого життя – війну – не зміг замовчати жоден письменник, особливо ті, хто був на фронті, чиє дитинство опалила війна. Найбільше про війну писали такі письменники, як О. Довженко, Ю. Збанацький, А. Малишко, П. Тичина, М. Рильський, О. Гончар, О. Коломєць, Л. Костенко, Гр. Тютюнник та інші.

Війна українськими письменниками зображена у двох планах: перший – прославлення героїзму українського народу, романтизація і частково ідеалізація рис, які оголила війна – безстрашність, патріотизм, героїзм, дружба, згуртованість; другий план – змалювання правди про війну: причини початку війни, сталінська політика, помилки у війні, недоліки і прорахунки.

Найтипівішими творами про війну були «Прометей» А. Малишка, «Слово про рідну матір» М. Рильського, «Прапорonoсці» О. Гончара. У цих творах підносилися героїзм радянського народу, прославлялися партія, яка керувала країною і народом. Це були односторонні твори, але вони на той час були зрозумілі, правильні і потрібні.

Сьогодні ж, звичайно, нам найближчі про війну твори О. Довженка, хоч колись за «Україну в огні» він добре постраждав. О. Довженко вів щоденник протягом війни, звідти ми дізналися багато того, про що не можна було писати. На основі цього щоденника та інших записів і документів створений прекрасний правдивий твір – «Україна в огні». Це не лише розповідь про 1941–1945 р. в Україні, а й правдиві картини сталінських порядків, в яких О. Довженко давно розчарувався і був з ними незгоден. «Мені важко од свідомості, що «Україна в огні» – це правда [1].

Не можна без хвилювання і співчуття читати сповнені невимовного страждання слова великої людини, геніального митця, який протягом десятиліть із розпачем спостерігав, як розпинають його народ.

Україна в огні – це Довженків крик болю, це гостра реакція митця на трагедію рідного краю. У цьому творі автор відобразив складні, драматичні події війни, змалював людське благородство і людську підлість.

Війна жакливим ковтком пройшлася по душах людей. Особливо тяжкі випробування випали на долю тих, хто перебував на тимчасово окупованих ворогом територіях. З болем у серці пишучи про трагічні долі цих людей, О. Довженко гостро засуджує і війну, і тих бездушних чиновників, яким не вистачило доброти, людяності, мудрості.

Письменника надзвичайно турбувало ставлення до жителів територій, звільнюваних радянськими військами. Він вважав, що «ми, визволителі, всі до одного вже забули, що ми трохи винуваті перед звільненими, а ми вважаємо уже їх другорядними, нечистими, винуватими перед нами «дезертиро-оточенопристосуванцями» [2].

«Україна в огні» – це чесна, неприхована правда про страшні випробування, яких зазнав наш народ під час другої світової війни. Письменник-гуманіст О. Довженко, з усією силою свого таланту засуджує війну як найжахливішу катастрофу в житті народу й окремої людини, таврує підлість і зрадництво.

Отже, у творах про війну яскраво проявився властивий Довженковій естетиці діалектичний підхід до осмислення складних життєвих явищ. Не лише оспівати велич людського подвигу у грізні часи лихоліття, а й викрити, засудити зло, що раковою пухлиною роз'їдає душу народу.

Тема війни у творчості Ольги Кобилянської займає окреме та вагоме місце. Перша світова війна, що смерчем пронеслась територією Буковини, принісши руйнування її містам і селам, нещастя тисячам її людей, дала Ользі Кобилянській багато матеріалу для роздумів і узагальнень. Доля засудженого до страти безневинного вояка, трагедія батька-синовбивці, майбутнє дітей, яких закрутив вихор війни, – ці та інші загальнолюдські проблеми домінують в антивоєнних творах белетристики.

Не буде перебільшенням сказати, що війна 1914–1918 рр. послужила поштовхом до активізації творчості Ольги Кобилянської. Спостережлива, небайдужа, чутлива до життя вона черпала з нього теми та ідеї для своїх творів, що були суголосні з настроями і подіями часу. Про генезу творів останнього періоду О. Кобилянська зізнавалася, що нариси, чи воєнні новели, писані в роках 1915–1917, то мотиви – все з життя.

Своєрідним прологом до розмови про війну є новела «Лісова мати» (1915), у фіналі якої змалювано мобілізацію до австрійського війська. У 1923 р., О. Кобилянська створила «Вовчиху», де трагізм підготовчого етапу війни передала сценою прощання з рідними двох синів Жмутів – Юзька і Янця. Порівнюючи обидва твори, констатуємо незаперечну еволюцію майстерності їх авторки у передачі почуттів мобілізованих та їх рідних. Глибшого психологізму письменниця досягла у «Вовчисі», адже тут використано фольклорну основу. Обряд весілля з його неодмінним елементом – благословення батьками молодих – трансформується у сцену прощання, трагізм якої посилюється аналогічно з обрядом похорону і голосінням Санди, що його супроводжує [3].

Варто наголосити, що в художній інтерпретації проблем війни О. Кобилянська наблизилась до найталановитіших творів європейської і світової літератури того часу. В українській літературі антивоєнний цикл малої прози буковинки вирізняється неповторним творчим почерком, глибиною спостережень, тематичним спектром охоплених проблем. «Війна – це зло», – однозначно ствердила письменниця устами героїв своїх новел та оповідань, які, без сумніву, можемо зарахувати до найбільших здобутків гуманістичної літератури.

Улас Самчук написав десять романів, у яких відобразив трагічні події української історії першої половини ХХ століття. Найвище досягнення письменника – трилогія «Волинь». У частині «Війна і революція» Самчук розповідає про трагедію українського села, через яке проходять ворогуючі війська. Книжка Самчука неначе реальне життя адже усі зображені події реальні. Автор описує події, які відбувалися на Волині: бої між поляками та більшовиками у 1914–1918 роках, між Центральною Радою та більшовиками у лютому 1918 року, рух українського відродження, терор польської влади у 30-х роках.

Тема війни і революції художньо зображена в трилогії «Волинь». У романі розкривається думка про те, що ці історичні катаклізми не є потребою національного життя і духу та постають із руйнування Божих законів. Матвій розуміє складність цієї ситуації та глибоко переживає її, але водночас бачить тимчасовість цих явищ. Він далі творить свій подвиг, і працює на землі.

Війна і революція гублять душу, нищать самодостатність, та відлучають від рідного: «І виростуть такі сини і дочки, напояться отрутою порохового чаду, підуть по широких дорогах степів і лісів, розгублять чистоту душі... Кров, барва і випад її, змішані з тонами гармат, хто знає, чи не похитнуть віри в Бога покоління, землі і неуювної батьківщини» [6]. Все, що надбали, що створили своїми руками, що має для них вартість не тільки матеріальну, селяни змушені покидати. Вони змушені йти в невідомість, у чужину. І ця невідомість є найстрашнішою.

Однією із рис, яка упродовж багатьох років простежується в українському менталітеті, є селянськість. Працелюбність, завзятість, зв'язок із землею і природою яскраво описується У. Самчуком. У його творі українець зображений, як раб своєї землі та водночас господар власного майна. Адже це його кордон і його межі.

Не цивілізацією впорядковане життя українського селянина, а звичаєм. Тому що він виростає серед патріархального побуту. Цей побут – могутня, висока і тонка культура українця, яка творить міцні моральні норми, відчуття часу.

Перед важким вибором опиняється Матвій, який на угоду чужим інтересам не може покинути свій маєток. Він тільки досягнув, чого прагнув. Старий Довбенко навчив своїх дітей, що їх закон – закон землі: «Будьте сильні, як вона, – і вічність вам забезпечена» [6]. Настав момент, коли війна має позбавити його всього, що він має. І тут стає зрозуміло, це неможливо, Матвій нікуди не піде. Біля його хати зупиняються люди, які наважилися зрушити з місця. Але сам Матвій на порозі своєї клуні промовляє до них: «Не кидайте цих місць. Зубами гризьте, а бороніться, бо то наші кубла, здобуті працею. Це не гроші, не золото. Це ваша земля... Діти ваші ростуть і вони мають замінити вас на цих місцях... Нас випхнуть на шлях і, мов ту черву, затопчуть у багно. Худобу хай женуть, а ви верніться!» [6]. Сила цих слів велика, і люди вертаються додому.

На думку І. Руснак, межа і кордон – ще одна координата національного образу світу. Історія переносить державні кордони з одного місця на друге. Для інших народів, які суспільне життя вважають дорожчим за родинне, ці кордони важливіші. Але тільки не для українця. Для українця важливіша межа його родини, яку він оберігає під час такого страшного явища, як війна. Саме в цьому бажанні Матвія проявляється одночасно і його трагедія і сила. Адже основою для нього є і залишитися родинне гніздо, що бере силу від своєї землі.

Висновок. Зі сторінок трилогії «Волинь» Улас Самчук висловив чимало політичних думок, які можна об'єднати навколо тези про потребу активізації всіх зусиль українського народу і спрямування їх у державотворчому напрямку. Письменник підкреслював безглуздість війни як концепту. Автор намагався підходити до реального втілення важливих ідеологічних питань історії українського народу, її національної свідомості та громадянської позиції, підвищення рівня політичної культури і духовності.

Список використаної літератури

1. Довженко О. П. Щоденникові записи, 1939–1956 1939–1956 упор. А. П. Краснящих. Харків : Фоліо , 2013. 879 с.
2. Довженко О. П Твори в 5-ти томах упоряд. Ю.Солнцева і Т.Дерев'янка. Київ : Дніпро , 1983. 503 с.
3. Кобилянська О. Ю. Твори у 5 томах. Київ : Держлітвидав України, 1962–1963. 768 с.
4. Комінярська І. М. Улас Самчук: alter ego: alter igem: монографія. Житомир : Вид. П.П «Рута». 212–232 с.
5. Пасічник О. В. Образ світу і концепція героя у творчості Уласа Самчука й Олександра Солженіцина в'язнично-таборової тематики : дис... канд. філол. наук : 10.01.05 / Київ, 2004. 175 с.
6. Самчук У.О. Волинь: Роман у трьох частинах. Т. 1. Київ : Дніпро, 1993. 574 с.
7. Сенявская Е.С. Психология войны в XX веке: монографія. Москва : РОССПЭН, 1999. 383 с.
8. Фуко М. Интеллектуалы и власть: статьи и интервью, 1970–1984. Москва : Праксис, 2002. 381 с.

РОЗДІЛ VI. ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧІ ТА ФІЛОСОФСЬКІ ПРОБЛЕМИ В КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРИ ТА ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

УДК 82161.2-3

Вінтонів Іванна,
студентка 11-Ум групи
Науковий керівник:
к. філол. н., доцент Комінярська І.М.

ДУХОВНО-СВІТОГЛЯДНІ АСПЕКТИ В ТВОРЧОСТІ ГАЛИНИ ГОРДАСЕВИЧ (ЗА ПОВІСТЮ «НОІВ КОВЧЕГ»)

У статті досліджено духовно-світоглядні аспекти українця у повісті «Ноїв ковчег» Галини Гордасевич. Акцентується увага на духовності та сімейних цінностях. Доведено, що духовно-світоглядні аспекти українця ґрунтуються на духовних та родинних цінностях.

Ключові слова: Галина Гордасевич, «Ноїв ковчег», риси духовності, сімейні цінності.

The article explores the spiritual and ideological aspects of Ukrainian in the story «Noah's Ark». The emphasis is on spirituality and family values. It is proved that the spiritual and ideological aspects of Ukrainian are based on spiritual and family values.

Key words. Galina Gordasevich, «Noah's Ark», features of spirituality, family values.

Постановка проблеми, її зв'язок з важливими завданнями. Галина Гордасевич – відома українська поетеса, публіцист, критик, громадсько-політична діячка. Вона талановита особистість. Як людина, пройшла важку дорогу, але пройшла її з честю. Не можливо не захопитись життєписом та творчістю цієї жінки. Жінка, яка надихає та мотивує своєю наполегливістю, добротою та правдивістю.

Поезія Галини Гордасевич – це оригінальне художнє втілення поетки в сучасному літературному процесі. Галицька інтелігентка є спадкоємицею елітарної духовної традиції, яка подолала тернистий шлях життя через тюрми та нелегке життя в підрадянській Україні (Г. Токмань).

Галина Гордасевич, за твердженням П. Гоця, «явище не лише для рідного краю, а й для всієї України» [1, с. 8]. Галина Гордасевич є автором понад 30 книг. В атобіографічному романі «Соло для дівочого голосу» письменниця проникливо представляє арешт, слідство і перебування в таборах Чернігова, Одеси та Куйбишева. У творчому доробку поетки особливе місце займає документалістика «Степан Бандера: людина і міф», збірник статей, есеїв «Нескорена Берегиня».

Проблеми духовних орієнтирів у творчому доробку Галини Гордасевич ґрунтовно представлені в наукових розвідках І. Ярошевич [7]. Окрім того, систематизацію літературної спадщини здійснив син письменниці, Богдан Гордасевич.

Сімейні цінності – це певна частинка історії пам'яті родини, сімейних традицій та звичаїв. Кожна родина має свої цінності. Сімейні традиції роблять сім'ю дружнішою та міцною, це створює в домі затишну атмосферу та взаємопідтримку один одного. До сімейних цінностей можна віднести традиції, погляд на життя, релігію та побут. Кожен, хто є членом сім'ї, має мати свій обов'язок та займатись своєю справою. Сімейні цінності як фундамент людського буття. Головна роль сім'ї – сформувати духовні цінності.

Загальний аналіз останніх досліджень і публікацій. Творчим доробком Галини Гордасевич цікавилось багато дослідників, серед них: С. Кіраль, В. Яворівський, П. Кралюк, Г. Токмань, Р. Дубровський, О. Васишин, О. Мороз, І. Комінярська, О. Пасічник та ін. Особливий інтерес становить прозова спадщина письменниці, зокрема повість «Ноїв Ковчег» та духовно-світоглядні аспекти життя українців.

Мета – дослідити духовно-світоглядні аспекти в повісті Галини Гордасевич «Ноїв ковчег».

Виклад основного матеріалу. Галина Гордасевич народилась у місті Кременець на Волині 31 березня 1935 року. За словами самої письменниці: «Мабуть, не можна вибрати кращого місця для народження – це як на мій смак. Кременецькі гори, покриті лісом і каменями-валунами, глибока долина межі ними, а в тій долині містечко, невелике, з малозбереженою давньою архітектурою, з засміченою сухою канавою на місці легендарної річки Ікви, а проте саме повітря насичене історією» [2, с. 8].

Людина формується в дитинстві. Письменниця сформувалась в дитячі роки. Галина Гордасевич була найстаршою в сім'ї. Дівчинка росла впертою та відважною вже змалечку. За життя пройшла через багато випробувань, що траплялись на її нелегкому шляху, які вона переборювала.

Галина Гордасевич пішла навчатись до школи у Дібровиці. Але у п'ятому-сьомому класах навчалась у селі Кричильськ. Про ці роки вона згадувала так: «Самі хлопці, і я серед них, дуже маленька, бо ж то були переростки воєнного часу. Але задачі вони списували в мене, математика мені давалась дуже легко, а фізика, яку ми тоді почали вивчати в сьомому класі, відразу стала моєю улюбленою наукою. Бо історію і географію я взагалі не вважала науками. Я гортала підручники як романи, до того ж іще любила читати історичні романи і описи мандрів, так що п'ятірка на уроці мені була забезпечена» [3, с. 23].

Галина навчалась також в Острозі, але тільки один курс. Після першого курсу поступила у Костопільське педагогічне училище, щоб бути ближче до дому. Серед документів – характеристика на ученицю Костопільського педучилища Галину Гордасевич, в якій читаємо, що Галина веде замкнутий «образ життя», мало спілкується з подругами, часто пропускає заняття. Разом з цим є позитиви: багато читає, переважно зарубіжну художню літературу. Вчиться добре, встигає зі всіх предметів [3, с. 28]. Цікавилась творчістю Юзефа Крашевського, Вальтера Скотта.

Варто звернути увагу, що у 1998 році Д. Павличко доречно зауважив, що й сама Галина Гордасевич, це «донецька дівчина, як Жанна Д'Арк, чує голос вищої совісті й готова жертвувати собою во ім'я блага й спасіння не просто й не лише української мови, а самої правди буття українського народу» [4, с. 38].

Г. Гордасевич, здобувши вищу освіту, працювала редактором у Донецькому обласному управлінні по пресі, а пізніше працювала і сценаристом у «Донпобутрекламі» (з 1974 року). Була прийнята у Спілку письменників України у 1984 р. Вільно володіла такими іноземними мовами, як: російською, чеською, польською, білоруською, болгарською, словацькою, знала непогано латинську, італійську, іспанську та англійську. Вона лауреат літературного конкурсу «Шістдесятники» (1996 р.), премій ім. О. Вілецького в галузі критики, ім. В. Марченка – в галузі публіцистики (1997 р.) [2, с. 13].

Найбільш творчі та плідні роки письменниці були в Галичині. Вона переїхала до Львова. Саме тут написала багато статей, також по цілому світі з'явилися її книги, серед них: «Україна і світ», «Степан Бандера: людина і міф» (три видання), «Соло для дівочого голосу», «Сонце, вітер і жінка», «Йшла весна по місту».

Художня література стає сенсом життя поетки. Не пересічність таланту засвідчила перша книга віршів «Веселки на тротуарах», яка вийшла у світ у 1966 році. Галина Гордасевич писала лірику, вірші та прозу. Вона автор публіцистичних та критичних статей. Перша збірка «Вибране сином» – це поетичний збірник, який дає нам уявлення про творчість письменниці. Друга збірка «Ера України», саме тут твори громадянського звучання та патріотичного спрямування, які беруть за душу. Третя збірка «І сказав Ісус» – поезії на релігійну тематику такі, як: «Різдво», «Вхід Господень в Єрусалим», «Остання вечеря». Творчий доробок: «Веселки на тротуарах» (1966), «Наречена сонця» (1976), «Високе полум'я дня» (1980), «Слід зірниці» (1986), «Вицвіла шипшина» (1974), «Твій тихий дім» (1980), «Двадцять років і один день» (1985), «Силуети поетес» (1989), «Ноїв ковчег» (1998), документальна повість «Тінь у дощовий день» (1998). Важливе значення має збірка перекладів з багатьох мов світу під назвою «Українка йде по світу».

Зауважимо, що цикл «Станція Ворожба» – це високохудожній зразок інтимної лірики, що має ознаки драми, замовлянь та сугестивної поезії. Мотиви літературної спадщини поетки вкладені в екзистенціальну проблематику з мудрим вкрапленням філософської аксіології.

На нашу думку, найцікавішою повістю Галини Гордасевич є «Ноїв ковчег». Вперше вона опублікована у 1998 році. Це один із найсильніших творів письменниці. Ця повість поєднала у

собі події війни, високу художність та документальну точність. Головними героями є отець Іларій та його сім'я, інші родини та покинуті люди.

У повісті «Ноїв ковчег» художньо представлена письменницею картина: відтворено духовно-світоглядні аспекти священницьких родини під час німецької окупації. Не існує країни чи народу, які не мають своїх обрядів, традицій та звичаїв. Поетеса показує зразок української родини священника із традиційним вихованням. Кожен, хто відносився до цієї родини, мав свою роботу, ніхто не сидів без роботи, тільки діти могли розважатись та гратись. Старші жінки латали одяг, зібравшись у їдальні. Усі, хто жив в цьому будинку, завжди готувались до свят.

Ось так описує процес приготування родини до свята: «Потім почалося генеральне прибирання в домі. Щіткою з м'якої ковили з довгою ручкою обміталася павутина по кутках. Виносилися всі килими, розстелялися по чистому снігу в саду між деревами і вибивалися лозовою вибивалкою. Олена зайнялася великим пранням, а матушка Софія за власним рецептом, розтопивши в каструлі з гарячою водою віск і домішавши до нього скипидару, приготувала мастику і дала завданням своїм донькам – натирати меблі...». Варто зазначити, що чистота та охайність у домі – одна з ознак домашнього затишку, родинної злагоди та теплоти [6, с. 43].

У розпал війни завдяки невтомній праці господарів столи виглядають достойно. Слушно зауважує Валерій Шевчук у передмові до другого тому творів письменниці: «...Всі пасажири Ноевого ковчег сіли за різдвяного стола. Звісна річ, не для бенкету під час чуми, хоч авторка докладно перелічує страви зі столу, з чого бачимо, що незважаючи на війну, стола накрито багато, отже це – вечеря-обряд, «а коли й прибилися чужі люди, то їм теж знайшлось місце, і в домі мир, затишок і порядок, і стіл накритий, як заповідано від дідів і прадідів» [5, с. 153]. Саме через цю повість Галина Гордасевич передає правила етикету та риси духовності українців.

Є ще такий приклад духовних потреб, що показує письменниця у повісті: «Зчинився невеликий шарварок, як воно звичайно буває, коли більше десятка людей, які вперше зібралися разом, сідають за стіл і напередими поступаються одне одному місцем. Зрештою, наче всілися» [5, с. 153]. Саме тут бачимо, як правильно поводити себе з іншими. Проявляються риси вихованості та людяності.

Жодного разу герої повісті «Ноїв ковчег» не сідали до столу без молитви до Бога за Україну. Молитва дає надію на краще життя та зближує людину з Богом. І тільки опісля починався «брязкіт виделок і ножів, бо й усі зголодніли добряче, а закуски одна однієї смачніші. А що студенець – то вже був справжній витвір мистецтва: поміж прозору галярету, поміж шматків м'яса виднілися цілі букети квітів з моркви, огірків, варених яєць і червоних буряків» [5, с. 153]. Адже, віра є одним із найдієвіших методів закріплення норм поведінки людини. Вона служить засобом досягнення соціальної стабільності. Її зв'язок із мистецтвом є доведеним поняттям, адже вона є духовною потребою індивіда в цивілізованому суспільстві.

Система духовних цінностей передається нам ще з давнини. З кожним роком вона змінюється, але найголовніші залишаються: любов до народу та рідної землі, порядність, людська доброта, піклування про молодших та старших, протистояння злу, щоденно робити добро. Духовні цілі покращують особистісні взаємини з іншими людьми. До духовних цінностей відносять: вміння співчувати, бути відповідальною та щирою людиною, любити навколишній світ та ближніх своїх. Тут можна писати ще дуже багато. Найголовніше, щоб кожна з цінностей робила нас сильнішими. Саме через духовні цінності людина пізнає себе, освоює таємниці свого внутрішнього світу. Духовно збагачена людина, яка духовно збагачена, ніколи не поставить вище матеріальні цінності.

Яскравим прикладом саме духовних цінностей є родина Іларія, що ж є прикладом для багатьох сімей. Головний герой отець Іларій є глибоко віруючою людиною. Своє життя він присвячує служінню Богу, є своєрідним посланцем, який подає яскравий приклад релігійної свідомості волинянам. Він вірив в те, що жити правильно – це щастя для кожної людини. Не потрібно мати великих статків, багато їжі чи одягу, щоб відчувати себе дійсно наповненою щастям людиною.

Образ священника – модель життя, поведінки та світоглядних орієнтирів українця отця Іларія. Він стоїть, як Ной у «ковчезі», який хоче направити людей на правильний шлях. Донести до кожного, що варто цінувати духовні та сімейні цінності, щоб врятуватись всім пасажирам «ковчегу».

Авторка особливу увагу привертає родинними цінностями. Саме на Святу вечерю родина Іларія прийняла чужих людей і знайшла місце у своїй сім'ї. Так і має бути в житті. Люди повинні

розуміти і прийняти тих, хто потребує допомоги, не потрібно відвертатись від людини, яка залишилась можливо без оселі чи сім'ї і немає змоги зустріти це свято. Завжди потрібно пам'ятати про те, що добро повертається добром. Як написав Валерій Шевчук: «Ось яку повість написала Галина Гордасевич. Твір наповнений яскравою реалією, імпресіоністичними пасажами, тут багато повітря, настроєвих гам, а водночас повість сповнена і тим високим трагізмом, який звеличує і піднімає людські душі. Саме в цьому я й бачу незвичайність цього твору в сучасному літературному процесі і не помилюся, коли назву його серед кращого, що з'явилося в останньому часу» [2, с. 26].

Сім'я – це багатство. Вона навчає нас не тільки моральних цінностей, а й насамперед духовних та сімейних. Потрібно зберігати та цінувати все те, що ми маємо. Багата та людина, в якій багатий духовний світ, яка наповнена чимось світлим.

Висновки. Тематика духовно-світоглядних аспектів повісті «Ноїв ковчег» Галини Гордасевич є досить актуальною на сьогоднішній день. Більша частина людей забула, що таке цінності, їхня роль у житті. Отець Іларій найбільше зосереджує свою увагу на духовних та родинних цінностях, які є своєрідним фундаментом, на якому побудований і тримається увесь «ковчег». Необхідно вчитися в інших людей, щоб розрізнити справжні цінності. Саме духовне може повністю змінити наше бачення на матеріальні речі та покращити ставлення відносин між людьми. Духовні та сімейні цінності удосконалюють наше життя та дають змогу відчувати себе потрібним суспільству.

Список використаної літератури

1. Гоць П. Покутна стежа Галини Гордасевич : дослідження. Львів : НВФ «Українські технології», 2007. 24 с.
2. Гордасевич Г. Л. Твори. Львів: Каменяр, 2007. Т. 2: Проза .2007. 351 с.
3. Чернихівська В. Галина Гордасевич : життя і творчість : монографія. Кременець-Тернопіль: Папірус, 2010. 220 с.
4. Павличко Д. Веселка – від Сяну до Дону, ст. про Г. Гордасевич. Голоси мого життя: статті, виступи, інтерв'ю. Документи. Київ : Видавництво «Основа» ім. С. Павличко, 2013. 308 с.
5. Актуальні проблеми гуманітарної освіти : зб. наукових праць / за заг. ред. А. М. Ломаковича. – Кременець : РВЦ КОГПІ ім. Тараса Шевченка, 2012. Вип. 8. С. 152–154.
6. Універсум : зб. наук. статей / упоряд. Н. В. Бабій, Р. О. Дубровський; Кременецький педагогічний коледж Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Хмельницький : ФОП Цюпак А. А., 2015. Вип. 2. 231 с.
7. Ярошевич І. Духовні пріоритети Галини Гордасевич. *Донецький вісник наукового товариства ім. Тараса Шевченка*. Донецьк: Український культурологічний центр, Східний видавничий дім, 2009. Т.27. 348 с.

УДК 2-1:27-565

Войчишина Анастасія,
студентка 31-СП групи
Науковий керівник:
к. філос. н. Мороз О.В.

ДІАЛЕКТИЧНА ЄДНІСТЬ КАТЕГОРІЙ «ЧАСТИНА» – «ЦІЛЕ» У КОНТЕКСТІ ПРОПОВІДЕЙ НОВОРІЧНО-РІЗДВЯНОГО ЦИКЛУ ЦЕРКОВНИХ ДІЯЧІВ КІНЦЯ ХІХ СТОЛІТТЯ

У контексті проповідей церковних діячів кінця ХІХ століття, виголошених під час святкування Новорічно-різдвяних свят, проаналізовано та розкрито основні світоглядно-антропологічні проблеми тогочасного розвитку суспільства крізь призму діалектичних категорій «частина» і «ціле».

Ключові слова: Новорічно-різдвяний цикл святкувань; діалектичні категорії «частина» і «ціле», «форма» і «зміст»; християнство; релігія; філософія; совість; православний вірянин; багатство і бідність; любов.

In the context of the sermons of the church figures of the late nineteenth century, proclaimed during the celebration of the New Year's Eve, the main outlook and anthropological problems of contemporary social development through the prism of the dialectical categories «part» and «whole» were analyzed and disclosed.

Key words: *New Year-Christmas cycle of celebrations; dialectical categories «part» and «whole», «form» and «content»; Christianity; religion; philosophy; conscience; Orthodox believers; wealth and poverty; love.*

Кінець будь-якого річного циклу життя – момент підбиття певних підсумків життєтворчості кожної людини, збагачення її життєво-практичного рівня світогляду, окреслення планів подальшої майбутньої діяльності. Такі переломні моменти у людському житті наштовхують на філософські роздуми стосовно вічності, значення земного життя для кожного із нас, якщо тільки воно дається не випадково і даремно. У молодому віці світоглядні переконання людини формуються, а тому доречним, на наш погляд, є вивчення релігійно-філософського досвіду провідних церковних діячів кінця XIX століття у справі осмислення сутності людського життя, його кінцевості, визначення ролі та місця Бога у поцейбічному людському існуванні. Їх творчість – скарбниця духовної мудрості, релігійної виваженості та моральності.

Мета та завдання цієї роботи полягають в аналізі проповідей церковних діячів кінця XIX століття, які представлені на сторінках тогочасного релігійного видання «Волинські єпархіальні відомості», виділення основних світоглядно-філософських концептів морально-релігійної життєдіяльності православних адептів під час святкування Новорічно-різдвяних свят і завершення річного циклу буттєвості людини.

Життя кожної особистості містить етапи накопичення знань, їх активного використання, а найголовніше, підбиття підсумків людської життєдіяльності. За їх результатами визначається якість людського життя і будуються плани на подальшу діяльність. Кінець будь-якого календарного року – і є тим підсумковим етапом, який дає поштовх на подальше життя. Церковні діячі XIX століття увагу акцентують на діалектичній єдності філософських категорій «частини» і «цілого», перевагу надають багатству духовного світу над матеріальними статками, наповнюючи душу людини роздумами про швидкоплинність людського існування.

«Життя кожного з нас є краплею в морі життя цілого людства. Що означає крапля в морі? Це море складається з крапель: не було б крапель, не було б і моря. І тому з крапель життя окремих особистостей зливається великий океан всесвітнього життя з його віковою течією, хвилями та бурями» [2, с. 2]. Важливість кожної людини у Всесвіті, її неповторність та індивідуальність – головний аспект Новорічно-різдвяних проповідей церковних діячів XIX століття, філософські роздуми яких розкриваються через призму діалектичних категорій «частина» і «ціле». «Частина» (крапля) – це людський індивід, один із множини подібних живих істот. «Ціле» (океан) – людство в цілому. Історія знає багато випадків, коли одна або декілька крапель творили великий рух.

Зрозуміло, що ні одне життя будь-якого людського індивіда, яке б воно не було саме по собі, не може існувати окремо від загального існування людей. Життя кожного з нас має природні і моральні зв'язки з іншими, близькі чи віддалені, відкриті чи закриті, але завжди існуючі. Так, у проповіді «На Новий рік» єпископ Смоленський Іоанн наводить приклад життя бідняка, його значення для людського суспільства загалом. «Це життя, сповнене зовнішньою нікчемністю, має своє моральне значення, бідняк має душу, бере певну участі в загальному житті людей. Його думки, почуття, наміри та дії, все це від нього, так само як і від інших, йде в загальну масу людських справ і він, як і всі, має своє моральне відношення до інших, до суспільства, людства в цілому. Вони всі являють складову життя людського. Цього достатньо, щоб не вважати життя бідняка нікчемним» [2, с. 3]. Будь-яка людина як частина людської спільноти є невід'ємним атрибутом цілісності та неповторності всього світу, а тому має право на життя.

Окрім того, бувають випадки, коли внутрішній світ бідної людини є багатшим від багатшої Єпископ Смоленський Іоанн ставить зустрічне питання: «А що, якщо під ганчір'ям і без куска хліба ховається сила душі, яка здатна діяти у світі більше за інші душі?» [2, с. 4]. Історії відомі випадки, коли із бідних сімей не рідко виходили відомі діячі в науковій, релігійній, суспільній сфері життя народу. Внутрішня духовна сила людини вступила у відкриту

боротьбу із зовнішнім світом і змінила його до кращого, продемонструвавши всі багатства і велич внутрішнього єства особистості.

Цікавим феноменом людського існування є поняття «доля» людини, сутність якого церковні діячі XIX століття зводять до сукупності фізичних і моральних сил. У світі є особлива сила, яка може навіть безсильне життя зробити недаремним на землі. Це – моральна сила християнства, яка закликає всіх і кожного з нас до моральності, до правильного способу життя. «Християнська сила духу і християнська любов до людства зробили те, що і сліпі можуть навчатись, і бути вченими, і глухонімі можуть брати участь в громадських спільнотах, і безрукі працювати» [2, с. 6]. Християнство з'єднало нас в одне моральне ціле, в одну духовну сім'ю, в одне благородне Царство Боже, яке засноване на любові, воно допомагає людині пізнати світ, об'єднатися заради благородних справ.

Наука відкрила в кожній краплі води цілий світ життя, оскільки в ній живуть істоти, які народжуються, ростуть, рухаються, живуть, створюють свій кругообіг життя. Те, що це життя не бачене для нас, хіба робить це життя не потрібним? Без сумніву ні. Внутрішній світ людини, подібно до вищезазначеної ситуації, не завжди явний в реальності і помітний для інших, однак сповнений почуттями, думками, бажаннями та пристрастями, добром і злом, радістю і скорботою. Чи все це має значення для інших? Багатство внутрішнього світу людини важливе насамперед для її особистого душевного спокою, очищення від гріхів, піднесення серця, досягнення найвищого ступеня досконалості у пізнанні Божої сутності.

У житті людей бувають важкі хвилини їхнього існування, пов'язані з душевними розладами та тривогами. «Душа болить від розчарування цим світом, сумнівів та туги, що з'їдають її. Тоді життя для людини втрачає будь-який сенс і вона задає собі запитання: «Для чого жити?» У таких ситуаціях розум втрачає розсудливість, душа стає холодною, серце втрачає надію на добро, воля ослаблюється» [2, с. 8]. У такому стані людина зазнає і моральної, і фізичної смерті одночасно. Виходом із критичної ситуації є перехід від зовнішніх подразників навколишнього світу до внутрішнього єства кожної людини – її душі та серця. Мисляча людина зі щирими почуттями в серці, реальними діями у житті, свідомою, з твердими переконаннями, моральною поведінкою і метою у житті – це жива людина не тільки за зовнішнім виглядом, але й внутрішньо. Таким повинен бути справжній християнин.

Інший церковний діяч XIX століття М. Трипольський у роздумах перед Різдом Христовим аналізує сутність християнства, яке, за його словами, полегшило існування людей на землі через те, що відкрило бажання до вічного життя душі. «Ні язичницька релігія у всіх її можливих видах і формах, ні язичницька філософія в найрізноманітніших її проявах не мали змоги відкрити людству все те, що відкрило для нього християнство» [3, с. 140]. До появи християнства була язичницька релігія, яка представлена змішаними віровченнями, думками та ідеями, зібраними в одне ціле. Релігія та історія, релігійний світогляд та філософські ідеї, істина і хиба були змішані між собою в різних формах сприйняття світу, одухотворені ідеєю прекрасного, але не святого. Єдиної релігії, яка б існувала для задоволення духовних потреб людства, не було, а існували лише релігії народів, в яких божество являлось не як Вища Сутність, піднесена над світом.

Бог для язичників був невідомою істотою, яку вони ставили для себе на перше місце, аби задовільнити свої потреби у вірі. На допомогу язичницькій релігії приходять філософія, яка шукає істину та мудрість, пов'язану більше з осмисленням людської сутності. З часом стало зрозуміло, що істинну ідею Бога неможливо досягнути за допомогою тільки розуму, оскільки це глибинне просвітлення, яке приходять через очищення від міркувань, відчуття найпотемнішого серцем. Стає зрозумілим той факт, що людина не може знайти нічого світлого сакрального, враховуючи свою морально-релігійну бідність. Відчуваючи глибокий біль, душевну важкість, вона звертається до філософії, магів, волхвів, шукає сили аби подолати свої проблеми. І в такі моменти зароджується християнство, в якому людина бачить славу Бога.

Він дав людині сонце, квітку, дощ і всі дари, які вона повинна підтримувати та цінувати. Християнство вказало людині шлях до спасіння, мету її існування. Осмислення сутності людини в язичницьких віруваннях зводилося до принципу: «Треба пити, їсти, бо завтра ми все одно помремо». На основі цього приходимо до висновку, що людина як істота вільна і розумна нічим не відрізняється від тварин, які позбавлені розуму, свободи та індивідуальності. І тільки з народженням Ісуса Христа, Сина Божого, в людини з'явилася високо духовна мета її життя, пов'язана із збагаченням духовного світу, а не з чуттєвими

змінними тимчасовими утіхами. «Світло Христа відкриває наші душевні очі і переконує нас в тому, що все, що пов'язане з благополуччям чи бідністю, радістю чи скорботою, щастям чи невдачею, задоволенням чи стражданням, багатством чи бідністю, високим становищем у суспільстві чи загально суспільною діяльністю, знатністю походження чи незнатністю роду – все це повинно для нас мати значення в тій мірі, яка сприяє становленню миру і любові на землі, сприяє удосконаленню духовної сутності людини» [3, с. 146].

Богослов, церковний історик О. Іванцов-Платонов початок нового року аналізує у контексті його минулих подій, підводячи підсумки життєдіяльності людей, пов'язані з низкою негативних суспільно культурних явищ: війна, голод, смерть, пожежі, епідемічні хвороби, неврожайність тощо. Усі ці природні і суспільні явища зробили життя людей нестерпним. Кожна людина ставить собі питання: «За що Господь нас карає? Де корінь зла? Відповіді на ці питання безпосередньо пов'язані з самим людством, яке і є джерелом зла. При цьому, протоієрей власні роздуми розгортає через призму діалектичних категорій «частина» і «ціле», зокрема причиною виникнення суспільно негативних явищ вважає втрату морально-релігійного самопізнання людини, розуму і совісті. У даному випадку, за словами О. Іванцова-Платонова, «ми говоримо не про окремі особистості, а цілісну структуру суспільного розвитку, яка ославлена через втрату розуму і совісті окремих її представників» [1, с. 339]. Проблема полягає в накопичуванні і поширенні великої сукупності знань, формуванні стереотипних переконань, виробленні моральних принципів. Людина як носій цієї системи часто стикається з проблемою невміння використати знання на практиці, втратою віри, яка надає змісту і практичності всяким переконанням. Вона забуває про живу іскру її релігійно-морального життя – совість.

Людина часто нехтує істинним значенням цього слова, сутність якого пов'язана з пробудженням правди і добра. Ці моральні принципи в реальному житті часто закінчуються тільки на кінчику язика без практичного використання у повсякденному бутті. Через це зустрічаються непоодинокі ситуації, коли високоосвічена людина, яка володіє великим обсягом знань і за зовнішнім виглядом є чесною та благородною, у той же час здатна на негативні підступні справи – обман, зраду, крадіжку. Корінь цієї проблеми протоієрей знаходить у загальносуспільній площині розвитку суспільства.

Першою причиною виникнення негативних явищ у суспільстві, на його переконання, є поширення брехні. «Брехня поширюється в усіх видах і напрямках: брехня перед іншими і перед самим собою, брехня в особистих і суспільних справах та відносинах, брехня з розрахунком і без, брехня несвідома і навмисна...» [1, с. 341]. В цій ситуації важко знайти істинний корінь проблем загально суспільних чи особистих, оскільки всі сфери суспільної свідомості пов'язані з брехнею та обманом. З поширенням брехні як суспільної хвороби пов'язана низка інших негативних явищ, зокрема гордість і самозакоханість, прояви егоїстичних думок та вчинків. Сукупність таких індивідів як частини певного соціуму веде до загально негативних тенденцій розвитку суспільства в цілому: нещирість у спілкуванні, небажання прислухатися до думок іншого, неповага один до одного і т.д.

Людство упродовж своєї історії гордиться багатьма науковими досягненнями, забуваючи при цьому, що багато чого із наукових відкриттів було зроблено в минулі століття; використовуючи у своєму мовленні відомі крилаті фрази, гордовито почувається під час спілкування, забуваючи про те, що вони були придумані іншими людьми, які, можливо, у зміст цих крилатих висловів вкладали іншу сутність. Через загальну картину розвитку суспільних відносин, виявлення причин і наслідків негативних явищ у суспільстві людська індивідуальність втрачає свою неповторність. Натомість суспільство – сукупність індивідів, а тому для його успішного функціонування необхідно звернути увагу на розвиток окремих особистостей. Людина аналізує власну поведінку, корегує власний проект успішної життєдіяльності у своєму житті, а не інших. «Яким же чином може реально відбутися покращення суспільного життя, коли людина, головним чином, займається пошуком і виявленням скалок в чужих очах, не звертаючи уваги на колоди, які існують у власних...» [1, с. 345].

Наступним недоліком суспільного розвитку церковний діяч XIX століття О. Іванцов-Платонов вважає легковажність мислення, поверхнєве розуміння науково-релігійних феноменів без проникнення в їх сутнісне ядро, виявлення причин і наслідків даних явищ. «Всіх осуджують, не намагаючись навіть у думках ставити себе на місце осуджених. В усіх справах помічають кричущі помилки» [1, с. 345]. Причиною такою поведінки часто стає

загальнолюдська байдужість, якщо ця ситуація не торкається особисто кожного і не призводить до змін у внутрішньому світі людини, її світоглядних переконань.

Виходить досить абсурдна ситуація: якщо людина прагне знайти корінь зла маловідомих суспільних проблем, вона звертає увагу на причини загальні та віддалені від істинної сутності проблеми. Коли ж потрібно проаналізувати загальні причини відомих явищ, тоді справа торкається кожної особистості. Так відбувається через те, що увага звертається не на істинну змістовну причину виникнення негативних явищ, а на форму їх представлення. Зовнішні форми мають властивість змінюватися, трансформуватися. Люди-інтелектуали, освітні класи людей продовжують змінювати зовнішній світ, натомість забуваючи про внутрішній світ кожного окремого індивіда і свій власний.

Роль еліти у духовно-культурному розвитку народу надзвичайно велика, оскільки реалізуються через освітньо-просвітницьку діяльність простого народу, який безпосередньо також бере участь у процесі розбудови всесвітньої історії. «А чи готове сучасне суспільство, хворе різними морально-релігійними хворобами, бути гідним і корисним керівником простого народу?» [1, с. 348]. У цій ситуації головне не керуватися відчаєм та байдужістю, а з молитвою звертатися до Бога, виховувати моральні якості, засновані на дружбі, любові, довірі.

«Наші вади формуються через те, що ми не навчилися серйозно відноситися до свого становища, до свого звання, до свого обов'язку перед Вітчизною, до тих задач, які ставить перед нами історія...» [1, с. 350]. Причиною такої ситуації є наше «дитяче» відношення до суспільно значущих проблем. Людина часто задумується над своїм життям і діяльністю на початку нового року, оскільки настає новий період змін у її житті, з'являється надія на краще. Тому вона повинна ставитися до своєї справи та свого покликання серйозно, відповідально, а у важкі часи своєї неучасті надіятись на Господа Бога.

Отже, тогочасні церковні діячі XIX століття поглиблено вивчали зміст соціально-суспільних проблем, осмислювали сутність людини, прояви її життєдіяльності на всіх рівнях буття, звертаючи увагу на перевагу в її життєтворчості духовного над матеріальним, намагалися зрозуміти, як влаштований світ, як релігія впливає на життя та існування людини. Будучи істинними православними адептами, вони намагалися нав'язати свою думку усім людям.

На модерному етапі розвитку суспільства така ситуація сприймається з подивом і неоднозначно, оскільки сучасний соціум складається з індивідів, більшість з яких мають власну думку, а тому насадження стереотипності у плані релігії є невиправданим. У той же час сучасному поколінню варто повчитися способу мислення, моральності, відданості, обов'язку перед державою у цих релігійних діячів, які були прикладом високоморального життя та глибокої релігійності.

Перспективи подальших наукових досліджень зазначеної проблематики вбачаємо у вивченні досвіду минулих поколінь у справі пізнання сутності Бога, визначенні причин загально суспільних проблем, які не втратили своєї актуальності і в наш час.

Список використаної літератури

1. Иванцов-Платонов А. Наши общественные недуги (слово на Новый год). *Волинские епархиальные ведомости*. 1880. № 7. С. 337–351.
2. На Новый год (слово произнесенное преосвященным Иоанном Епископом Смоленским в Смоленском кафедральном соборе в 1868 г.). *Волинские епархиальные ведомости*. 1880. №1. С. 1–10.
3. Трипольский Н. Слово в день Рождества Христова. *Волинские епархиальные ведомости*. 1880. № 3. С. 139–146.

Жолоб Ірина,
студентка 31-У групи
Науковий керівник:
к. філол. н. Дубровський Р.О.

РЕЛІГІЙНІ ПОГЛЯДИ ІВАНА ФРАНКА В КОНТЕКСТІ ПСИХОАНАЛІЗУ

У запропонованій статті висвітлюються релігійні погляди Івана Франка, відкинувши традиційну дихотомію «віруючий – атеїст», як спосіб думання більш характерний для мешканців колишнього Радянського Союзу. Здійснено спробу характеристики особистості Івана Франка на основі психоаналітичного прочитання.

Ключові слова: Іван Франко, атеїзм, релігія, психоаналітика, ідеологія.

The article outlines Ivan Franko's religious views, rejecting the traditional dichotomy «believer-atheist» as a way of thinking, that is appropriate for the majority of population of the former Soviet Union. It is made an attempt of the characterizing of Ivan Franko's personality on the basis of psychoanalytic reading.

Key words: Ivan Franko, atheism, religion, psychoanalysis, ideology.

Ставлення класиків української літератури до релігії та церкви постійно перебувало і перебуває в полі зору літературознавців, культурологів, психологів, філософів, релігієзнавців. Одні з них підходили до розв'язання цих проблем із суто релігійних настанов і намагалися подати того чи іншого письменника як глибоко віруючу людину, послідовного християнина, інші ж вдавалися до будь-яких способів, аби ствердити зовсім протилежне і довести їх войовничий атеїзм, треті намагалися неупереджено проникнути в суть явищ і дати всебічний аналіз поглядів письменника на релігію та церкву, релігійні мотиви в його творчості.

Іван Франко – дуже багатогранна та суперечлива особистість. Як стверджує І. Огієнко, «першою причиною цього є його геніальність, неймовірна працьовитість, завдяки якій він зробив стільки, скільки може здійснити інститут із чималим штатом працівників. Адже був не тільки великим письменником, поєднавши в одній особі поета, прозаїка, драматурга, а й перекладачем із 14-ти мов, економістом, етнографом, фольклористом, літературним критиком, істориком і теоретиком літератури, філософом, педагогом, журналістом, видавцем та одним із найвидатніших політиків свого часу. Лише перелік назв написаних ним художніх творів, праць, досліджень сягає шести тисяч. Друга причина – однобічність і обмеженість трактування діяльності Франка в радянські часи. Представникам комуністичної ідеології було вкрай важливо виставляти як І. Франка, так і Т. Шевченка, Лесю Українку та інших видатних діячів, що відіграли значну роль в історії української культури, як соціалістів, марксистів, революціонерів та войовничих атеїстів, бо це було потрібно для підтримки тієї ж ідеології. Народ дуже любив цих письменників, цінував їхню спадщину, і їхня присутність під червоними прапорами якщо не переконувала, то вселяла в душі сум'яття, сумнів у хибності панівної ідеології. Тому й читаємо про Франка, наприклад, що був він "гнівним викривачем релігії і церкви в будь-яких їх формах і різновидах"» [9]. Незважаючи на те, що накопичилося чимало досліджень про його життя та творчість, думки щодо поглядів на релігію носять двоякий характер. Нинішня переоцінка суспільних вартісностей, які утверджувалися впродовж десятиліть, передбачає перегляд творчої спадщини Великого Каменяря.

Мета цієї статті – розвіяти міф про те, що Іван Франко був атеїстом, а також здійснити спробу викриття ретельно продуманої махінації повчального характеру щодо впровадження нової ідеології тогочасного суспільства.

Постать Івана Франка в українській літературі чи не найбільшою мірою вимагає психоаналітичного прочитання. Як стверджує Т. Гундорова, «він «убив» свого двійника, автора та водночас героя «ліричної драми», літературним актом містифікуючи в передмові до «Зів'ялого листа» перманентно переживану смерть власного «я». Він пов'язав міф про Каменяря з архетипом «живопоховання» та сублимував свої найідеальніші почуття в материнському образі світової гармонії. Зрештою, амплітуда коливань «вершин» і «низин»

людського духу – від атеїзму до гностицизму, від ідеалізму до натуралізму – визначала дуалістичну основу його світобачення» [5, с. 15].

На сучасному етапі розвитку української літературознавчої науки постає питання переосмислення життєвого та творчого шляху І. Франка у площині біблійних цінностей та запитів нової доби, що його пропонують у своїх студіях І. Бетко [1], Т. Гундорова [4–5], О. Забужко [8], Я. Мельник [11], Я. Грицак [3], В. Ліпчик та В. Грибенюк [10], М. Фіглевський [14].

Особливе зацікавлення викликає передмова та примітки В. Погребенника до упорядкованого ним видання розвідки Івана Франка «Сотворення світу» [13]. Виконавши ґрунтовний зіставний аналіз творів, листів письменника, досліджень про нього, автор дійшов висновку: ставлення І. Франка до релігії та церкви необхідно вивчати виходячи не з надуманих проблем, чиїхось світоглядних позицій, а з особливостей його світогляду, його життєвих принципів та ідеалів.

Франкові твори – лабіринти символічних значень. Значення зринають у його творах, певним чином співвідносяться з реальністю і часто не пояснюються до кінця. Ось чому Роман Іваничук на своєму ювілеї сказав: «Роман пишу, гортаючи Біблію і Франка» [7].

У формуванні світогляду майбутнього письменника немала заслуга його батька Якова Івановича, який із недовір'ям ставився до попів і не вимагав від своїх дітей сповнення церковних обрядів. Релігійних почуттів не прищепила Франкові і школа: його вражала невідповідність повчань і поведінки духовних наставників, обурювала жорстокість попів-василіан до учнів. Досконало знаючи історію релігії, Франко у дискусіях про церкву, «священні писання» міг поставити в глухий кут будь-якого служителя культу. Він знав ціну проповідям галицьких попів, завжди критично ставився до постулатів різних релігій. Пізніше І. Франко постає як уже сформований атеїст і заявляє про свою тверду рішучість боротися проти церковної реакції: «...Як у всякім іншій вигляді, так і в релігійнім, я не думаю мовчати і таїти своє переконання, обзираючись на побічні обставини, на крики поліції, духовенства і пр. Правда над усе!» Соціаліст за світоглядом, Франко доволі критично ставився до релігії.

«Від сорому, який нащадків пізніх палитиме, заснути я не можу», – ділиться найсокровеннішим Франко у вступі до поеми «Мойсей» [15]. Це любов найвища, яка іноді виривала з душі випадки проти Бога. Однак такі слова не так проти самого Творця, як проти реальності без Нього, несприйняття кричущої несправедливості і спотвореності життя. Але атеїсти, особливо в радянські часи, не аналізували, звичайно, ці тонкощі, а маніпулювали вирваними цитатами й виставляли Франка як свого однодумця.

Найперше зауважимо: І. Франко ніколи й ніде не надавав переваги якійсь одній релігії, не ідеалізував її. До розв'язання будь-якої проблеми, пов'язаної з релігією, він підходив не як представник того чи іншого віросповідання, не як церковний діяч, а як світський учений і світська людина. Предметом його наукових студій не раз були первісні уявлення про людину та світ, християнство, іслам, мусульманство і т. д. Їх відгомін знаходимо й у художній творчості. Висвітлюючи явища та події релігійного життя та світогляду в їх взаємозв'язках та взаємосуперечностях, одне явище через інше, І. Франко об'єктивно розкриває сутність цих явищ, подає неупереджену їх оцінку та правдиву картину дійсного стану справ.

Виникнення релігії учений пов'язував із особливостями сприйняття, розуміння та пізнання первісною людиною світу, які характеризувалися внутрішньою єдністю людини і природи, коли людина ще не виділяла себе з природи й уподібнювала її собі, наділяючи дерева, камені, квіти, сонце, вітер і т. п. властивими їй самій почуттями та переживаннями, одушевлювала їх. У філософії Спінози центр ваги зміщений із правильної віри на правильну поведінку в житті. А в Еріха Фромма знаходимо подібне: вища мета релігії не в правильній вірі, а в правильній дії.

Існують тисячі різних течій та конфесій у християнстві, служителі яких закликають людей дотримуватися тих чи інших положень їхніх вчень, традицій. Чи вони ставлять на перше місце дію своїх вірних? Стосовно цього пропонуємо запис Тараса Шевченка від 16 лютого 1858 року в його «Щоденнику»: «...зашел в собор послушать архиерейских певчих. В архиерейской службе с ее обстановкой и вообще в декорации мне показалось что-то тибетское или японское. И при этой кукольной комедии читается Евангелие. Самое подлое противоречие» [7]. До такого ж прикладу слова Богдана Дячишина з «Пережитого-перечитаного»: «Це одвічна проблема людства. Народ не розуміє сутності Творця нашого небесного. Молимося, просимо допомоги у Бога... Молитися й діяти – ось основна вимога

Бога живого» [7]. І наостанок рядки Івана Франка «Товаришам із тюрми»: «Бо молитва – слаба там підмога, де лиш розум і труд у пригоді стає» [7].

Виступаючи як учений-матеріаліст, І. Франко розумів, що ідеологія разом із наукою – несумісні речі. У статті «Кілька слів о тім, як упорядкувати і провадити наші людські видавництва» Франко писав: «... Наука мусить бути наукою, мусить відкинути віру, а опертися на критиці, мусить відкинути откровеніє, а опертися на пам'ятниках життя і культури, мусить відкинути двоїстість у природі, а стояти на єдності (монізмі), т. є. мусить признати, що матерія і сила – одно суть, що дух і тіло – одно суть» [16]. Знову ж, у статті «Мислі о еволюції в історії людськості» він наголошує, що наука і релігія – «дві ворожі сили», що чим сильніше і пряміше розвивається наука, тим більше блідне і слабне віра, релігія.

Хоча Святе Письмо завжди було для Франка вершиною правди та мудрості:

Хоч би все небо папером було,
Хоч би все море чорнилом було,
Зорі б на пера всі перекувати,
Ангели б сіли там пір'ям писать,
То не списали б – так мудрий прорік –
Мудрості Божої ввік [17, с. 180]

Як і псаломспівець, що промовляє до Господа: «Для моєї ноги Твоє слово – світильник, то світло для стежки моєї» [2, с. 118: 105], – Франко також сприймає Слово Боже як орієнтир, що допомагає знаходити правильні життєві рішення, помічати власні помилки, недосконалість, навчає по-справжньому любити людей.

Очевидно, що письменник не «вбив» свою двоїстість, і звинувачувати його у повноцінному атеїзмі ми не маємо права. Натомість ми можемо простежити зародки божевілья в думках та діях Івана Яковича. Первісток у сім'ї – дитина трохи дивна (на думку односельців). Через відсутність коштів зачинився у своїй кімнаті та й лежав півтора дні в гарячці й голоді, ждучи смерті, бо був зовсім знеохочений до життя. У 1885-му через напружену роботу І. Франка турбувала надзвичайна розпорошеність таланту, фактичні помилки в текстах, виснаженість, слабке здоров'я, проте він не зупинявся, точніше не міг стримати себе, щоб не працювати. Письменник сказав, коли щось відбувалося незаплановано. Дочка Івана Франка писала: «Шафи повні книжок із середньовічних часів. Та ці книжки лиш дуже рідко дозволяв нам тато оглядати, і то тільки тоді, коли спершу нам ретельно помили рученята й личка» [12]. Останнє десятиріччя життя минало переважно в самоті та психологічних стражданнях. Дочка Ганна описувала: «У тата почались галюцинації, йому причувалися голоси його померлих приятелів, він вів із ними суперечки й розмови. Руки, в процесі паралічу, сильно йому боліли; йому здавалося, що духи висилають різні відомості в простір і сильними дротами передають їх йому» [12].

Кажуть: трагедія генія – конфлікт із суспільством. А справжня трагедія генія, можливо, зовсім не в тому. Таке уявляється в житті Івана Франка. Він, увесь час, із кимось зустрічаючись, у якісь справи входячи, щось читаючи, спостерігаючи, бачачи, чуючи, залишившись на самоті, – не в силі зупинити безперервного потоку думок. Він чує непереборну потребу висловити їх (це ж необхідно для людства, цим він його так обдарує, жодна думка генія не має залишитися при ньому). Відтак постає перед ним трагічна дилема: чи протиставитися теророві егоїстичної душевної спонтанності, вибірково обмежити диктант самовираження, забрати з собою безліч того душевного скарбу, який уявляється важливим, піти, не до кінця «висловившись», – чи, віддавшись стихії «самовираження» і будучи поглиненим нею, випасти з ширшого життя, випасти з перебування в культурі? [6, с. 187]

Іван Франко обрав шлях говорити, але спочатку думати. Надто багатограним був обшир Франкових знань, надто широким був його погляд на світ, щоб можна було вкласти їх у тісні рамки релігійних догм і переконань. Нехай думання виснажило такого геніального українського громадського діяча, проте він прекрасно розумів «відхилення» в релігії та боровся за поступування людини і суспільства з певними атеїстичними поглядами, не заперечуючи права церкви на її діяльність, права її прихожан на вільне віросповідання. Але мислив їх такими поза будь-яким нав'язуванням, поза державою, поза школою, ставлячи попереду всього науку та знання. Ми спостерігаємо дане явище як чітку, продуману махінацію повчального характеру, яка є актуальною і для наших сучасників.

Список використаної літератури

1. Бетко І. Войовничий атеїзм чи осмислення євангельської моралі? *Слово і час*. 1994. № 2. С. 32–38.
2. Біблія або Книги Святого Письма Старого й Нового Заповіту / пер. проф. Івана Огієнка. Київ : Українське Біблійне Товариство, 2002. 1164 с.
3. Грицак Я. Пророк у своїй Вітчизні: Франко та його спільнота. Київ : Критика, 2006. 632 с.
4. Гундорова Т. Невіомий Іван Франко. Грані Ізмарагду. Київ : Либідь, 2006. 262 с.
5. Гундорова Т. Франко не Каменяр. Франко і Каменяр. Київ : Критика, 2006. 352 с.
6. Дзюба І. Спогади і роздуми на фінішній прямій / вступ. сл. М. Жулинського. Київ : Криниця, 2008. 928 с.
7. Дячишин Б. Пережите-перечитане: есеї. Київ : Ярославів Вал, 2016. 264 с.
8. Забужко О. Філософія української ідеї та європейський контекст: Франківський період. Київ : Факт, 2006. 156 с.
9. Іван Огієнко і сучасна наука та освіта: науковий збірник : серія історична та філологічна / редкол. : О. М. Завальнюк (гол. ред.), Є. І. Сохацька (відп. ред.) та ін. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2011. Вип. VIII. С. 236.
10. Липчик В. Вірянин чи атеїст? Про релігійні мотиви у творчості Івана Франка з нагоди 150-річчя з дня його народження. URL : <http://www.pravoslavja.lutsk.ua/vev/stattja/?newsid=352> (дата звернення: 12.02.2019).
11. Мельник Я. Іван Франко й biblia аросгурна. Львів : Видавництво Українського Католицького Університету, 2006. 198 с.
12. Панасенко Т. Іван Франко. Харків : Фоліо, 2013. 122 с.
13. Погребенник В. Світ Івана Франка. *Франко Іван. Створення світу*. Київ, 2004. 160 с.
14. Фіглевський М. Біблійні сюжети та християнські мотиви в творах І. Франка. URL : <http://www.narratif.narod.ru/figlevskiy01.htm> (дата звернення: 10.02.2019).
15. Франко І. Зібрання творів. У 50 т. Т. 45. 1976. 574 с.
16. Франко І. Монолог атеїста / вступ. ст. А. Халімончука. Львів : Каменяр, 1973. 431 с.
17. Франко І. Твори в трьох томах. Київ : Наукова думка, 1991. Т. 1: Поезії. Поеми. 1991. 672 с.

УДК 821.161.2-34

*Ільчук Юлія,
магістрантка 11-Ум групи
Науковий керівник:
к. філол. н., доцент Комінярська І. М.*

КАЗКОВИЙ СВІТ СЕРГІЯ ДАУШКОВА

У статті окреслено основні відомості про життя і творчість письменника Кременеччини – Сергія Даушкова. Досліджено казки письменника та особливості манери їх написання. Розкрито зміст поняття «казка» та «соціально-побутова казка», їх види та важливість соціально-побутової казки в літературі.

Ключові слова: *Сергій Даушков, казка, жанр, соціально-побутова казка, сюжет.*

The article outlines the main information about the life and work of the writer of Kremenets – Sergei Daushkov. The fairy tale of the writer and the peculiarities of the manner of their writing are researched. The content of the concept «fairy tale» and «social and everyday fairy tale», their types and importance of social-household fairy tales in the literature are revealed.

Key words: *Sergei Daushkov, fairy tale, genre, social and everyday fairy tale, plot.*

Постановка проблеми, її зв'язок із важливими завданнями. Дитяча література охоплює досить широкий діапазон творів, що різняться між собою тематикою, ідейною спрямованістю та жанровою приналежністю. Одним із таких жанрів є казка, яка увібрала в себе кращі фольклорні традиції та найрізноманітніші авторські інтерпретації.

Аналіз останніх досліджень. Літературну спадщину Сергія Даушкова досліджували Гаврило Чернихівський, Олег Василичин та Софія Буняк, надрукувавши фольклорні скарби, збережені Сергієм Даушковым, у газеті «Діалог», всеукраїнському часописі «Друг читача», у літературно-мистецькому альманасі «Курінь» тощо.

У 2009 році вийшла друком книга Сергія Даушкова «Казки старого млина», презентація якої відбулася у міській бібліотеці імені Юліуша Словацького. Упорядниками видання стали Валентина та Гаврило Чернихівські з Кременця. Валентина Іванівна написала післямову до книги.

Мета – дослідити особливості казок С. Даушкова.

Виклад основного матеріалу. Ім'я Сергія Даушкова мало відоме в Україні – людини скривдженої, нелегкої долі, який, на жаль, забутий Богом і людьми. А твори його ще з початку 30-х років захоплювали і дорослих і дітей, а особливо молодь.

Письменник народився 8 жовтня 1905 у селі Лішня Кременецького повіту в багатодітній родині сільського мельника. Маючи лише початкову освіту, здобув визнання як прозаїк. Написав більше десяти романів і повістей, понад 250 казок. На жаль, переважна більшість творчого доробку письменника у рукописах.

Сергій Даушков – унікальне явище в українській літературі, – розповідає письменник Микола Пшеничний, завідувач відділу науково-освітньої роботи Державного історико-культурного заповідника міста Дубна. Він є автором популярної історичної повісті про княжі часи «Було колись», виданої у Кременці 1936 року, кількох збірок оповідань, понад 50-ти публікацій малої прози у різних часописах.

Вперше на літературній ниві Сергій Даушков заявив про себе історичною повістю «Опанас Тятива» (1932), опублікованою у Львові. Це твір історичного характеру, де розповідається про ординські наїзди на Кременеччину. Після 1936-го Даушков видав «Опанаса Тятиву» в авторській редакції з назвою «Було колись». Щоб зібрати стартовий капітал для видання, автор продав частину господарства. Повість швидко розійшлася. Працював над продовженням повісті. Це мали бути окремі твори – «Хмара надходить», «Кровавая слава», «Серед руїн». У рукописі зберігся лише перший із названих творів.

У 19-річному віці опублікував вірш на сторінках львівської газети «Громадський голос». Там же друкував гуморески, оповідання, фейлетони. У «Літературно-науковому віснику» опублікував оповідання «Костоправ». У «Громадському голосі» було опубліковано понад 50 оповідань, гуморесок, фейлетонів. Окремі твори друкувалися у «Літературно-науковому віснику».

Сергій Даушков – автор романів про події Першої світової війни – «Трилогія крові», «Волею Дажбога», «Проклін». Ці твори не збереглися. У 1930-ті письменник планував видати свої казки (радше це притчі, філософські новели), але Друга світова перекреслила ці наміри.

Письменник зазнав переслідувань німців, викладав у підпільній школі підстаршин УПА, потім його мобілізували в Радянську армію. У повоєнні роки працював на різних роботах – учителем, поштарем, продавцем.

Жив у великій скруті. Пропонував деякі твори видавництву «Каменярь». Однак їх не взяли, бо його твори не відповідали канонам соціалістичного реалізму. Помер Даушков 21 квітня 1991 р., залишивши після себе неопубліковані рукописи.

У 1995 році до 90 річчя від дня народження на хатині письменника відкрито меморіальну таблицю. Письменник так і не побачив своїх казок окремою книжкою.

Літературна спадщина казкаря багатогранна. Він друкувався у багатьох часописах. Збереглось десять зошитів із назвою «Казки старого млина» та ще вісім зошитів «Волинських казок». Деякі казки спроектовано на нинішній час. У 1992 році видрукували чотири казки окремою книжечкою «Циганські ліки» у дубенському видавництві «Незабудка» [1].

Найґрунтовніше дослідити літературну спадщину Сергія Даушкова Гаврило Чернихівський, Олег Василичин та Софія Буняк. Гаврило Чернихівський надрукував фольклорні скарби, збережені Сергієм Даушковым, у газеті «Діалог», всеукраїнському часописі «Друг читача», у літературно-мистецькому альманасі «Курінь», а ще він причетний і

до того, що у 1994-ому доробок Сергія Даушкова з'явився на шпальтах журналу «Тернопіль». Вийшла книжка «Казки старого млина», про які письменник писав: «Мій батько був робітником у млині, а там завжди людно, особливо в «хатині» – кімнатці, де завізники дожидали своєї черги. Люди тулилися до гурту і тепла. Тут постійно горів вогонь у печі. Сидять довкола діти, дядьки, молоді чоловіки. У кожного своя робота. Цей із лика плете постолі. Інший шиє рукавиці, а той – оброть на коня. Ось старий чоловік на дерев'яній шпичці припікає шматок сала, щоб з'їсти з хлібом. Там, у кутку, інший набиває люльку. Котрийсь із дядьків розповідає казку – веселу, смішну, цікаву. Між слухачами і я, малий хлопчина...» [2].

Гаврило Чернихівський пригадав, що десь наприкінці 60-их років минулого століття до музею приходив Сергій Даушков, принісши рукопис повісті «Явтух» – про народного месника, який діяв на Волині у 20-30 роках минулого століття. Рукопис цього твору зберігся до наших днів [2].

Казка – жанр народної творчості, епічний, повістувальний, сюжетний художній твір усного походження. В основі казки – захоплююча розповідь про вигадані події і явища, які сприймаються і переживаються як реальні. Казки відомі з найдавніших часів у всіх народів світу. Споріднені з іншими фольклорно-епічними жанрами – сказаннями, сагами, легендами, переказами, епічними піснями, казки не зв'язані безпосередньо з міфологічними уявленнями, а також історичними особами і подіями. Для них характерні традиційність структури і композиційних елементів (зачини, кінцівки та ін.), контрастне групування дійових осіб, відсутність розгорнутих описів природи і побуту.

Сюжет казки багатоепізодний, з драматичним розвитком подій, зосередженням дії на героєві і щасливим закінченням. Казка відзначається «замкнутим часом» і завершеністю, співвідносними з досягненням героєм своєї мети і перемогою добра над злом.

Функціональна палітра казки надзвичайно розмаїта, її естетичні функції доповнюються і взаємопереплітаються з пізнавальними, морально-етичними, соціально-виховними, розважальними та ін. У казках народів світу багато спільного, що пояснюється подібністю культурно-історичних умов їх життя.

Казки відзначаються національними особливостями, відображають спосіб життя народу, його працю і побут, природні умови, а також індивідуальні риси виконавця-оповідача (казкаря).

У побутових казках переважають мотиви з повсякденного життя. Героями їх виступають бідний селянин, кмітливий наймит чи солдат, бурлака, вередлива жінка тощо. Часто у цих казках зустрічаються персоніфіковані образи – Доля, Щастя, Горе, Правда, Кривда [4, с. 321].

Жанр «казка» особливого розвитку набуває тоді, коли з тих або інших причин автори позбавлені можливості говорити прямо і відверто. Твори Даушкова містять в собі зашифровану правду. Першоджерелом літературної казки є фольклорна казка, виникла і функціонувала як антитеза дійсності. На це звертав увагу видатний фольклорист В. Пропп: «Сюжет виникає не еволюційним шляхом прямого відображення дійсності, а шляхом заперечення цієї дійсності» [5, с. 43.]

Сьогодні це заперечувальне спрямування забулося, його важко помітити. Нині людей мало хвилюють різноманітні ще дофеодальні норми та обряди, яких ми просто не знаємо і проти яких виступали анонімні автори.

У «застійні часи» всі письменники, які творили для дітей, свідомо чи підсвідомо враховували й використовували заперечуваний пафос казок – отже, видати бажане за суще.

Казки бувають різні, але в літературознавстві до цього часу не створено єдиної класифікації. Різні науковці пропонують свої варіанти, дуже серйозно обґрунтовані. Найбільш часто зустрічається поділ казок на чарівні, повчальні, біологічні і новелістичні. Різні чарівні перетворення виключають мораль, чарівне майже завжди присутнє в образах казкових тварин: вони розмовляють людською мовою, що неможливе в дійсному житті.

Авторська казка має багато спільних рис з фольклорною: у ній йдеться про вигадані події та пригоди, діють фантастичні істоти, звірі наділяються людськими рисами, використовуються чарівні предмети, зображується боротьба добра і зла тощо. Літературні казки, на відміну від фольклорних, спочатку друкуються у окремих книгах, а пізніше можуть бути усно переказані читачами. Фольклорні ж спочатку побутують лише в усних переказах, а вже пізніше, навіть через багато століть, можуть бути записані фольклористами. У

літературної казки, як і будь-якого літературного твору, є автор, а у народних казок є безліч авторів-оповідачів, кожен з яких може додати до оповіді щось своє.

Казкова спадщина на сьогодні жанрово безкінечно різноманітна. Це казки-поєми, казки-новели, казки-оповідання, казки-повісті, казки-легенди, казки-перекази, казки, наближені до притч, байок, ліричних віршів, та навіть цілі казкові епопеї. Об'єднує все це розмаїття наявність елемента дива, яке вводиться в текст через окремі чарівні персонажі та предмети, в результаті чого утворюється цілісний казковий світ. Письменник, використовуючи казкову форму, відбиває своє бачення дійсності, вирішує проблеми сучасності.

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 [6, с. 9].

Казки Сергія Даушкова мають соціально-побутовий характер, тому їх можна віднести до соціально-побутових. Більша частина творів містить релігійні мотиви. Читаючи їх, важко не помітити вміння автора описувати сам процес молитви, її зміст.

Соціально-побутові казки – казки, тематика та проблематика яких стосується не особистого й родинного життя, а суспільного. Тому, на відміну від родинно-побутових творів, головні персонажі тут – представники різних суспільних верств та груп. Часто вихідці двох протилежних станів зображені одночасно (тобто в одному творі) і шляхом антитези розкриваються позитивні якості одного та негативні – іншого. Народ у таких казках втілює своє ставлення до суспільних недоліків та соціального зла. У цих казках нерідко прості люди виявляються розумнішими від багатих та вчених, оскільки покладаються не на титули та звання, а на справжню мудрість і чесність [7].

У Кременецькому краєзнавчому музеї наявні 10 зошитів, у які автор записував свої казки. Кожен з них містить по 11-12 творів. Казки, які входять до перших п'яти зошитів, складають збірку «Казки старого млина». У ній нараховано 59 казок. Окремі твори друкувалися у ряді періодичних видань. У дитячі роки С. Даушков слухав ці народні розповіді від людей, які приїжджали до млина, в якому його батько був мельником.

Вражає своїм сюжетом казка «Про молитви». У творі розповідається про чоловіка, який промовляє молитву. Наприклад, «... А молитва у його була не така, як у всіх людей, а ось яка: - Господи наш, помилуй нас! Боже, охорони нас від таких речей: облесливих людей, заздрісних очей, чужих дітей, другої та третьої жінки, довгої греблі, козячого кожуха, заячої шапки, свинячих постолів, вербових дров, ячмінної каші, недовареної кваші, вареників з гурдою, недоброго сусіда, гладкої жінки...». У всіх казках, які входять до книги «Казки старого млина», розповідається про важке сільське життя. Даушков згадує про релігійні свята та українські народні традиції [3, с. 94].

У творі «Свячений хомут» якраз і розповідається про велике свято – Великдень. «...Нарешті прийшла великодна субота. Розчинила бабуся тісто і спекла велику, смачну паску. Що вона смачна – не диво: бабуся в неї додала яєць, цукру, масла, олії, молока. Ще там був шафран, кориця, ваніль! Накрасила крашанок, купила порядне кільце ковбаси. Зложила усе у кошик, виплетений з червоної лозини, прикрила вишитим рушником і дожидає, коли-то прийде пора іти до церкви і усе те освятити...» [3, с.70].

У кожній казці присутній гумор, що додає певної легкості під час читання. Автор намагається посміятись із вчинків героїв, намагається показати нам, читачам, що сміятись із людей, при цьому не ображаючи їх, не є погано. Тут не йдеться про сатиру. Письменнику дуже добре вдаються комічні епізоди у творах, оскільки, він ще й писав гуморески.

Прикладом цього є казка «Довге сватання», у якій йдеться про вдову та її сина Івася. На вроду він був хороший, але трішки дурненький. Одного разу захотіла мати оженити сина, але для цього йому потрібно було ходити на вечорниці до дівчат, то от жінка і давала всілякі поради хлопцю, які мали б привабити дівчат. Та от в Івася виникали різні проблеми, бо сприймав він слова матері буквально. Наприклад, жінка сказала до сина, щоб той кинув на дівчину, яка йому сподобалась, оком, і він так і зробив. Івась пішов до комори, там лежала туша барана, якого тільки-но зарізали, повиймав з голови очі і пішов на вечорниці. Там йому сподобалась дівчина, і він почав кидати в неї баранячі очі. Таких моментів у казці є багато: то хлопець танцює під час пожежі, то на поминках сміється і пісні співає. А ще, йому вдалось отримати на горіхи на поминках, бо він переплутав усі поради, які йому давала мати : «...Наступного дня Івась таки помандрував на вечорниці. Йде, дивиться: несуть на цвинтар

покійника. Він зійшов з дороги, поважно вклонився і каже: «Добрий день, люди добрі! Щоби ви носили – не переносили, щоби ви клали – не переклали» – а сам все руки потирає. Дістав дудку і заграв «гречаники» [3, с. 88].

Казки, Сергія Даушкова мають повчальний характер. Наприклад, твір «Циганські ліки» застерігає від надмірної довіри до людей, «Межовий камінь» вчить допомагати і пробачати людям навіть тоді, коли вони того не заслуговують.

У творі «Чи з пана, чи з хама?» Даушкову вдалось змусити читача задуматись про те, ким він є насправді: «...Отак-то, шановний читачу! Якщо Ви читач з читачів, то Вам не тільки якась поважна правда, а навіть і казочка, завжди цікава, щось Ви у ній знайдете! А якщо Ви читач не з читачів, а читач з партачів, то кожну книжку від дошки і до дошки, а в середині – анітрошки!» [3, с. 62].

Кожного читача зацікавить казка «Знай міру», адже у ній йдеться про головну проблему соціуму – алкоголізм. Автор показує, що цю проблему вирішити неможливо. Наприклад, «... Новообраний староста вклонився, подякував людям за честь і поставив своїм виборцям аж п'ять відер горілки. Бо гроші в гаманці водилися: не якісь там папірці, а справжні золоті червінці. Отже, взялася вся громада «доголосовувати». Громадяни, старшина, старий та новий староста пили без жодної міри та рахунку, келишків не рахували. Пили саме так, як і тепер п'ють чи то в селі, чи в столиці. Як пили, – так і п'ють» [3, с. 123].

Висновки. Соціально-побутова казка – важливий елемент сміхової культури народу. Даушков у своїх творах вдало це підкреслив. Цей жанр став джерелом сюжетів, тем, мотивів та образів народних театрів, артистів-скоморохів, творчості мандрівних дяків, що запозичили з казкового епосу засоби комедійного освоєння дійсності, сатиричний погляд на різноманітні явища життя.

Казки, як жанр усної творчості, є невичерпним джерелом народної образності, символіки, поетики. Сергій Даушков зумів вміло описати українські народні традиції у своїх казках. Його твори легко читати, завдяки захоплюючому сюжету та повчальному змісту.

Соціально-побутові казки відіграють важливу роль у системі усної словесності. Вони продовжують українську епічну традицію і фіксують елементи народної філософії, психології, соціології та етики. Вони стали головним джерелом творення новітньої писемної літератури (з якої теж запозичували образи, теми, засоби), у чому виявляється їх важливе значення для розвитку і української народної творчості, і художньої писемності.

Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми і є перспективним напрямом для подальшого дослідження творчості Сергія Даушкова.

Список використаної літератури

1. Віхоли долі Сергія Даушкова, в'язня чортківської тюрми [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://www.hroniky.com/news/view/13863-vikholy-doli-serhiia-daushkova-v-iaznia-chortkivskoi-tiurmy>. (Дата звернення 27.03.2019 року)
2. Гра долі: Улас Самчук, Микола Островський, Сергій Даушков [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://www.volynnews.com/blogs/ukrayintsiam-brakuye-filosofiyi-rozumu-/hra-doli-ulas-samchuk-mykola-ostrovskyy-serhiy-daushkov/>. (Дата звернення 27.03.2019 року).
3. Даушков С. Казки старого млина: Кременець-Тернопіль: ВАТ Папірус 2008. 303 с.
4. Літературознавчий словник-довідник Редкол.: Гром'як Р. Т., Ковалів Ю. І. Київ : Академія, 2007. 753 с.
5. Пропп В. Я. Исторические сказки волшебной сказки. Львів : Просвещение, 1986. 365 с.
6. Сорокотенко О.В. Літературна казка: порівняльний та типологічний аспекти: автореф. дис. к. філол. н., О.Сорокотенко.: Одеса, 1996. 16 с.
7. Соціально-побутові казки, анекдоти та небилиці [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://www.info-library.com.uabooks-text-4169.html>. (Дата звернення 27.03.2019 року).

УДК 27-5

Козюк Аліна,
студентка 31-СП групи
Науковий керівник:
к. філос. наук Мороз О.В.

ОСМИСЛЕННЯ СУТНОСТІ ДУХОВНИХ ХРАМІВ ВОЛИНИ КІНЦЯ ХІХ СТОЛІТТЯ У ПРОПОВІДЯХ АРХІЄПІСКОПА ДИМИТРІЯ

У контексті проповідей архієпископа Димитрія, виголошених під час урочистостей з нагоди відкриття православних храмів Волині кінця ХІХ століття, проаналізовано та розкрито символічно-сутнісні ознаки православного храму, його роль у житті православних адептів.

Ключові слова: православний храм, архієпископ, душа, віра, смиренність, праведність, Боже Слово, молитва, православний вірянин.

The symbolic-essential features of the Orthodox church, its role in the life of Orthodox adherents were analyzed and disclosed in the context of the sermons of Archbishop Dymytrii, proclaimed during the celebrations on the occasion of the opening of the Orthodox churches in Volyn region at the end of the nineteenth century.

Key words: Orthodox church, Archbishop, soul, faith, humility, righteousness, God's Word, prayer, orthodox adept.

Символічним місцем єдності людини і Бога виступає духовний храм, який є Царством Божим на землі в єдності трьох його сфер – Божественної, Небесної та земної. Духовний храм – осередок освіти і культури, джерело й охоронець духовних цінностей. Він відкриває людині шлях до Вищої Істини, Добра, спасіння та вічного життя людської душі.

Об'єднуючи правовірних усіх часів і народів, духовний храм, вибудовуючись із земних потреб і життєвих проблем, постає символом поривань людської сутності до небесного, вічного, об'єднуючи смертних людей єдиною вірою, спрямовує їх духовні зусилля до Небесного.

Відкриття нового храму завжди було радісною подією, зокрема у житті Волинського краю кінця ХІХ століття. Ці осередки духовно-культурного вогнища відіграли важливу роль у житті регіону, який здавна відзначався високою релігійністю своїх мешканців. Визначна подія супроводжувалася виступами провідних духовних Отців Церкви, одним з яких був тогочасний архієпископ Волинський і Житомирський Димитрій (в миру – Климент Іванович Муретов). Актуальність аналізу текстів проповідей цього церковного діяча є беззаперечною, оскільки дасть змогу не тільки осмислити сутність смислово-символічних форм архітектурних компонентів тогочасних храмів, але й у контексті сьогодення відстежити єднання світоглядно-релігійних поглядів сучасних православних адептів і духовної спадкоємності попередніх поколінь в осмисленні сутності православного храму, визначенні його місця у життєтворчості людини.

Мета та завдання цієї роботи полягають в аналізі основного символічного змісту архітектурних форм православного храму кінця ХІХ століття на Волині у контексті проповідей архієпископа Димитрія, щоб з'ясувати їх змістове наповнення, донести до сучасного покоління їх духовно-сакраментальне значення.

Здавна вважалось, що духовний храм був святим і соборним місцем. Святим, тому що в ньому зосереджена сила Духа Святого, соборним, бо об'єднував собою віруючих усіх народів. Храм Божий – це місце існування Бога, куди люди приходять на молитву, що є свідченням їх щирої та істинної любові до Бога. «Християнський храм величний не своєю зовнішньою красою, а через здійснення в ньому святого Таїнства спокутної жертви Тіла і Крові єдинородного Сина Божого» [1, с. 1478]. Возвеличення сутності здійснення святих Таїнств православної церкви, постійна пам'ять про них – обов'язок будь-якого православного віруючого.

Архієпископ Димитрій, згадуючи історію становлення християнства, стверджує: «Спочатку істинні християни молилися в підземеллях і печерах, але їх молитви проходили

через небеса небес і лінули до самого престолу Божого» [1, с. 1479]. На шляху свого удосконалення людство спорудило культові споруди, де спілкування з Богом набувало особливої величчї та значимості, таємничості та відвертості. Тому духовний храм сприяє піднесенню людських сердець до неба та Бога, умиротворенню душі та розуму від земних помислів. Для досягнення цього, на переконання архієпископа, потрібно не словами, а ділами і всім життям засвідчити свою любов до Дому Божого як місця поселення Божої слави, істинного дому Небесного Отця, в якому душа людини знаходить смиренність і радість, черпає скарби Божої благодаті, світла, життя, духа, сили, священства і спасіння.

Кожний православний вірянин повинен відвідувати місце поселення Божої слави, приходити на служби, а особливо Божественні літургії. Бог дав шість днів для життєвих клопотів, праці, вирішення повсякденних питань, а сьомий – для Його возвеличення. Людина, за словами архієпископа Димитрія, яка забуває про цей день, забуває про все, що робить для нас Господь, котрий перетерпів за нас страждання та смерть. Чи варта така людина милості Божої? Суд її не зникне і загибель її не дрімає [1, с. 1481]. Бог позбавить людину від всякої скорботи, нужди і печалі за умови постійних відвідин духовного храму в свята, дотримання Божого слова та виконання Заповідей.

«Хто істинно любить храм Божий як осередок слави Божої, той знаходиться в ньому з глибокою увагою, розчуленням сердечним, оскільки в ньому людина бесідує з самим Богом, проникає в сутність Божих слів» [1, с. 1485]. Усі православні християни повинні цінувати і возвеличувати кожне Слово Господа, бо воно служить для навчання, виправлення, покарання гріхів людських. Людині варто лише прийти до храму і пильно прослухати усе, що потрібно для спасіння.

Істинно віруючий православний адепт приходиться у храм не для розваг, а виключно для молитви. Молитва в храмі несе в собі велику міцність, під час її здійснення людина немов би стоїть перед самим Господом. Чим сердечніша та щиріша церковна молитва, тим більш помічними є домашні молитви. Чим сильніше та щиріше людина молиться у храмі, тим більш рятівною, корисною, чудотворною є особиста молитва кожного індивіда. Якщо любити храм Божий, приходити туди частіше з щирим бажанням духовного просвітництва і освячення, з відданою молитвою на устах у серці, то така любов до Божого Храму принесе неймовірні блага від Отця Небесного, який благословить людей як своїх дітей.

Архієпископ Волинський і Житомирський Димитрій з нагоди урочистостей відкриття церковного храму в містечку Андрушівка вітає з його освяченням, акцентуючи увагу на великому Божому благословенню для тих людей, які не пошкодували ні часу, ні праці, а тільки зі щирою любов'ю будували цей Храм Божий. Їх праця буде нагороджена сторицею від Бога.

Храм Божий – це місце, куди людина поспішає, щоб наповнити благими намірами внутрішнє ество. В Храмі душа людини знаходить такий спокій, який не може бути куплений будь-якими багатствами. «Духовний храм – це істинний рай Божий для душі віруючого, це небо на землі» [2, с. 125]. Далі архієпископ Димитрій наголошує на тому, що все, що отримувала душа в Раю раніше, недоступне зараз. Перші земні люди насолоджувалися образом Бога, розмовами з Ним, але їх первородний гріх позбавив єдності з Творцем. На сучасному етапі цим Раєм для людини стає храм Божий – своєрідний дім Господа, в якому душа віруючої людини здобуває все, що втратила в результаті первородного гріха.

Рай був місцем близького спілкування людини з Богом, подібно до того, як люблячий син спілкується зі своїм батьком, як вірний друг з вірним товаришем. У результаті первородного гріха людина за власною волею відпала від Бога, однак любов Бога до людини не зменшилася. Щоб наступні покоління могли пам'ятати про Божу сутність, Він відбив свій образ на обрусі і лишив його в церкві як символ постійного свого перебування у храмі. Щоб повсякчас люди могли чути Слово Боже, Він наказав святим Євангелістам та Апостолам передати все, що вони чули від пречистих вуст. «Тепер і ми, грішні, можемо бачити Його, слухати Його і відчувати Його у Його святому храмі» [2, с. 127]. Через образ Божий, відображений на іконах, у словах з Євангелії, вкушаючи Тіло і Кров Його під час святого Причастя, людина повсякчас відчуває присутність Вищої сили, прийшовши до Храму Божого.

Через розкриття символічного змісту інтер'єрних елементів храму архієпископ Волинський і Житомирський Димитрій осмислює сутність Бога, який постає як всеблагий Творець, мудрий та всемогутній Мислитель, милосердний Відкупитель, всеправедний Суддя, якому людина відкриває душу, розказує про свої переживання і потреби. Під час відвідин

храму людина може отримати умиротворення для власної совісті, відновлення особистої віри, любові до світу і сердечного спокою для себе. Церква вчить, що людина може просити молитвою у Господа, за що вона повинна Йому дякувати. Якщо дослухатися до змісту цих вчень, то коли Творець прийде на землю, можна буде врятуватися, промовляючи потрібні слова та молитви.

Перші люди на Землі, перебуваючи в Раю, були безтурботними, здоровими та безсмертними. Гріхи позбавили їх і нас, як нащадків, цього дару та засудили на хвороби і смерть. Через первородний гріх людину Господь позбавив багатьох речей: слави і честі, щастя і блаженства. Господь бажав, щоб люди шукали утіхи у своїх побратимів, але там панує лише підлість і підступність, ненависть і зрада. При такому ганебному стані людського світу життя на землі неможливе. Тому Господь Ісус Христос передбачував прихід Свій на землю, щоб преобразити весь світ у нове небо і нову землю, в котрих панує тільки вічна правда.

Та, не дивлячись на це все, для людей, які прагнули безсмертя і вічного життя Господь дарував духовний притулок – храм, де відбувається занурення в істинний дім Небесного Отця. Всі діти Церкви Христової завжди і скрізь покриті благодатним покровом Батька свого. Архієпископ Волинський і Житомирський Димитрій наголошує на тому, що під таким покровом і захистом справжній християнин не може бути нещасним. Якщо Господь буде жити у душі нашій, в серці нашому, Він нагородить нас таким терпінням, яке мають усі Святі Отці.

Багаторічна праця і турбота закінчилися благословенним успіхом – початкові слова промови архієпископа Волинського і Житомирського Димитрія при освяченні храму в Корецькому жіночому монастирі. Відкриття храму він асоціює із відкриттям небесних воріт, через які будуть виходити і входити ангели, доносячи молитви прихожан до престолу Божого на небі, тим самим приносячи благодать і милість.

Завершення будівництва храму – вагомий крок у розвитку духовних осередків істинного сповідання слова Божого, хоча він є не остаточним. Храм – місце навернення людини до Бога для прийняття від нього світла та істини, духа і життя, благодаті і милосердя. Бог живе в місцях возвеличення слави своєї, щоб людина знала, де знаходити Його, в якому місці поклонятися Йому. І виповниться над нею ця древня обітниця: «Вселюся в них і буду їм за Батька, і вони будуть мені синами й дочками» [3, с. 1422].

Зовнішній вигляд храму, його оздоба слугують образом нашого духовного храму в середині кожної людини – зовнішній спосіб творення в нас самих духовного світу. Спостерігаючи за освяченням храму, можна побачити освячення одного престолу, тому що це перша і головна святиня храму, від якої він освячується і все суще в ньому. Бо на ньому приноситься найсвятіша жертва Тіла і Крові Христа. Престол Божий у храмі – скарбниця Божої благодаті, джерело нашого освячення, творення і відновлення.

Аналізуючи культові елементи храму Божого, архієпископ Волинський і Житомирський Димитрій увагу переносить на внутрішній духовний храм людини, де головну роль відіграє людське серце як осередок, джерело зародження та поширення Слова Божого, істинної православної віри. «Яке у людини серце – такою людиною вона і є, таким є спосіб мислення людини і роздуми, такі її бажання та наміри, такі її слова і вчинки» [3, с. 1425]. Людина у житті повинна повністю віддати своє серце Богу, щоб воно було осередком істинної віри в Бога, поклоніння Йому.

Перед освяченням престолу його укріплюють до непохитності, Господь закликає зробити те саме зі своїм серцем, утвердивши його на Заповідях Божих від зла та людських спокус. «Першим етапом на шляху збагачення духовної сутності людини, укріплення сердечної міцності є жива, тверда і невідкупна віра в Господа Ісуса Христа і нехай будуть розум і серце ваше невпинно з Ним і в Ньому» [3, с. 1427].

Наступним етапом на шляху духовного становлення особистості є насичення серця постійною пам'яттю про Бога. «Щоб ви не робили, про що ви не думали, ви це робите перед очима самого Господа і всяка лукава думка є образою для Нього, яка веде до Суду Божого, що чекає на нас після смерті» [3, с. 1427]. Духовно укріпитися допоможе думка про кінцевість існування людини, яка повинна пам'ятати про смерть як закінчення земного шляху і початок небесного, про Суд Божий після смерті. Духовно утвердитись людині допомагає істинна, жива і міцна любов до Бога, яка є життєвою силою серця. Вона веде людину до всього благого, святого і небесного, піднімає її над усім земним і тлінним.

Укріпивши престол, його омивають теплою водою, щоб не лишилось на ньому ніяких плям і кроплять ароматами, так і наше серце омивається сльозами чистого каяття, щоб не залишилося в ньому ніяких нечистот гріховних і пороку земних помислів і бажань. Чим більше людина бажає очистити своє серце, тим сильніше повинна покаятися у гріхах, пролити сльози каяття, слідуючи Божим Заповідям.

Людина, яка прийшла у цей світ, володіє свободою. Але ця сутність свободи є оманливою, оскільки, за словами архієпископа Волинського і Житомирського Димитрія, людина зв'язана вузлами піклування і життєвих турбот, які не дають їй вільно дихати душею навіть у свята Господні! [3, с. 1431]. Людське існування, свобода обмежені світськими правилами і звичаями, забавами і розвагами, від яких важко себе звільнити, щоб з чистотою сердечною прийти у храм для молитви.

Людський індивід звик до розкішного життя, повного спокусу, які в кінцевому підсумку потоплять його душу назавжди – основний мотив-засторога у проповіді архієпископа Димитрія при освяченні храму в Любарському жіночому монастирі. Збагачення людського існування відбувається не через матеріальні статки і багатства, а через праведну молитву – вона є прикрасою і оздобою будь-якого храму, скарбницею і джерелом Божої благодаті, яка зміцнює душу людини.

За словами архієпископа Димитрія, потрібно поклонятися, любити і ніколи не переставати дякувати Господу і пречистій Діві Марії, котрі всіма своїми ділами зіграють, заспокоюють, оберігають. Благодарна молитва повинна постійно лунати із людських уст і серця: «Моліться з усією щирістю і про всіх, живучих у цьому світі» [4, с. 282]. Про все і про всіх потрібно молитися відчайдушно та щиро.

Господь людину звільнив від усіх вузлів, якими вона прив'язана до цього світу. Тому завдання для людини є самостійне звільнення душі і серця від ниток і вузлів мирських турбот, якими вона тісно прив'язана до навколишнього буття. В цьому проявиться істинна свобода духу людини, яка є показником волі та незалежності. Архієпископ Димитрій закликає: «Господь відсторонив вас від всього, що відсторонює від Нього людей, які живуть у світі, відстороніться і ви всім серцем своїм від всього суєтного, гріховного, очистіть і розум, і уяву вашу від самих спогадів про мирське життя...» [4, с. 283]. Людині за своє світське життя потрібно думати не про мирські утіхи, а про душу, її наповненість любов'ю до Бога і вічне життя у потойбічному світі.

Після відречення не тільки тілом, а й духом від мирського світу людина входить у сакральний зв'язок з Господом, щоб служити, працювати молитися для Бога не тільки за себе, а й за весь світ: допомагаючи один одному, досягає найвищої цілі свого земного існування – вічного життя з Богом.

Основою такого життя є смиренність, покора, відсутність гордині, готовність підкорятися чужій волі. Прикладом такої поведінки була Пречиста Діва Марія. Господь узяв в Матір Собі Діву Марію через її смиренну душу. Він любить смиренних, посилає їм свою благодать. Якби людина не вчиняла добрі вчинки, якою доброю вона б не була, без смирення Бог відвернеться від неї. Смиренність пов'язана з повним, беззаперечним послухом. Прикладом смиренності є Господь наш Ісус Христос, який підкорявся волі Батька Свого.

Укріпити суспільне буття можна завдяки спільній любові і братерству. Користь і вигода не повинні розділяти людей, бо у потойбічному існуванні людської душі вони не матимуть сенсу. Люди не повинні міряться статками, заздрити. Якщо Господь посилає людині достаток, він – для всіх. Сьогодні люди вимірюють свою велич в очах інших скарбами тілесними, без покірності та посту, вони ані трохи не задумуються про свою душу, в яку не вкладають майже нічого, не задумуються над тим, якими вони постануть перед Господом на Суді Христовому. «Нехай буде найкращою прикрасою вашого життя цнотливість і чистота душі й тіла» [4, с. 289]. Наше тіло рано чи пізно перетвориться у прах. Тому потрібно дбати про душу людини «Всі клопоти і піклування ваші бути спрямовані на душу. Її потрібно наситити хлібом небесним – живим Божим словом і напоїти живою водою благодаті Божого Духа» [4, с. 290]. Душу людини просвітити словом Божим, одягнути багатими справами, покірністю, християнською любов'ю.

Зі світського суспільства потрібно гнати ледарство, яке є причиною пересудів, сварок, «смертельною язвою». Людина, яка не бажає трудитися, є злочинцем Заповідей Божих. Вона не заслуговує навіть звичайної їжі. Любити один одного, жити в смиренні, оберігати свій

монастир від всього, що може знищити його – головний мотив життєдіяльності мешканців монастиря.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі вбачаємо у подальшому аналізі проповідей провідних церковних діячів минулих століть, аби не втрачався духовний зв'язок між поколіннями православних вірян і сучасних православних адептів. Духовним осередком, джерелом такого зв'язку є духовний храм як символ єднання нинішнього покоління віруючих і духовної спадкоємності попередніх, сучасних та наступних поколінь.

Список використаної літератури

1. Слово по освященіи соборного храма в г. Луцке, сказанное высокопреосвященнейшим Димитрием, архиепископом Волынским и Житомирским // Волынские епархиальные ведомости. 1880. №33. С. 1477–1490.
2. Слово по освященіи храма в местечке Андрушовке 14 октября 1879 года, сказанное высокопреосвященнейшим Димитрием, архиепископом Волынским и Житомирским // Волынские епархиальные ведомости. 1880. №3. С. 124–138.
3. Слово по освященіи храма в Корецком женском монастыре, сказанное высокопреосвященнейшим Димитрием, архиепископом Волынским и Житомирским. *Волынские епархиальные ведомости*. 1880. №32. С. 1421–1434.
4. Слово по освященіи храма в Любарском женском монастыре 29 ноября 1879 года, сказанное высокопреосвященнейшим Димитрием, архиепископом Волынским и Житомирским. *Волынские епархиальные ведомости*. 1880. №6. С. 279–292.

УДК 82.161.2

Молявчик Лілія,
студентка 31-ДПК групи
Науковий керівник:
к. філол. н. Дубровський Р.О.

ОСОБЛИВОСТІ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ НЕБЕСНОЇ СТИХІЇ У ПОЕЗІЯХ ЛІНИ КОСТЕНКО

У статті представлено аналіз художньої візії неба в поетичних текстах Ліни Костенко. Особливу увагу зосереджено на символізмі «небесних» образів. Також зроблено акцент на «поліфонізмі» репрезентації концептосфери «небесне».

Ключові слова: небо, птах, стихія, колір, хмари, сонце.

The article presents an analysis of the artistic vision of the sky in poetic texts by Lina Kostenko. Particular attention is focused on the symbolism of «heavenly» images. The emphasis is also placed on the «polyphony» of the representation of the «sky» conceptual sphere.

Keywords. sky, bird, element, color, cloud, sun.

Небо в усі часи вабило людину. Ще з давніх віків люди вважали його місцем, де живуть боги. Древні міфи також тяжіють до небесної стихії. Так, у більшості міфологій боги завжди жили на небі, або принаймні високо над людьми, наприклад, на горі Олімп, а верховні боги були покровителями небесної стихії (Перун, Зевс, Юпітер, Ра, Тор і т. д.). Більшість релігій трактують небо як місце, де розташований рай, тому слово «небо» часто вживається як синонім раю.

Історія говорить про те, що дослідники, які були зацікавлені небом, намагалися сконструювати прилади для спостереження за ним. Так, уже італійський дослідник природи Галілео Галілей одним із перших серед колег винайшов телескоп, зроблений власноруч, за допомогою якого можна було спостерігати за зоряним небом. Саме це кардинально змінило історію астрономії.

Потяг до неба закладений у людині на глибокому підсвідомому рівні.

Не винятком є митці художнього слова, котрі, з одного боку зображують саме небо, а з іншого – надають йому символічного значення.

Михайло Коцюбинський теж послуговується у вживанні кольорів: синього, голубого та блакитного. Синій колір для автора – колір небесної висі, неба, хвиль, туману, зливи. Голубий, блакитний кольори традиційно символізують небо, хвилю, річку, простір [5].

Як стверджує В. Гумбольдт: «У творах західноукраїнських письменників концепт «небо» проявляється у єдності знаковості та образності: «небо стогне, небо позіхає» (М. Черемшина), «небо заплакало» (І. Филипович), «небо не злякалось, небо нахилилось дуже низько над землею, примостилося на верховіттях, небо кам'яніє і мідяно та холодно дивиться на землю» (О. Турянський). Емоційно насиченими є епітети, що вживаються: воно то безхмарне, зоряне, то мутне, то чорне, то сіре та обважніле, непривітне, то вічно спокійне, то бліде, то синє і т. д» [1].

Блакитний – це колір неба (широти, безмежності та вічності), символ істини, подібної блакитному небу, сяючому й нескінченному. Він представляє собою реальність і сам просвітлений розум [7].

Сприйняття неба прилучає до сфери трансцендентального і величного; все величне і духовне, божественне приписується небесному. Повітряна стихія неба обумовлює той факт, що воно мислиться в якості душі, дихання світу [8].

Експресивну насиченість і художню образність передає синій колір, із допомогою якого Ірен Роздобудько створює вишукані метафори. Уже здавна синій, блакитний кольори – символи неба: «фіолетово-синє, багряно-жовте світло згасаючого неба» [6]. Можна відзначити, що письменниця використовує різноманітну гаму кольорів, що репрезентують небо.

Тож образ неба, який зустрічається у творах та дослідженнях, не залишає байдужого нікого, адже не можна не звернути увагу на переплітання символів та знаків, що належать до небесної стихії.

Ліна Костенко є поетесою, яку в Україні читають чи не найбільше. Вивченню художніх імперативів її творчості присвячено чимало наукових праць. Однак окремого дослідження, яке б стосувалося вивченню представлення небесної сфери в її поетичному доробку, досі немає, що й надає актуальності нашій статті.

Її мета полягає у визначення текстових маркерів, представлення сфери небесного в поезіях авторки. Її реалізації сприяє вирішення наступних завдань:

1. Визначення найуживаніших лексем з концептосфери «Небо» у віршах Ліни Костенко.

2. З'ясування символізму «небесних» образів.

3. Визначення стилістичного потенціалу зображення небесної сфери в поезіях письменниці.

В. Базилевський сказав, що «Ліна Костенко з тих поетів, які здатні крізь вселюдське бачити національне, а крізь національне прозирати вселюдське» [2]. І правда, ця жінка своєю силою показує нам, що все на світі є красою, головне – придивитись.

У своїх віршах поетеса акцентує свою увагу на зображенні художнього. Вона використовує чималу кількість порівнянь та аналізує символи, які так яскраво підкреслюються в кожному вірші. Особливого значення у творчості Ліни Костенко набуває репрезентація «небесного», адже на її думку, це другий світ, який живе.

Неможливо не звернути увагу на зображення власне самого неба, яке в поезіях представлене по-різному. Варто зазначити, що поетеса бачить кольори неба посвоєму прекрасно, адже, якщо поринути у зміст цих віршів, то здається, що ніби десь над нами пролітає чарівний світ, який пронизує людину до глибини:

Лиш одна є втіха в тому,
що під небом голубим
аж тепер все видно, хто ми,
до самісіньких глибин [3, с. 200].

Такі різні і водночас вдало підкреслені кольори ще більше насичують зміст поезій. Варто відзначити, що таке поєднання ще більше зацікавлює читача і дає змогу уявити собі ці образи:

За чорно-синьою горою, на схилку радісного дня,
Малює хмари пурпурові якесь веселе чортеня [4].

Художниця-поетеса створює свій світ гармонійних взаємин усього живого з усім, налагоджує емоційний контакт із навколишнім. Художній паралелізм (зіставлення небесної стихії та стихії людського життя) набуває теж важливого значення, адже небо і земля досить

міцно поєднуються між собою. Здається, що як на небі, так і на землі є той реальний світ, який живе за своїми законами, який має краплинку доброти і щодня збагачується завдяки повноцінному життю кожного:

Співає ліс захриплими басами,
веде за повід стежечку худу.
І це вже, певно, зветься небесами,
бо я уже над хмарами іду [3, с. 63].

Кожен із нас, глянувши на небо, може відчутти в собі щось особливе, побачити у ньому щось незвичне і доволі знайоме. Поряд із цими враженнями воно набуває естетичного значення і збагачує зміст наших думок.

Ми завжди проїжджаєм це село;
Ім'я у нього праслов'янське – Сувид.
Тут навіть хмари особливо сунуть [3, с. 48].

Чи не кожен із нас у своєму мовленні вживає вислів «бути на сьомому небі». Але не всі до кінця розуміють зміст цього фразеологізму. Ми часто так говоримо про велику радість у своєму житті, коли відчуваємо надзвичайне задоволення, безмежне щастя. Ще Аристотель казав, що сьоме небо – найвище, а тому уявляти себе на сьомому небі – те саме, що бути на вершині щастя.

Ліна Костенко у своїй поезії «Сьоме небо» відтворює небо в деталях. Вона вважає, що всі, хто знаходяться біля самого Бога повинні дослухатися до нього і робити все, що Він скаже, адже там при Його владі можна здобути бажане:

Тут сьоме небо,
верх бажань,
мета духовної жадоби,
причина слізних уповзань –
сам бог і всі близькі особи [4].

Уже у вірші «Стояла груша, зеленів лісочок...» поетеса поєднує чималу кількість художніх засобів, які є взаємопов'язаними і доповнюють один одного. Так, використання метафоричних епітетів, анафори об'єднують дві стихії небо і землю:

Стояла груша, зеленів лісочок,
Стояло небо, дивне і сумне.
У груші був тоненький голосочок,
Вона в дитинстві кликала мене [3, с. 42].

Вірш «Щасливиця, я маю трохи неба» побудований на абстрагуванні від усього поганого. На перший погляд, «трохи неба і дві сосни» зображують у собі такий світ людського існування, коли вже душа втомлюється від усього і більше нічого не потрібно:

Щасливиця, я маю трохи неба
і дві сосни в туманному вікні.
А вже здавалось, що живого нерва,
живого нерва не було в мені! [3, с. 44].

Але вже за декілька рядків стає помітним те, що небо спільне для всіх і є джерелом щастя. Людська душа надалі відчуває спокій і збагачується любов'ю:

І чую тишу. І співають птиці.
Проходять люди гарні і незлі.
В пахучій хмарі дощової глиці
стоїть туман, як небо на землі [3, с. 44].

Досить часто зображуються хмари як образ, що належить до небесної стихії. Хмари – те, що існує незалежно від нас, і думка про них залежить від настрою людини. Адже не кожен здатний побачити у хмаринках якийсь предмет чи образ. Коли в людини присутня фантазія, то і звертаючи увагу на небо, вона здатна розгледіти щось прекрасне:

Тягнуться хмари – скривавлені крила –
по травах,
по обрію,
по душі... [3, с. 119].

Людським небесним, божественним наділено чимало віршів Ліни Костенко. У поезії «Сьоме небо» Богові надаються людські риси, і він стає ближчим до людей.

Закурить бог – і від цигарки

на небі створюється хмарка.
 Бог плюне в космос – цілу мить
 здається, що зоря летить.
 А як гикне, то що й казати? –
 всі гості покотом лежать [4].

Варто зазначити, що в жодному тексті не вживаються з негативом ні лексема «хмари», ні слово «небо». Вони навпаки надають творам естетичного забарвлення та гармонійно поєднуються з іншими предметами й образами, якими послуговується Ліна Костенко.

Дуже часто грим, хмари виступають у ролі персоніфікації. Вони врастають у буденність, ніби над нами існує ще один світ, що живе за тими ж законами:

Десь блискавки – як близи репортера,
 проекція на хмару грозову.
 На плечі стрибне слава, як пантера, –
 він не помітив, бо косив траву [3, с. 37].

Із небом також асоціюються птахи, що є своєрідним містком між світом високим, духовним і світом матеріальним, людським. Можна відзначити, що поетеса у своїх віршах згадує невелику кількість двокрилих. Серед образів переважають образ журавля, який передає нам чималий сум, образ лелеки, який символізує частинку щасливої долі, та образ голуба як символу миру.

Образ журавлиного ключа у вірші «Ті журавлі, і їх прощальні сурми...» асоціюється із сумом і тривогою. Він сповіщає нас про прихід осені, наповненої сірими днями:

Ті журавлі і їх прощальні сурми...
 Тих відлітань сюїта голуба...
 Натягне дощ свої осінні струни,
 торкне ті струни пальчиком верба [3, с. 325].

Часто зустрічається образ лелеки, який є глибоко архетипним – пов'язаним із рідною хатою, із тим, до чого звикла душа. А все через те, що лелеки завжди гніздяться ближче до людських домівок, щоб приносити людям щастя. Це спостерігається у поезії «Після дощів смарагдова діброва»:

Після дощів смарагдова діброва,
 на білій ріні річка говірка.
 І смужка сонця тонко пурпурова
 далекий обрій пензликком торка.
 Лежить городів гарбузова Мекка.
 У тихе небо струменить тепло.
 І над стареньким комином лелека
 після дощу просушує крило [3, с. 113].

Білий голуб як символ миру теж спостерігається у творчості Ліни Костенко. Поезія «Львівські голуби» поєднує в собі два образи: образ голуба і образ собору, що акумулюють енергетику, духовність, є символами любові, миру:

Тінь чорна стрімко падає униз –
 то білий голуб так злітає вгору.
 Проспект пташиний, сонячний карниз
 вінчає строгі лінії собору [3, с. 70].

Варто зазначити, що образ крил птахів нерідко зустрічається в поетичних творах Ліни Костенко. Він має багату символіку. Крила означають вірність у коханні, поривання до чогось нового, щирість, є символом духовності, емоційності, духовного злету:

А й правда, крилатим ґрунту не треба.
 Землі немає, то буде небо.
 Немає поля, то буде воля.
 Немає пари, то будуть хмари [4].

Людина відчуває себе щасливою тоді, коли у неї є «крила», які дають можливість злетіти душею та думками над буденністю, досягти бажаних висот, повірити у себе:

Людина нібито не літає....
 А крила має.
 А крила має! [4].

Вивчаючи творчість поетеси, варто сказати, що кожен вірш наділений надзвичайною любов'ю до всього прекрасного і це не залишить в стороні нікого. Поезії, в яких домінують образи неба, наділені особливим теплом. З огляду на це нами визначені найбільш вживанні лексеми з тематики «Небо», якими послуговується Ліна Костенко. Варто звернути увагу на те, що у поезіях, поетеса по-різному зображує образи небесної стихії і поряд з цим існує чимало символів, які, перш за все, є вдало підібрані. Тож знаковість та образність даного стилю підкреслюють особливість Ліни Костенко по-своєму прекрасно.

Список використаної літератури

1. Гумбольдт В. Язык и философия культуры / пер. с нем. ; сост., общ. ред. и вступ. статьи А. В. Гулыги, Г. В. Рамишвили. Москва : Прогресс, 1985. 326 с.
2. Думки про творчість Ліни Костенко. URL : <http://ukrclassic.com.ua/katalog/k/kostenko-lina/3448-vislovlyuvannya-vidomikh-lyudej-pro-tvorchist-lini-kostenko> (дата звернення: 02.03.2019).
3. Костенко Л. В. Вибране. Київ : Дніпро, 1989. 559 с.
4. Костенко Л. Перелік текстів. URL : <https://www.ukrlib.com.ua/search.php> (дата звернення: 02.03.2019).
5. Коцюбинський М. Твори: в 7 т. Київ : Наук. думка, 1974. Т. 2. 1974. 383 с.
6. Роздобудько І. Зроби це ніжно. Новели. Київ : Нора-Друк, 2013. 302 с.
7. Тантрическая символика цвета. URL : [https://buddhayana.ru/ Тантрическая-символика-цвета.html](https://buddhayana.ru/Тантрическая-символика-цвета.html) (дата звернення: 02.03.2019).
8. Энциклопедия знаков и символов. URL : <http://sigils.ru/symbols/nebo.html> (дата звернення: 21.02.2019).

РОЗДІЛ VII. СУЧАСНА УКРАЇНСЬКА ЛІНГВІСТИКА: СТАН, ПРОБЛЕМИ

УДК 821.161.2

Бевсюк Ірина,
студентка 41-У групи
Науковий керівник:
к. філол. н., доцент Волянюк І.О.

КОНЦЕПТ УКРАЇНА У ТВОРАХ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

У статті проаналізовано феномен концепту Україна у поетичній збірці «Три літа» Тараса Шевченка; розкрито багатоаспектність цього поняття; охарактеризовано просторовий локус топоніма Україна.

Ключові слова: Шевченко, Україна, образ, Кобзар, творчість.

The article analyzes the phenomenon of the concept of Ukraine in the poetry collection «Three Years» of Taras Shevchenko; the multidimensionality of this concept is disclosed.

Key words: Shevchenko, Ukraine, image, Kobzar, art.

Постановка проблеми. Тарас Григорович Шевченко – видатний поет, який усім серцем любив свою Батьківщину. Людина, яка не боялася викривати у своїх творах страшну правду про життя українців; митець, якого дійсно хвилювало майбутнє своєї держави. Тарас Шевченко був готовий на все, аби хоч чимось допомогти Батьківщині. Своєю творчістю поет намагався закликати людей до боротьби за щасливе майбутнє.

Т. Г. Шевченку відводиться одне із чільних місць в українському літературознавстві та журналістикознавстві. Завдяки його багатогранному таланту українська література посіла належне місце на світовому літературному небосхилі. З'являються все нові й нові дослідження життя та творчості великого Кобзаря. Ґрунтовні статті, розвідки й окремі публікації допомагають ближче познайомитись із постаттю поета, художника, мислителя, революціонера-демократа й глибше зрозуміти його хвилюючий голос серця, голос правди.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження шевченкознавців, критиків, письменників, публіцистів свідчать про глибоке й різнобічне вивчення творчої спадщини поета. Образ України у творах Шевченка висвітлено у працях таких учених: Л. Мацько [4], В. Маслова [3], Ю. Барабаш [1], С. Скиби [5].

Актуальність дослідження. Тарас Шевченко – видатний український поет, прозаїк, драматург, художник, політичний і громадський діяч. Він був людиною універсальних обдарувань та інтересів. Все його життя і творчість присвячені Україні. Твори Т. Шевченка давно вже стали енциклопедією українського народу, «він утверджував Україну і українство своїм поетичним словом упродовж усього життя», – зазначає Л. Мацько [4, с. 19]. Саме ці причини, на нашу думку, зумовлюють актуальність нашої розвідки.

Мета статті – розглянути місце України у збірці «Три літа» Т. Шевченка, проаналізувати функціонально-семантичне навантаження цього концепту у поетичних творах Кобзаря.

Тарас Григорович Шевченко – видатний поет, художник, мислитель. Його патріотизм просто вражає. Незважаючи на всі перепони, він продовжував проявляти себе як митець української поезії та прози.

Всі твори Кобзаря пройняті ідеєю мужності, незламності та сили духу українського народу. Шевченко описує Україну як чарівний край з фантастичною природою. Його Батьківщина назавжди полонила думки та душу поета. Більшу частину життя він провів на чужині, але яскраві пейзажі рідної країни та спогади дитинства надихали створювати твір за твором.

Поняття концепт не має конкретного термінологічного значення. Зокрема, «Літературознавча енциклопедія» (2007) трактує концепт як «формулювання, розумний образ, загальна думка, поняття, що домінують у художньому творі чи літературознавчій статті» [2, с. 521]. Визначення «Радянського енциклопедичного словника» (1980) – більш абстрактне і охоплює різні галузі знань: «Концепт – (від лат. conceptus – думка, поняття)

сміслові значення імені (знаку), тобто зміст поняття, обсягом якого є предмет (денотат) цього імені» [6, с. 633].

Що ж до висвітлення концепту Україна у творчості Шевченка, беремо за основу визначення Д. Лихачова, який вважав, що «концепт не безпосередньо виникає зі значення слова, а є результатом зіткнення значення слова з особистим і національним досвідом людини. Таким чином, концепт служить посередником між словами і дійсністю» [3, с. 26]. Звернення до цієї дефініції не є випадковим, тому що той образ України, який виникає у текстах Т. Шевченка, і є тим самим результатом зіткнення значення слова з особистим і національним досвідом великого українського поета, мислителя і живописця.

Особливістю всього творчого доробку Т. Шевченка є те, що у нього образ України є наскрізним, він пронизує то безпосередньо, то опосередковано всі тексти українського поета. У нього смислове значення образу-концепту Україна надзвичайно широке й охоплює різні сторони Буття, не виключаючи його онтологічної сутності.

«Україна», «Украйна», «Вкраїна» у віршах Кобзаря насамперед позначає Батьківщину, в якій живуть українці. Це – «край милий, рідна сторона», котрому протиставляється чужина, чужа сторона, чужа земля, чуже поле, чуже сонце, чужий край, неволя, чужа домовина [7, с. 46.]. У Шевченковій поезії контекстуальним синонімом до слова «Україна» виступає лексема «матір» з яскравим ліричним забарвленням: «Світе тихий, краю милий, / Моя Україно! / За що тебе сплюндровано, / За що, мамо, гинеш?» [7, с. 564]. Але Україна в поезії Т. Шевченка – це не тільки країна, а й метафізична картина світу, створена українським етносом. Тому названий концепт варто розглядати, враховуючи інтенціональні (властивість свідомості бути спрямованою на деякий об'єкт) поля, пов'язані з цим образом. Зокрема, в інтенціональне поле концепту *Україна* входять, на нашу думку, такі слова-символи: *верба, калина, явір, барвінок, сокіл, соловейко, степи широкі, синє море*. Вони несуть важливе смислове навантаження: «Як умру, то поховайте\ Мене на могилі,\ Серед степу широкого, \ На Вкраїні милій» [7, с. 564]. Знаковими для українського народу є наявні у збірці «Три літа» топоніми: *Дніпро (Босфор), Чигрин, Хортиця, Київ, Дунай* тощо, через які постає Україна. Її образ у творчій спадщині Тараса Шевченка своєрідний і багатогранний. Поет одним із перших вводить в українську поезію цей образ як об'єкт глибокого ліричного переживання.

Власна назва «Україна» у різних граматичних формах і контекстах функціонує в аналізованих нами поезіях Т.Г. Шевченка 25 разів. На важливості образу України для Шевченкового поетичного світу наголошує Юрій Барабаш: «*Україна* для Шевченка – не така собі звичайна, одна з багатьох текстова одиниця; ні, це підставовий, семантично вмирущий словообраз, який концентрує в собі найхарактерніші ознаки і глибинну суть поетового світовідчуття, світосприйняття, світогляду. Тобто йдеться про ключову, парадигмальну для Шевченкової свідомості, його поетичної уяви категорію, про сенсову і структурно-художню домінуючу всієї творчості. Поза *Україною* не осягнемо Шевченка, та й без Шевченка неможливо ні уявити, ані вповні збагнути *Україну*» [1, с. 3–4].

Саме Тарас Шевченко став першим, хто розмежував поняття «Україна» і «Малоросія». Назву «Малоросія» він вживає в офіційних паперах і в листуванні з російськими кореспондентами, в російськомовній прозі, натомість у листах до земляків і в поетичних творах використовує зазвичай лексеми «Україна».

Багатоаспектність концепту «Україна» не можна глибоко проаналізувати без вивчення художніх означень, які його конкретизують, уточнюють, увиразнюють його семантику.

Поетика творення образу України як просторового локусу включає як епітети з власне просторовою семантикою (*далекий, дальній, широкий*), так і художні означення, які персоніфікують Україну (*ненька, сирота, бідна, убога тощо*). У певних контекстах семантичними еквівалентами мовообразу *Україна* також вважаємо лексеми *край, сторона, земля, світ* («Світе тихий, краю милий! Моя Україна!» [7, с. 252].

Просторовий локус, зовнішній світ як сферу буття ліричного персонажа майстер слова реалізує у численних пейзажах. Глибоке відчуття природи поетом сприяє тому, що її образи стають зазвичай візуалізацією його особистісної моделі всесвіту.

Колористика України створює кольорову гармонію й кольорові переваги Т. Шевченка. Це закономірне явище. Сучасні етнопсихолінгвістичні дослідження доводять, що будь-який митець підсвідомо відображає в своїх гамах барви рідної природи. Саме тому одним із найулюбленіших кольористичних епітетів у Т. Шевченка є епітет *зелений*, який поет широко

використовує для змалювання українських пейзажів. Більшість із них поет відтворював з пам'яті, перебуваючи далеко від України – то в Петербурзі, коли був студентом Академії мистецтв, арештантом у казематі, то на засланні. Образи української природи, безперечно, мали ностальгійний характер. Шевченко в основному змальовує літній пейзаж в Україні, тому художнє означення *зелений* у його творчості є багатозначним. На схильність поета до зображення *України* як «вічного літа» звернула увагу О. Забужко [2, с. 51].

Цікаву думку висловив С. Скиба: «З часів Шевченка стало традицією зображення пошуків втраченого рідного простору. «Наша, не своя земля» відчувається вже як традиція українського мислення. І пізніше озвичається осмислення України як «втраченого раю», який мають віднайти українці» [6, с. 48].

За нашими спостереженнями, концепт *Україна* формує низка метафоричних і метонімічних епітетних конструкцій: *Україна ненька* [7 I, с. 126], *небога* [7 II, с. 225], *безталанная* [7 II, с. 11], *стоптана ляхами* [7 I, с. 86], а також перифрастичні еквіваленти: *край неповинний* [7 II, с. 248], *сторона весела* [7 II, с. 243], *руїна велика* [7 I, с. 348], *окрадена земля* [7 II, с. 338] тощо. Порівняймо: *Мій краю прекрасний, розкішний, багатий! / Хто тебе не мучив? [7 II, с. 45]. Помолись / За мене Богу, мій ти сину, / На тій преславній Україні, / На тій веселій стороні [7 II, с. 243].*

Мрія поета про спокійне, тихе життя абсорбувалася в найчастотнішому в його мовотворчості епітеті *тихий*. Україна часто асоціюється з «*тихим раєм*». Наприклад, *Діти юродиві! / Подивіться на рай тихий, / На свою країну, / Полюбіте щирим серцем / Велику руїну... [7 I, с. 348]; Прийшли ксьондзи і запалили / Наш тихий рай... / розлили / Велике море сльоз і крові [7 II, с. 396].*

У ранніх поетичних творах Т. Шевченка концепт *Україна* формують мотиви героїки і трагізму національної історії, характерною для цього періоду є ідеалізація минувшини, уславлення козацьких подвигів («Тарасова ніч», «Іван Підкова», «Гамалія» тощо). Поетика творення концепту зорієнтована переважно на фольклорно-пісенну традицію з притаманними їй локусами етнопростору та відповідними художніми означеннями: *Дніпр широкий [7 I, с. 2], буйний вітер [7 I, с. 80], синє море [7 I, с. 79], зелена діброва [7 I, с. 148], високі могили [7 I, с. 129].* Ці архетипальні образи «стануть наскрізними для всієї його творчості, увійшовши, однак, пізніше в новий, інтелектуально значно насиченіший і багатогранніший естетико-поетикальний, філософський, історіософський та націософський контекст», – зазначає Ю. Барабаш [1, с. 8].

Метафорика збірки «Три літа» демонструє драматичні реалії національного буття України, яка тут уже, як концепт, має тривимірну структуру: ретроспекція, сучасність і майбуття. Епітетна конструкція *розрита могила* стає синонімом *України*, трагічної долі української нації на сучасному для Шевченка етапі. Вона спричиняє апологію «славних прадідів», уславлення героїчної минувшини *України*. Прогностичний характер має віра поета у майбутнє духовне й політичне відродження рідного краю. На мовно-стилістичному рівні це часто виражено ампліфікацією епітетів з позитивною конотацією: «... / *оживе добра слава, Слава України, / світ ясний, невечірній, Тихо засіяє...*» [7 I, с. 354].

Ліричний, романтично піднесений образ України постає з циклу «В казематі»: «Свою *Україну* любіть, Любіть її... Во время люте, В остатню тяжкую минуту За неї Господа моліть...». Тут уперше мотив України стає релігією Шевченка, набуває сакрально-конфесійного звучання, «поет уповні усвідомлює, що любов до *України* невіддільна від любові до Бога, віри в Нього, що вона запліднена цією вірою» [1, с. 18].

Ностальгійно-ліричний образ *України* переважає у поезіях періоду заслання, протиставляється «далекому краю», чужині. З-під пера майстра слова з'являються рядки, поетика яких свідчить про його синівську любов до Батьківщини: «*Я так її, я так люблю. / Мою Україну убогу, / Що проклену святого Бога, / За неї душу погублю*» [7 I, с. 40].

На думку вчених, багатозначність концепту *Україна* формується через Шевченкові рефлексії. Стилістично-мовленнєві потенції розкриваються у ліричних авторських відступах, що коментують оповідь, ускладнюють і поглиблюють образ *України*, в тому числі за допомогою художніх означень: «Од козацтва, од гетьманства / Високі могили – / Більш нічого не осталося...» [7 I, с. 129].

Крім того, загальновідомий і широко використовуваний нині вислів «*Україна-ненька*», безумовно, сформовано не без участі Шевченкових контекстів: «*Привітай же, моя ненько!* /

Моя Україно! / Моїх діток нерозумних, / Як свою дитину» [7 I, с. 126]; «Україно, Україно! / Ненько моя, ненько! / Як згадаю тебе, краю, / Заплаче серденько...» [7 I, с. 86].

Концепт *Україна* у поетичній мовотворчості Т. Шевченка виступає як генетично й історично фіксований образ, соціально-культурна реалія: «Обізвався Тарас Трясило Гіркими сльозами: «*Бідна моя Україно, стоптана ляхами!...*» [7 I, с. 86].

Шевченко належить не тільки Україні, а всьому людству, хоч кожне його слово – про Україну. Тут відбувається часте в історії літератури перетворення: поезія, народжена злобою дня, живе вічно, поезія, зміст і характер якої безпосередньо національні, поєднуючись із світовими змаганнями, набуває загальнолюдського значення, виростає до загальнолюдських масштабів.

Загальнолюдське значення поезії Шевченка не лише в тому, що він, як і кожний геній, збагатив духовний баланс людства, світ його ідей і почуттів, зробивши надбанням інших народів те, що пережив, передумав і зазнав народ український і чого він досягнув у царстві духу.

Загальнолюдське значення поезії Шевченка і в тому, що вона самому українському народові дала розуміння його долі, потреб і завдань перед обличчям майбутнього з погляду загальнолюдської історії та боротьби, загальнолюдських завоювань розуму і духу; з висоти найпередовіших ідеалів і уявлень свого часу. Давши людству краще з українського, він водночас дав Україні краще із уселюдського – в самому рівні та якості своєї думки, свого слова [1, с. 155].

Поезія Тараса Шевченка давно стала нетлінною і важливою частиною духовного ества українського народу. Кобзарева творчість для нас – це не тільки те, що вивчають, а й те, чим живуть, з чого черпають сили й надії.

Отже, Тарас Григорович Шевченко — особлива постать в українській культурі, історії та мистецтві. Його роботи вражають своєю глибиною та історичною достовірністю. Він був одним із небагатьох, якщо не єдиним, справді видатним українським художником, письменником і громадським діячем, який ніколи не забував, хто він є і де його Батьківщина. Саме тому літературні та художні твори великого Кобзаря вже понад 200 років після його смерті торкаються душі, пробуджують свідомість і відкривають широку панораму життя України.

Шевченка розуміємо настільки, наскільки розуміємо себе – свій час і *Україну* в ньому. Але щоб краще зрозуміти його як нашого сучасника, треба повністю осягнути його як сучасника людей, проблем, суспільства XIX століття. Він сам приходить у наш день. Але й ми повинні йти у його час. Лише так між нами й Кобзарем буде глибше взаєморозуміння.

Список використаної літератури

1. Барабаш Ю. Тарас Шевченко: імператив України. Історію й націософська парадигма. Київ : вид. дім «Киево-Могилянська академія», 2004. 181 с.
2. Ковалів Ю. І. Літературознавча енциклопедія : у 2 т. Київ : ВЦ «Академія», 2007. Т. 2. 624 с.
3. Маслова В. Поэт и культура : концептосфера Марины Цветаевой: учебное пособие. Москва : Флинта; Наука, 2004. 256 с.
4. Мацько Л. Значення поетичної творчості Тараса Шевченка для розвитку української мови і культури. *Т.Г. Шевченко і світова культура. Матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції 26-28 лютого 2004 року. Сімферополь*. Київ : Грамота, 2004. С. 19–36.
5. Скиба С. Національний образ світу і художні часово-просторові поезії Лесі Українки. *Визвольний шлях*. Кн. 8 (629). Київ, 2000. С. 48-51.
6. Советский энциклопедический словарь / за ред. А. М. Прохоров. Москва, 1980. 1600 с.
7. Шевченко Т.Г. Повне зібрання творів: у 12 т./ за ред. М.Г. Жулинський та ін. Київ : Наук. думка, 2001. Т. 1, Т.2.

УДК 821.161.2

Мовшук Ольга,
студентка 41-У групи
Науковий керівник:
к. філол. н., доцент Волянук І.О.

ФУНКЦІОНУВАННЯ КОЛЬОРИСТИЧНОЇ ЛЕКСИКИ У НОВЕЛАХ М. ХВИЛЬОВОГО

У статті розглянуто особливості функціонування кольористичної лексики у новелах М. Хвильового, проаналізовано закономірності вияву кольорономінацій у новелістиці письменника.

Ключові слова: колір, лексика, функціонування, символіка.

The article reveals the peculiarities of functioning of coloured vocabulary in M. Khvylovyyi's short stories, describes regularities of display of colour nominations in novels.

Key words: color, vocabulary, functioning, symbolic.

Постановка проблеми. Багатогранна творчість незвичайної постаті М. Хвильового мала велике значення в літературному процесі 20-х років, справила значний вплив на розвиток українського письменства, культури, суспільно-політичної думки всього ХХ ст. Неперевершений майстер малої прозової форми, М. Хвильовий після М. Коцюбинського та В. Стефаника витворив у нашій літературі власний стиль, своєрідний різновид лірико-романтичної, імпресіоністичної новели. Уже вихід першої новелістичної збірки «Сині етюди» засвідчив непересічність таланту молодого прозаїка, а на середину двадцятих років він став визнаним лідером цілого літературного покоління.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження кольорономінацій здійснюється в різних мовознавчих галузях – етимології, словотворі, етнолінгвістиці, психолінгвістиці, лінгвостатистиці, історичній та описовій лексикології. Результати наукових спостережень містяться у працях Р. Алімпієвої, О. Василевича, Л. Зубової, Л. Ставицької, Г. Яворської, Р. Фрумкіної, Н. Бахіліна, А. Кириченко та ін. Актуальність нашої розвідки полягає в тому, що семантичний аспект кольористичної лексики творів М. Хвильового залишається сьогодні малодослідженим. Між тим, кольористичні лексеми у його творах набули нових індивідуальних особливостей, що потребує уважного вивчення.

Мета статті – дослідження кольорономінантів, які функціонують у вибраних творах письменника. Об'єктом нашої розвідки є активно вживані лексичні одиниці зі значенням кольору у тексті новели М. Хвильового «Я (Романтика)» та збірці «Сині етюди».

Виклад основного матеріалу. Підвищена увага мовознавців та інших учених до кольору і назв кольору привела до появи численних теорій і поглядів, які часто знаходяться на стику різних галузей науки.

Так, Крижанська О. звертає увагу на необхідність диференційованого підходу до градації колірних ознак. На думку дослідниці, усі українські назви кольорів за походженням можна поділити на дві лексико-семантичні групи: первинні та вторинні [5, с. 22–24]. До первинних відносяться кольори, які в сучасній українській мові не співвідносяться з іменниками-референтами й означають абстрактні колірні якості. Їхнє походження та зв'язок із певною конкретною назвою розкривається за допомогою етимологічного аналізу (червоний, рум'яний, рудий, жовтий, зелений та ін.). Вторинними є українські кольороназви, що передають конкретний колір за колірною подібністю до предметів і явищ навколишнього світу. Структурний і семантичний аналіз кольоропозначення ґрунтовно досліджує О. Дзівак, визначає як синонімічний ряд, мікросистему, яка має певну внутрішню структуру [4, с. 81–84]. Н. Бахіліна у роботі «Історія кольоропозначення в російській мові» [1] розглядає лексику кольоропозначень у староруській літературній мові співвідносно з деякими фактами інших слов'янських мов і в зіставленні з сучасною російською літературною мовою та російськими народними говорами. У книзі висвітлено історію позначення білого, чорного, червоного, синього, коричневого, оранжевого, фіолетового кольорів. У лінгвістів значний інтерес викликають властивості сполучуваності назв кольорів із назвами предметів і явищ, колір яких

вони позначають; фразеологія, заснована на колірній лексиці; семіотика кольору в контексті художньої літератури, міфології, фольклору; символіка кольору тощо.

Кольористичне сприймання дійсності, що відображається в конструкціях мови, є одним із оцінних елементів будь-якої культури. Словосполучення типу *білий як сніг*, *біла сорочка*, *сіра свита*, *чорна година* – це усталені фразеологізовані звороти, які активно функціонують у живому мовленні і, зокрема, виступають у ролі знакових. У художніх текстах кольористичні епітети виконують різноманітні стилістичні функції. Без них важко уявити пейзажний опис, зовнішні та внутрішні характеристики персонажів. Одна із показових стилістичних функцій кольористичних епітетів у новелах М. Хвильового – розкриття сутності зображуваної доби.

Збірка «Сині етюди» – визначне явище у творчості Миколи Хвильового. Олександр Білецький у 1926 р. назвав цю книжку «першим етапом розвитку» сучасної прози [2, с. 121–129]. Новелу письменника зустріли із захопленням і читачі, й колеги. Хоча й не обійшлося без закидів у дусі часу: синій колір у назві збірки декому видався занадто націоналістичним.

Здавна в мистецтві кольорів синій, блакитний уособлюють прекрасну мрію, порив до чогось нездійсненого, далекі обрії щастя. Так, *синій птах* – романтичний образ жаданого щастя, прекрасної фортуни. *Упіймати синього птаха* – стати щасливим.

М. Хвильовий умів передати безпосереднє враження, миттєвий настрій через предметну чи пейзажну деталь, через ланцюг асоціацій, а особливо через символіку кольорів. Вже сама назва збірки через колір кодує певним чином її зміст. Цікавим з цього приводу є дослідження Годунок З., яка зауважує, що кольори у прозі Хвильового мають символічне значення [3]. Спостерігаючи за розвитком семантики голубого (блакитного чи синього) кольору, дослідниця стверджує, що він стає уособленням «загірної комуни», якої прагнуть герої.

Сірий колір трактується дослідницею як такий, що найчастіше «знаходить найяскравіше своє відображення як символ теперішнього часу, що став пасткою для героя» [3, с. 284]. Уособленням боротьби став червоний колір: «...наші прадіди теж у цей час бігали тічкою, а наша кров – прадідівська, *червона* і теж горить» [3, с. 285], «А все-таки вклоняюсь тобі, мій героїчний народі! Твоєю *червоною кров'ю* ми окропили три чверті пройденої нами путі до соціалізму» [3, с. 285], «Тоді йшла весна. Зачалась дико, божевільно, надзвичайно – пожарами. З далеких курганів республіки на лоні сизої безвісті палахтіли *червоні заграви...*» [3, с. 285].

Марія-Божа й вселюдська мати – центральний гуманістичний символ новели «Я (Романтика)». У цьому високотрагедійному творі, чи не найсильнішому у прозовому доробку письменника, автор безстрашно аналізує одну з основних колізій часу – колізію гуманізму й фанатизму. Розкривається суперечність між одвічним ідеалом любові і тим фанатичним служінням абстрактній ідеї, доктрині, яке, мов ненаситний молох, вимагає зректися всього людського.

Кольороназви в аналізованих нами творах мають різне граматичне оформлення. Найчастотнішими є прикметники – 51 (*синій, чорний, чіткий...*): «Вони були остаточно налякані обстановкою: аристократична розкіш, княжі портрети й розгардіяш – порожні пляшки, револьвери й *синій цигарковий дим*» [6, с. 55], «Це *чіткий перламутр* на бенкеті дикої голодної країни» [6, с. 50]; меншою поширеністю виділяються решта частин мови, зокрема, іменники – 5 (*темрява, тьма...*): «Я дивлюсь на портрети: князь хмуриє брови, княгиня – надменна зневага, княжата – в *темряві столітніх дубів*» [6, с. 50], «І тут – *тьма*: електричну станцію зірвано» [6, с. 51]; дієслова – 5 (*зблід, темніли...*): «Тільки збоку *темніли теплі трупи* черниць» [6, с. 62], «Мужчина ще більше *зблід*» [6, с. 56]; прислівники – 6 (*ясно, чітко, тускло...*): «І я, зовсім чужа людина, бандит – за одною термінологією, інсургент – за другою, я просто і *ясно дивлюсь* на ці портрети і в моїй душі нема й не буде гніву» [6, с. 50], «З давніх покоїв виходять льокаї і також, як і перед князями, схиляються, *чітко дивляться* на новий синедріон і ставлять на стіл чай» [6, с. 51], «Канделябр на дві свічі *тускло горить*» [6, с. 51].

У художній мові автора нами досліджено семантику та функціональні особливості використання кольоролексем на позначення ахроматичних і хроматичних кольороназв. Ахроматичні кольоропозначення (білий – 3 слововживання, чорний – 12, сріблястий – 2) мають негативну семантику. Негативна семантика – це втілення темноти, ночі, порожнечі, біди, горя, нещастя, страждань, смерті: *чорний трибунал, чорне діло, чорна копа, чорного*

дерева. Білий та сірий виступають прямою назвою кольору: *сріблястої сивини, білої лисини, білий лоб* тощо.

Найчастотнішими в аналізованих нами творах є кольорономінанти *чорний* і *темний*, які мають негативну семантику та виражають різні почуття і переживання персонажів.

Мотив ночі, тьми увиразнює враження про чорну, диявольську роботу трибуналу комуни, а отже, й усієї більшовицької системи, яка створила трибунали. Тьма панує над світом після вбивства героєм матері, темним і жорстоким буде майбутнє, яке будеться такими, як він. Звернімося до тексту: «Це новий синедріон, це *чорний трибунал комуни*» [6, с. 50]; «Мої товариші сидять за широким столом, що з *чорного дерева*» [6, с. 50]; «*Чорний трибунал у повному складі*» [6, с. 50]; «Тільки біля *чорного трибуналу комуни* стоїть гнітюча мовчазність» [6, с. 54]; «Він хоче подалі від цього *чорного брудного діла?*» [6, с. 55]; «Я, главоверх *чорного трибуналу комуни*, виконував свої обов'язки перед революцією» [6, с. 58]; «*Чорний трибунал комуни збирається до побігу*» [6, с. 60].

Як бачимо, кольорова деталь «чорний» від побутової (стіл з чорного дерева) трансформовується у символічну. Разом із епітетом «волохатий» вона створює образ страшного звіра-сатани («*темний волохатий силует... чорного трибуналу комуни*»), який знищує на своєму шляху все живе та світле.

Подібної семантики набуває кольорова деталь – *темний*: «В далі з *темного лісу* брели подорожники й біля синьої криниці, де розлетілись дороги, де розбійний хрест, зупинялись» [6, с. 49]; «*Темної ночі*, коли за вікном проходять міські вечори...» [6, с. 50]; «...*темної ночі* в моєму надзвичайному кабінеті збираються мої товариші» [6, с. 50]; «З *темного степу* доноситься глуха канонада» [6, с. 50]; «...грохот хриплого реготу покотився в *темні княжі покої*» [6, с. 51]; «*Темним волохатим силуетом* стоїть на сході княжий маєток, тепер – *чорний трибунал комуни*» [6, с. 53]; «Але знову переді мною проноситься *темна історія цивілізації*, і бредуть народи, і віки, і сам час...» [6, с. 53]; «Тоді на протязі кількох *темних годин* періодично спалахували короткі й чіткі постріли» [6, с. 58]; «Я ніколи не забуду цієї мовчазної процесії – *темного натовпу на розстріл*» [6, с. 61].

Хроматичні кольори – це синій – 4 слововживання (*синій дим, в синім тумані, сині димки, синьої криниці*), голубий – 2 (*голубий сон, голубих потоках*), перламутровий – 2, зелений – 2 (*зелене світло, зелений світ*), зелено-лимонний – 2 слововживання (*зелено-лимонна безвість, зелено-лимонний місяць*). Письменник ніби грає словом, як умілий віртуоз, химерно перепідпорядковує колірні слова: *зелений світ, місяць – зелено-лимонний, зелений* [6]. Акцентування образу місяця в нічному пейзажі не випадкове: нічне небесне світило уособлює ідею смерті, розстрілу в контексті новели. Якщо на початку твору місяць асоціюється з мертвим городом, мертвою дорогою, то в кінці неважко помітити логічне завершення цієї образної теми: «Тихо вмирав місяць у пронизаному зеніті» [6, с. 63].

Як контраст до нічного пейзажу в новелі постає вишуканий поетичний образ перламутрового ранку, який уособлює світле, життєствердне начало. У тексті цей образ контактує з тими структурами, що втілюють напруженість трагічної ситуації, і на цьому тлі настрої тривоги особливо вражає читача: «За вікном ішли *росяні ранки* і падали *перламутри*. Проходили неможливі дні», «Це *чіткий перламутр* на бенкеті голодної країни», «А ранки *цвітуть перламутром*, і падають вранішні зорі в туман дальнього бору. А глуха канонада росте» [6, с. 54].

Також у новелі М. Хвильовий використовує кольоропозначення за відношенням назви кольору до поняття:

1) назви, що позначають конкретну колірну ознаку предмета чи явища об'єктивної дійсності. Це численна група, яка охоплює невмотивовані (білий, зелений, синій та ін.): *білий лоб, зелений світ, синій дим* та вмотивовані з погляду носіїв сучасної української мови кольоропозначення (хрустальний, скляний, оксамитовий, лимонний): *хрустальні росинки, скляних дверях, оксамитовий килим, лимонні бризки*;

2) назви, що характеризують забарвлення предмета, не вказуючи на конкретний характер кольору. Такі назви посідають окреме місце в семантичній класифікації слів із колірним значенням, оскільки вони чітко не позначають конкретний колір, але дають певну інформацію про забарвлення предмета чи явища, тому їх умовно можна вважати кольороназвами. Серед них можна виділити такі групи:

а) назви, які визначають ступінь насиченості, інтенсивності кольорів, не називаючи конкретної колірної якості: *темний* – 10 слововживань: *темною постановою, темного*

натовпу, темний силует, темним струменем, темних годин, темна історія, темні покої, з темного степу, темної ночі, темного лісу;

б) назви для неозначеного кольору, які вказують на загальне забарвлення реалій, не визначаючи його конкретного характеру: темніти – 1: *темніли трупи*, зблід – 3: «Мужчина ще більше зблід», «Мужчина зібрав тонкі зблідлі губи і впав у безпардонно-плаксивий тон: він просив милости», «Андрюша знітився, зблід і вийшов із кабінету» [6, с. 56];

в) назви, що виражають відтінки певного забарвлення предметів і явищ природи: чіткий – 6 слововживань (*чіткі постріли, чіткий перламутр, чітка перестрілка*), тусклий – 3 (*тусклої лампади, тускло горить*), мутний – 3 (*мутне сонце, мутні чутки, мутна курява*), блідний – 1 (*я блідий*), рясний – 1 (*рясний вогонь*).

Висновок. Отже, художній мові М. Хвильового властиве активне залучення до оповіді колірної лексики, яка, крім прямої номінації кольору, часто виступає активним засобом художньої конкретизації, виразником душевних переживань персонажів тощо. Багата колірна палітра митця сприяє не лише відтворенню тогочасної дійсності, життя персонажів, а й створенню пластичних, колоритних глибоких образів, передачі складних душевних переживань. Кольоропозначення повністю підпорядковані змісту творів, виконують не лише зображальну, описову функцію, а частіше – оцінну, емоційно-експресивну, вони естетизують художній світ, створений митцем.

Список використаної літератури

1. Бахилина Н. История цветообозначений в русском языке. URL : http://eprints.oa.edu.ua/1297/1/Masjuk_110412.pdf (дата звернення: 25.03.2019)..
2. Білецький О. Про прозу взагалі та нашу прозу 1925 року. URL : <http://www.ukrlib.com.ua/referats/printit.phptid=11963>(дата звернення: 25.03.2019)..
3. Годунок З. Символічна функція кольору у художній прозі М. Хвильового. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія : Філологічна. Остріг, 2008. Вип. 10. С. 282–290.
4. Дзівак О. З історії назв кольорів. Українська мова і література в школі. URL: http://eprints.oa.edu.ua/1297/1/Masjuk_110412.pdf (дата звернення: 25.03.2019).
5. Крижанська О. *Яким буває червоне? (Синонімічні кольороназви в українській мові)*. Урок української мови. Київ, 2001. №2(24). С. 22–24.
6. Українська література. Хрестоматія / за ред. О. Єременко. Харків, 2013. 735 с.

УДК 81'374

Рудакевич Ярина,
студентка 21-У групи
Науковий керівник:
к. філол. н., доцент Волянук І. О.

ЗДОБУТКИ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ТЕРМІНОГРАФІЇ

У статті розглянуто актуальні питання сучасної української термінографії, описано та проаналізовано етапи формування та становлення словникарської справи в Україні, типологію українських словників.

Ключові слова: термінографія, лексикографія, словники, українська мова.

The article deals with topical issues of modern Ukrainian terminography, describes and analyzes the stages of the formation and incipience of the vocabulary business in Ukraine, the typology of Ukrainian dictionaries.

Key words: terminography, lexicography, dictionaries, Ukrainian language.

Термінографія є частиною розділу лексикографії, що розглядає теоретичні та практичні питання щодо укладання й використання фахових термінологічних словників.

Мета цієї статті – дослідити процес становлення української термінографії, схарактеризувати й проаналізувати особливості її розвитку.

Для реалізації цієї мети вважаємо за необхідне виконати такі завдання:

1) виявити здобутки сучасної української термінографії;

2) проаналізувати етапи формування та становлення словникарської справи в Україні, типологію українських словників;

3) визначити основні напрямки розвитку сучасної української термінографії.

Об'єктом дослідження нашої розвідки є тенденції розвитку української термінографії, предметом – актуальні питання сучасної української термінографії.

Актуальність статті визначається необхідністю ознайомлення з дослідженням сучасної української термінографії.

Глибоке наукове дослідження з історії укладання українських термінологічних словників представлено в працях Л. Симоненко, П. Горецького, Б. Галаса, А. Москаленка та ін.

Зокрема, термінологічні системи досліджуються в дисертаційних роботах, окремих статтях і монографіях О. Сербенської (юридична), Т. Панько (економічна), Н. Москаленко, В. Захарчишин (мовознавча), А. Крейтор (математична), В. Пілецького, І. Процик (фізична), І. Кочан (радіотехнічна), Г. Наконечної (хімічна), О. Литвин (машинобудівна), Л. Симоненко (біологічна), В. Марченко, І. Чепіга (будівельна), Е. Огар (друкарська), З. Кунч (риторична), М. Сташко (бібліотечна), С. Бібла (релігійна), Г. Шило (лісова і деревообробна), І. Сабадош (лісового сплаву), Н. Левун (художньої кераміки), О. Гридчук (художньої різьби по дереву), І. Зінченко (вишивальної техніки), О. Покровської (економічна), С. Руденко (ресторанного господарства), Л. Сапожнікової (харчування й торгівлі) та ін.

Здобутки української термінології знаходять свою практичну реалізацію в термінографічних працях – виданнях галузевих словників мови спеціального призначення. Протягом перших десятиліть незалежності України вийшло лише термінологічного типу більше 500 словників з різноманітних галузей знань, виробництва, культури тощо. Це свідчить про вияв патріотичного ентузіазму самих авторів, бажання усталити українські термінологічні системи, забезпечити українській мові якнайширші сфери розвитку в Україні та світовому просторі в галузях міжнародних відносин, політики, торгівлі, економіки, освіти й культури.

Методи термінографії зумовлені її гуманітарною сутністю, взаємодією з лексикографією, тому з-поміж них функціонують як власні, так і запозичені. Сучасна термінографія більше орієнтована на електронні носії інформації, частіше послуговується структурними методами. Термінографія трактується як науково-прикладна дисципліна, самостійна наукова дисципліна, пріоритетний напрямок прикладного термінознавства. Ми поділяємо твердження науковців, які вважають, що термінографія – це наука про проектування, укладання, використання словників спеціальної лексики, що перебуває в тісному зв'язку з практичною лексикографією.

Оптимізація комп'ютерних технологій дала можливість сформуватися таким напрямкам прикладної лінгвістики, як комп'ютерна та корпусна, що стало приводом для інновацій у науці про словники. Значне місце в світі високих технологій посідають термінологічні словники, в яких фіксуються компоненти наукових знань. Саме такі словники та довідники складають основу для робіт у галузі наукової інформації. Оскільки важливою складовою науково-технічного прогресу є динамічний розвиток термінографії, суттєвим завданням сучасної лінгвістики стала систематизація та семантизація термінологічної лексики. Українська термінографія представлена багатьма працями, що укладені на принципах прикладної лінгвістики як способу лексикографічного опису спеціальної лексики із залученням методів комп'ютерної, корпусної лінгвістики, когнітивної термінографії.

Історичні факти свідчать про давній інтерес до словникарства на теренах України, наявність у різних народів світу схожих періодів розвитку практичної лексикографії: дословниковий (пояснення малозрозумілих слів), ранній словниковий, період розвинутої лексикографії. Попередниками сучасних словників в Україні були рукописні, а пізніше – друквані, що датуються періодом IX–XII ст. Як зазначає науковець В. Німчук [3], до часів Київської Русі належать невеликі рукописні словники, в яких тлумачаться переважно біблійні особові імена й топоніми, окремі старослов'янські слова та інші.

У XVI–XVIII ст. з'явилися азбуковники (збереглося близько 200 списків), які мали навчальний, повчальний, енциклопедичний характер. Перший церковнослов'янський український словник невідомого автора «Лексисъ съ толкованіємъ словенскихъ словъ просто» (не раніше 50-х рр. 16 ст., залишився в рукописі) складено із загальних

церковнослов'янських слів, небагатьох антропонімів, топонімів, налічує 896 вокабул. Перший друкований словник з'явився 1596 року у Вільно як додаток до «Граматики слов'янської мови» відомого українського мовознавця, письменника, перекладача, педагога, богослова й церковного діяча Лаврентія Зизанія.

Значна за обсягом та змістом теоретична лексикографічна, термінографічна діяльність українських науковців знаходить своє практичне втілення в укладанні словників. Ця підстава дозволила дослідникам [2; 5] виділити тлумачні, перекладні, словотворчі, іншомовні, термінологічні словники з різних галузей знань, які, залежно від призначення, поділяються на два типи: енциклопедичні й лінгвістичні. Енциклопедичні словники подають стислу характеристику предметів, явищ, історичних подій, видатних політичних діячів, провідних учених, діячів культури, різних понять, що позначаються тими чи іншими словами. Останнім часом в Україні з'явилася значна кількість таких словників, як: «Словник термінів ринкової економіки» за редакцією В. Науменка (К., 1996), «Короткий словник філософських термінів» за редакцією В. Козакова (К., 1996), «Словник-довідник з екології» Є. Кондратюка і Г. Хархоти (К., 1987), «Словник медичних термінів» В. Кресюка та ін. (Одеса, 1994), «Соціологія: Короткий енциклопедичний словник» за редакцією В. Воловича (К., 1998) та багато інших. Передумовою створення таких праць є соціальне замовлення, що базується на принципах активного розвитку мови, а також необхідності внутрішньодержавного та міждержавного обміну досягненнями науково-технічного прогресу.

Лінгвістичні словники виходять друком як одномовні, так і двомовні та багатомовні. У таких працях по-різному пояснюється слово: з погляду властивого їм лексичного значення, походження, правопису, наголошення тощо. Двомовні або багатомовні належать до групи перекладних словників. У них подано переклад слів з однієї мови на іншу. Значним досягненням української лексикографії є шеститомний «Українсько-російський словник», виданий у 1953–1963 р. Інститутом мовознавства ім. О. Потебні АН УРСР. Серед лінгвістичних словників основним типом є одномовні, які у певному аспекті демонструють особливості слів. Вони поділяються на окремі різновиди словників: тлумачні, орфоепічні, орфографічні, етимологічні, історичні, словники іншомовних слів, термінологічні, фразеологічні, частотні, інверсійні, граматичні, словники мови окремих письменників, словники конкретних лексичних груп (антонімів, синонімів, паронімів, омонімів, перифраз), словотвірні, морфемні тощо. Тлумачні словники подають лексико-фразеологічний склад мови з поясненням прямого й переносного значення, граматичних і стилістичних особливостей, наводять зразки вживання слова. Найповнішим тлумачним словником української мови є одинадцятитомний «Словник української мови» (1970–1980 рр.), реєстр якого містить понад 135 тисяч слів. Етимологічні словники тлумачать походження слів, їхні найдавніші корені, різноманітні зміни в будові, розвиток значень слів, образ, покладений в основу лексеми. У галузі порівняльно-історичного мовознавства помітним явищем стала праця П. Чучки «Слов'янські особові імена українців: історико-етимологічний словник», опублікована в Ужгороді 2011 року. Найдосконалішим і найповнішим в українській лексикографії є «Словник іншомовних слів» за редакцією О. Мельничука (1974 р.; вид. 2-е випр. і доп. 1986 р.), що містить близько 25 тисяч слів. Фразеологічні словники подають стійкі сполучення слів. Вони поділяються в свою чергу на перекладні (двомовні) й тлумачні (одномовні). Найбільший інтерес становлять тлумачні фразеологічні словники, в яких кожна фразеологічна одиниця супроводжується тлумаченням. Першими такими словниками стали короткий «Фразеологічний словник» Н. Батюк (1966 р.); «Словник українських ідіом» Г. Удовиченка (1968 р.). Ґрунтовним виданням є «Фразеологічний словник української мови» (1984 р.). Близько 10 тисяч фразеологічних одиниць представлені у двотомному «Фразеологічному словнику української мови» (1993 р.).

Словники нормативності мовлення містять найскладніші в уживанні слова. В них пояснюється написання й вимова слів, словотворення, даються граматична та стилістична характеристики слів, наводяться приклади можливої сполучуваності слів і керування. Прикладом такого типу словників можна назвати «Словник труднощів української мови» за редакцією С. Єрмоленко (Київ, 1989 р.).

Термінологічні словники належать до різновиду лінгвістичних, які подають значення спеціальної лексики певної галузі знань. На теоретичному та практичному рівнях дослідники галузі науково-технічної термінології аналізують структурні моделі лексикографічних систем [5], розробляють концепції та принципи укладання словника [7], пропонують нові

підходи до створення сучасних лексикографічних праць. Українське мовознавство оперує зазначеними словниками з багатьох галузей: літературознавства, лінгвістики, економіки, геології, спорту, медицини, математики, хімії, фізики, біології тощо. Українська лексикографія збагачена словниками мови письменництва, власних імен, прізвищ, діалектними, морфемними, частотними та ін. Словники мови письменників фіксують лексичний склад творів певного письменника. Найповнішим зібранням лексики творів Т. Шевченка є двотомний «Словник мови Т. Шевченка» за ред. В. Ващенко (1964 р.).

Сучасний стан розвитку персональних комп'ютерів та їхнього програмного забезпечення уможлиблює використання найновіших інформаційних технологій. Це дозволяє широко використовувати комп'ютери у словникарстві і навіть самостійно створювати прості бази даних. Аналіз останніх досліджень з цієї проблеми доводить: електронні словники – явище достатньо нове, але прогресуюче. Над темою втілення та використання таких видань працювали як українські науковці: І. Кульчицький, М. Пещак, В. Широков, – так і закордонні: Л. Зіміна, В. Вуль, Л. Колодзяжна, С. Дерба та ін.

Динамічність розвитку науки й техніки, притаманна нашому часу, спричинила створення мультимедійних або електронних словників, які певним чином є систематизованою лексичною інформацією, що зберігається в пам'яті комп'ютера, а також є комплексом програм для обробки цієї інформації. Електронний навчальний словник поєднує в собі функції пошуку потрібної інформації, демонстрації мовних закономірностей і можливості засвоєння навчального матеріалу за допомогою спеціальної системи вправ. За останні роки створено декілька різновидів електронних словників: CD-ROM і DVD словники.

У термінографії за допомогою електронних словників можна вирішувати такі завдання:

- 1) укладати словники, що найповніше передають сутність понять, повністю відповідають нормам і правилам сучасної української літературної мови;
- 2) уніфікувати терміносистеми з дотриманням вимог цілісності, експлікованості, повноти та несуперечливості;
- 3) створювати автоматизовані банки термінів. Прикладом такої праці є електронна версія системи словників під загальною назвою «Словники України».

Електронний словник вийшов 2001 року тиражем у 30000 примірників і ввібрав орфографічний, орфоепічний, синонімічний, антонімічний, фразеологічний словники, а також функцію словозміни. На диску міститься інформація про написання, наголошення, правопис, словозміну 152 тисячі слів української літературної мови, 2200 антонімічні пари, 9200 синонімічних рядів, 5600 фразеологічних одиниць. До групи окреслених праць належать також тлумачні, спеціальні (історичний, етимологічний, складних випадків наголошення), термінологічні (науково-технічний, фізичних термінів), двомовні перекладні тощо.

Причиною нестабільності розвитку української термінографії, а частково, на жаль, і лексикографії в цілому, був і залишається факт певної, а інколи навіть дуже великої залежності українських лексикографів від російських впливів. У багатьох випадках є намагання позбутися калькування російських слів, термінів, але поки що вирватися з цього полону не вдається, бо немало навчальної літератури, посібників, виробничих процесів є російськими, а в багатьох навчальних закладах використовуються перевернуті терміни [6, с. 215]. Останнім часом зросла кількість термінологічних словників, призначених для використання в автоматизованих системах. Такі словники орієнтовані на ЕОМ. До них належать: інформаційно-пошукові тезауруси, словники для автоматизованих систем керування та інші типи машинних словників [8; 9].

Сучасна українська термінографія задовольняє потреби в найрізноманітніших типах інформації про слово. Вона розвивається за двома основними напрямками:

- 1) створення спеціалізованих словників, подано інформацію тільки одного характеру (лише написання, лише походження, значення тощо);
- 2) створення комплексних словників, включають по можливості всі відомості про слово: тлумачення, граматичну характеристику, вимову, написання, смислові зв'язки з іншими словами, особливості вживання в різних стилях.

Важливу роль у термінографічній справі відіграють електронні словники, що уможлиблюють вирішення таких завдань: укладання словників, що найповніше передають сутність понять, повністю відповідають нормам і правилам сучасної української літературної мови; 127 – уніфікування терміносистем із дотриманням вимог цілісності, експлікованості, повноти та несуперечливості; створення автоматизованих банків термінів; уніфікування та

впорядкування існуючих масивів фактологічних даних з метою наукових видань енциклопедичного характеру. Плідна термінографічна діяльність науковців-дослідників упродовж багатьох років засвідчила, по-перше, що система словників в Україні є розгалуженою та різноманітною; по-друге, є надзвичайно важливою з точки зору пізнання українського мовного фонду минулих часів, розуміння закономірних процесів, розвитку, вдосконалення наукової мови. Таким чином, науковці, освітяни та всі, кого цікавить українське слово, мають змогу сьогодні працювати з різними словниками, залежно від власного фаху та інтересів. В основі поняття термінографії з огляду на дистрибуцію лежать параметри місця (регіональна термінографія), часу (сучасна, історична), простору (загальна термінографія, галузева), кількості (аспекти, проблеми, питання, напрямки, завдання, тенденції, параметри, функції, предмет термінографії, одномовна, двомовна, багатомовна, статистична термінографія), логосу (наукова, когнітивна, навчальна, теорія термінографії), етносу (українська, національна), форми (словникова, комп'ютерна, потенційна), дії (практика термінографії, прикладна, практична), функції (нормативна, описова, перекладна, навчальна).

Список використаної літератури

1. Вакулєнко М. О. Сучасні проблеми термінології та української наукової термінографії Київ : Видавн.-поліграф. центр «Київський університет», 2009. 69 с.
2. Касарес Х. Введение в современную лексикографию Николаїв: Наука, 1958. 354 с.
3. Німчук В. В. Словник Памви Беринди та його місце в історії лексикографії Мовознавство, 1978. № 2. С. 24–37.
4. Панько Т. І. Українське термінознавство: підручник Львів : Світ, 1994. 216 с.
5. Пещак М. Структурні моделі лексикографічних систем III Міжнародна наукова конференція «Проблеми української науково-технічної термінології»: тези доповідей. Львів, 1994. С. 58–67.
6. Полюга Л. Українське словництво на переломі тисячоліть Українознавчі студії, 2006. №6–7. С. 17–25.
7. Тараненко О. Українсько-російський словник. Сфера ділового спілкування Київ: Пожінформтехніка, 2000. 448 с.
8. Туровська Л. В. Деякі аспекти розвитку термінологічної лексики сучасної української мови. *Українська термінологія і сучасність*: зб. наук. пр. Київ, 2007. С. 89–93.
9. Туровська Л. В. Сучасний етап розвитку української термінографії. *Система і структура східнослов'янських мов*: міжкафедральний зб. наук. пр. Київ, 2006. С. 168–173.

УДК 811.161

Собчук Юлія,
студентка 11-Ум групи
Науковий керівник:
к. філол. н., доцент Волянчук І.О.

ЗАСОБИ МОВНОГО КОДУ У ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ ЛЯШКА О. В.

У статті охарактеризовано суть політичного дискурсу як одного з базових понять і термінів політичної лінгвістики. Проаналізовано функціонування засобів мовного коду у політичному дискурсі О. В. Ляшка на лексико-семантичному, синтаксичному та стилістичному рівнях. Засобом увиразнення мовлення виступають метафоричні та метоніміїні перенесення, фразеологізми, вони формують індивідуальний стиль політика.

Ключові слова: політичний дискурс, засоби мовного коду, синтаксичні конструкції.

The article describes the essence of political discourse as one of the basic concepts and terms of political linguistics. The functioning of the language code means in political discourse O. V. Lyashka is analyzed on lexical-semantic, syntactic and stylistic levels. Means of speech degeneration are metaphorical and metonymic transitions, phraseologisms, they form an individual style of politics.

Key words: *political discourse, language code tools, syntactic constructions.*

У період стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, спілкування політичних діячів із суспільством значною мірою впливає на формування світогляду як окремої людини, так і всього суспільства. Це обумовлює важливість дослідження та вивчення особливостей політичного мовлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження політичного дискурсу є одним із провідних напрямів сучасної лінгвістики. Різні аспекти вказаної проблеми висвітлено у працях учених-мовознавців: А. Баранова, Н. Кондратенко, Г. Мацюк, Л. Нагорної, І. Петренка, І. Рудик, К. Серажим, Я. Федорів та ін. На матеріалі публічних виступів українських політиків П. Порошенка та А. Яценюка дослідниця Н. Деренчук проаналізувала лексико-граматичні й прагматистичні особливості їхніх ідіолектів. Л. Чік охарактеризувала лексико-семантичний аспект мовлення П. Порошенка, Ю. Тимошенко, О. Ляшка. Проте поза увагою науковців досі перебуває дослідження різних мовних засобів у політичному дискурсі представників української політичної влади.

Мета роботи: визначити основні особливості мовлення українського політика Олега Ляшка.

Об'єктом нашої розвідки є засоби мовного коду у політичному дискурсі О. В. Ляшка. Матеріалами для дослідження слугували стенограми засідань Верховної Ради України 6 сесії 8 скликання.

Ляшко Олег Валерійович – український політик, народний депутат України, журналіст, телеведучий, лідер Радикальної партії. «На зріст він невисокий, зовнішність у нього, прямо кажучи, не Алена Делона, волосся почало випадати. А Ляшко – дуже «демонстративна» особистість, йому необхідна увага» [1].

Дослідження політичного дискурсу диктується специфікою й гостротою перебігу сучасних суспільно-політичних подій в українському соціальному просторі, у якому діє система механізмів і технологій спілкування, впливу на адресанта. У сучасному політичному дискурсі виявляється потужний інструментарій прийомів і засобів мовленнєвого впливу.

Політичний дискурс – це конкретний прояв політичної комунікації, який передбачає актуалізацію політичного тексту в комунікативному акті взаємодії політичного суб'єкта (політика, політичної сили, влади) і політичного об'єкта (аудиторії, електорату, виборця) [2].

Мета політичного дискурсу – не описати, а переконати: упевнити адресатів у необхідності «політично правових» дій і оцінок – пробудити певні наміри, викликати вигідні авторові дискурсу переконання і спонукання їх до відповідних дій. Промовці зазвичай припускають, що адресат знає, до якого табору він відноситься, яку роль відіграє, за яке і проти якого положення або партії він виступає.

Науковий інтерес до політичного дискурсу спричинив появу нового напрямку в галузі вивчення мови – політичної лінгвістики. Основними чинниками такого зацікавлення є внутрішні закономірності розвитку лінгвістичної теорії, яка не могла залишити поза увагою таку сферу функціонування мовної системи, як політика; потреба політичної науки в методах аналізу політичних текстів і текстів засобів масової інформації для моніторингу різних тенденцій у суспільній свідомості; соціальне замовлення, пов'язане зі спробами позбавити політичну комунікацію маніпуляцій політиків. У лінгвістичній літературі політичний дискурс трактується в широкому та вузькому значеннях. У вузькому значенні А. Баранов розглядає його як «сукупність усіх мовленнєвих актів, що використовують у політичних дискусіях, а також правил публічної політики, які оформилися згідно з традиціями та отримали перевірку досвідом» [4].

У широкому значенні політичний дискурс охоплює такі форми спілкування, до яких у сфері політики належать хоча б один зі складників, – суб'єкт, адресат чи зміст спілкування. Політичний дискурс репрезентує світ політики, до якого належать ораторські виступи та офіційні тексти на політичні теми; постанови, укази, закони, наукові політичні статті, газетно-публіцистичні тексти. Кожен із цих різновидів має свої цілі. Жанрами політичного дискурсу є дискусії, що відбуваються в інституційному навколишньому середовищі (сесія уряду, сесія парламенту, з'їзд політичної партії тощо). Основною функцією політичного дискурсу є регулятивна.

Його призначення – переконати електорат і поширити політичну ідеологію серед населення. Під час публічних промов мовець намагається не лише проінформувати, а й

передати свої погляди, світовідчуття. З метою ефективного впливу на аудиторію політики звертаються не до розуму реципієнтів, а до їхніх емоцій, стимулюючи таким чином суспільну активність.

Основи теорії політичного дискурсу були закладені представниками кембриджської та оксфордської філософських шкіл у 50-ті рр. ХХ ст. шляхом аналізу лінгвістичного контексту громадської думки. До класичних робіт з названої проблеми належать праці Т. ван Дейка, Ю. Габермаса, Р. Барта, Н. Ферклоу, П. Серіо, а також дослідження вітчизняних авторів О. Баранова, О. Шейгал, Г. Почепцова. Вивченню дискурсу присвячено багато досліджень, автори яких тлумачать це явище в настільки різноманітних наукових системах, що сам термін «дискурс» став ширшим за термін «мовлення» [2].

Яскравою рисою політичного дискурсу О. Ляшка є вживання метафоричних і метонімічних перенесень. Вони є засобом увиразнення і стосуються переважно характеристики та оцінки діяльності органів влади.

Вживання метафор надає політичній мові яскравості. Дослідники цього мовного засобу наголошують на сугестивній, моделювальній її функції: метафора не тільки формує уявлення про об'єкт, а й зумовлює спосіб мислення про нього [3].

Цей художній засіб був об'єктом дослідження багатьох мовознавців (Дж. Лакофф, А. Баранов, Ю. Караулов, А. Чудинов, Н. Арутюнова, В. Вовк, Х. Дацишин, Й. Бартошек та ін.). У ширшому розумінні метафора є синонімом тропа, у вузькому – одним із тропів, умотивованим суто подібністю чи аналогією [1, с. 6]. У політичному дискурсі метафора, на нашу думку, є певним механізмом мови, що виявляється у вживанні слова на позначення певного класу предметів, явищ тощо, для характеристики або найменування іншого класу об'єктів на основі певної аналогії. У широкому розумінні термін «метафора» можна застосувати до вживання слів у непрямому значенні, що базується на подібності форми, подібності кольору, подібності властивості, подібності вияву почуття, схожості поведінки [6].

Прикладом таких метафор можуть бути: *українці глибоко вдячні Сполученим Штатам, успішний досвід такого партнерства, круглий стіл, валютний коридор, працювати плідно, зламати наш народ, блокують трибуну, епохальні законопроекти, найкрасивіші заяви, благословенну землю, Стаття 22 Конституції Польщі, говорить, що основна форма господарювання на селі – це сімейні господарства.*

Дещо рідше мовець використовує метонімію. Найчастіше це пренесення назв заходів на їхніх учасників або назв установ на людей, які там працюють. Наприклад: *«Ні один уряд, ні одна Верховна Рада не зробить, якщо Національний Банк не дасть дешеві кредити національним виробникам для того, щоб виробництво, промисловість, фермери і всі інші наші виробники, щоб вони мали дешеві кредити, щоб не побиралися по всьому світу за цими кредитами». «Земля має годувати тільки українських селян, тільки українських людей». Аналіз політичних виступів Олега Ляшка на лексичному рівні засвідчив, що голова Радикальної партії позиціонує себе патріотом своєї країни, політиком, який є «своєю, близькою до народу» людиною. У його мовленні зафіксована суспільно-політична лексика: *реформа, боротьба, народ, нація, солідарність, державна власність, народна власність, національні інтереси.* Наприклад: *«Ми дякуємо нашим міжнародним союзникам за нашу солідарність... за їхню солідарність в нашій боротьбі». «Українська нація матиме майбутнє, коли люди будуть освічені і здорові...» [5].**

У мовленні О. Ляшка широко використовується лексика, яка добре відома «простому» народу, передусім мешканцям села: *люди, пенсія, корупція, земля, гроші, село, робота, селянин, фермер, тарифи, пенсіонер, ліки, молоко, криза, зарплата, корова тощо.* Політик передусім апелює до соціальних проблем українського народу, зокрема до сільського населення, створюючи імідж «людини з народу». Напр.: *«Дайте людям роботу, зарплату, дешеві ліки, 5 гривень за літр молока, корову в кожному сільську сім'ю, соціальну сферу і людям нормальні тарифи на комуналку...» [5].*

Під час виступів на засіданнях Верховної Ради України політик використовує стратегію «навіювання страху», послуговуючись експресивною лексикою, що має різко негативне забарвлення: *безробіття, жебракування, дефолт, банкрутство, економічна прірва, смерть, помирати, кладовище, бардак, безвідповідальність, інваліди, підвищення тарифів, корупція тощо.* Наприклад: *«... і це фактично дорога до економічної прірви і дефолту. Зараз люди отримали шок-платіжки...» [5].*

За допомогою таких лексем політик не лише критикує владу, а й впливає на думки та емоції найбільш незахищених верств населення, нагнітаючи страх, істерію; намагається спричинити паніку в суспільстві, провокує до агресивних форм протесту та вчинків. Голова Радикальною партії використовує політичну стратегію ідентифікації, намагаючись схилити на свій бік народ шляхом ототожнення себе з ним – «я з народу», «я – один із вас». Одним із мовних засобів реалізації цієї стратегії є вживання розмовних, а іноді й просторічних та жаргонних слів: *подачки, брехня, дурак, комуналка, роботяга, мінералка, побиратися, договорняки, откати, шмонати, кришувати, посадити на голку, дербанити, бабло, блатний*. Наприклад: «Уже за 26 років вашої брехні нікому не вірять, крім Ляшка і Радикальної партії чому ви повинні їздити в «блатні» поліклініки і за державний рахунок все мати? ; ...багато хто з вас сюди прийшов або за недоторканністю сховатися, або бабла заробити...» [5].

У процесі аналізу виступів О. Ляшка ми зафіксували також лайливі слова, основна мета вживання яких – образити, принизити опонента: «Якщо 450 депутатів не можуть ходити до залу, не можуть працювати, у мене тоді питання, а для чого ви, скотиняки, тут треба! Нехай вам, паразити, язик відсохне, коли ви таке кажете. Ви, сволочі, живете на корупційні доходи, ви маєте мішки грошей...» [5].

Під час публічних виступів О. Ляшко вживає фразеологізми, які впливають на емоційну сферу слухача та його політичні переконання.

Наприклад: «Вони хочуть вас бачить і хочуть потриматися за ваше горло». «...ми хочемо спробувати цей ваш імунітет на зуб і задати вам кілька важливих питань». «Розказують, що прийде рай і в селі буде щастя, і всі купатимуться, як вареники в маслі» [5].

Дієвими засобами мовленнєвого впливу на морфологічному рівні є особові займенники *я, ми, наш*. Займенник *я* зосереджує увагу слухача безпосередньо на лідері Радикальної партії, допомагає створити відповідний образ політичного діяча: «Я дуже задоволений, що завдяки поправкам, завдяки нашій наполегливій боротьбі нашої команди нам вдалося досягнути тих результатів...» [5]. «Я думаю, що кожен із присутніх у цьому залі і кожен з українців усвідомлює необхідність пенсійної реформи». Займенник *ми* допомагає політикові наблизитися до народу, стати єдиним цілим. Послугуючись займенником *ми*, очільник партії маніпулює свідомістю аудиторії, примушує її приймати потрібні рішення: «Якщо ми продамо землю, то ми перетворимо людей на батраків довічних». «Тому ми вимагаємо від влади передбачити кошти в державному бюджеті» [5].

У політичному мовленні О. Ляшка поширеним є присвійний займенник *наш*, який часто поєднується зі словами *команда, фракція, народ, селяни, країна, боротьба*. За допомогою цього займенника політик створює відчуття належності до української спільноти: «Я хотів би повернути вашу увагу до важкого життя наших українських селян; От так наш народ дурить влада разом з олігархами» [5].

Під час промов очільника Радикальної Партії в якості атрибутивних компонентів функціонують прикметники, які викликають у свідомості реципієнтів певну емоційну реакцію, відчуття співпереживання або зневаги до влади: «Тому що не можна зробити сильну, могутню, розвинуту країну, коли 90 процентів жителів – жебраки, які живуть на субсидії». «Увесь світ сьогодні спостерігає за оприлюдненням матеріалів про офшори, які викривають найцинічніші, найпідліші, найбрудніші обладки сильних світу цього».

Найбільш уживаним у мовленні політика є дієслово *вимагаю*. Із трибуни Верховної Ради України Олег Ляшко вимагає від уряду виконання дій, хоча не пропонує конкретних шляхів поліпшення ситуації в країні: «Тому ми вимагаємо від уряду повернути соціальну норму споживання газу – тисячу 200 кубів в опалювальний сезон». «Тому я вимагаю від суду негайно припинити тягання, негайно відповідно до вимог законодавства розглянути наш позов».

Олег Ляшко часто використовує інфінітивну форму дієслів, що надає виступам потужної експресії: «Ми вимагаємо підняти пенсію, індексувати для тих, хто має великий трудовий стаж; ...підтримуйте нашу команду, щоб ми мали можливість реалізувати план, який кожному з вас дасть можливість працювати, заробляти, годувати своїх дітей, достойно жити на пенсії, отримувати медичну, освітню і будь-які інші послуги в рідній країні». Уживання інфінітивів допомагає політикові наголосити на основних проблемах діяльності

владних структур, а також зняти з себе відповідальність, бо інфінітив не вказує на виконавця дії.

Істотним засобом політичного впливу на свідомість і переконання українського народу є мовні одиниці синтаксичного рівня.

Характерною рисою політичного мовлення О. Ляшка є використання окличних речень, які виражають емоційне ставлення політика до порушеної проблеми, діяльності уряду чи конкретної особи, відтворюють оцінку (віру, презирство, іронію тощо), спонукання до дії. Наприклад: *«Шановні колеги, у мене до вас порада. Ви засиділись у цьому гнилому політичному болоті!»* [5]. Політичний оратор найчастіше вживає питально-риторичні речення, що слугують для увиразнення та виділення думки, зосередження на головному, вираження прагнення промовця уникнути одноманітності під час комунікації. Наприклад: *«Чому в таємному режимі торгують долею України, українською землею і українськими громадянами?»* Поставлені запитання є засобом активізації сприйняття промови, спрямовують на таку відповідь, на яку скеровує мовець.

Чимало виступів Олега Ляшка побудовано на конструкціях спонукальної модальності, основним засобом вираження якої є наказовий спосіб дієслів-присудків. Наприклад: *«Ідіть на свіже повітря, ідіть до людей, тільки не на Канари, не на Багами, а до українських людей! Досить корупції на енергоринку! Верніть народу те, що вкрали».*

Для встановлення контакту з аудиторією політик використовує різні форми звертання: *шановні колеги, шановні українці, шановні люди, шановні громадяни України, дорогі українці, дорогі мої люди, дорогі, шановні, глибокоповажні колеги.* Наприклад: *«Шановні українці, дорогі мої люди! Я хотів би зараз підняти дуже важливе питання – пенсійного забезпечення»*[3]. Такі форми звертань підтримують увагу аудиторії, зближують політичного оратора зі слухачами, сприяють налагодженню атмосфери довіри та подальшої взаємодії. У промовах Олег Ляшко також застосовує інверсію з метою посилення виразності, виділення головного.

Актуалізація виявляється у винесенні комунікативно вагомої частини на початок чи кінець речення. Наприклад: *«Тому фракція Радикальної партії не підтримуватиме кандидатів на конкурсну комісію, яких висуває влада. А за цю корупцію на нафтогазовому ринку мають платити дід, баба в селі, мають платити пенсіонери, мають платити безробітні і робітники, які отримують невеликі зарплати».*

Синтаксична організація текстів виступів О. Ляшка характеризується також уживанням вставних конструкцій. Вони виконують різні комунікативні настанови:

1) указують на джерело повідомлення: *«Завтра Президент України Петро Порошенко, за моєю інформацією, буде в Брюсселі»;*

2) указують на порядок висловлень, їхній зв'язок, підкреслення найбільш значущих частин, висновків: *«Якщо ми говоримо про підтримку молоді, то, в першу чергу, це забезпечення молоді роботою, достойною зарплатою і житлом...»;*

3) виражають суб'єктивно-модальне значення невпевненості, припущення, сумніву: *«Я, здається, розумію, чому вони не хочуть повертати вкрадені кошти Януковича. Бо, можливо, тоді, коли зміниться влада нинішня, вони теж розраховують, що вкрадені ними кошти не будуть повернуті»;*

4) активізують увагу до повідомлюваного, викликають певне реагування з приводу висловленого: *«Нагадаю, зусиллями нашої команди із нинішнього року мінімальна зарплата піднята вдвічі і становить 3 200»;*

5) виражають емоційне ставлення того, хто говорить: *«На превеликий жаль, нинішня влада проводить політику консервації бідності і перетворення України на сировинний придаток»*[5].

Висновки з дослідження і перспективи подальших пошуків. Отже, за допомогою різноманітних мовних засобів (лексичних, фразеологічних, морфологічних, синтаксичних) О. Ляшко виробив власні стратегії впливу на свідомість і політичні уподобання українців, з-поміж них найчіткіше простежується стратегія ідентифікації, тобто ототожнення себе з народом, стратегія театральності, стратегія приниження політичних опонентів, стратегія підвищення свого політичного статусу, стратегія нагнітання страху, істерії, паніки в суспільстві.

Здійснене дослідження не висчерпує всіх аспектів порушеної проблеми і є перспективним напрямом для подальшого опису мовного портрета інших українських політиків.

Список використаної літератури

1. Вершинина Т. С. Метафора в политическом дискурсе: Традиции и новаторство. Екатеринбург, 2001.
2. Карасик В.В. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Москва : Гнозис, 2004. 390 с.
3. Мовне питання як об'єкт маніпулятивних стратегій у сучасному українському політичному дискурсі: http://www1.nas.gov.ua/institutes/ium/Structure/Departments/Department5/soc_staff/Documents/ruda-o.pdf
4. Найтиповіші жести українських політиків <https://glavcom.ua/publications/pro-shchogovoryat-zhesti-poroshenka-groysmana-i-timoshenko-psihoanaliz-382113.html>
5. Стенограми пленарних засідань Верховної ради : <https://portal.rada.gov.ua/meeting/stenogr>
6. Сучасна українська літературна мова : навч. посібник для студ. вищ. навч. закл. / С. О. Караман, О. В. Караман, М. Я. Плющ [та ін.]; за ред. С. О. Карамана. Київ: Літера ЛТД, 2011. 560 с.

УДК 8138:784

Хороша Марія,
студентка 41-У групи
Науковий керівник:
к. філол. н., доцент Волянчук І. О.

КУЛЬТУРА МОВЛЕННЯ УКРАЇНСЬКИХ МУЗИЧНИХ ГУРТІВ

Стаття присвячена культурі мовлення українських музичних гуртів. Проаналізовано основні порушення граматичних, лексичних, орфоепічних, стилістичних норм української мови; схарактеризовано основні праці та дослідження українських лінгвістів та мовознавців.

Ключові слова: пісня, норми, українська мова, лексика, музика.

The article is dedicated to the culture of Ukrainian musical groups. Main violations of grammatical, lexical, orthoepic, stylistic norms of the Ukrainian language are analyzed. The main works and research of Ukrainian linguists and philologists are analyzed.

Key words song, norms, Ukrainian language, vocabulary, music.

Постановка проблеми. Як відомо, однією із функцій, які виконує мова як явище суспільне – є естетична. На нашу думку, вона реалізовується не лише у творах художньої літератури, а й у текстах пісень. Досить поширеними сьогодні з-поміж лінгвістичних розвідок є дослідження, присвячені вивченню різних аспектів функціонування лексичних одиниць у художніх творах. Проте праць, у яких висвітлювалися б проблеми культури мови у текстах українських пісень, надзвичайно мало. Виходячи з цього, тему статті вважаємо актуальною.

Об'єктом нашого дослідження стало мовлення українських музичних гуртів на матеріалі пісенних текстів гуртів «ТІК», «Океан Ельзи», «Без Обмежень», зокрема проаналізовано порушення граматичних, лексичних, стилістичних, орфоепічних норм української мови.

Аналіз останніх досліджень. Проблема виразності мовлення розглядається лінгвістами (О. С. Ахмановою, Н. Д. Бабич, Б. Н. Головиним та ін.) у загальному аспекті культури мовлення. Досліджуваний проблемі присвячені окремі статті у журналах «Мовознавство», «Українська мова і література в школі» (з 1994 року – «Дивослово») [1]. У вітчизняному мовознавстві є праці про мовне наповнення фольклорних пісень, проте немає спроб

проаналізувати численні порушення норм культури мови і мовлення в текстах сучасних музичних композицій.

Мета статті – дослідження та аналіз відхилень від основних норм культури української мови в текстах музичних пісень гуртів.

Пісня завжди займала важливе місце у духовно-культурному житті українського соціуму. Саме в пісенному мистецтві жила наша мова у час заборон і переслідувань. На основі фольклорних пісень було написано багато літературних творів, тож, відшліфована фольклорна мова ставала літературною, входячи в активний повсякденний ужиток. Сучасна українська пісня має велику популярність. Та чи завжди пісня формує позитивний імідж українського суспільства і його культури? Часто сучасна музика втрачає своє первинне мистецько-естетичне призначення і демонструє зразки мовлення так званих мовних низів. Вона вбирає в себе просторічну та сленгову, запозичену й кальковану лексику, орфоепічні та синтаксичні помилки. Предметом дослідження ми обрали тексти пісень трьох українських гуртів, чия музика znana далеко за межами України – «ТІК», «Океан Ельзи», «Без Обмежень».

«ТІК» (*Тверезість і Культура*) – український музичний гурт, створений у 2005 році Віктором Бронюком у місті Вінниця. Офіційна історія гурту «ТІК» розпочалася навесні 2005 року. Саме тоді випускники Вінницького державного педагогічного університету остаточно зрозуміли, що музика в їхньому житті – це дещо більше, ніж просто студентська розвага. І розпочали репетиції. Гурт не лишається осторонь подій, що відбуваються у країні протягом останніх років. Серед комічних відеоробіт «ТІК» є й доволі серйозні, присвячені Україні і тим, хто бореться за неї: «Запах війни», «Люби Ти Україну», «Історія». З нагоди 10-річчя гурту світ побачив диск «Люби Ти Україну». Таку ж назву мав великий тур «ТІК» містами України та за кордоном. Окрім творчої діяльності, лідер гурту Віктор Бронюк активно займався допомогою українським військовим на сході. Наразі, продовжуючи активну гастрольну діяльність, гурт готується до нового великого туру та виходу чергового альбому.

Проаналізуємо тексти пісень гурту за дотриманням у них норм сучасної української літературної мови – лексичних, граматичних, стилістичних, орфоепічних. Варто зауважити, що орфографічний рівень не було взято до уваги, оскільки їхні композиції насамперед сприймаються на слух. Загалом текстовий матеріал пісень «ТІК» не має у своєму складі численних ненормативних утворень, але в найпопулярніших із них автор часто використовує русизми. Наприклад: *Света, ноябр* («Ноябр»), *красіво, познакомитись, запомнити, лето* («Света»), *канфети, бухвет, мол, есть дела* (...мол у мене есть дела), *сігарети, газети, подробности, жальов* (мн., Р. в.), *то* (у значенні «те»), *храплю* (1ос.) дієслова «хропіти», *всьо, пірожине, Сірожа, звьоздних безпределів* (Р. в.), *красівий, приход, білий* (Він "білого" друг), *Баріс, дєтскіє* (у значенні «дитячі»), *кубіки, пілісос* (Він хоче гратись пілісосом), *доктор, дїректор, шохвер* (*А Люда, дїректором хвабрики /А Петя хотів бути шохвером*) [2], *шкаф* («Детскіє ігри»).

В окремих піснях простежуємо порушення орфоепічних норм: ненормативним є використання [хв] замість звука [ф] *шохвер, хвабрика* (пісня «Детскіє ігри»), а також у пісні «Света» у слові *бухвет*. У багатьох піснях можемо почути неправильну вимову приголосних. Це, зокрема, [шч] у сполучнику *що*, який соліст вимовляє як діалектне [шо]. У пісні «Вчителька» неправильно наголошене слово *свої*. Трапляється в композиціях гурту і сленгові лексика, наприклад: *болтати* (*Ми познакомились, сиділи, щось болтали*), *пацани, задовбати, доставати, фотки*. Автор пісень нехтує правильними формами кличного відмінка: *Света* (Ну шо ти робиш, Света?), *Павло Загребельний* (О. Павло Загребельний...) [2].

Варто зауважити, що у своїх піснях музиканти уникають вульгаризмів, жаргонізмів, стилістично маркованої лексики, просторічних слів. У композиціях доцільно використані мовно-виражальні засоби. Вважаємо, що проаналізовані помилки, не руйнують національно-патріотичної аури, притаманної творчості «ТІК».

«Океан Ельзи» – це культовий український рок-гурт, створений 1994 р. у Львові. Лідером та вокалістом гурту є Святослав Вакарчук. Публіка й критики не раз визнавали цей колектив найкращим рок-гуртом і найкращим live-гуртом СНД і Східної Європи. Географія їхніх виступів надзвичайно широка – Єкатеринбург, Сочі, Москва, Санкт-Петербург, Тула, Ростов-на-Дону, Краснодар, Самара, Мінськ, грецький острів Родос, Рига, Таллінн, Одеса, Дніпропетровськ, Калуш – це далеко не повний перелік лише за минулий рік.

Загалом текстовий матеріал пісень «Океану Ельзи» не має у своєму складі численних ненормативних утворень, але в найпопулярніших із них автор часто вживає російське слово *тайна* замість нормативного *таємниця*, наприклад: «*Тайною жив би я*» («Друг»), «*Ти була моєю тайною*» («На лінії вогню»), «*Скільки тайни носили, Але я буду знати тайну твою*» («Небо над Дніпром»).

У пісні «Зелений чай», що вийшла в новому альбомі «Брюссель», слову *кав'яр* надано нового значення, оскільки в Академічному тлумачному словнику української мови зафіксовано лише одне значення цього слова, яке нині є застарілим – *ікра* [3]. У контексті пісні ж його вжито у значенні «той, хто варить каву» («Горить ліхтар, не спить кав'яр, / Він варить каву, але сам...»). В українській мові є випадки, коли таким способом утворювалися нові значення, наприклад, *кавун* – *любитель кави*. Тому можна говорити про виникнення своєрідного новотвору або актуалізацію нового значення. У пісні «Дощ» використано скальковане з російської мови слово виключити («Наш декаданс виключить світло...»), якому відповідає нормативне українське словосполучення *вимкне світло*. У тексті «Там, де нас нема» натрапляємо на дивне поєднання дієслова й іменника: «*Там, де нас нема, / Там не падає зима з неба*»[2]. Враховуючи те, що в наступному реченні говориться про атмосферні явища, а не про пори року («*Тільки там, де нас нема / Менше льоду, ніж тепла*»), можна припустити, що йшлося не стільки про зиму, скільки про сніг. Тим більше, що вираз *падає сніг* є нормативним в українській мові.

Трапляються в композиціях гурту і деякі граматичні неточності, зокрема порушення морфологічних норм. У пісні «Вище неба» фігурує словосполучення *не даш* («Мені би тікати, але ж ти *не даш*») [2]. Очевидно, що тут слід уживати нормативну особову форму дієслова *давати* – ти не *даси*. Це стосується і слова *загляни* у пісні «Ніколи»: «*Хочеш пиши, / Або дзвони, / Може й не буде такого, як було, / Та все ж загляни*». Нормативною граматичною формою дієслова наказового способу *заглянути* є *заглянь*. У текстах також часто використовується ненормативна граматична форма майбутнього часу *налию*, зокрема в пісні «Без бою» – «Я *налию* собі, я *налию* тобі вина» замість *наллю*.

Порушення граматичних форм ілюструє також форма місцевого відмінка іменника *зуби* у відомому фразеологізмі. Так, «Океан Ельзи» співає з типовою граматичною помилкою: «*Який не по зубам мені*». Цікаву ідіому знаходимо і в пісні «В останній момент», якої не зафіксовано у фразеологічних словниках – *бити на совість* («В останній момент немає коли / Боятись чи бити на совість»). Ширший контекст дає змогу припустити, що тут можливий варіант відомого українського фразеологізму *бити на сполох*, що означає *панікувати, здійсмати тривогу*. Невідповідність часових форм дієслів простежуємо в пісні «Голос твій». «*Чи коли хто-небудь бачив, / З неба як впаде зоря, / Я подумав: небо плаче...*» – поряд із дієсловами минулого часу *бачив* і *подумав* ужито дієслово *впаде* у майбутньому часі. Ця граматична помилка призводить до втрати логічного смислу у складнопідрядному реченні. Натомість доречно було б використати форму минулого часу – *впала* чи *недоконаний* вид *падала*.

Найбільшу кількість помилок, зафіксованих у музичних композиціях «Океану Ельзи», становлять акцентуаційні, що зумовлено впливом на вимову учасників гурту західноукраїнських діалектів. Загалом у їхньому мовленні багато дієслів із наголосом на першому складі, хоча нормативним у переважній більшості дієслів української мови є наголос на останньому складі. Чуємо *бу́ло* замість *було́* у композиції «Дівчина» – «*В неї все вже було давно*», «*І не була в різних містах*»; «*Як то було завжди*» («Більше для нас»); «*Як би не було*» («Холодно»); «*На площі нас більше, ніж було до того*» («Коли тобі важко») та ін. Те саме стосується і деяких інших дієслів: *вто́плю* замість *втоплю́*, *зна́йду* замість *знайду́*, *хóджу* замість *ходжу́*, *взяла́* замість *взяла́*, *відда́ла* замість *віддала́*. Часто спостерігаємо і ненормативне наголошення займенників. Наприклад: «*Якби тобі мої думки*», «*Моє майбутнє і моє життя*» («Майже весна»), «*В тобі я вто́плю свою весну, В тобі я зна́йду свою весну*» («Холодно»), «*Тво́є життя за́йде до мене в гості знов*» («Перша пісня») [1]. У багатьох піснях чуємо порушення орфоепічних норм. Це, зокрема, [шч] у сполучнику *що*, який соліст вимовляє як діалектне *шо*. Наведемо декілька прикладів: «*Я вважав би, [шо] ти – білий день без дощу*» («Відпусти»), «*І не повірю, [шо]десь на Землі є ще одна ти*», «*Все те, [шо] хотів*» («Ніколи»), «*За то, [шо] ти завжди зі мною*», «*Виглядає, [шо] історія моя...*» («Дякую тобі») та ін. На лексичному рівні відхилень від норм нами не виявлено.

Гурт «БЕЗ ОБМЕЖЕНЬ» – це український рок-гурт, який розпочав свою діяльність у 1999 році. Лідером і вокалістом гурту є Сергій Танчинець (нар. 8 травня 1982). Гурт, який не заганяє себе в жорсткі рамки формату чи стилю, це музиканти, які в своїй творчості повністю дають волю почуттям та емоціям. В музиці відчувається живий саунд, справжній драйв і соковитий смак життя. Свій творчий початок гурт бере з Закарпатського міста Мукачево, проте на сьогоднішній день «БЕЗ ОБМЕЖЕНЬ» називають закарпатсько-київською командою. У творчому доробку музикантів є величезна кількість пісень, відеороботи, саунд-трек до фільму, та навіть гімн спортивної команди. Пісні гурту можна почути на радіохвилях, а кліпи побачити на телеканалах країни. Маючи за плечима чималий досвід, «БЕЗ ОБМЕЖЕНЬ» ні на хвилину не припиняють свій творчий рух уперед, створюють новий музичний матеріал, експериментують, ведуть активну концертну діяльність, беруть участь у різноманітних фестивалях і громадських акціях.

Лексичні помилки у композиціях насамперед пов'язані з англіцизмами. В українські речення свідомо введено окремі англійські фрази, які зрозумілі далеко не кожному українському слухачеві. Звичайно, молоде покоління часто використовує такі прийоми в розмовному стилі, але у піснях «Бещ Обмежень» невелика кількість англіцизмів справляє враження штучності, заважає зрозуміти зміст. У пісні «Без неї ніяк» гурт співає: «І всім привіт»/ А завтра той – goodbye», замість «бувай». Введення англійського слова у куплет вважаємо недоречним, оскільки його можна замінити українським, тим більше, що «привіт» не римується з «goodbye». Це стосується й інших рядків пісні: «Повернеться вона до тебе» /Скажу тобі don't, don't, don't, Don't cry» [2]. Трапляються в композиціях гурту і деякі граматичні неточності, зокрема порушення морфологічних норм. У пісні «Най би вже весна» фігурує словоформа *най би* («Най би вже прийшла весна»). Очевидно, що тут варто уживати нормативну назакову форму дієслова – *нехай*. Орфоепічна помилка зафіксована в слові шоколядка замість звичного нам слова шоколадка. Автор використовує у своїх піснях слова розмовно-побутового стилю: *ляле, одведу* та інші.

Насамкінець ще раз наголосимо: українська музика завжди залишалася генератором українського слова. У пісенних традиціях нашого народу закарбовано мовні надбання всіх періодів його історичного розвитку. Нині ж із різних причин мовне наповнення музичних композицій потребує ретельного шліфування. Часто автори орієнтуються на культурні надбання наших східних сусідів, що зумовлює проникнення в музику відповідної манери виконання – пісенні тексти рясніють калькованими з російської мови словами, ненормативним наголошуванням, фонетичними та орфоепічними помилками. Вимова окремих виконавців позначена впливами діалектів, просторічного мовлення і розмовного стилю. Глобалізація інформаційного та культурного світу призводить до надмірного використання в українських піснях слів іншомовного походження, екзотизмів, висловів та речень іноземними мовами, надміру власних назв, імен, використання сленгової та ненормативної лексики.

Українські музичні гурти повинні дбати про культуру мови своїх творів, адже саме їхня манера поведінки і спілкування є еталонними для сучасної молоді. Світова спільнота пізнає українську мову та культуру насамперед через музику.

Список використаної літератури

Електронні джерела

1. <http://www.educationua.net>.
2. <https://nashe.com.ua/artist/4>.
3. <http://sum.in.ua/>
4. <http://www.ukrcenter.com>
5. <https://day.kyiv.ua>

УДК 81'373.2

Новосельська Христина,
студентка 21-У групи
Науковий керівник:
к. філол. н., доцент Волянчук І.О.

СЕМАНТИКО-СТИЛІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОБРАЗНИХ ЗАСОБІВ ПОЕЗІЇ ЛІНИ КОСТЕНКО (НА МАТЕРІАЛІ ЗБІРКИ «РІЧКА ГЕРАКЛІТА»)

Наукова розвідка присвячена вивченню художньо-образних засобів поетичних творів збірки «Річка Геракліта» Ліни Костенко. Зокрема, здійснено їх семантико-стилістичний аналіз.

Ключові слова: образні засоби, поетичні метафори, ономастичні метафори, теонімічна метафора, персоніфікація, епітети, риторичні оклики та запитання.

Scientific research is devoted to the study of artistic-figurative means of poetic works of the collection «Heraclitus River» Lina Kostenko. In particular, their semantic-stylistic analysis was carried out.

Key words: figurative means, poetic metaphors, onomastic metaphors, theonimic metaphor, personification, epithets, rhetorical exclamations and questions.

Творчість хвилює кожного, бо завжди постає перед нами актуальною, сучасною. Сучасна навіть тоді, коли поетеса веде нас темними стежками минувшини, адже вона пов'язує її з проблемами сьогодення, турбується про духовний світ співвітчизників, які на шляху національного відродження не повинні забувати гірких і героїчних сторінок історії, аби не розгублені були ті моральні цінності, що віками створювалися народом. Творчість Ліни Костенко – приклад шляхетного служіння поезії. Дослідженню творчого доробку поетеси присвячені праці: Дроздовського Д., Брюховецького В., Богдан С., Висоцького А., Марченко Л., Сігалова С. та ін. Творчість Ліни Костенко від перших її виступів у літературі, як зазначає ще зовсім молодий дослідник Д. Дроздовський, стала не лише виявом потужного, виверженого з вулканічною силою духу, що належить до субстанцій стихійних і величних. Це був вияв духовного аристократизму, глобального культурного світовідчуття, дар особливої організації поетичної матерії, що надається поетові з вищих сфер і належить до природної складової стилю життя і способу власної інтерпретації чи відчуття, переживання світу [10]. Головне – не схибити, вміти за будь-яких умов пронести слово вічне у плині проминального... Ще один дослідник її творчості – В. Брюховецький – наголошує на елітарній мужності жінок персонажів поетки. «Її часом діймає питання: Чи й справді необхідно, щоб жінка була мужня? Так вона відчуває сучасну втому від своєї мужності. Жіноче начало прагне ніжності й лицарської відданості» [1, с. 24]. Ліна Костенко завжди була «більше, ніж поет» або, за афористичним висловом самої поетеси, – «поетом для епох».

Мета нашої роботи – виконати семантико-стилістичний аналіз образних засобів поезії Ліни Костенко.

Для реалізації мети вважаємо за необхідне виконати такі завдання:

- 1) виявити та класифікувати художньо-образні засоби відповідно до їх типів;
- 2) визначити семантико-стилістичні функції образних засобів;
- 3) проаналізувати стилістичні функції риторичних питань.

Об'єктом нашого дослідження є образні засоби поетичних творів збірки «Річка Геракліта» Ліни Костенко, предметом – їхні функціональні особливості.

«Річка Геракліта» – це міні вибране вже друківаних і нових поезій Ліни Костенко. Цикли природи та людського буття тут зв'язані в єдине ціле, циклічний міфологічний час та лінійний час християнства перетинаються між собою. Вірші-осаяння, вірші-попередження, вірші-реквієми та вірші, де тріумфує неприборкана стихія людських почуттів, створюють цілісну симфонічну «поему» філософського осаяння часу. Художній коментар до поезій – оригінальні роботи Сергія Якутовича, який «транслює» таємницю буття через витончені фантазійні «портрети» пір року, які постають у символічних, містичних і неореалістичних

жіночих образах. У післямові літературознавець Дмитро Дроздовський осмислює поетичний світ Ліни Костенко в контексті європейської художньо-філософської традиції.

З-поміж образних засобів, виявлених нами у збірці, переважають метафори. Як відомо, метафора – це тип переносного вживання слова, що ґрунтується на подібності тих чи інших ознак:

- 1) подібності форми;
- 2) подібності кольору;
- 3) подібності вияву почуття;
- 4) схожості поведінки, способу дії.

Метафора може будуватися на основі вражень, оцінки будь-чого. На основі метафоричного перенесення значень у художньому мовленні створюють мовні образи [7, с. 120].

Найчастотнішими в аналізованих нами поезіях є метафори-уособлення (більше 50). Вони виступають чи не найвагомішим стилетворчим чинником: «Плаче коник серед трав» [4, с. 27], «Двори стоять у хуртовині айстр» [4, с. 27], «Розвиднилось траві – такі упали роси!» [4, с. 32], «Літо спить, а вранці осінь встане» [4, с. 35], «Над рікою встає туман» [4, с. 62], «Смички пиляють задубілий сум» [4, с. 62], «Калина міряє коралі» [4, с. 67], «Вийдуть в ранок яблуні» [4, с. 69], «В лісах тремтять налякані гриби» [4, с. 77], «Сумний їжак образився на всіх» [4, с. 78], «Іде з небес березова зима» [4, с. 82], «Гай знімає золоту перуку» [1, с. 84], «Ніч іде з ліхтариком сови» [4, с. 115], «Ідуть у білих каптурах дерева, понамерзали брови у дерев» [4, с. 94], «Душа скарби прадавні стереже» [4, с. 107], «Біле сонце хоче прорости» [4, с. 128], «І слухав місяць золотистим вухом» [4, с. 151], «Душа складала свій тяжкий екзамен» [4, с. 143], «Моя пам'ять плаче над снігами» [4, с. 12], «Солов'ї доводять яблуні до сліз» [4, с. 134], «Над річкою встає туман» [4, с. 72] і под. Дещо поступаються у кількісному відношенні в аналізованих віршах метафори форми орудного відмінка. Наприклад: «Сади стоять, обдмухані вітрами» [4, с. 33], «Лихом б'є об землю перепляс» [4, с. 62], «Але, ліси розсунувши плечима, фантом іде, куди його не ждуть» [4, с. 115], «Гукала тиша рупором вокзальним» [4, с. 143], «Узваром дихає кутя» [4, с. 94], «Рима віршем косу запліта» [4, с. 107]. Вони виконують композиційну та сюжетотворчу функції.

У творах Ліни Костенко важливу роль відіграє теонімічна метафора, джерелом якої є антична міфологія. «Потойбічний гість» Сізіф, довічно покараний богами, змінює часопросторову реальність і починає разом із нами долати труднощі людського життя. Поетеса звертається до всесвітньовідомих міфологічних образів, де «немає дат, немає фактів голих, усе дійшло у вимірах легенд». Імена античних богів і героїв повертають нас до ціннісних орієнтирів. Таким чином теонімічна метафора в поезії Ліни Костенко виконує хронологічну та сюжетотворчу функції.

Прикладом авторської ономастичної метафори можна вважати назву поетичної збірки Ліни Костенко «Річка Геракліта». Річка Геракліта – це метафоричний образ часу, де з'єдналися недосяжна для людини вічність і швидкоплинна мить особистого життя, яку неможливо зупинити: «Чи, може, це приснилось нам купання в річці Геракліта?» [4, с. 83]. Поет, за визначенням Ліни Костенко, – це не просто людина, це Сізіф сьогодення, який тягне вгору камінь: *В корчах і в кручах умирають міфи... І тільки ми, подряпані Сізіфи, тябричим вгору камінь-рюкзак* [4, с. 222].

Життя – це вузька кам'яниста стежка, що веде угору, ніхто не може здолати її без «подряпин»: *А ми йдемо, де швидше, де поволі, йдемо угору, і нема дороги тінь Сізіфа, тінь моєї долі і камінь в прірву котиться з-під ніг...* [4, с. 83] Поетичний вимір часу дозволяє поетесі вільно мандрувати епохами та континентами, відірвавшись від буденного життя. Емоційний вплив підсилює низка авторських риторичних запитань та риторичних окликів, які супроводжують метафору: «І серцю в грудях тісно, тісно, тісно!» [4, с. 62], «Душа полів, ти пам'ятаєш стерни?» [4, с. 38], «О піруети вимушених танців!» (4, с. 63), «Питаю в долі, а що далі?» [4, с. 67], «Скільки яблук з мене продали!» [4, с. 69], «Відкладаю щастя-на коли?» [4, с. 69] «Я вас люблю, о як я вас люблю!» [4, с. 74], «Моя княгине!» [4, с. 85].

Ономастичним символом нашого безпорадного часу, на думку поетеси, є неслухняний хлопчик Ікар: *Заворожили ворони світанок – не сходить сонце – тільки кар та кар. Розбившись грудьми об полустанок, в траві лежить березовий Ікар* [4, с. 155]. «Березовий Ікар» Ліни Костенко – концептуальна авторська метафора, попередження та заклик до нас

згадати про забуті духовні джерела, повернути божественну гармонію природи, відчути магію поетичного слова. *Одкам'янійте, статуї античні, одкам'янійте і кричить на гвалт! В Лос-Анжелесі пальми синтетичні уже вросли коренем в асфальт* [4, с. 187].

У поетичних текстах Ліни Костенко функціонують також індивідуально-авторські темпоральні метафори. Наприклад: *Усе змінилось. Люди і часи. / Двадцятий вік уже за перелазом* [4, с. 77]; *Ще час не сплинув за водою* [4, с. 93]; *Нове століття вже на видноколі, / і час новітню створює красу* [4, с. 107].

Широко представлена в поетичних текстах збірки «Річка Геракліта» метафора руху. Рух є основною формою існування часу. Саме тому лексеми на позначення відтинків часу, поєднуючись з різними дієсловами руху, постають в образі сутності, яка рухається у просторі. Образність таких метафор виникає зі зміною сполучуваності. З-поміж чинників, які створюють образність метафор руху, виділяємо такі:

- позначення вихідної точки руху: *Іде з небес березова зима* [4, с. 82];
- позначення місця, по якому або через яке рухається час: *Життя ішло, минуло той перрон* [4, с. 143];
- уживання обставини способу дії: *Весна пливе під парусом акацій, / Зима пливе під парусом снігів* [4, с. 141]; *І вже вночі навшпиньки ходить осінь / і полум'я жоржин задмухує садам* [4, с. 21].

Таке образне вживання темпоральної лексики демонструє багатоплановість значеннєвого змісту, виконує зображальну й оцінну стилістичну роль. Персоніфікація як різновид метафори дає можливість передати суб'єктивність, оцінність і трагізм плину часу: почуття не можуть бути спрямовані проти абстрактної сутності: *Чорні лебеді часу з лебединої пісні сторіч* [4, с. 112]; *День нахмуриться ніччю* [4, с. 186]; *Моя пам'ять плаче над снігами, / де стоять берези і хрести* [4, с. 128]. У метафорах з образами часу відбувається ототожнення цієї категорії з людиною, адже «лише людині властива емоційна палітра, лише людина може пригадувати фрагменти минулого і відчувати «дихання часу», яке проходить крізь її душу» [4, с. 297]. Час може актуалізуватися у поетичних текстах і як адресат мовлення: *Пробачте, осінь, я вас не впушу* [4, с. 22]; *Вечірнє сонце, дякую за день!* [4, с. 168].

Досить часто письменниця застосовує порівняння: «Стоїш, як стогін, під склепінням казки» [4, с. 25], «Стоїть берізонька – як в іскрах золотих» [4, с. 28], «Росси – як вино» [4, с. 29], «Профіль – як зима» [4, с. 31], «Вона – як він, і жовта, і руда» [4, с. 43], «Влетіла вість, як ворон у фойє» [4, с. 45], «І місяць білий, як обличчя міма» [4, с. 52], «І день, як очі у китайця, примружений» [4, с. 57], «Як сірничок, припалений на сонці» [4, с. 64], «Верба – мов чорний покруч ікебани» [4, с. 64], «Як срібні птиці вилітають ще неприборкані слова» [4, с. 66], «Яблуні, як лосі» [4, с. 69], «Пливе над світом осінь, як медуза» [4, с. 70], «У хаті глухо, як в печері» [4, с. 71], «Уже дерева-як рогаті олені» [4, с. 81].

Окрім проаналізованих художньо-образних лексичних засобів, а також синтаксичних конструкцій, у віршах збірки нами виявлено тавтологію, оксиморон та епітети.

Тавтологія – використання повторювання або надлишковості у мові, коли одна частина висловлювання повністю або частково дублює зміст іншої, але у збірці Ліни Костенко це не сприймається як лексичний огріх: *мудрий геній, казка казок* та ін. За допомогою такого літературно-поетичного прийому як оксиморон Ліна Костенко поєднує протилежні за змістом контрастні поняття: *мертві сміються, вуста пекучі, але холодні, ненаписаний лист, слова, де ні слова нема*.

З-поміж епітетів найчастотнішими є колірні. Наприклад: *білий кінь, сіра долина, блакитна вода, пурпурні шати, барви золоті, сяйво голубе, ясні зорі*, тощо. Ці кольори викликають у читача позитивні конотації та створюють піднесений настрій. Особливістю поезій Ліни Костенко є використання непрямих назв кольорів, семантично пов'язаних із дорогоцінним металом: *срібло – срібний, сріблястий; золото – золотий, злотистий*; або з цінним каменем *янтарем – янтаревий, янтарний*: *«Оранжеві, червоні ковпачки, здається, виїде гномик в камізелці, застебнутий на сріблі гаплички; оце і є усі мої права. Уже й зникало сонце за горбами – сад шепотів пошерхлими губами якісь прощальні золоті слова; знаходить ніч, думки у неї хмарні, бринить дорога на одній струні, нічного міста вафельки янтарні тихенько тануть десь удалині; після дощів смагардова діврова, на білій ріні річка говірка і смужка сонця тонко пурпурова далекий обрій пензликот торка»* [4, с. 216].

Отже, проведене нами дослідження переконує в тому, що Ліна Костенко – митець, справжній майстер слова, який самовіддано любить людей і природу, тонкий лірик, автор

прекрасних віршів, ніжних, чаруючих. Її поезія – це бунт проти стандартизації, спрощення, примітивізації людини. Тематичний обрій поетеси досить широкий. Самобутність її в тому, що вона художньо осмислює загальнолюдські цінності, примушує задуматись над тим, що залишає по собі людина. Лексичні художні засоби – метафори, епітети, порівняння, персоніфікація – є основою майже кожної поезії збірки. Вони допомагають зрозуміти стан митця і ліричних героїв, передають настрій поетичних творів і підкреслюють своєрідність бачення поетом навколишньої дійсності; виконують стилістичну, композиційну та сюжетотворчу функції. За визначенням В. Панченка, ріка у творах Ліни Костенко є символом стоїцизму.

Список використаної літератури

1. Брюховецький В. Ліна Костенко. Літературно-критичний нарис. Київ: Рада письменників, 1990.
2. Гаспаров Б. М. Язык, память, образ. Москва : Новое литературное обозрение, 1996.
3. Дроздовський Д. І. Хвилі Часу Річка Геракліта. Київ: Либідь, 2011
4. Костенко Л. В. Річка Геракліта. Київ : Либідь, 2011.
5. Пахльовська О. Невидимі причали. *Річка Геракліта*. Київ: Либідь, 2011.
7. Сучасна українська літературна мова / за ред. М. Я. Плющ. Київ: Вища школа, 1944.

РОЗДІЛ VIII. СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ У ДОСЛІДЖЕННІ ІНШОМОВНОГО ДИСКУРСУ ТА ЛІНГВОДИДАКТИКИ

УДК 81'44

Войтюк Мар'яна,
студентка 11-Азм група
Науковий керівник:
к. філол. н. Янусь Н.В.

ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЕННЯ СЛОВЕСНОГО ПОРТРЕТА У ТВОРАХ Ш. БРОНТЕ

У статті досліджено лінгвістичні особливості словесно-художнього портрета та його роль у структурі художнього твору. Авторка систематизує визначення поняття «портрет» та досліджує його лінгвістичне трактування. Яскравим прикладом побудови словесно-художнього портрета є персонажі романів англійської письменниці Ш. Шронте, які проаналізовано у дослідженні.

Ключові слова: портрет, роман, Ш. Бронте, письменник.

The article analyzes the linguistic features of a verbal and literary portrait and its role in the structure of the literary work. The author systematizes the definition of the concept «portrait» and explores its linguistic interpretation. The striking example of the construction of a verbal and literary portrait are the characters of the novels of the English writer Charlotte Bronte, which are analyzed in the study.

Key words: portrait, novel, Charlotte Bronte, writer.

Проблема створення словесно-художнього портрета, його роль в структурі художнього твору привертає увагу багатьох лінгвістів та літературознавців. При цьому поняття портрета персонажа художнього твору досить широке. Різні дослідники виділяють такі типи портрета, як, наприклад, опис зовнішності літературного персонажа, його соціальний портрет, психологічний портрет, портрет, який відбиває емоційний стан персонажа, і т.д. (наприклад, О. Кусько). У роботах, присвячених вивченню портрета, нерідко порушується питання розвитку портретного опису в літературі (Р. Гром'як, О. Галич). Структура словесного опису персонажів, виявлення лінгвістичних особливостей побудови портрета також не раз ставали предметом самостійних досліджень (С. Селєзньова та ін.), про що свідчить наявність досить великої кількості різних класифікацій портретних описів.

Поняття «портрет» вживається як у широкому, так і у вузькому значеннях. У зарубіжному літературознавстві поняття портрета взагалі не відокремлюється від поняття персонажа: «Character, in literature, a personage in a novel, short story, drama, or poem. The term “character” also denotes the essential qualities and personality traits of a fictional or real individual. The ability to create compelling and believable characters is one of the hallmarks of the literary artist». «Characteristics, in literature, is the presentation of the attitudes and behavior of the imaginary persons in order to make them credible to the author’s audience» [9, с. 260].

Більш вузько це поняття розглядається у вітчизняній стилістиці, лінгвостилістиці, лінгвістиці тексту і визначається так: «Портрет в літературному творі – зображення зовнішності героя: його обличчя, фігури, одягу, манери триматися» [3, с. 5]. «Портрет у літературі є засобом символіки, типізації та індивідуалізації персонажів. Маючи взаємодію з навколишнім середовищем як основним предметом художнього представлення, письменники описують зміни персонажів у конкретних ситуаціях, у відносинах між ними. Характерні портрети засновані на загальній закономірності, згідно з якою внутрішні психічні стани людей знаходять своє відображення в міміці (виразні рухи м'язів обличчя), пантомімах (виразні рухи всього тіла), в мові диктора (інтонація, темп ритм, тембр), дихання і т. д., це допомагає в розумінні внутрішнього світу в процесі спілкування. Крім того, одяг людини часто вказує на її естетичні смаки, риси характеру, багатство, заняття. Появу персонажів і їх внутрішнього стану, намагаються інтерпретувати відповідністю або невідповідністю їх так званих внутрішніх та зовнішніх портретів» [5, с. 546].

Слід зазначити, що метою опису портрета є, як правило, побудова зображення, де окремі ознаки вказують на суттєві характеристики. «Портрет є одним із засобів індивідуалізації характеру. Крім зовнішніх фізичних характеристик персонажа, портрет містить інформацію про його зачіску, одяг, манери, аксесуари, тобто, що відображає смаки, уподобання, звички – індивідуальність героя визначає соціальну ідентичність персонажа, входить у тимчасовий континуум тексту, тому що епоха, і час року, і час дня відображається в костюмі» [7, с. 6].

Поряд або взаємоототожнюючись із художнім портретом почасти функціонує поняття «літературно-художній образ» – одна з найбільш багатогранних і складних категорій, що відноситься до відання різних наук. Література як вид мистецтва володіє власними змістовно-естетичними можливостями і їй властивий свій спосіб відображення дійсності – художній образ, який є результатом осмислення письменником якогось явища, процесу. «Художній образ – це конкретна і в той же час узагальнена картина людського життя, створена за допомогою вимислу і має естетичне значення: поза ним не може бути ні відображення дійсності, ні уяви, ні пізнання життя. При цьому образ стає художнім завдяки тому, що за допомогою авторської фантазії перетворює дійсність, перестворює світ відповідно з поглядами та духовними запитами людини. Автор твору створює його, щоб висловити своє уявлення про життя, своє розуміння його закономірностей» [1, с. 133].

При цьому відзначимо, що «портрет» і «образ» – не одне і те ж. Поняття портрета персонажа художнього твору досить широке. Різні дослідники виділяють такі типи портрета, як, наприклад, опис зовнішності літературного персонажа, його соціальний портрет, психологічний портрет, портрет, який відбиває емоційний стан персонажа, і т.д.

Тим не менш, багато дослідників часто ставлять знак рівності між поняттями «портрет персонажа» і «образ персонажа», говорять про їх синонімічність. При цьому в даний час проблема образу та образності отримує якісно нове звучання: відбувається не тільки вивчення й опис власне образних засобів як таких, але, в першу чергу, робляться спроби аналізу механізмів їх створення, актуалізації та сприйняття.

Можна сказати, що художній текст – це сукупність взаємодіючих між собою образів та портретів, які є частинами модельованої картини світу. У центрі ж образної системи художнього твору знаходиться зображення людини – персонажів і їх взаємин, що, власне, й становить зміст твору, в якому автор моделює об'єктивну дійсність [2, с. 45]. Словесний опис зовнішності персонажа у великій мірі сприяє його візуалізації, створення ментальної картини, живого зорового образу.

Проте у даний час більшість дослідників вважають, що портрет в літературному творі є складовою частиною образу персонажа: «Портрет літературного персонажа, що представляє собою один із способів створення його образу, може бути розглянутий як окрема проблема, дослідження якої сприяє більш точному тлумаченню художнього твору, розкриття його ідейного змісту» [3, с. 4].

З викладеного випливає, що портретний опис включає:

- зображення зовнішності: обличчя, волосся, статури і т.п.;
- опис міміки, голосу і динаміки дихання, пантоміміки і манер;
- одягу і аксесуарів.

Широко використовує портрети персонажа у своїх художніх творах англійська письменниця Ш. Бронте. Наприклад, у портреті молодої гувернантки Джейн Ейр, з однойменного роману, вгадуються риси не тільки Ш. Бронте, але і створеної нею героїні. У Джейн Ейр ми знаходимо ту ж непохитність, чесність, моральний героїзм. Слова героїні: «*Women feel the same as men; they have the same need to show their abilities and look for a field of activity, as in their fellow men; forced to live under the yoke of strict traditions, backward community and suffer exactly the same as would have suffered in their place men*» [10] («Жінки відчувають те ж, що і чоловіки; у них та ж потреба проявляти свої здібності і шукати для себе поле діяльності, як і у їхніх побратимів чоловіків; вимушені жити під суворим гнітом традицій, у відсталому середовищі, вони страждають абсолютно так само, як страждали б на їх місці чоловіки») – звучать як авторське кредо і ключ до прочитання роману.

Описуючи портрети, Бронте вдавалася до різних прийомів письма, прагнучи до найбільш виразного відтворення типового для тієї чи іншої особистості. В одних випадках вона навмисно гіперболізує (Бланш Інгрем і її мати леді Інгрем), в інших дотримується суворого відтворення життєвої «норми» (опікун Брокльхерст, священник Ріверс).

Читач отримує скупий портрет зовнішності Брокльхерста. Він високий на зріст і худий. Сюртук його застібнутий на всі гудзики. Однак образ опікуна розкритий через діалог і без будь-якого коментаря автора. «Система» педагогічних поглядів Брокльхерста розкривається з великою повнотою в епізоді, де він наказує обстригти наголо дівчину, у якої від природи кучеряве волосся. Тут немає ні єдиного коментаря автора, тільки декілька, ніби побіжно кинутих фраз, що показують реакцію виховательки на наказ начальника: «*Miss Temple passed her handkerchief over her lips, as if to smooth away the involuntary smile that curled them*» [10] («Темпл проводить носовою хусткою по губах, немов стираючи мимовільну усмішку»).

По-іншому змальована місцева знать, яка зібралася в будинку Рочестера. Тут жало її сатири гостріше, інтонація стає більш уїдливою та використовується гіперболізація. Бланш Інгрем називає леді Інгрем «леді мати», а та відповідає дочці називаючи її не інакше, як «душа моя», то «моя найкраща» (mi best), «моя конвалія» (mi lily), ці безглузді в устах вихованих дам епітети не «незнання життя», а навмисне звернення до гротеску.

Проте прийоми гротеску Ш. Бронте використовує не часто. У більшості випадків, описуючи характери та малюючи портрети, вона використовує пряме реалістичне відображення. На її палітрі безліч різних відтінків. Так, портрет Ріверса «виписується» зовсім в інших тонах, ніж різко шаржовий малюнок Брокльхерста. Відтінки тонші, підбір слів багатший і повніший.

Бронте ретельно описує зовнішність молодого священика – продуманий прийом, що підкреслює контраст між зовнішнім і внутрішнім виглядом Ріверса, зовні прекрасного, але внутрішньо холодного та байдужого, який не любить людей, яким служить, лише «виконує свій обов'язок». «*I looked at his features, beautiful in their harmony, but fixed by his terrible severity – says the character – his energetic, but cold forehead, eyes – bright, deep and penetrating, but lack of tenderness in his highly significant figure and imagined that I am his wife*» [10] («Я глянула на його риси, прекрасні в своїй гармонійності, але страшні своєю нерухомою суворістю, – розповідає героїня, – на його енергійний, але холодний лоб, на очі – яскраві, глибокі і пронизливі, але позбавлені ніжності, на його високу значну фігуру і уявила собі, що я його дружина»).

Він нагадує холодний мармур античної скульптури. Його поцілунок відчувається як могильний холод. «*In the world there is no marble or ice kisses, but this is how I would like to call my cousin's kiss*» [10] «На світі не існує ні мармурових, ні крижаних поцілунків, але саме так мені хотілося б назвати поцілунок мого кузена» [23], – говорить Джейн. Таким чином, психологічний портрет Ріверса чудово розкритий через портрет зовнішній, перед нами – фанатик, глухий до чужих почуттів – типовий представник пуританського виховання. Ліплення характеру Сент-Джона Ріверса – одна з великих удач Бронте-реалістки.

Будівельним матеріалом для створення словесного художнього портрета є, насамперед, лексика, яка описує зовнішній вигляд персонажа. Серед найбільш активних частин мови, які використовуються для формування зовнішності людини, є іменники, прикметники, дієслова та прислівники. При цьому особливу роль у портреті персонажа відіграють прикметники завдяки наявності у них признакового характеру.

Отже, слід зазначити, що вибір письменником лексики завжди значущий. Одяг та манера, словом, те, що складає зовнішність персонажа, може багато розповісти про нього, про його характер, а також національну приналежність. Самобутність автора може розкриватися не тільки через тематику, систему образів й емоційний настрій його творів, а й через вибір мовних засобів, за допомогою яких адекватно авторському задуму відображаються почуття і думки.

Список використаної літератури

1. Галич О., Назарець В., Васильєва Є. Теорія літератури : підручник / [за наук. ред. О. Галича]. Київ : Либідь, 2001. 488 с.
2. Гончарова Е. А. Пути лингвистического выражения категорий автор – персонаж. Томск : Изд-во Томского ун-та, 1984. 244 с.
3. Малетина О. А. Лингвостилистические особенности портрета как жанра художественного дискурса (на материале произведений Т. Драйзера) : автореф. дис. канд. филол. наук : 10.02.04. Волгоград, 2004. 20 с.

4. Кусько Е. Я. Проблемы языка современной художественной литературы. Львів : Вища школа, 1980.
5. Літературознавчий словник-довідник / під. ред. Р. Т. Гром'яка, Ю. І. Коваліва та ін. Київ : ВЦ «Академія», 1997. 752 с.
6. Родионова Н. А. Типы портретных характеристик в художественной прозе И. А. Бунина : Лингвостилистический аспект : дис.... канд. филол.наук. Самара, 1999. 192 с.
7. Селезнева С. Ю. Языковые средства и когнитивные модели описания внешности персонажей в англоязычной художественной прозе : На материале произведений английских и американских писателей XIX и XX вв. : автореф. дис. канд. филол. наук . Москва, 2001. 28 с.
8. Шайтанов И. «Джейн Эйр» – роман классической эпохи. Москва : Худ. л-ра, 1989. С. 381–383.
9. Leavis Q. D. Introduction to the novel «Jane Eyre». Penguin books, 1997. 262 p.
10. Charlotte Bronte «Jane Eyre». URL : <http://www.online-literature.com/brontec/janeeyre/>

УДК 81'44

Ковгар Юлія,
студентка 11 Ам група
Науковий керівник:
к. філол. н. Семегин Т. С.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ ЕМОЦІЙ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

У статті розглядаються теоретичні аспекти вербалізації емоцій в англійській мові. Авторкою аналізуються категорії «емоція», «експресія», «емоційність» і «експресивність» в лінгвістичній площині. Мова розглядається як джерело і засіб вивчення людських емоцій, адже вона їх номінує, експлікує, описує, імітує, стимулює, класифікує, структурує, коментує, пропонує засоби для мовного маніпулювання й моделювання відповідних почуттів.

Ключові слова: мова, емоції, експресія, лексика, категорія.

The article deals with the theoretical aspects of the verbalization of emotions in the English language. The author analyzes the categories «emotion», «expression», «emotionality» and «expressiveness» in linguistic sphere. Language is considered as a source and means of studying of human emotions since it nominates, verbalises emotions, describes them, simulates, stimulates, classifies, comments on and offers means for language manipulation and modeling of feelings.

Key words: language, emotions, expression, vocabulary, category.

Проблема емоційно-забарвленої лексики продовжує залишатися предметом численних досліджень. Останнім часом посилюється інтерес до її міждисциплінарного і кроскультурного розгляду з точки зору стилістики, лінгвокультурології, психолінгвістики, а також інших лінгвістичних дисциплін. Проблемам вербалізації емоцій присвятили роботи Ш. Баллі, А. Вежицька, В. А. Маслова, В. І. Шаховський.

Метою даної розвідки є узагальнений аналіз поняття «емоційно-забарвлена лексика» в сучасних лінгвістичних дослідженнях.

Емоції є мотиваційною основою свідомості і мовної поведінки, адже люди в своєму спілкуванні не можуть обійтися без них. Джерелом до вивчення людських емоцій виступає сама мова, яка номінує, експлікує, описує, імітує, стимулює, класифікує, структурує, коментує їх, пропонує засоби для мовного маніпулювання й моделювання відповідних емоцій. Мова формує емоційну картину світу представників тієї чи іншої лінгвокультури. Тож, мова є і об'єктом і інструментом вивчення емоцій.

У сучасній лінгвістичній літературі існують категорії «емоція», «експресія», «емоційність» і «експресивність». Одні дослідники за традицією розглядають ці номінації як абсолютні синоніми, інші – розмежовують, але вважають найважливішими складовими

частинами категорії виразності. Фундатори комунікативної лінгвістики справедливо відзначають, що при зіставленні мов не диференційований розгляд і не чіткість у визначенні самостійності даних категорій призводить до непорозуміння [6, с. 79]. Про необхідність розрізнення цих термінів у практичному курсі [7, с. 82]. Слід зазначити, що експресивність, як і емоційність, є однією з найважливіших рушійних сил у розвитку мови, бо сприяє створенню нових засобів, які в свою чергу націлені для найбільш ємної передачі думок і почуттів.

На думку Ш. Баллі, основоположника сучасної концепції і методів дослідження експресивних засобів мови, експресивність – це емоційне сприйняття дійсності і прагнення передати його реципієнту. Науковець підкреслював можливість існування численних засобів і способів передачі одного і того ж емоційного змісту завдяки «асоціаціям, породжених присутністю в пам'яті виразів, аналогічних даному, що створюють свого роду несвідому синонімію» [2, с. 93]. Саме ця множинність становить, за спостереженнями мовознавця, проблему експресивності. Експресивність – це сукупність семантико-стилістичних ознак мовної одиниці, які забезпечують її здатність виступати в комунікативному акті як засіб суб'єктивного вираження ставлення мовця до змісту та адресата. Експресивність властива одиницям всіх рівнів мови [1, с. 100].

Експресивність – це все те, що робить мову більш яскравою, сильно діючою, глибоко вражаючою. Експресивність – це фонетичні, лексичні, морфологічні та синтаксичні одиниці мови; це авторські неологізми, введення просторіч або жаргонної лексики, стилістичні фігури; паралельні конструкції, зевгма, повтори, інверсія, алітерація і т.п. При всьому цьому експресивно забарвленій лексиці та її значенню приділяється особлива увага в семасіології (науці про значенні слів, виразів та їх модифікацій). З точки зору цієї науки, у справі вивчення експресивності важливе розмежування слів, які називають емоції, і слів, що викликають емоційну (чуттєву) реакцію реципієнта (читача). Остання категорія слів розглядається вченими крізь призму системного опису значення і, таким чином емоційність, втрачає комунікативну самостійність, стає експресивно-синонімічною [5, с. 107]. Експресивне забарвлення слів не може бути розкрито без урахування комунікативно-функціонального аспекту значення, що в свою чергу вимагає включення в дану проблему категорії суб'єкта мовлення і його комунікативну направленість, тобто з одного боку ставлення суб'єкта (автора) до реципієнта (читача), а з іншого боку – суб'єкта до дійсності. Отже, дана проблема може бути розглянута всебічно тільки в рамках прагматики.

Вибір виразних засобів і відповідність даних засобів комунікативним намірам мовця завжди знаходилися в центрі уваги стилістики. У стилістиці існує чотири напрямки дослідження експресивності: 1) стилістика мови або описова стилістика, що вивчає великі класи текстів, в центрі уваги якої – стилістичне забарвлення мовної сутності; 2) стилістика індивідуальної мови, що займається дослідженням текстів, що належать конкретному автору (суб'єкту), а також всіх мовних засобів і способів організації пов'язаного, цілісного й емоційно забарвленого тексту; 3) контрастивна стилістика, що досліджує в основному проблеми перекладацького плану; 4) стилістика тексту, яка розглядає експресивність даного тексту з точки зору його естетичної цінності [4, с. 179]. Експресивність в останньому випадку передбачає розгляд різних способів мовної взаємодії. Емоційність передається, як правило, наступними мовними засобами: вигуками, словами, що називають емоції а асоціюються з ними, інтонацією і особливими синтаксичними структурами (повтор, еліпсис, інверсія і т.д.).

Часто емоційне значення слова виявляється тільки в певному контексті, який передає індивідуальний настрій або відчуття носія мови.

Серед формально-структурних елементів, що передають емоційні значення в англійській мові відносяться суфікси: -«у», -«іе», -«let» (*sonny, birdie, ringlet*); слова-підсилювачі: *terrible, nice, great, dreadful*. Зустрічаються факти, коли емоційність передається словами, що втрачають своє предметно-логічне (денотативне) значення і, як наслідок, отримують емоційне забарвлення. До таких слів належать вульгарні шари лексики: лайливі слова, прокляття, нецензурні слова типу *damn, bloody, upon my word*.

Яскравим прикладом емоційності є фамільярно-розмовний підстиль, який з'являється в надмірному використанні перепитувань, повторів, вигуків, гіпербол, усічених слів і т.п.

Мовлення індивіда, нерідко «збігається з інтенсивністю, яка має на меті посилити вплив на слухача, вразити або переконати його» [5, с. 39]. У сучасній лінгвістиці виділяються опозиція: інтенсивність-екстенсивність як прояв на мовному рівні дуже високого і дуже низького ступенів виділення певної ознаки. Інтенсивність (екстенсивність) пов'язана з якісно-

кількісною оцінкою і характеристикою, яка позначається словом явища або процесу. Вона може виражатися лексичними мовними засобами, в семантичній структурі яких міститься інтенсивний (екстенсивний) компонент значення, акціональні префікси і суфікси, тропи (гіпербола, літота). Таким чином, категорія експресивності включає в себе такі поняття: а) емоціональність, б) оцінку, в) інтенсивність (експресивність). Що стосується співвідношення понять експресивності та емоційності, то необхідно визнати, що емоційність є частиною експресивності, тобто вона завжди експресивна, в той час як експресивність не обов'язково емоційна, тобто експресивність завжди висловлює почуття того, хто говорить, по відношенню до суб'єкта чи явища дійсності. При цьому експресивність мови означає її незвичайність, виділення цілого тексту або його частини на тлі нейтрального мовного оточення шляхом використання лексичних, фонетичних, граматичних або стилістичних засобів і, отже, сприяє позитивній або негативній оцінці даного тексту (або його частини) одержувачем, бо впливає на його емоційну сферу.

Таким чином, як експресивність, так і емоційність розуміються як категорії комунікативного плану. Однак експресивність – категорія, що утворюється словом або виразом тільки в даному мовному контексті або «внутрішньо притаманна даному одному слову (або вислову) як елементу мови» [7, с. 82].

Джерела породження емотивності тексту різноманітні і не всіма дослідниками розуміються однаково. Способи маніфестації емотивних ситуацій в художньому тексті можуть варіюватися «від згорнутих (семний конкретизатор, слово), мінімально розгорнутих (словосполучення, речення) до максимально розгорнутих (фрагмент тексту, текст)» [6, с. 54].

Основними засобами передачі емоційно-експресивної інформації в художньому тексті виступають словотвірні, лексичні, фразеологічні та синтаксичні засоби. Проте найважливішим ресурсом вираження емоційно-експресивної інформації є лексика (емотиви, експресиви і слова з культурно-коннотативним компонентом значення).

У своїй роботі А. Вежбицька класифікує назви емоцій наступним чином:

1. Емоції, пов'язані з «поганими речами» (*sadness, unhappiness, distress, upset, sorrow, grief, despair*).
2. Емоції, пов'язані з «хорошими речами» (*joy, happiness, content, pleasure, delight, excitement*).
3. Емоції, пов'язані з людьми, котрі скоїли погані вчинки, і викликають негативну реакцію (*fury, anger, rage, wrath, madness*).
4. Емоції, пов'язані з роздумами про самого себе, самооцінкою (*remorse, guilt, shame, humiliation, embarrassment, pride, triumph*).
5. Емоції, пов'язані зі ставленням до інших людей (*love, hate, respect, pity, envy*) [3, с. 41].

На думку В.І. Шаховського, емоції тісно взаємодіють з кваліфікативно-оцінною діяльністю людини і є компонентами структури його розумової діяльності. Емоції формують у деяких поняттях індуктивно-прагматичний сектор, що знаходить відображення в емотивній семантиці слова та співвідноситься з даним поняттям [6, с. 29]. Автор стверджує факт емотивного значення і емотивної конотації та їх референції:

- 1) з певними об'єктивними і суб'єктивними ознаками денотата – свого або чужого для даного слова (денотативна референція);
- 2) з «емоційно забарвленим поняттям» про денотат (сигніфікативна референція);
- 3) з соціальними емоціями відображених суб'єктів (емоційно-оцінна референція);
- 4) з типізованими ситуаціями вживання емотивів (функціонально-стилістична референція) [6, с. 34].

У ході дослідження автор встановив три типи емотивності слова: власне емотивність, емотивність як одна з реалізацій семантики слова і контекстуальна емотивність. Відповідно, визначено і три рівні вираження емотивності: 1) емотивне значення; 2) конотація як компонент, пов'язаний з логіко-предметним компонентом значення; 3) рівень емотивного потенціалу [6, с. 37].

Неодмінна умова експресивної образності слова – одночасне сприйняття перенесеної ознаки і нової номінації слова. Тільки таке суміщення, зважаючи на збереження предметно-конкретних уявлень і ознак, робить сприйняття більш конкретним, чуттєво-відчутним, і створює експресивно-образне уявлення, а в лінгвістичних термінах – експресивну

образність. Е.г.: *pitiless sunlight, a low dreamy air*. Для збільшення експресивності використовуються деякі інтенсифікатори (*all, ever, even, quite, really, absolutely, so*).

Отже, семантика емоцій, їх концептуалізація і вербалізація є важливою складовою мовної картини світу. Джерелом до вивчення людських емоцій виступає сама мова, яка номінує, експлікує, описує, імітує, стимулює, класифікує, структурує, коментує їх, пропонує засоби для мовного маніпулювання й моделювання відповідних емоцій. Мова формує емоціональну картину світу представників тієї чи іншої лінгвокультури. Тож, мова є і об'єктом, і інструментом вивчення емоцій. Емоційність у тексті передається, як правило, такими мовними засобами: вигуками, словами, що називають емоції і асоціюються з ними, інтонацією і особливими синтаксичними структурами (повтор, еліпсис, інверсія і т.д.). Часто емоційне значення слова виявляється тільки в певному контексті, який передає індивідуальний настрій або відчуття носія мови.

Список використаної літератури

1. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка. Москва, 2005. 266 с.
2. Балли Ш. Французская стилистика. вступит. ст. Р.А. Будагова. Москва : Изд-во иностр.лит., 1961. 393 с.
3. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. Москва : Русские словари, 1996. 197 с.
4. Гальперин И. Р. Информативность единиц языка. Москва, 2009. 201 с.
5. Эмотивный код языка и его реализация. Волгоград : Перемена, 2003. 174 с.
6. Шаховский В. И Эмотивный код языка и его реализация. Волгоград, 2003. 108 с.
7. Шаховский В. И. Эмоции – мысли в художественной коммуникации. *Языковая личность : социолингвистические и эмотивные аспекты*. Волгоград-Саратов, 2008. С. 81–131.

УДК 37.013.42

Омельчук Емма,
студентка 41-А групи
Науковий керівник:
к. пед. н. Клак І.Є.

ФОРМУВАННЯ КОМПЕНСАТОРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОМУ ГОВОРІННЮ

У статті висвітлено поняття «компенсаторна (стратегічна) компетентність», здійснено аналіз, узагальнення та осмислення досвіду формування зазначеного феномена в учнів старших класів у процесі навчання іншомовному говорінню. Компенсаторна (стратегічна) компетентність передбачає здатність індивіда вийти зі скрутної комунікативної ситуації внаслідок нестачі мовних чи мовленнєвих ресурсів і домогтися взаєморозуміння за допомогою застосування компенсаторних стратегій та вмінь. Найбільш важливими елементами в структурі компенсаторної компетентності є компенсаторні стратегії та компенсаторні вміння. Компенсаторна стратегія – діяльність з реалізації якогось числа цілей і засобів, що призводить до досягнення головної мети – компенсації перерваного процесу комунікації внаслідок дефіциту мовних ресурсів. Компенсаторна компетентність є самостійним і одним із важливих компонентів комунікативної компетентності.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компенсаторна (стратегічна) компетентність, компенсаторна стратегія, компенсаторні вміння, учні старших класів.

The article reveals the concept of «compensatory (strategic) competence», the analysis, generalization and comprehension of the experience of forming this phenomenon in the senior schoolchildren in the process of learning foreign language speaking have been carried out. Compensatory (strategic) competence implies the individual's ability to get out of a difficult communicative situation due to the lack of speech or speaking resources and achievemutual understanding using the compensatory strategies and skills. The most important elements in the

structure of compensatory competence are compensatory strategies and compensatory skills. Compensatory strategy is the activity on the implementation of some number of goals and means that leads to the achievement of the main goal – compensation of the interrupted communication process due to the lack of language resources. Compensatory competence is independent and one of the important components of communicative competence.

Key words: *competence approach, compensatory (strategic) competence, compensatory strategy, compensatory skills, senior schoolchildren.*

Постановка проблеми. В умовах становлення та розвитку високотехнологічного інформаційного суспільства в Україні виникає необхідність підвищення якості та пріоритетності шкільної освіти в цілому та іншомовної зокрема. Основним результатом сучасної освіти має стати не система знань, умінь і навичок, а здатність випускника школи діяти в конкретній життєвій ситуації, уміння застосовувати свої знання в незнайомих ситуаціях та вибудовувати комунікацію з іншими людьми. У цьому зв'язку реалізація компетентнісного підходу в навчанні іноземних мов набуває особливої актуальності. Отже, особливості формування компенсаторної компетентності в учнів старших класів як одного із ключових аспектів комунікативної компетентності та необхідність розв'язання даної проблеми на теоретичному та методичному рівнях зумовили вибір теми дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аспектами компетентнісного підходу вітчизняні та зарубіжні вчені зацікавились у кінці 60-х років минулого століття, але найбільш значущі дослідження припадають на початок XXI століття. Сутність компетентнісного підходу та проблеми формування ключових компетентностей аналізуються в роботах таких вітчизняних і зарубіжних дослідників, як А. М. Аронов, Н. М. Бібік, В. А. Болотов, І. О. Зимня, В. В. Краєвський, Н. В. Кузьміна, О. В. Овчарук, О. Пометун, С. Е. Трубачева, І. Д. Фрумін, А. В. Хуторський, М. А. Чошанов, В. Д. Шадриков, R. Barnett, R. Mendenhall, D. Shandler, J. Stephenson та ін.

Різні аспекти компетентнісного підходу щодо навчання іноземних мов стали предметом дослідження вітчизняних та зарубіжних учених (О. Б. Бігич, І. Л. Бім, М. Л. Вайсбурд, І. О. Зимня, Р. П. Мільруд, С. Ю. Ніколаєва, Ю. І. Пассов, В. Г. Редько, Ch. Brumfit, D. Hymes, W. Littlewood, S. Parry, L. Spencer та ін.).

Поняття «стратегічна компетентність» введено в науковий обіг у 1980 році, як результат наукової співпраці М. Канейла і М. Свейна. Автори визначили її як «досконале володіння стратегіями вербального та невербального спілкування, які можуть бути задіяними, щоб компенсувати зрив у ньому, викликаний наявними умовами ситуації спілкування, що його обмежують, або недосконалою компетентністю в одній або декількох сферах комунікативної компетентності, і також щоб підвищити ефективність процесу спілкування». І хоча до недавнього часу стратегічною компетентністю цікавилось відносно небагато науковців, її визначення зазнало декілька інтерпретацій та трактувань [13]. Більшість авторів вважає, що стратегічна компетентність співзвучна зі здатністю використовувати стратегії (зокрема, комунікативні, вербальні та невербальні, стратегії спілкування) (Г. А. Краснощоківа, В. Г. Александров, Г. Н. Александров, О. Ф. Гаун, В. А. Кононова, О. Б. Потєхіна, І. Б. Рюміна, Л. І. Невірко, Т. В. Федосова). Деякі науковці (М. Canaleand, M. Swain, L. Mariani, Л. І. Невірко, Г. А. Краснощоківа, Е. Г. Азімов, А. Н. Щукін та інші) стверджують, що стратегічна компетентність є здатністю компенсувати недостатній розвиток комунікативної компетентності [8]. Серед вчених існує також думка, що стратегічна компетентність є здатністю відновлення перерваного спілкування та налагодження контакту (О. Ф. Гаун; L. Mariani). Зустрічається й така позиція: стратегічна компетентність – «це здатність вчитись» або «система знань проте, як мова може вивчатися і використовуватися» (Н. Н. Сметаннікова, А. А. Фріцлер, Е. К. Прохорець, А. К. Майєр).

Метою статті є аналіз, узагальнення та осмислення досвіду формування компенсаторної компетентності в учнів старших класів у процесі навчання іншомовному говорінню.

Виклад основного матеріалу. Проведений контент-аналіз 29 визначень стратегічної компетентності показав, що іншомовна стратегічна компетентність – це здатність використовувати вербальні та невербальні комунікативні засоби (стратегії) запобігання або компенсації зриву в процесі міжкультурного спілкування, а також ефективного досягнення його цілей, поглиблення знань мови, одержання мовленнєвого і соціального досвіду в

умовах недостатньої комунікативної компетентності співрозмовників або у несприятливій мовленнєвій ситуації. Подальший аналіз терміну стратегічна компетентність потребує роз'яснення, зокрема, таких понять, як: вербальні та невербальні комунікативні стратегії, зрив у спілкуванні та способи його компенсації, а також таких суміжних понять, як стратегії оволодіння мовою та навчальна компетентність [5].

Існує декілька визначень поняття «комунікативна стратегія». Як зазначено у Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти, (комунікативні) стратегії – це мовленнєві засоби, які користувач мовою застосовує для мобілізації та балансу своїх ресурсів, активізації вмінь та навичок, для того, щоб задовольнити комунікативні потреби у певному контексті та успішно виконати поставлене завдання у найзрозуміліший або найекономніший можливий спосіб залежно від його/її конкретної мети. Відповідно, комунікативні вербальні стратегії – це описані способи мовленнєвої поведінки, які втілюються у мовну (словесну) форму, а невербальні задіюють жести, пози, міміку, графічні зображення предметів, звуконаслідування тощо. За видом мовленнєвої діяльності комунікативні стратегії розподіляються на: *продуктивні* (усне і писемне монологічне мовлення), *рецептивні* (аудіювання, читання), *інтерактивні* (усне та письмове діалогічне мовлення) і *посередницькі* (усний та письмовий переклад, реферування, переказ) [6].

Нова парадигма сучасної освіти в умовах реформування всіх сфер життєдіяльності людини висуває в числі пріоритетів формування цілісної особистості школяра як системоутворюючого фактора освітнього процесу з певним набором суб'єктивних властивостей, таких як незалежність, самостійність, здатність до саморегуляції, подальшого саморозвитку, що дозволяють в сукупності успішно адаптуватися в мінливих соціально-економічних умовах, бути конкурентоздатною [3]. Компетентнісний підхід отримує в освіті все: вищий статус завдяки його закріпленню в якості нормативного конструкту в ряді офіційних документів, у яких вказується необхідність врахування глобальних тенденцій у досягненні якості освіти в напрямку формування в студентів ключових компетентностей [11].

Поняття «компенсаторна компетентність» характерна для методичної школи і передбачає вміння домогтися взаєморозуміння, вийти зі скрутного становища (І. Бім). У зарубіжній науці така компетентність називається «стратегічна». Найбільш важливими елементами в структурі компенсаторної компетентності є компенсаторні стратегії та компенсаторні вміння. Компенсаторна стратегія – діяльність з реалізації якогось числа цілей і засобів, що призводить до досягнення головної первісної мети – компенсації перерваного процесу комунікації внаслідок дефіциту мовних ресурсів. Компенсаторні стратегії можуть бути *кооперативними* (у вирішенні проблеми допомагає співрозмовник) та *некооперативними* (той, кого навчають намагається самостійно впоратися з виниклою проблемою). Йдеться про перекодування, підлаштування під форми, переклад слів, опис, словотворення, переструктурування, міміку, жести. При використанні стратегій добування інформації з пам'яті учень не може відразу знайти потрібний мовний засіб, тому користується такими стратегіями, як очікування, користування семантичним полем, користування іншими мовами [3].

У дослідженні Ю. Молчанової вказується, що компенсаторна компетентність займає почесне місце в складі комунікативної компетентності, присутня і взаємодіє з кожною компетентністю на будь-якому рівні володіння іноземною мовою. Компенсаторна компетентність – здатність компенсувати перерваність чи недостатнє розуміння процесу емоційної комунікації іноземною мовою внаслідок дефіциту мовних засобів за допомогою вербальних і невербальних засобів. В основу вивчення компенсаторної компетентності покладено діяльнісний підхід, який дозволяє виділити такі компоненти в її структурі: знання, стратегії, вміння, мотиви і ставлення до діяльності. Однак, зазначені складові є специфічними в силу особливої ролі компенсаторної компетентності – компенсувати процес комунікації [8].

У зарубіжній науці компенсаторну компетентність називають «стратегічною компетентністю». При цьому такі науковці, як І. Бім, А. Тіхонова, а також Т. Фоменко зазначають, що термін «компенсаторна компетентність» не має однозначного тлумачення, не розкрито структуру компенсаторної компетентності, відсутній чіткий перелік компенсаторних умінь. Є. Гром вважає, що «компенсаторна компетентність» передбачає сформованість таких іншомовних знань і умінь, які сприяють подоланню труднощів, що виникли в процесі іншомовного спілкування». Компенсаторна компетентність за визначенням

Т. Фоменко і А Тіхонової – це «здатність того, кого навчають залучати в умовах недостатнього знання нової мови наявні в нього знання, уміння і навички користування рідною або вже вивченою мовою». Словник Є. Азімова дає таке визначення компенсаторної компетентності, як «здатність того, кого навчають залучати в умовах недостатнього володіння мовою, що вивчається, наявні в нього знання, уміння і навички користування рідною або іноземною мовою» [3].

Під компенсаторною компетентністю розуміється здатність індивіда виходити зі скрутних комунікативних ситуацій внаслідок нестачі мовних чи мовленнєвих ресурсів за допомогою застосування компенсаторних стратегій і вмінь. Вивчення наукової літератури з досліджуваної проблеми дає можливість стверджувати наступне: структура комунікативної компетентності – це єдність взаємопов'язаних елементів, що володіють певною самостійністю. Вона включає в себе 6 складових. Компенсаторна компетентність є самостійним і одним із важливих компонентів комунікативної компетентності [11].

Формування та розвиток компенсаторної компетентності дозволяє не тільки впоратися з дефіцитом іншомовних мовних засобів, але і подолати психологічні бар'єри при спілкуванні нерідною мовою, спричиняє формування психічних і пізнавальних процесів (пам'ять, мислення). Компенсаторні вміння дозволяють застосовувати навички різного ступеня сформованості. З перерахованих визначень випливає, що компенсаторна компетентність характеризується в таких термінах: знання, навички, уміння. У структурі компенсаторної компетентності виділяється такий його складовий компонент, як «стратегія», який разом із компенсаторними вміннями складає її зміст.

Компенсаторна компетентність є одним із найважливіших елементів комунікативної компетентності. І. Л. Бім розкриває це поняття як здатність залучати в умовах недостатнього знання нової мови наявні знання, вміння і навички користування рідною мовою [3].

Компенсаторна компетентність включає наступне: уміння користуватися мовною та контекстуальною здогадкою при читанні і аудіюванні; уміння прогнозувати зміст тексту по заголовку, початку тексту, використовувати різні текстові опори (підзаголовки, таблиці, шрифтові виділення, коментарі); уміння ігнорувати лексичні та смислові труднощі, які не впливають на розуміння основного змісту тексту; уміння використовувати словникові заміни в процесі спілкування [1].

Для формування компенсаторної компетентності учнів необхідне створення умов для розвитку мислення, мовлення, уяви, сприйняття, уваги і пам'яті. Цьому сприяють завдання на підтримку іншомовного спілкування на уроці.

У процесі викладання англійської мови в старших класах виникає ряд питань, пов'язаних із вирішенням зазначеної проблеми: відсутність природної мовного середовища; мала кількість годин в розкладі; велика наповнюваність навчальної групи; недостатнє оволодіння граматичними основами в рідній мові.

Використання гри, ігрових прийомів і інформаційно-комунікативного супроводу уроку зніме частину питань і дозволить значно ефективніше спланувати роботу по формуванню комунікативної компетентності [2].

Завдання вчителя полягає в пошуку і відборі завдань, ігрових вправ, створення презентаційного матеріалу, супроводжуючого уроки для організації ефективного процесу формування комунікативної компетентності на уроках англійської мови. Провідна ідея така: використання гри на уроках англійської мови допомагає здійснювати цілеспрямоване формування і розвиток комунікативної компетентності в учнів старших класів і, отже, здатне орієнтувати на досягнення практичного результату в оволодінні англійською мовою, а також на освіту, виховання і розвиток особистості школяра [14].

Сучасні принципи комунікативного навчання англійської мови вимагають обліку відповідних дидактичних принципів «доступності», «вікових та індивідуальних особливостей учнів», «послідовності і систематичності в навчанні». У своїй роботі вчитель може керуватися такими положеннями, характерними для комунікативного навчання спілкуванню англійською мовою: про комунікативної спрямованості навчання всіх видах мовної діяльності і засобів мови, про стимулювання словесної активності учнів, про індивідуалізацію навчання, про ситуативну організації процесу, про новизну і інформативності навчального процесу [9].

Робота, спрямована на формування цієї компетентності, реалізує найважливішу функцію навчання іноземної мови – комунікативну. Домогтися формуванню комунікативної компетентності можливо, послідовно і системно просуваючись по наступних напрямках. Перш

за все, кожна людина повинна вміти заявити про себе: уявити себе, повідомити про себе певні відомості тощо. В усній формі це здійснюється у вигляді монологу: «Розкажи про себе», «Поділися своїми думками на тему...» (складність висловлювання зростає від класу до класу) та діалогічного мовлення. Останній вид роботи постійно практикується на уроках [14].

Учні визначають соціальні ролі і ведуть діалог з різних тем: серед них побутові: «За столом» (гість-господар), «В магазині» (продавець-покупець), «На вулицях міста» і т.д. Крім того, такий вид завдань прекрасно практикує усне мовлення взагалі, та мовні кліше соціокультурної спрямованості. Зокрема, це дозволяє учням проявити креативність мислення, сприяє формуванню в них компенсаторної компетентності – уміння виходити з положення в умовах дефіциту мовних засобів при отриманні та передачі інформації.

Система формування комунікативної компетентності на уроках англійської мови в старших класах проходить за наступними напрямками:

1. Використання ігор та ігрових вправ, спрямованих на комунікативну діяльність.

2. Використання інформаційно-комунікативних технологій, що стимулюють мовленнєву діяльність на уроці.

3. Робота зі словником як спосіб засвоєння тематичної лексики.

Розвиток комунікативних умінь – основна складова при навчанні. Саме комунікативна компетентність розглядається як системоутворююча компетентність, без якої неможливо забезпечити розвиток ні інформаційної, ні соціокультурної, ні компенсаторної, ні академічної складових освіченості в сучасному розумінні.

Висновок. Отже, у статті досліджено одну з актуальних проблем сучасної методичної науки, проблему формування компенсаторної компетентності в учнів старших класів у процесі навчання іншомовному говорінню.

На основі вивчення та аналізу низки літературних джерел із зазначеної проблеми та спостережень за шкільною практикою, власного досвіду, ми прийшли до наступних висновків і узагальнень: по-перше: з використанням сучасних інтерактивних методів навчання, зокрема широкого спектру візуальних матеріалів, ігрової діяльності створювали іншомовне комунікативне середовище для учнів старших класів. Це дало змогу довести, що за допомогою сучасних інтерактивних технологій реалізація навчального процесу здійснюється ефективніше, ніж це відбувається при використанні традиційних форм і методів навчання. По-друге: в учнів спостерігалася позитивна динаміка рівня сформованості компенсаторної компетентності, і, як результат, помітно підвищився рівень засвоєння знань, умінь та навичок англійського спілкування.

У роботі компенсаторну компетентність визначено як один із найважливіших елементів комунікативної компетентності. Рівень розвитку компенсаторних умінь вважається якісним показником іншомовної комунікативної компетентності. Компенсаторна компетентність проявляється у здатності мовця залучати в умовах недостатнього знання нової мови наявні у нього знання, вміння та навички користування рідною (або вже вивченою, або просто більш знайомою) мовою, і включає вміння користуватися мовною та контекстуальною здогадкою при читанні та аудіюванні; прогнозувати зміст тексту по заголовку або початку тексту, використовувати текстові опори різного роду (підзаголовки, таблиці, графіки, шрифтові виділення, коментарі та ін.); ігнорувати лексичні та смислові труднощі, які не впливають на розуміння основного змісту тексту; використовувати перезапитання та словникові заміни в процесі усномовного спілкування.

Список використаної літератури

1. Александров К. В. Компьютерная программа для формирования лексической компетенции при изучении иностранного языка. *Научно методический журнал Иностранный язык в школе*, 2010. №6. С. 67–73.

2. Барабанникова А. В. О введении иностранного языка во II классах начальной школы по обновлению структуры и содержания общего образования в 2002 / 2003 учебном году. *Научно методический журнал Иностранный язык в школе*, 2002. № 2. С. 4–10.

3. Бим И. Л. , Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. Москва, 1991. 245 с.

4. Выготский Л. С. Лекции по психологии. Спб., 1997. 144 с.

5. Гончаренко А. Комунікативна компетентність – головна мета. *Дошкільне виховання*. 2008. № 7. С. 12–15.

6. Загальноєвропейські Рекомендації мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. Видання С. Ю. Ніколаєва. Пер. з англ. : Київ : Ленвіт, 2003. 273с.
7. Зимняя И. И. Психология обучения иностранным языкам в школе. Москва 1991. – 221 с.
8. Книга для учителя іноземної мови: довідково-методичне видання / Упоряд. О. Я. Коваленко, І. П. Кудіна. Харків, ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. – 240 с.
9. Курбатова М. Ю. Игровые приемы обучения грамматике английского языка на начальном этапе // *Научно методический журнал Иностранный язык в школе*, 2006. №3. С. 64–66.
10. Неменуца О. Театралізація англійських казок для дошкільників. *Вихователь-методист*. 2006. № 6. С. 50–54.
11. Олейнікова О. Г. Розвиток комунікативної компетентності учнів на уроках іноземної мови [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://vuzlib.com/content/view/360/84> (дата звернення: 20.03.19)
12. Петрова Л. П. Использование компьютера на уроках английского языка – потребность времени. *Научно методический журнал Иностранный язык в школе*, 2005. № 5. С. 57–60
13. Хуторской А. Ключевые компетентности, как компонент личностно ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.
14. Шарафутдинова Т. М. Обучающие игры на уроках английского языка // *Научно методический журнал: Иностранный язык в школе*, 2005. № 8. С. 46–50.
15. Штарина А. Г. Английский язык. Компетентностный подход в преподавании: технологии, разработки уроков. Волгоград, 2008. 191 с.
16. Maslyko E. A. Communicative system-activity approach to teaching foreign languages. Belarus, 2002. № 1.Р. 4–6.

УДК 81'44

*Петричук Ірина,
студентка 11-Амз групи
Науковий керівник:
к. філол. н. Янусь Н.В.*

ІДЕОГРАМИ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ДИСКУРСУ ІНТЕРНЕТ-СПІЛКУВАННЯ

Статтю присвячено такому поширеному явищу в наш час як інтернет-комунікація, яка має свої лінгвістичні особливості. Розглядаються комбіновані ідеограми в інтернет-спілкуванні та дається визначення поняття «смайл». Авторкою виокремлюються та аналізуються принципи побудови «смайлів» та визначаються особливості їх функціонування в дискурсі інтернет- спілкування.

Ключові слова: *дискурс, інтернет, смайл, чат.*

The article is devoted to such a widespread phenomenon in our time as Internet communication, which has its own linguistic features. Composite ideograms are discussed in Internet communication and the definition of "smile" is defined. The author distinguishes and analyzes the principles of constructing "smilies" and determines the peculiarities of their functioning in the discourse of Internet communication.

Keywords: *discourse, internet, smile, chat.*

Англійська мова є lingua franca для нашого сучасного світу. Домінування англійської мови в Мережі призвело до того, що «Інтернет став засобом ієрархічного розподілу лінгвістичних навичок і ресурсів як усередині однієї нації, так і між різними державами та мовними системами. У результаті з'явилася нерівність лінгвістичних систем і поглинання одних мов іншими» [2, с. 193].

За допомогою Інтернету англійська мова присутня в кожній країні, а зі збільшенням числа персональних комп'ютерів – і в кожному будинку. У ситуації англо-американської

мовної експансії останніх двох десятиліть приплив комп'ютерної лексики з англійської мови виявився безпрецедентним за обсягом й інтенсивністю входження: *Chatroom, Newsgroup, Snail Mail, Mailinglist, Backup, booten, cach, compiler, desktop, driver, desktoppublishing, mousepad, plotten, random, access, user* і т.д.

«Спілкування в чатах, форумах, гостьових книгах, конференціях, електронною поштою є досить специфічним явищем, про це свідчить велика кількість дискурсивних слів, характерних для усної розмовної мови, власні способи передачі інтонацій і емоцій (комбіновані ідеограми)» [3, с. 55]. Автори основної маси електронних повідомлень не дотримуються правил орфографії та пунктуації, що, за словами О. А. Леонтович, перетворює текст у «подобу фонетичної транскрипції» [4, с. 80]. «В електронній переписці використовується епістолярний жанр, видозмінений майже до невпізнання. Спілкування стало квалітивним і гранично спрощеним. Про це свідчить близький до телеграфного синтаксис, відмова від великих букв, знаків пунктуації, використання великої кількості дотепних скорочень, символів, знаків. У комунікативних стратегіях проявляється велика напористість і прагматизм» [5, с. 53].

Мова чатів ґрунтується на розмовній мові з активним використанням піктограм, аббревіатур, іноземних запозичень, «смайликів», які допомагають графічно передати будь-які емоції співрозмовника. Учасники спілкування здійснюють набір тексту на клавіатурі, й цей текст моментально з'являється на дисплеї комп'ютера та стає доступним для всіх учасників чат-спілкування.

Як ми вже зазначали, Інтернет – це особливий засіб зв'язку, що дозволяє людям спілкуватися в режимі повноцінного діалогу у вигляді переписки. До певного моменту у інтернет-користувачів стояло питання про те, як виразити інтонацію, емоції і почуття за допомогою мережі? Однак, відомо, що швидкість технічного прогресу на сьогоднішній день досягає гігантських темпів, що і призвало вчених і простих користувачів мережі до вирішення завдання. Інтонацію, що могла бути виголошена, наприклад, в телефонній розмові, в інтернет-спілкуванні вирішено було виражати емограммами або «смайликами», які з'явилися на світ 19 вересня 1963 року.

У лінгвістиці існує кілька визначень слову «смайл», проте за даними дослідження можна зробити висновок, що найбільш точним є наступне: «Смайл – це стилізоване певним чином зображення міміки обличчя людини, реалізоване за допомогою псевдографіки, що виконує завдання передачі одного опонента іншому емоційного настрою, в умовах спілкування, опосередкованого символами на клавішах клавіатури» [6].

При аналізі «смайлів», які частіше за інших використовуються в інтернет- комунікації, були виявлені наступні закономірності:

1. Велика частина «смайлів» складається з певної букви алфавіту, відсотка і дужки:

:-) – посмішка

:(- – смуток.

2. Для додання зображенні більшої реалістичності додаються і такі символи, як: крапки, мінуси, плюси, різні види дужок (квадратні, фігурні, круглі), цифри:

:-D – сміх ;

:-| – злість;

;-) – підморгування, жарт;

: -V– крик;

: * – поцілунок;

| -O –позіхання і т.д.

3. Дві найбільш яскраві групи «смайлів» в англійському інтернет-спілкуванні: китайська і японська.

Західні – це, так звані, горизонтальні «смайли» – володіють наступною характерною рисою: для більш зручного перегляду і збагнення загальної суті необхідно нахилити голову вліво на 90 °, тоді ось значок :-) прийме вигляд емоції на людському обличчі:

: - o – подив;

:-(- – несхвалення, смуток;

: - & – “No comment” і т.д.

Японські, або вертикальні, „смайли” вимагають напруги шийних м'язів:

(^ _ ^) Або ^ _ ^ – радість;

o _ O – питання, подив;

(; _ ;) або (T-T) – плач;
 (@ @) – несподіванка;
 (^ 3 ^) – поцілунок;
 (* - *) – задумка.

4. Західний стиль зручний і компактний; емоцій, які можна виразити за допомогою набагато більше, а тому такі «смайли» заслужено користуються набагато більшою популярністю.

5. Але у східного стилю також є свої сильні сторони. Японські ієрогліфи дозволяють створювати в тексті цілі зображення, картини. Проте, такий вид «смайлів» може бути зрозумілий далеко не всім в силу особливостей японської мови.

6. Побудова канонічних японських смайлів виглядає наступним чином: круглі дужки () служать для обмеження лицьової зони, символ ^ або * використовуються для зображення очей, а _ і o – рота.

7. Також в спілкуванні за допомогою Інтернету використовується так званий «КАПС» (від англійського «Caps Lock» – кнопка блокування верхнього регістру клавіатури) – написання слова або цілої фрази ВЕЛИКИМИ ЛІТЕРАМИ):

I LOVE U! – Я ЛЮБЛЮ ТЕБЕ!
TU – мені набридло!

Такий спосіб висловлювання особистісних емоцій в Мережі означає підвищений голос і використовується для акцентування уваги на певній частині того чи іншого висловлювання і для компенсації тембру.

8. У спілкуванні за допомогою Інтернету емоції виражаються також за допомогою губ, рота, очей і навіть носа. Тобто, фактично так само, як і при спілкуванні в реальному світі.

9. У ході комунікації часто практикується вживання декількох знаків оклику поспіль, жаргонних виразів, найчастіше переданих латиницею, і елементів з інших мовних жанрів:

lol !)) – голосно сміюся, дуже смішно.

Всі ці засоби і прийоми дозволяють в деякій мірі компенсувати неможливість або недостатність передачі в мережі Інтернет звуку, руху, кольору, замінюючи ці характерні риси спілкування знаковими і вербальними аналогами.

Аналіз графіки комп'ютерного дискурсу в англійській мові дозволив встановити, що в комп'ютерному спілкуванні поряд з традиційними графічними засобами виробилися й специфічні. Чат виключає аудіо- візуальне спілкування, позначивши графічний спосіб як основний. Як відомо, більшість емоцій передаються за допомогою інтонації, таким чином, передача їх графічно у віртуальному спілкуванні утруднена. У зв'язку з цим пунктуаційні знаки та графічні символи наповнюються новим змістом і переосмислюються як засіб передачі емоцій, утворюються так звані, комбіновані ідеограми. До подібних специфічних графічних засобів передачі емоційного стану можна віднести наступне:

1) багаторазове повторення знаки оклику та питання для передачі ступеня подиву або здивованості: (14:20) *Chatter3159: want to chat with them m27?!?!; If so whisper; (14:21) engelchen07: day pretty!!!; (15:45) Tom18: gril from costa rica here ??????;*

2) багаторазове дублювання однієї і тієї ж букви для залучення уваги: (14:23) *Ketrin: Lena22: perfectlyyyyyy; (14:24) Like_a_star: is even funny; (14:23) herr_ATZE: Okkkkkk ;);*

3) використання смайликів для передачі різних емоцій: (14:23) *Ketrin: herr_ATZE: come with me??; (14:33) Chekkaa: Ok, I've seen you soon ;); (14:38) Ketrin: Pascal you want to hit me babe :):).*

Крім графічного оформлення смайлів існують класичні ідеограми, що зображують різні емоції. Найчастіше складаються вони з типографічних знаків: (14:23) *Marc123: hi everything ok? d:-); (14:29) Chekkaa: 8-0 Life is life ...; (14:22) Lena22: Nina wow? < ^ @ ¿ @ ^ >; (14:31) Chekkaa: :) :) :) [7]. Кожен класичний смайл має притаманне тільки йому значення, так d:-) позначає «У кепці»; 8-0 – «О, Боже»; < ^ @ ¿ @ ^ > – «Я тебе бачу»; ;, (– «Плачу».*

Дані комбіновані ідеограми є характерною рисою віртуального спілкування. Характерною особливістю спілкування в чатах, насамперед, є насиченість мови всілякими скороченнями і аббревіатурами. Слід зазначити, що аббревіації в комп'ютерних текстах піддаються не тільки терміни (*PC – personal computer; IRC (Internet Relay Chat)*) – спілкування в реальному часі; *WAN (Wide Area Network)* – будь-яка мережа, що охоплює більш ніж одну будівлю), а й часто вживаються в розмовній мові словосполучення й цілі речення,

наприклад, (14:24) funmarco: lol4; (14:23) herr_ATZE: asap.brbr; (14:24) Martin: bion. ga. Ptm [7, с. 120].

Наведені вище скорочення слів щоденного вжитку англійської мови, в яких кожна буква замінює собою слово, в результаті виходять літерні послідовності, наприклад, *lol* – *Laughing Out Loud* (голосно сміятися), *asap* – *As Soon As Possible* (якнайскоріше), *brb* – *Be Right Back* (скоро повернуся), *bion* – *Believe It Or Not* (повірити цьому чи ні), *ga* – *Go Ahead* (продовжуй), *ptmm* – *Please Tell Me More* (будь ласка, розкажи мені більше). Аббревіатури в комп'ютерних текстах відомі тільки учасникам спілкування в комп'ютерному середовищі і для недосвідченого перетворюються в таємну мову.

Аналіз лексичного рівня віртуального спілкування показав, що більшість англійських слів, що застосовуються в англійському інтернет спілкуванні, не піддаються орфографічній асиміляції. Англійські слова *cool*, *account* і *boy* залишаються лексично неадаптованими в усіх комп'ютерних дискурсах світу, вони зберігають орфографічні, граматичні та семантичні особливості, що сигналізує про їх англійське походження. У віртуальній комунікації, що відбиває стандартні ситуації повсякденного життя, іншомовна форма привертає особливу увагу учасників спілкування.

Англійську мову та графічні символи використовують для створення мережових імен (нікнейми), наприклад, *funmarcoJJ*, *Like_a_star444*, *NewsModL*, *CyberBopp*, *AngelMoon:):*, *NoName\$\$\$*, *Pain###killer* та ін. Віртуальне спілкування – це спілкування з невідомими, уявними співрозмовниками, мережові імена яких вигадані і, частіше за все, не відповідають їх соціальним станам і персональному імені. Для привітання учасники сайту зазвичай використовують англійські формули. Більше половини всіх вітань починаються англійським *hi*, і закінчуються словами *cu* (*see you*) і *bye*.

У процесі вивчення безлічі форм, повідомлень електронної пошти, різних чатів і безпосередньої листування українських друзів з іноземними знайомими в соціальних мережах Facebook, SKYPE та ICQ ми визначили характерні ідеограми, які використовуються під час інтернет-комунікації. У підсумку, ми виділили лінгвістичні особливості, притаманні даному різновиду комунікації.

У ході віртуального спілкування часто використовуються такі лексичні форми, як:

1. Аббревіатура (у перекладі з італ. *Abbreviatura* – «скорочення», від лат. *Abbrevio* – «скорочую») – це певним чином скорочена форма слова або цілої групи слів, що замінює слово або словосполучення [6].

Абревіація тим самим спрощує фізичну оболонку комунікативної одиниці, прискорюючи процес пересилання інформації від мовця (пише) до хто слухає (читає). Але це не тільки засіб економії мовних зусиль і часу співрозмовників, абревіатура також сприяє концентрації інформації. У ролі причин і яких-небудь передумов виникнення й найширшого розповсюдження методу абревіації на сьогоднішній день вчені, дослідники поряд з екстралінгвістичними факторами (соціальні перетворення, міжнаціональні культурно-економічні зв'язки, науково-технічний прогрес тощо) відзначають також закон економії мовних зусиль і мовних засобів.

2. Акроніми (у перекладі з грец. *Akros* – «високий», *опута* – «ім'я») – це абревіатура, що складається з частин слів вихідного словосполучення (частіше використовуються початкові букви слів), сказана єдиним словом, а не окремо по буквах, як інші різновиди відомих науці та світу абревіатур [6].

IMHO (*In My Humble Opinion*) – «На мою скромну думку» – цей вираз найчастіше використовується як підсумок вашого висловлювання, яке вказує на те, що на особисту думку має право кожен.

ROFL (*Rolling On Floor Laughing*) – «Катаюся по підлозі від сміху» – реакція на почуту жарт або смішну ситуацію.

BB (*Bye Bye*) – «Щасливо!» – коротка форма прощання.

Концентруючи увагу на усіх зауважених нами комбінованих ідеограмах в словах, пропозиціях і фразях, можна виділити певні закономірні характеристики:

1) У ході віртуальної бесіди речення, фрази, слова або навіть склади можуть замінюватися на цифри.

2) Цифра 1 (*one*) графічно і фонетично використовується для заміни слова або ж складу *one*:

NE1 – *anyone* (хто-небудь);

NO1 – *no one* (ніхто);

3) В англійській мові цифра 2 (*two*) схожа вимовою з англійськими словами *to* і *too*:

2NITE – *tonight* (сьогодні ввечері, вночі),

F2T – *free to talk* (свобода думки);

4) Цифра 8 (*eight*) іноді використовується для заміни цілих слів:

H8 – *hate* (ненавиджу),

GR8 – *great* (чудово);

5) Цифра 4 (*four*) ставиться замість прийменника *for*:

B4 – *before* (до),

4U – *for you* (для тебе) і т.д.

При скороченні слів користувачі мережі Інтернет характеризуються дивовижною винахідливістю. Приміром, через схожість у звучанні в певних аббревіатурах букви алфавіту позначають цілі слова.

Отже, англійські слова та комбіновані ідеограми глобально використовуються при спілкуванні в чатах, форумах, гостьових книгах, конференціях, електронною поштою. При цьому учасники вільної віртуальної бесіди нехтують і порушують правила правопису англійської мови і можуть з легкістю приховати свої справжні емоції, бо приховують їх за допомогою різного роду ідеограм.

Список використаної літератури

1. Анисимова Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолированных текстов): учеб. пособ. для студ. ф-тов иностр. яз. вузов. Москва : Изд. центр «Академия», 2003. 128 с.
2. Бацевич Ф. С. Основы коммуникативной лингвистики: підруч. для студ. вищ. навч. закл.. Київ : Вид. центр «Академія», 2004. 308 с.
3. Бергельсон М. Б. Языковые аспекты виртуальной коммуникации. *Вестник МГУ*. Сер. 19, Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2002. № 1. С. 55–66.
4. Леонтович О. А. Компьютерный дискурс: языковая личность в виртуальном мире. Языковая личность : институциональный и персональный дискурс. Волгоград : Перемена, 2000. С. 78–86.
5. Партико З. В. Прикладна і комп'ютерна лінгвістика. Львів : Афіша, 2008. С. 52-88.
6. Словарь Терминов Интернет. URL : <http://your-hosting.ru/terms/>
7. Thurlow C. The Internet and Language [Text]. *Concise Encyclopedia of Sociolinguistics*. Elsevier, 2001. 359 p.

УДК 81'44

Ульчак Ірина,
студентка 11-Ам група
Науковий керівник:
к. філол. н. Янков А.В.

СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІДІОСТИЛЮ НІКОЛАСА СПАРКСА

У статті розглянуто стилістичні особливості авторського ідіостилю сучасного американського письменника Ніколасса Спаркса. Авторкою досліджуються та аналізуються проблема індивідуального авторського стилю в науковому осмисленні та визначаються індивідуальні авторські риси в романах американського письменника.

Ключові слова: автор, ідіостиль, стилістика, Н. Спаркс.

The article deals with the stylistic features of the author's idiostyle of modern American writer Nicholas Sparks. The author investigates and analyzes the problem of individual author's style in scientific comprehension and defines individual author's features in the novels of the American writer.

Key words: author, idiostyle, stylistics, N. Sparks.

Однією з ключових проблем у лінгвостилістиці є проблема індивідуального стилю автора. Дослідження ідіостилу виокремлюється в окрему наукову площину, проте у різних авторів має різну назву: В. Виноградов називає це «літературознавча стилістика», О. Ахманова «лінгвостилістика», В. Григорєв «інтерпретація тексту», І. Арнольд «стилістика декодування», «художній дискурс», «поетичний дискурс» Р. Гром'як.

Відповідно до словникового «ідіостиль – це індивідуальний стиль, в якому виражальні, марковані засоби мови утворюють певну систему; «ідіолект» – мовна практика окремого носія мови; сукупність формальних і стилістичних ознак, що вирізняють індивідуальну мову. Ідіостиль часто ототожнюють з ідіолектом» [5, с. 67].

Ідіостиль письменника досить часто розглядається у лінгвістиці. За І. Арнольд, ідіостиль – система асоціативно-смыслових полів, які характеризують когнітивний рівень мовної особистості [1, с. 37]. З-поміж багатьох існуючих трактувань ідіостилу завданням когнітивного вивчення дискурсу певного автора відповідає розгляд ідіостилу крізь систему концептуальних моделей в напрямку від когнітивних феноменів до їхньої мовної реалізації. Так, у трактуванні Ю. Лотмана ідіостиль як «спосіб думати і говорити про світ в нерозривній єдності» корелює з розумінням ідіостилу як сукупності мовних і ментальних структур художнього світу автора [9, с. 68], єдності концептів і когнітивних структур та їхнього мовного втілення. Ю. Караулов наголошує на необхідності врахування «соціально-історичних, національних, індивідуально-психологічних і морально-етичних норм, особливостей людини, її світосприйняття, знань про світ (концептуальна картина світу й тезаурус)...» [6, с. 204] у дослідженні ідіостилу.

Світова літературна знаменитість Ніколас Спарк є автором знаменитих бестселерів на теми людських відносин, долі, драми, душевних переживань, пошуку істини, любові та релігії. За свою довгу творчу біографію він написав 18 книг, які розійшлися по всьому світу в кількості не менше 80 мільйонів штук, з яких більше половини примірників видано на Батьківщині письменника в Сполучених Штатах Америки. Твори Спаркса опубліковані на 45 мовах світу.

Популярність творів Н. Спаркса пояснюється тим, що їх героєм стає звичайна людина та її внутрішні шукання. Його основні проблеми полягають в недовірі до ближніх і в омані щодо власного «я», своїх бажань і свого покликання. На цьому тлі чітко простежується тема надії й розчарування на шляху подолання людиною своїх помилок, непорозумінь, помилкових ідеалів та упереджень.

Однією з яскравих ознак ідіостилу письменника є численні конструкції з синтаксичною аплікацією, що зустрічаються у всіх його творах. Вони надають висловлюванням яскравості, емоційності, акцентують увагу на якому-небудь компоненті, допомагають уникнути словесного нагромодження, невиправданого повтору, сприяють найбільш точному відображенню авторського задуму, «закодованого» на семантичному, стилістичному, лексичному і граматичному рівнях мови, допомагають створити або підкреслити комізм ситуації, іронію, емоційно забарвити дію, виразно описати ситуацію або героя, здивування, схвалення, засмучення чи невдоволення лаконічно та стисло.

Різні форми прояву оціночно-ідеологічного погляду автора виявляються в обраних ним граматичних, стилістичних фразеологічних, лексикологічних, а також в літературних, історичних, філософських аспектах, що в підсумку створює образ автора, сприяє сприйняттю твору в цілому; це одна з найважливіших семантичних складових тексту. Авторська мовна участь проявляється у викладі ходу подій, різного роду ремарках, коментарях, ліричних відступах, у використанні стилістичних і синтаксичних засобів виразності, охоплює весь спектр мовної оцінки, представленої прямо або побічно в авторській мові. В романах Н. Спаркса мова героїв дає чітке уявлення про те, до якої соціальної групи належить людина, що досягається підбором лексичних засобів і синтаксичних конструкцій, а також завдяки коментарям письменника. Соціокультурні компоненти ідіостилу часто проявляються в створюваній автором комедійній ситуації. Сатирично-гумористичний ефект досягається змішуванням лексичних пластів мови – професійних термінів бізнесу, книжкових, неправильно зрозумілих і витлумачених слів та крилатих виразів.

У романах Н. Спаркса способи і засоби створення образів завжди пов'язані з особливостями національного побуту, національних традицій, зі специфікою національної культури. Національний гумор відіграє значну роль при вираженні національного складу характеру героїв, культурних традицій.

У романах Н. Спаркса досить активно використовується каламбур і гра слів; в цих стилістичних прийомах з особливою силою постають всі національні особливості гумору англійської національно-мовної форми. В оповіданнях представлена галерея соціальних типів і характерів різних суспільних груп, відображені різноманітні протиріччя дійсності. Особливо слід зупинитися на такій стилістичній фігурі, як розрядка, яка часто використовується Н. Спарксом як актуалізатор образу. Розрядка найчастіше виражається коментарем автора, що знижує оцінку, виражену експліцитно в контрадикті.

Індивідуалізація мови типова для Н. Спаркса. Вона полягає в тому, що автор наділяє своїх героїв особливою, характерною для них манерою мови і типовим для них вокабуляром, в який входить певне число фразеологізмів зі стійкими стилістичними конотаціями. Таким є мовлення Нью-Йоркського злодюжки, який використовує у своїй мові розмовні, а часом і жаргонні фразеологізми, такі як *to skin smb* – обдурити, *to overreach smb* – обдурити, *a motley lot* – збіговисько, *to take smth in* – підсунути та інші [11, с. 26].

Для Н. Спаркса типовим є відображення звичайного для північних районів просторіччя – граматичних і фонетичних відхилень від норми. Романи Н. Спаркса піднімаються над рівнем масової культури завдяки традиційним цінностям і орієнтирам, які він не тільки не спростовує або хоча б ставить під сумнів, а й відроджує в новому образі, що відповідає духовним пошукам сучасного читача. Моральний ідеал Спаркса тримається на філософії життєствердного добра як основи існування особистості і суспільства в цілому.

Одним з найбільш популярних і улюблених читачами творів Н. Спаркса по праву можна вважати «*The Notebook*», написаний автором у 1996 році. Це історія про перше кохання між Ноєм і Еллі, яка залишається в пам'яті і серці назавжди. «*The Notebook*» примітний тим, але протягом усього роману ми сподіваємося на щось світле і чисте та розчаруємося.

Розповідь починається з кінця сюжету. Ця зворотна композиція дає можливість читачеві перебувати в легкому напруженні й очікуванні, що ж відбудеться далі. Роман починається з риторичного запитання: «*Who am I? And how, I wonder, will this story end?*». Такий прийом не може не заінтригувати читача. Хочеться дочитати книгу до кінця, сподіваючись на щасливий фінал.

Мовностилістичний прийом, широко використовуваний в цьому творі – градація, у якому кожна наступна думка укладає в собі посилюване смислове або емоційно-експресивне значення, завдяки чому створюється наростання виробленого ними враження.

«*It is going to be a good day, a very good day. So I love you so deeply, so incredibly much, that I will find a way to come back to you despite my disease, I promise you that*» [10, с. 37]. У наступному прикладі простежується величезна надія головного персонажа вибратися з хворобливого стану. Найбільше в романі ми можемо зустріти градацію висхідну. При цьому відбувається посилення смислового значення і поступове наростання виробленого ним враження.

У внутрішньому діалозі головних персонажів нерідко вживаються риторичні питання. Наприклад, Ной запитує Еллі, але про себе: «*Who are you?*». Хвороба Альцгеймера абсолютно змінила її. Всіма силами Ной сподівається повернути колишню кохану Еллі. Він задає собі питання: «*Who are we? Allie and I?*». Він відчуває розчарування, тому що сподівався провести з Еллі останні дні разом.

Автор нерідко вдається до підсилювальних прислівників або інтенсифікаторів: «*Eventually he wrote a final letter and forced himself to accept the fact that the summer they'd spent with one another was the only thing they'd ever share*» [10, с. 59].

Епітет і образне порівняння грають важливу роль в оповіданні. За допомогою цих мовностилістичних прийомів виділяються і підкреслюються предмети й явища з метою їх актуалізації. Також вони допомагають краще розкрити образи героїв.

Наведемо кілька прикладів образного порівняння в авторському стилі Н. Спаркса: «*She had eyes like ocean waves, as Lon liked to say ...*»; «*He could smell her, soft like the rain, war*»; «*From a distance, the groups of swans looked almost like icebergs*»; «*It (the thermostat) clicks and groans and spews hot air like a fairy-tale dragon*» [10].

Риси головної героїні роману Еллі автор порівнює з природою (колір очей – з морською водою; а її запах нагадує запах після дощу). Зустрічаємо кілька порівнянь об'єктів живої і неживої природи (згряя лебедів нагадувала айсберги; а термостат був схожий на казкового дракона). Наступний приклад показує сум і розчарування після того, як

він з Еллі дізнається про її хворобу: «*I was a hollow man with nothing to offer, empty as a junked stovepipe*» [10, с. 157]. Він повністю спустошений і знесилений, але, все ж, не втрачає надії.

«*I open a drawer and find the flowers I'd once given her long ago, old and long ago, old and faded and tied together with a ribbon. They, like me, are dry and brittle and difficult to handle without breaking*» [10, с. 159]. Ной розчарований станом своєї коханої і відчуває себе, як зів'яла квітка.

«*It is a barren disease, as empty and lifeless as a desert. It is a thief of hearts and souls and memories, The sun has long since set and the thief is about to come, and there is nothing I can do to stop it*» [10, с. 167]. Ной називає хворобу Еллі злодієм сердець і душі, котра принесла розчарування і страждання в їх будинок, а епітети сприяють посиленню висловлювання.

Роль епітета і метафори дійсно значима. З їх допомогою ми можемо оцінити, наскільки велика була любов між Ноєм і Еллі, й скільки розчарування їм принесла хвороба.

Роман «*A Walk to Remember*» є ще одним бестселером Ніколаса Спаркса. Протягом всієї історії читач співчуває і переживає головним персонажам. Теми роману нерозривно пов'язані з християнством, любов'ю, долею і людськими почуттями. Метою автора є не тільки донести до читача основну думку твору, а й передати повною мірою почуття та емоції, які відчувають герої впродовж усього роману.

Для авторського ідіостилу Н.Спаркса характерним виявляється використання такого художнього прийому, який в англійській мові називається *foreshadowing*. Це означає, що автор нібито дає нам підказки про те, що станеться далі. Наприклад, коли Лендон попереджає читачів, що спочатку вони будуть сміятися, потім плакати, він віщує сильну історію кохання між ним і Джеймі («*First you will smile, and then you will cry- do not say you have not been warned*» [11, с. 12]). Факт, що Джеймі мала на увазі певний псалом з Біблії, віщує, що він знадобиться Лендону після новини про її смертельну хворобу («*She always mentioned the Lord's plan whenever you talked to her, no matter what the subject*» [11, с. 15]). У першому розділі роману Лендон говорить, що його безчесний дідусь помер досить легкою смертю, пояснюючи це несправедливістю життя: «*I'd like to tell you he eventually went to a terrible death, but he did not. He died at a ripe-old age while sleeping with his mistress on his yacht off the Cayman Islands. He'd outlived both his wives and his only son. Some end for a guy like that, huh? Life, I've learned, is never fair*» [11, с. 14]. Отже, основною ідейно-художньою особливістю творів Н. Спаркса є те, що вони орієнтовані на високоморальні сімейні цінності, установку добра в людях. У своїх романах Н.Спаркс показує, що можливо любити тільки одну людину протягом усього життя, зазначає важливість сімейних відносин і добре ставлення людей один до одного. Романи «Щоденник пам'яті» і «Пам'ятна прогулянка» примітні своєю композицією. Автор застосовує кільцеву композицію для того, щоб ми зрозуміли, що головні персонажі здатні проносити сильні любовні почуття крізь усе життя. В обох історіях герої сподівалися на любов і розчарувалися, зустрічаючи непереборні перепони на шляху до їх возз'єднання. Мовностилістичні прийоми метафори, епітета, образного порівняння, градації, анафори, синтаксичного повтору і композиційний прийом кільцевої конструкції сприяють формуванню особливого авторського стилю американського письменника.

Список використаної літератури

1. Арнольд И. Стилистика. Современный английский язык : учебник для вузов : Москва: Флинта : Наука, 2002, С. 384.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. Москва : Советская энциклопедия, 1966. 608 с.
3. Виноградов В. В. Проблемы литературных языков и закономерности их образования и развития. Москва : Наука, 1967. 136 с.
4. Григорьев В. П. Из прошлого лингвистической поэтики и интерлингвистики. Москва : Наука, 1993. 175 с.
5. Єрмоленко С. Я. Українська мова : Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів. Київ: Либідь, 2001. 224 с.
6. Караулов Ю. Н. Общая и русская идеография. Москва : Наука, 1976. 335 с.
7. Колшанский Г. В. Коммуникативная функция и структура текста. Москва: Наука, 1984. 175 с.

8. Літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін. Київ : ВЦ «Академія», 1997. 752 с.
9. Лотман Ю. М. Структура художественного текста. СПб., 1998. 288 с.
10. Sparks N. The Notebook. New York : Grand Central Publishing, 2013. 260 p.
11. Sparks N. A Walk to Remember. New York : Grand Central Publishing, 2015. 287 p.

УДК 81'44

Рослик Христина,
студентка 11-Азм група
Науковий керівник:
к. філол. н. Янусь Н.В.

ОСОБЛИВОСТІ ЧОЛОВІЧОГО ПОЛІТИЧНОГО ДИСКУРСУ Д. ТРЮДО

Статтю присвячено особливостям чоловічого політичного дискурсу на матеріалах промов Джастіна Трюдо. Авторкою виокремлюється поняття «дискурс» та досліджується його лінгвістичне трактування. Гендерні маркери в промовах молодого політика сучасності Д. Трюдо проаналізовано в даному дослідженні.

Ключові слова: дискурс, політика, гендер, Д. Трюдо.

The article is devoted to the features of male political discourse on the materials of Justin Trudeau's speeches. The author distinguishes the concept of «discourse» and explores its linguistic interpretation. Gender markers in the speeches of the young politician D. Trudeau are analyzed in this study.

Key words: discourse, politics, gender, D. Trudeau.

Політичний дискурс є предметом постійної уваги дослідників представників різних наук, включаючи лінгвістів, політологів, соціологів, психологів. У багатьох сферах сучасної науки проблеми мовного спілкування є дуже актуальними. Це можна пояснити високим розвитком політичних, міжкультурних та економічних відносин у світі та прагненням сучасного суспільства до вдосконалення та розвитку ефективної діяльності людини у всіх сферах життя.

Оскільки політика є цілеспрямованою діяльністю у сфері відносин між різними соціальними групами, державами та народами, що в першу чергу стосується боротьби за отримання чи збереження державної влади і є інструментом регулювання та формування цих відносин, політичний дискурс включає вектор питань про владу. Основи теорії політичного дискурсу заклали представники Кембриджської та Оксфордської філософських шкіл у 50-х роках ХХ століття в результаті аналізу мовного контексту громадської думки. Термін *дискурс* поступово поширювався у всіх західних гуманітарних дисциплінах з 60-70-х рр., а з кінця 80-х – початку 90-х рр. ХХ ст. і в Україні, де розробкою дискурсу, зокрема політичного працюють Г. Почепцов, а за кордоном – Е. Будаєв, А. Чудінов, Е. Шейгал, М. Гіс. Гендерні особливості мовлення у своїх працях висвітлюють К. Вейлс, Д. Тенен та ін. Проте сучасні лінгвістичні розвідки гендерних особливостей політичного дискурсу на матеріалі промов Джастіна Трюдо повністю відсутні, що й зумовило актуальність теми даного дослідження.

Концептуальні межі терміна «дискурс» досить «розмиті». Дискурс розглядається як прояв етнокультурних і культурно-історичних особливостей спілкування, правил спілкування в суспільстві, втілення прагматичної мети ораторів. Дискурс ототожнюється з предметом вивчення різних наук або з соціальними чи віковими характеристиками учасників спілкування. Дискурс розглядається як функціональний стиль або тип функціонального стилю та його реалізація в різних сферах комунікації.

Дискусійність поняття дискурсу обумовлена – історією формування цієї концепції, а також певною невизначеністю місця дискурсу в системі існуючих категорій і способів прояву мови [3, с. 7]. Це поняття не має специфічного і однозначного визначення, оскільки воно

використовується в різних науках з різними значеннями, тому науковці часто вказують на багатозначність, а також на одноіменні розбіжності окремих смислів.

Проаналізуємо деякі найпоширеніші визначення дискурсу. Відомий мовознавець Н.Д. Арутюнова визначає дискурс як «узгоджений текст у поєднанні з екстралінгвістично-прагматичними, соціокультурними, психологічними та іншими факторами; як цільову соціальну діяльність» [1, с. 136].

Ю. Габермас розумів дискурс як особливий вид спілкування, який спрямований на об'єктивний аналіз реальності, тобто на метод отримання істинних наукових знань, свого роду інструмент для розуміння реальності. Згідно з іншим поглядом, дискурс складається з речень або їх фрагментів, а зміст зазвичай концентрується навколо певної концепції. «Дискурс – це тип комунікативної діяльності, інтерактивне явище, мовний потік, що має іншу форму прояву (усну, письмову, паралінгвальну), відбувається в межах конкретного каналу зв'язку, керується стратегіями і тактикою учасників, пізнавальним синтезом, лінгвістичними і позамовними (соціальні, психічні, психологічні тощо) факторами, які визначаються певним колом «форм життя», залежних від суб'єкта комунікації, є результатом формування різних мовних жанрів» [2, с. 123]. Розрізняють такі основні характеристики дискурсу:

1. Це складне комунікативне явище з властивим йому адресатом, контакт, зворотний зв'язок, контекст і ситуація спілкування. Дискурс відображає суб'єктивну психологію людини, це певна інтерпретація, реконструкція уявного світу; автор створює дискурс і описує реальні, бажані або нереальні події і явища, представляє характеристики об'єктів і їх ставлення до них. Цей світ також включає оцінку автора, а також певні припущення і здогади, тобто автор дискурсу може використовувати дискурс, щоб нав'язати свою точку зору тощо.

2. Це явище є когнітивним і має справу зі знанням і передачею знань, використанням набутих знань і створенням нових. Це сукупність розумових дій, спрямованих на пізнання і розуміння мовної картини світу. У науковій літературі слово дискурс в основному використовується як синонім слова «текст». Більш того, під текстом розуміють не тільки структурно-культурну складову і кінцеву реалізацію комунікації, але будь-який феномен реальності, що має характерні риси і структурований певним чином.

3 лінгвістичної точки зору дискурс включає в себе сам текст як ізольований вербалізований результат мови і в ньому народжується контекст, в якому він функціонує – ситуативний і культурний. Спочатку створюється дискурс, який згодом перетворюється на текст, щоб адресат знову міг перетворити його на дискурс.

Однією з найбільш повних класифікацій дискурсів є класифікація Г. Почепцова, в якій він виділяє політичний дискурс серед інших. Цей тип дискурсу можна розглядати у вузькому і широкому сенсі. Іноді тільки публічні виступи політиків означають це поняття. Широке розуміння поняття політичного дискурсу охоплює всі мовні висловлювання, в яких йдеться про політику [4, с. 38].

Оскільки політика є цілеспрямованою діяльністю у сфері відносин між різними громадськими групами, державами та народами, яка перш за все пов'язана з боротьбою за отримання чи збереження державної влади і є інструментом регулювання та формування цих відносин, політичний дискурс включає вектор, спрямований на владу.

Таким чином, політичний дискурс розуміється як споріднений текст через ситуацію політичної комунікації у поєднанні з прагматичними, соціологічними, психологічними та іншими факторами. Політичний дискурс актуалізується в таких жанрах, як виступ політика, президента, зачитування політичного документа (президентський указ, зміст закону, комюніке), урядові звіти в парламенті, затвердження або обговорення бюджету. Успіх у спілкуванні залежить від здатності ефективно володіти трьома факторами: логікою, психологією, мовою. Останній дуже важливий, оскільки вся інформація передається слухачеві словесними засобами.

Яскравим англomовним політиком сучасності є прем'єр-міністр Канади Джастін Трюдо (Justin Pierre James Trudeau). На парламентських виборах у жовтні 2015 року очолювана ним Ліберальна партія здобула переконливу перемогу, отримавши 184 місця і можливість сформувати уряд більшості.

Джастін Трюдо декларує: «*There will be a «new way for Canada to be on the world stage»*» [8]. Виступаючи перед прибічниками в Отаві прем'єр-міністр також використовує гендерні тактики зближення з електоратом, зокрема звертання **you**: «*Many of you have worried that Canada has lost its compassionate and constructive voice in the world over the past*

10 years. Well, I have a simple message for **you**: on behalf of 35 million Canadians, we're back» [8].

Безпосередніми проблемами, які зачіпає прем'єр-міністр у своїх промовах є питання зміни клімату, військова місія на Близькому Сході, яку він пообіцяв припинити, і криза біженців, що охоплює все ще, що охоплює Європу.

Молодий політик ангажує зниження податків для середнього класу, легалізацію марихуани та низку демократичних реформ, включаючи нову виборчу систему, яка замінить поважний режим, за яким він прийшов до влади. Ключовою лексемою в його промовах є *positive*:

«We need to keep working hard to show Canadians that we can have an open, optimistic and **positive** Canada, positive government, and that we can build a better Canada for everyone» [8].

Політичний дискурс Д. Трюдо також насичений стилістичними засобами, найчастіше вживається повтор:

«The world is **changing**, the rules are **changing**, but what they change into and how they **change**, depends not on leaders in government offices or in businesses, it **depends on citizens**, it **depends on you**, how you **change** the world will make the world we're part of» [8].

Коли Д. Трамп збирається стерти ісламістів «з лица землі», то Д. Трюдо усіх доброзичливо налаштованих обіцяє прийняти в Канаді. На противагу Д. Трампу, Д. Трюдо проголосив себе «феміністом» і повагу до жіноцтва та відстоювання прав жінки в сучасному суспільстві демонструє в кожній промові:

«Being a feminist for me means recognising that men and women should be, can be, must be equal and secondly, that we still have an awful lot of work to do. I'm proud to stand as an advocate for He for She.

I'm shutting down some of those negative conversations that we get in locker rooms, in bro culture.

We need to know that we are better than that. How we treat our sisters, our girlfriends, our cousins, our mothers and the world around us matters. We need to take back what it is to be a man and that means being open, compassionate, respectful and brave about standing up for it.

And you guys when you live in a culture that sometimes narrows your notion of what it is to be male and masculine, it doesn't celebrate your intelligence and your potential.

You are amazing human beings and we need you at every step in making this world a more just place for all" [8].

Як бачимо, у своїх промовах Д. Трюдо безпосередньо звертається до електорату використовуючи займенник *You*, та асоціює себе з ним засобами повторів та займенника *We*.

Таким чином, нами було проаналізовано гендерні маркери в промовах молодого політика сучасності Д. Трюдо. Канадський політик провадить досить помірковану політику щодо проблеми біженців та жіночої рівності. Д. Трюдо стилістичні фігури вакоористовує мало, проте вони також присутні в його політичному дискурсі. Політик використовує лексичні прийоми ототожнення себе з електоратом за допомогою займенника *we* та особистого звертання до виборців за допомогою займенника *you*.

Політик використовує чітку стратегію самопрезентації у своїх промовах. Водночас лінгвістичні засоби Трюдо підкреслюють його ставлення до сім'ї, прав жінок як «однієї з них», боротьби за права і свободи людей як представника нових демократичних сил. Д. Трюдо акцентує увагу на тому, що разом усі люди єдині й повинні поділяти спільні потреби, сподівання, інтереси та відповідальність.

Варто зазначити, що досить часто речення в чоловіків-політиків насичені кількома стилістичними засобами. Це створює певне образне навантаження та умови для включення асоціативного мислення реципієнтів. Слухач або читач, таким чином, сприймає не інформацію загалом, а ті образи, які продукують тропи. Для чоловіків характерна спрямованість на соціальний і політичний контекст (війна, політика, економічні проблеми). Вони не хочуть переходити на побутові теми, зумовлені ситуацією.

Отже, найбільш значущі особливості чоловічого політичного дискурсу визначають політичну позицію авторів й певне проникнення у свідомість аудиторії в процесі маніпулятивного дискурсу. Основні категорії, якими оперують чоловіки-політики у своїх промовах, є економіка (*volume of economy, the economy looks from*), безпека (*our progress*

must be shared, that is the world we seek, out of many, one), охорона здоров'я (*the health care system that is broken, purchase their own health care*).

Стилістичні засоби, що відображають економічну ситуацію в країні очима чоловіків-політиків, впливають і тим самим частково формують картину світу англомовних виборців. Тому, щоб не втратити голоси виборців, чоловіки-політики змушені доводити, що вони турбуються про свій народ, апелюючи до найважливіших цінностей суспільства, зокрема таких, як свобода, єдність та пов'язані з ними категоріями.

Список використаної літератури

1. Арутюнова Н. Д. Дискурс. Лингвистический энциклопедический словарь. Москва, 1990. С. 136–137.
2. Горошко Е. И. Теоретический анализ дискурса. Жанры речи. «Жанр и культура». Саратов : Издательский центр «Наука», 2007. Выпуск 5. С. 123–128.
3. Кубрякова Е. С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике. *Дискурс, речь, речевая деятельность*. Москва : Вектор, 2017. С. 7–25.
4. Почепцов Г. Теория коммуникации. М. : Ваклер; К. : Рефл-бук, 2001. 656 с.
5. Чудинов А. П. Становление политической лингвистики и ее проблематика. *Зарубежная политическая лингвистика : учебное пособие*. М. : Флинта: Наука, 2008. 356 с.
6. Шейгал Е. И. Семиотическое пространство политического дискурса. *Политика*. 1999. № 3. С. 42–48.
7. Tannen D. Wears Jump Suit. Sensible Shoes. Uses Husband's Last Name (originally titled «Marked Women, Unmarked Men»). *The New York Times Magazine*. 1993. June 20. URL : <https://www9.georgetown.edu/faculty/tannend/nyt062093.htm>.
8. Trudeau Justin Pierre James Full Speeches. (2015-2018). [Електронний ресурс]. URL : <http://www.uottawa.ca/services/speechpathology>

УДК 81'44

Якимчук Алла, студентка 11-Ам групи
Науковий керівник:
к. філол. н. Янков А.В.

ЛІНГВАЛЬНІ ПАРАМЕТРИ МОЛОДІЖНОЇ ЛЕКСИКИ В ЗАГОЛОВКАХ АНГЛОМОВНИХ ГАЗЕТНИХ ВИДАНЬ

У статті досліджено особливості молодіжного сленгу в газетних англомовних заголовках. Авторкою аналізується лінгвістичне визначення сленгу та досліджується історія його виникнення. Сленг у газетних заголовках відомих англомовних видань аналізується та систематизується у даному дослідженні.

Ключові слова: сленг, газета, заголовок, лексика, молодь.

The article deals with the youth slang analysis in the headings of English newspapers. The author analyzes the linguistic definition of slang and examines the history of its origin. Slang in newspaper headlines of well-known English-language publications is analyzed and systematized in this study.

Key words: slang, newspaper, title, vocabulary, youth.

Англійська мова є однією з найпоширеніших мов світу. В даний час ЗМІ є одним із найважливіших інститутів суспільства, засобом для швидкого доведення інформації тієї чи іншої спрямованості до населення. Вони впливають практично на всі сфери й інститути суспільства, включаючи лінгвістику. На сучасному етапі розвитку лінгвістики тенденційним стає явище впровадження сленгізованої молодіжної лексики в ужиток засобів масової інформації. Питання необхідності введення одиниць молодіжного сленгу в продукцію масмедіа досі залишається дискусійним. Сленг у різних його проявах досліджували Н. Павлова, О. Самохіна, І. Рецкер, Т. Торн, Н. Тюріна, В. Хомякова, О. Швейцер. Частина науковців, як правило це дослідники старої формації (І. Гальперін, Дж. Лайтер), що

виступають за чистоту мови та використання її літературної форми, вважають сленгізми «забруднюючим» та деструктуючим елементом. Прибічники використання сленгу та взагалі модернізації мовних форм (Н. Павлова, Ю. Кулешова, Е. Матьєло) сприймають сленгові номінації виключно як стилістичний засіб, що виконує в тексті свої чітко визначені функції. Таким чином, впровадження у мову засобів масової інформації сленгу, та молодіжного сленгу зокрема, – явище суперечливе, що має свої як негативні, так і позитивні наслідки. Власне така дуалістичність і зумовила вибір теми даного дослідження та його актуальність.

Мета розвідки полягає у розгляді особливостей вживання молодіжних сленгових слів і виразів у заголовках англійських газетних видань.

Лексичний склад англійської, як і будь-якої іншої, мови містить велику кількість сленгових утворень, що відповідають певним соціальним та професійним групам людей. Існування різноманітних діалектизмів, сленгізмів тощо доводить, що мова залишається динамічною системою, яка постійно живе та розвивається. Ми синонімізуємо терміни «молодіжний жаргон» та «молодіжний сленг», оскільки до слова «молодіжний» зачасту використовується іменник «сленг», а не «жаргон», то в канві роботи, ми будемо користуватися саме цим висловом.

Сленг – це не шкідливе утворення мови, яке вульгаризує усне мовлення, а органічна та в деякій мірі необхідна частина цієї системи. Сленг розвивається, змінюється дуже швидко. Це утворення, яке може як легко утворитися, так і зникнути. Ці всі зміни відбуваються для спрощення усного мовлення та його розуміння. Сленг – дуже живе та динамічне утворення. Його використовують у різних сферах суспільного життя. Це важлива частина мови, яка допомагає «тримати» її «живою» [1, с. 4].

Молодіжний сленг є засобом спілкування великої кількості людей, об'єднаних віком, та й то досить умовно. Носіями сленгу є, як правило, люди 12–30 років. Однак, ми не можемо погодитися з думкою деяких дослідників, що сленг обслуговує лише незначне число життєвих ситуацій (В. А. Хомяков [1], О. Д. Швейцер [2]). Сленг охоплює практично всі сфери життя, описує практично всі ситуації, крім нудних, оскільки сленгове слово народжується як результат емоційного ставлення мовця до предмета розмови. Сленг – це постійна словотворчість, в основі якої лежить принцип мовної гри. Нерідко саме комічний, ігровий ефект є головним у сленговому тексті. Молодій людині важливо не тільки «що сказати», але і «як сказати», щоб бути цікавим оповідачем.

Вперше термін сленг в Америці зі значенням *language of low or vulgar type* (мова низького або вульгарного типу) був засвідчений у 1756 році; з 1802 року цей термін розуміють як «The cant or jargon of a certain class or period» [3, с. 12] (кент або жаргон певного класу або періоду), а з 1818 року під сленгом стали розуміти «Language of a highly colloquial type, considered as below the level of standard educated speech, and consisting either of new words or of current words employed in some special sense» [3, с. 13] (мова надзвичайно розмовного типу, яка вважалася нижчою за рівень стандарту, і припускалося, що будь-яке з нових слів або поточних слів використовувалося в деякому сенсі).

Молодіжний сленг може бути представлений у засобах масової інформації у різних формах. Одним із способів введення сленгових слів у мову засобів масової інформації є використання їх безпосередньо в заголовках або оголошеннях новин або розважальних програм. Справа в тому, що мова засобів масової інформації має свою очевидну специфіку, що проявляється в спеціальних мовних формаціях - заголовках, субтитрах, заголовках. Титульним місцем є потужна акцентуаційна позиція, інформаційна квінтесенція, яку глядач спочатку бачить. Лаконічні, інформативні, короткі за своєю структурою фрази, включаючи сленгові одиниці у своєму складі, негайно збільшують ймовірність того, що одержувач зверне увагу на цю конкретну новину, принаймні, завдяки своєрідності її подання.

Для заголовків англійських газет характерне часте використання невеликого числа спеціальних слів, що складають свого роду «заголовковий сленг»: *ban, bid, claim, crack, crash, cut, dash, hit, move, pact, plea, probe, quit, quiz, rap, rush, slash* та ін. Відмінною особливістю такої «заголовкової лексики» є не тільки частота її вживання, а й універсальний характер її семантики. Слово *pact* в заголовку може означати не тільки «пакт», але і «договір», «угоду», «правочин» і т.п. Дієслово *hit* може бути вжито у зв'язку з будь-яким критичним виступом. *Red* може означати і «комуністичний», і «соціалістичний», і «прогресивний»; під *bid* мається на увазі «заклик», «запрошення», «спроба досягти певної

мети» і т.д. Наприклад у британській «The Guardian» читаємо: *National Gallery Launches **Bid to Buy the Titian*** [8] – Національна галерея намагається придбати картину Тиціана (April 22, 2017); ***Bid to Stop New Police Powers*** [8] – Заклик не допустити розширення прав поліції (March 10, 2016); *Iraqe Army Regime's **Bid to Crush the Left*** [8] – Спроба іракського військового режиму придушити прогресивний рух (October 18, 2017).

У газетних заголовках британської «The Sun» особливо широко використовуються сленгізми та інші лексичні елементи розмовного стилю: *Report Raps Lack of Law Reform, Hits GOPers Housing Stand, Dief Lends JFK a Helping Hand* [10], etc. Навіть якщо в самій статті будь-яка ситуація описується в більш стриманому стилі, заголовок часто носить більш розмовний характер. Порівняймо початок замітки в англійській газеті «The Sun»: *A leading Chinese diplomat has been accused of responsibility for violence against foreign embassies* з її заголовком: *China Blames Diplomat for Embassy **Rows*** (April 24, 2017) [10].

Газетні заголовки американських газет володіють і рядом граматичних особливостей. В американських газетах переважають дієслівні заголовки типу: *Floods Hit Scotland, William Burns Is Dead* [5] («The Baltimore Sun» (July 18, 2016)). Поряд з тим сленгізми можуть знаходитися в заголовках, що складаються з питального речення: *Will There Be Another **Major Slump** Next Year?* [5] («The Baltimore Sun» July 12, 2017).

В американській «Houston Chronicle» знаходимо наступні сленгізми: *Husband **Maked waves** Two Years Ago, Why Rockefeller Couldn't Buy a **Hole in the Wall?**, Wave of Peace Action Swept the Nation* [9], etc. (December 9, 2018).

Важливою особливістю англійських газетних заголовків є поширеність сленгізмів поряд з еліптичною формою пасивного стану з опущенням допоміжного дієслова *to be* для опису подій як у минулому, так і в теперішньому часі: *Paris Protest March **Staged** by Students, 8-Year-Old Boy **Floating** in Miami, All Piers **Paralysed** on East Coast* [4], etc («Morning Star» March 12, 2017).

У газетних заголовках чітко проявляються і загальні особливості газетно-інформаційного стилю. Тут широко представлені назви та політичні терміни, скорочення і атрибутивні групи, розмовні та сленгові елементи і т.д. Наприклад у «Morning Star» читаємо: *Compressors Delivery Order by **Govt*** – Розпорядження уряду про постачання компресорів, *British Railways **Hit** by National Strike* [4] – Загальнонаціональний страйк англійських залізничників (January 15, 2017).

Звернення до тексту статті до перекладу заголовка часто виявляється необхідним у тих випадках, коли заголовок містить елементи образності. У наведеному вище прикладі:

Obama Raises His Eyebrows [7] («The Denver Post» August 27, 2014) сленгізм *to raise the eyebrows* передає почуття подиву чи зневаги. Щоб уточнити значення для даного випадку звертаємося до тексту замітки:

President Obama commended to journalists today that he had been much surprised by the suggestion that the control of visas for entry into the United States be transferred from the State Department to the Department of Justice [7] («The Denver Post» August 27, 2014).

З тексту стає зрозумілим, що мова йде про почуття подиву, і тепер ми можемо правильно зрозуміти заголовок. На українську це можна перекласти за допомогою аналога: «Обама робить здивоване обличчя» або «Обама здивовано знизує плечима».

У багатьох випадках прагнення надати заголовку інтригуючий, заманливий характер призводить до того, що він перестає виконувати свою інформаційну функцію, фактично не повідомляючи даних про зміст замітки чи статті, наприклад: *Poles Apart, Boy Travels Like This* [7] («The Denver Post» August 13, 2018).

Інтриги надають заголовку також сленгізми, аналізуючи добірку британської «The Daily Telegraph» зауважуємо: *Britain's Labour Party **Makes Gams*** (May 6, 2017); *Pickels Stop **Murdoch Papers*** (March 10, 2017); *China Compounds US Space **Gloom*** (February 18, 2017); *Green Light for US Arms **Mongers*** (August 21, 2018); *Labour **Pledge** on NHS Workers' Pay* (August 18, 2017); *Deaf Black Children's **Uphill Task** in Education* (September 1, 2016) [6].

Іншою особливістю англійських заголовків поряд з сленгізацією є опущення зв'язки *be* в пасиві і в іменному присудку (*Israel **Set to Raid** Lebanon* («The Denver Post» May 22, 2018); *2 US Navy Battle Groups **Poised** for Move on Libya* («The Denver Post» September 20, 2017); *Inland Water Storage **Urged** to Stem Rise of Oceans* («The Denver Post» February 10, 2018)) [7].

Для заголовків англійських інформаційних заміток характерно також опущення артикля (*Plane Undergoes Repairs After Bomb Blast* («The Sun» September 11, 2017); *President Teils*

Civil Servants to Keep Will to Strike («The Sun» October 20, 2016); *India Shuffles Top Sikh to Interior Ministry* («The Sun» September 25, 2016)) [10]. Артикуль зберігається лише в тих випадках, коли його опущення може призвести до неправильної смислової інтерпретації заголовка, оскільки також в заголовку наявний сленгізм, наприклад: *National Gallery Launches Bid to Buy the Titian*. Тут артикуль вказує на те, що мова йде про картину.

Отже, ми бачимо, що шляхом використання молодіжного сленгу в заголовках чітко прослідковується суспільне відношення до певного питання, звісно, через призму погляду автора. Так, лінгвістичні особливості використаного вокабуляру дозволили зробити дані заголовки динамічнішими, відвертішими та емоційнішими.

Список використаної літератури

1. Хомяков В. А. Вступ у вивчення сленгу – основного компоненту англійського просторіччя. Київ : Основа, 2009. 153 с.
2. Швейцер О. Д. Американський варіант літературної англійської мови: шляхи формування та сучасний статус. *Питання мовознавства*. 1995. № 6. С. 3–8.
3. Ayto John *The Oxford Dictionary of Slang*. Oxford University, Press. : 2000. 415 p.
4. Newspaper «Morning Star». URL: <http://www.morningstaronline.co.uk/>
5. Newspaper «The Baltimore Sun» URL: <http://aok.lib.umbc.edu/specoll/baltimoresun.php>
6. Newspaper «The Daily Telegraph». URL : <http://www.telegraph.co.uk/>
7. Newspaper «The Denver Post». URL : <http://www.denverpost.com/>
8. Newspaper «The Guardian». URL: <http://www.theguardian.com/international>
9. Newspaper «Houston Chronicle». URL: <http://www.chron.com/>
10. Newspaper «The Sun». URL : <http://www.thesun.co.uk/sol/homepage/>

РОЗДІЛ ІХ. МЕДИКО-БІОЛОГІЧНІ ТА СОЦІАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЗДОРОВ'Я

УДК: 616. 38

Борщик Ілля,
студент 41-Б групи
Науковий керівник:
к. б. н. Головатюк Л.М.

ВПЛИВ ШУМУ НА СТАН СЛУХОВОЇ СЕНСОРНОЇ СИСТЕМИ

У статті висвітлено питання щодо впливу шуму на стан слухової сенсорної системи. Обґрунтовано рекомендації щодо профілактики порушення слуху.

Ключові слова: гострота слуху, захворювання слуху, профілактика.

At the statute there is a supply of food and noise to the mill of the hearing and sensory system. The recommendations of the professional practice are defaulting to hearing.

Key words: state of mouth, earful of hearing, professional.

Знання закономірностей функціонування слухового і вестибулярного аналізаторів необхідні для більш повного розуміння механізмів пізнавального процесу, орієнтації організму в просторі, його взаємодії з зовнішнім середовищем, а також розладів функцій, пов'язаних із пошкодженням органу слуху і рівноваги.

Мета статті – виявити вплив шуму на слухову сенсорну систему. Для досягнення мети були поставлені такі завдання:

- 1) з'ясувати особливості впливу шуму на орган слуху;
- 2) провести анкетування студентів;
- 3) обґрунтувати рекомендації для профілактики порушення слуху.

Орган слуху має велике значення в житті людини. Він дозволяє особистості орієнтуватися в просторі, отримувати інформацію з навколишнього світу, спілкуючись з іншими людьми, передавати життєвий досвід молодому поколінню, ділитись спогадами, емоціями, враженнями. Сучасна наука акцентує увагу на тому, що розвиток голосу і слуху відбувається в процесі їх впливу одне на одного. Вчені небезпідставно висловлюють думку, що коли б у нас був відсутній орган слуху, то ми не володіли б і голосом у звичному для нас вигляді, тобто не мали б змоги розмовляти й співати. Цю думку підтверджують висновки лікарів, які працюють із глухоними – у багатьох з них голосовий апарат повністю здоровий, а причина німоти полягає у порушенні функціонування органу слуху. Річ у тому, що наш голос може відтворити лише те, що було сприйняте раніше слухом, або те, що виникло у мозку на основі цих слухових вражень [3, 5].

Численні дослідження підтвердили той факт, що шум належить до загальнофізіологічних подразників, які за певних обставин можуть впливати на більшість органів та систем організму людини. Так, тривала дія шуму може спричинити нервові, серцево-судинні захворювання, виразкову хворобу, порушення обмінних процесів та функціонування органу слуху. Шум порушує сон, увагу, збільшує роздратованість, депресію, неспокій, може впливати на дихання і травну систему [1]. Наслідки негативного впливу шуму: ушкодження слухової функції з тимчасовою або постійною втратою слуху; порушення здатності передавати та сприймати звуки мовного спілкування; відволікання уваги від звичайних занять; зміни фізіологічних реакцій людини на стресові сигнали; вплив на психічне і соматичне здоров'я; трудову діяльність і продуктивність праці.

Розрізняють *специфічну і неспецифічну дію шуму* на організм людини. Специфічна дія виявляється у порушеннях слуху різного ступеня а, неспецифічна – у різноманітних відхиленнях діяльності ЦНС, розладах вегетативної реактивності, ендокринних розладах, функціональних розладах серцево-судинної системи і травного тракту. У осіб молодого і середнього віку при рівні шуму 90 дБ (децибел), який триває протягом години, знижується збудливість клітин кори головного мозку, погіршуються координація рухів, гострота зору, стійкість ясного бачення, подовжується латентний період зорової і слухомоторної реакції. За такої ж тривалості роботи в умовах впливу шуму, рівень якого становить 96 дБ,

спостерігається ще більш різкі порушення коркової динаміки, фазові стани, позамежове гальмування, розлади вегетативної реактивності. Погіршуються показники м'язової працездатності (витривалості, стомлюваності) і показники праці. Праця в умовах впливу шуму, рівень якого 120 дБ, може викликати порушення у вигляді астеничних неврастенічних проявів. З'являються роздратованість, головні болі, безсоння, розлади ендокринної системи. Відбуваються зміни в серцево-судинній системі: порушується тонус судин і ритм серцевих скорочень, зростає або знижується артеріальний тиск [5, 6].

На дорослих і особливо дітей надзвичайно негативний вплив (неспецифічний і специфічний) чинить шум у приміщеннях, де включені на повну гучність радіоприймачі, телевізори, магнітофони тощо.

Сильно впливає шум на дітей і підлітків. Зміна функціонального стану слухового та інших аналізаторів спостерігається у дітей під впливом «шкільного» шуму, рівень інтенсивності якого в основних приміщеннях школи коливається від 40 до 110 дБ. У класі рівень інтенсивності шуму в середньому становить 50-80 дБ, під час перерв може сягати 95 дБ.

Шум, який не перевищує 40 дБ, не викликає негативних змін у функціональному стані нервової системи. Зміни стають помітними за впливу шуму, рівень якого становить 50–60 дБ. Згідно з даними досліджень, розв'язання математичних задач потребує за шуму гучністю 50 дБ на 15–55 %, 60 дБ – на 81–100 % більше часу, ніж до дії шуму. Послаблення уваги школярів в умовах впливу шуму вказаної гучності сягало 16%. Зниження рівнів «шкільного» шуму і його несприятливого впливу на здоров'я учнів досягається завдяки низці комплексних заходів: будівельних, технічних та організаційних.

Так, ширина «зеленої зони» з боку вулиці повинна бути не менша ніж 6 м. Доцільно вздовж цієї смуги на відстані не менше 10 м від будівлі посадити дерева, крони яких затримуватимуть поширення шуму.

Важливе значення у зменшенні «шкільного» шуму має гігієнічно правильне розташування навчальних приміщень у будівлі школи. Майстерні, спортивні зали розміщуються на першому поверсі в окремому крилі або прибудові.

Гігієнічним стандартам, спрямованим на збереження зору і слуху учнів та вчителів, мають відповідати розміри навчальних приміщень: довжина (розмір від дошки до протилежної стінки) та глибина класних кімнат. Довжина класної кімнати, що не перевищує 8 м, забезпечує учням з нормальною гостротою зору і слуху, які сидять на останніх партах, чітке сприймання мови вчителя і ясне бачення того, що написано на дошці. За першими і другими партами (столами) у будь-якому ряді відводяться місця для учнів з послабленим слухом, оскільки мовлення сприймається від 2 до 4 м, а шепіт – від 0,5 до 1 м. Відновити функціональний стан слухового аналізатора і попередити зрушення в інших фізіологічних системах організму підлітка допомагають невеликі перерви (10–15 хв.) [4, 6].

На сьогодні спостерігається тенденція до розширення площ акустичного дискомфорту на забудованих територіях. Недосконалість законодавчо-нормативної бази, відсутність економічних важелів регулювання допустимих рівнів звуку є причиною зростання акустичного забруднення міст. Значна кількість обладнання, устаткування, приладдя на підприємствах за вібро-акустичними параметрами не відповідає встановленим нормативам. Рівні акустичного забруднення у містах можуть справляти негативний вплив на здоров'я і самопочуття населення, у тому числі збільшувати кількість серцево-судинних захворювань [1]. Опитування жителів міст довело, що шум турбує понад 50% опитаних. Причому, в останні десятиліття рівень шуму зріс у 10–15 разів. Зменшення рівня шуму поліпшує самопочуття людини і підвищує продуктивність праці. З шумом необхідно боротися як на виробництві так і в побуті. Уміння дотримуватися тиші – показник культури людини і її доброзичливого ставлення до навколишніх [2, 5].

З метою виявлення у студентів знань про вплив шуму на здоров'я людини було проведено анкетування. У дослідженні брали участь студенти спеціальності Біологія КОГПА ім.Тараса Шевченка. Результати проведеного анкетування були оброблені та зведені у таблицю (табл.1).

Вплив шуму на організм

1. В яких випадках тобі подобаються голосні звуки?					
Як співають пісні	Коли хороший настрій	На святі	Коли самі створюємо шум	Як поганий настрій	Музика
20	22	9	5	6	11
27%	30%	13%	7%	8%	15%
2. В яких ситуаціях тобі приємні тихі звуки або просто тиша?					
Коли відпочиваю	Коли засинаю	Коли думаю	Коли сумно	Коли тиша	Коли роблю уроки
25	8	13	8	7	12
34%	11%	18%	11%	10%	16%
3. Які шуми твої батьки сприймають як неприємні?					
Гучна музика	Не знаю		Крик	Шум сусідів	
15	13		24	21	
21%	18%		33%	28%	
4. Які шуми викладачі сприймають як небажані на парах?					
Неробочий шум на уроці		Крик		Звук мобільного телефона	
21		29		23	
29%		40%		31%	
5. Чи віриш ти, що шум може стати причиною хвороби?					
так			ні		
43			30		
59%			41%		
100% учителів вважають шум причиною захворювань					
6. Чи відчуваєш ти себе втомленим після занять?					
так			ні		
56			17		
77%			23%		
100% учителів відчувають себе втомленими після уроків					
7. Чи є шум причиною втоми?					
так			ні		
65			8		
89%			11%		
60% учителів вважають шум причиною втоми, 40% - ні					

Аналіз анкети показав, що багато студентів усвідомлюють те, що шум негативно впливає на стан здоров'я людини. Вони погодилися з тим, що шум викликає втому і може стати причиною хвороби. Сильне перевантаження слухового аналізатора призводить до надмірного збудження нервової системи, зміни психічного стану, до зниження адаптаційних ресурсів організму, а значить, до перевтоми.

Гігієна слуху – система заходів, спрямована на охорону слуху, створення оптимальних умов для діяльності слухового аналізатора, що сприяє нормальному його розвитку і функціонуванню [3,6]. Дотримуючись гігієни слуху, можна запобігти зниженню слуху, розвитку захворювань органу слуху, зберегти здоров'я та працездатність людини.

Список використаної літератури

1. Вадзюк С. Н. Довідник основних показників життєдіяльності людини. Тернопіль, 2003. 55 с.
2. Вільям Ф. Ганонг Фізіологія людини: підручник / Переклад з англійської. Наук. ред. перекладу М. Гжегоцький, В. Шевчук, О. Заячківська. Львів: БаК, 2002. 784 с.
3. Властовский В.Г. Акселерация роста и развития у детей / В.Г. Властовський. – Москва : изд-во МГУ, 1992. 280 с.

4. Гжегоцький М. Р., Філімонов В. І., Петришин Ю. С. Фізіологія людини: підручник для студ. вищ. мед. заклад. III–IV рівнів акред., рекомен. студ. біолог, та природ, спеціал. університетів] / М. Р. Гжегоцький, В. І. Філімонов, Ю. С. Петришин. – Київ : Книга плюс, 2005. 495 с.

5. Литовченко С.В. Вузівська підготовка молоді з вадами слуху. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*: зб. тез доповідей IV Міжнародної науково-практичної конференції. – Київ: Університет «Україна», 2003. С. 46–47.

6. Литовченко С. В. Формування життєвої компетентності студентів з порушеннями слуху. *Розвиток життєвої компетентності учнів у загальноосвітньому навчальному закладі*: Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-пошукової коференції. Запоріжжя, 2005. С. 179–182.

УДК: 378.016: 796. 011.3

*Заверюха Віктор, Васильчук Аліна,
студенти 11-Фзм групи
Науковий керівник:
к. б. н., професор Довгань О. М*

ФІЗИЧНИЙ РОЗВИТОК СТУДЕНТІВ ПІД ВПЛИВОМ ФІЗИЧНИХ НАВАНТАЖЕНЬ В ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД ТИПУ АВТОНОМНОЇ НЕРВОВОЇ СИСТЕМИ

У статті дається порівняльна характеристика фізичного розвитку молодих здорових нетренованих жінок з переважанням нормотонічного, симпатонічного, парасимпатикотонічного типів автономної нервової системи. У людей з переважанням нормотонічного типу АНС збільшені показники силових якостей, у симпатотоніків - швидкісних, парасимпатотоніки краще справляються з фізичними вправами на витривалість.

Ключові слова: Автономна нервова система, нормотоніки, симпатотоніки, парасимпатотоніки, фізичний розвиток.

The sat for physical development of students with dominance of normotonic, sympatotonic and parasympatotonic types of the automonic nervous system are in the article. It is proved experimentally, that at young and healthy girls with dominance of the normotonic type ANS the physical indexes of power qualities are well developed, with dominance of sympatotonic type – speed, and parasympatonic well get along at the physical loading on endurance.

Key words: autonomic nervous system, normotonic, sympatotonic, parasympatotonic type, physical development.

Навчання у вузах – важка і напружена розумова праця, яка виконується в умовах дефіциту часу на фоні різкого зниження рухової активності. Діяльною мірою підвищення розумової працездатності і охорони здоров'я студентів є збільшення їх рухової активності шляхом виконання фізичних вправ у процесі занять фізичним вихованням та спортом [6, с. 76].

При заняттях фізичними вправами в організмі людини відбувається комплекс морфологічних та функціональних змін, які обумовлюють значне розширення функціональних можливостей органів і систем та їх взаємозв'язок, вдосконалення регулюючих організмів, збільшення діапазону компенсаторно-адаптаційних реакцій. Внаслідок цього, підвищується специфічна і неспецифічна стійкість, опір організму людини до дій різних несприятливих факторів зовнішнього середовища, покращується пристосовуваність до різних фізичних навантажень [6, с. 105].

Разом з тим, до теперішнього часу залишається суперечливим питання, яка рухова якість є головною у формуванні здоров'я студентів. Більшість дослідників [7, с. 18 19] пов'язують процес такої постанови здоров'я розвитком витривалості, оскільки саме ця якість забезпечує різнобічну адаптацію внутрішніх органів, розширення резерву серцево-судинної та дихальної систем, відповідальних за постачання тканин киснем. Ступінь розвитку

витривалості свідчить про фізичне здоров'я, еквівалентом якого є фізичний стан людини [7, с. 18–19].

Для визначення методики занять фізичними вправами, потрібно враховувати індивідуальні особливості вищої нервової діяльності кожної особи, що займається. Ці особливості проявляються у темпераменті, характері, реактивності, вони базуються на природжених і набутих особливостях нервової системи та визначають задатки і здібності людини. Особливістю досліджень у сфері фізичної культури і спорту є те, що об'єктом дослідження виступає сама людина, а кінцева мета наукової роботи – вивчення закономірностей її фізичного розвитку та способів керування цим розвитком. Організм людини є цілісним та єдиним, всі системи якого взаємопов'язані між собою. Будь-які зміни, що відбуваються в якійсь системі чи органі, так чи інакше відображаються на іншій або на організм в цілому. Проте реакції різних органів на конкретні впливи з боку зовнішнього середовища не однакові. Зв'язок організму із навколишнім середовищем відбувається за допомогою нервової системи. Взаємодіючи із середовищем організм постає не як сума відокремлених клітин, а як єдине ціле. У життєдіяльності організму нервова система здійснює подвійну функцію: об'єднує роботу різних частин організму, водночас забезпечуючи зв'язок усього організму із середовищем.

Отже, організм є єдиним цілим, але один чи кілька його показників не можуть відобразити повну картину стану людини в цілому або ж охарактеризувати стан кожного з органів.

З іншого боку, отримати повні дані про психічний і фізичний стан, про психічний і фізичний стан, про стан інших органів, повну характеристику всіх процесів, що відбуваються в організмі, неможливо. Відповідно треба визначити ту мінімальну кількість показників діяльності організму людини, які б відображали об'єктивно весь процес розвитку людини, зокрема закономірності проходження досліджуваних процесів [6, с. 101].

Функції організму поділяють на соматичні і вегетативні. До соматичних відносять чуттєве сприйняття подразнень і рухові реакції, що здійснюються скелетними м'язами. До вегетативних – функції, від яких залежить обмін речовин в організмі, а також ріст і розмноження. Соматична нервова система забезпечує сенсорні і моторні функції організму, а вегетативна – регуляцію діяльності внутрішніх органів, потових залоз, обміну речовин, а також виконує адаптаційно – трофічну роль, яка полягає у збільшенні обмінних процесів у тканинах і підвищенні їх працездатності. Адаптаційний вплив симпатичної нервової системи полягає у тому, що під її дією організм готується до роботи в нових, змінених умовах. Існує взаємозв'язок між емоційним станом і активністю симпатичної нервової системи. Стан гніву, люті або, навпаки, радості викликає підвищення діяльності симпатичної нервової системи і, як наслідок – викид адреналіну мозковим шаром надниркових залоз у кров. Відбувається активація так званої симпатоадреналової системи, яка діє як єдине ціле. У більшості органів, що знервуються вегетативною нервовою системою, подразнення симпатичних і парасимпатичних волокон викликає протилежний ефект.

При подразненні симпатичних нервів поліпшується кровообіг, звужуються кровоносні судини (крім судин серця, мозку і скелетних м'язів, що працюють), зростає рівень артеріального тиску, розширюються бронхи, збільшується частота і глибина дихання, зростає легенева вентиляція, покращується постачання систем організму поживними речовинами. Симпатична частина підвищує обмін речовин, енергії та рівень глюкози в крові. Симпатичні нерви гальмують секрецію, моторику і всмоктування в шлунково-кишковому тракті і викликають розширення зіниці ока. Діяльність симпатичної частини збільшує резервні можливості кожної з функціональних систем.

При подразненні парасимпатичних нервів зменшується сила і частота серцевих скорочень, розширюються судини, падає артеріальний тиск, дихання стає нечастим і поверхневим, звужуються бронхи, зменшується легенева вентиляція, звужується зіниця. З боку шлунково-кишкового тракту збільшується секреція, моторика і всмоктування в ньому, розслаблюються сфінктери і скорочується мускулатура травного каналу. Парасимпатична частина зменшує обмін речовин і енергії, знижує рівень глюкози в крові.

Незважаючи на протилежні ефекти симпатичної і парасимпатичної частин вегетативної нервової системи, вони являють собою єдине ціле. В регуляції функцій цілісного організму важливою є діяльність як однієї, так і другої частини. Тільки узгоджена діяльність обох частин

вегетативної нервової системи зумовлює нормальне функціонування організму [10, с. 248–251].

На фоні широко представлених даних про вплив фізичних навантажень на фізичний розвиток студентів [3, с. 54] у літературі відсутні дані про дію фізичних вправ різних напрямків на фізичний стан молоді, яка навчається у вузі в залежності від переважання типу автономної нервової системи. Парасимпатичний і симпатичний відділи ВНС взаємодіють у регуляції серцевого ритму. Одні учені вважають, що у стані спокою вплив обох відділів ВНС на серце урівноважений. При стресі, фізичному навантаженні зростає активність симпатичного відділу ВНС і знижується парасимпатичного [1, с. 79]. Інші ж навпаки вказують, що при в стані спокою не завжди є врівноважений вплив на серце обох систем, а при стресі відбувається одночасна активація як симпатичного, так і парасимпатичного відділу ВНС, але в різній мірі [3, с. 47]. Для молодих здорових людей у стані спокою (особливо спортсменів) характерний високий парасимпатичний тонус. Вегетативний тонус оцінюють як симпатичний, парасимпатичний і змішаний [4, с. 104–107; 5, с. 54–55]. В літературі зустрічаються терміни симпатикотонія, парасимпатикотонія, ейтонія. Змішаний стан тонуру АНС ще називають мезотонія, нормотонія. Осіб з відповідним вихідним вегетативним тонусом називають по різному: симпатотонік, симпатик, парасимпатотонік, парасимпатик, нормотонік, ейтонік, мезотонік [2, с. 111–112; 9, с. 17–18].

Вирішення проблем впливу фізичних вправ на організм студентів повинне передбачати комплексне вивчення фізичного розвитку та працездатності студентів при фізичних навантаженнях різної спрямованості в залежності від переважання типу АНС.

Так як даних, які б підтвердили ці положення або які б демонстрували його недоцільність у доступній нам літературі ми не знайшли, дослідження впливу фізичних навантажень на фізичний розвиток в залежності від переважання типу автономної нервової системи організму здалося нам сучасним і актуальним.

Метою даного дослідження є визначити фізичний розвиток студентів під дією фізичних навантажень в залежності від переважання типу АНС. У зв'язку з цим бути поставлені завдання: дослідити вплив фізичних навантажень на організм молодих людей з переважанням нормотонічного, симпатотонічного і парасимпатотонічного типу АНС;

Матеріал і методи дослідження. Дослідження проводили на 46 молодих здорових студентках 1 курсу Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка віком від 17 до 21 року. Всіх обстежуваних було поділено на три групи. У першу групу входили 17 студенток з переважанням нормотонічного типу автономної нервової системи (АНС), другу групу склали 14 осіб з переважанням симпатотонічного типу АНС, до третьої відносились 15 студенток з парасимпатотонічним типом АНС. Контролем служили всі обстежувані нами проказники взяті на початку занять. Тип АНС визначали на комп'ютерному багатоканальному електрокардіографі «Кардіо». Бралась до уваги антропометричні виміри та фізичний розвиток (маса тіла, ріст, ручна і станова динамометрія, життєва ємкість легень, окружність грудної клітки на вдиху і видиху, екскурсія грудної клітки). Всі вище вказані обстеження проводились на початку навчального року. У дослідженні було використано педагогічне спостереження. Статистична обробка матеріалу проводилась за допомогою програми Excel та пакету програм «Statistica 6,0» (StatSoft, США) на персональному комп'ютері типу IBM.

Виклад основного матеріалу дослідження. Початковим етапом вивчення особливостей функціонування організму молодих нетренованих жінок з різними типами АНС було з'ясувати динаміку фізичного розвитку і фізичної підготовленості. Зазначені показники є об'єктивними критеріями оцінки організму. Аналізуючи показники фізичного розвитку в молодих нетренованих жінок з різними типами АНС, встановлено, що за величиною росту і маси тіла достовірної різниці між групами не спостерігалось. На початковому етапі дослідження відмічалася тенденція до більшої маси тіла у студенток з переважанням парасимпатотонічного типу АНС і до вищого росту – у симпатотоніків. Так само істотно між групами порівняння не відрізнялася ЖЄЛ.

Тенденція до більших величин цього показника була характерна студенткам з переважанням симпатотонічного типу АНС. Вивчаючи силу правої кисті, встановлено, що вона виявилася достовірно більшою в осіб з нормо- і симпатикотонічним типом АНС, ніж у парасимпатотоніків в середньому відповідно на (28,8 і 18,5 %, $P_2 < 0,001$, $P_3 < 0,01$). Сила лівої кисті теж була найнижчою у парасимпатотоніків й істотно відрізнялася від симпатотоніків в

середньому на (25,6 %, $P3 < 0,001$). Подібний результат відмічався й за величиною станової динамометрії. У парасимпатотоніків спостерігалася тенденція до нижчої станової динамометрії (СТД) порівняно з нормо- і симпатотоніками.

Таблиця 1

Показники фізичного розвитку молодих нетренованих жінок з різними типами АНС ($M \pm m$)

Показник	Тип АНС			P1	P2	P3
	нормо-тонічний (n=27) Група 1	симпати-котонічний (n=24) Група 2	парасимпатикотонічний (n=26) Група 3			
Маса, кг	56,0±1,3	55,3±1,0	58,1±1,5	>0,05	>0,05	>0,05
Ріст, см	163,9±1,0	165,3±1,1	163,2±1,1	>0,05	>0,05	>0,05
ЖЄЛ, мл	2577±87	2791±83	2623±61	>0,05	>0,05	>0,05
ДПК, кг	18,8±0,9	17,3±1,1	14,6±0,2	>0,05	<0,001	<0,01
ДЛК, кг	14,9±1,0	16,2±0,8	12,9±0,2	>0,05	>0,05	<0,001
СТД, кг	79,6±3,0	81,3±1,8	77,2±1,4	>0,05	>0,05	>0,05
ОГКвд, см	86,2±0,8	87,6±1,8	88,4±0,6	>0,05	<0,05	>0,05
ОГКвид, см	79,5±0,8	80,4±0,8	82,5±0,5	>0,05	<0,01	<0,05
Екск, см	6,65±0,40	7,21±0,30	5,90±0,33	>0,05	<0,05	<0,01

Примітка: P1 – достовірність відмінностей показників 1 і 2 груп, P2 – 1 і 3 груп; P3 – 2 і 3 груп.

Окружність грудної клітки (ОГК) на вдиху і ОГК на видиху у групі парасимпатотоніків виявилися суттєво більшими, ніж у студенток з переважанням нормотонічного типу АНС ($P2 < 0,05-0,01$). Так само у цій групі істотно переважала величина ОГК на видиху порівняно з симпатотоніками ($P3 < 0,05$). У свою чергу екскурсія грудної клітки (ЕГК) у групі з парасимпатикотонічним типом АНС зазначалася достовірно нижчою, ніж у студенток із переважанням нормо тонічного типу АНС у середньому на (11,3 %, $P2 < 0,05$) і симпатотоніків у середньому на (18,2 %, $P3 < 0,01$) (табл.1).

Висновки. Як видно з вищенаведених даних, суттєвої різниці між антропологічними даними і фізичним розвитком у молодих здорових нетренованих жінок із різними типами автономної нервової системи не виявлено. Незначна різниця спостерігалась між показниками, які визначають силу у нормотоніків, симпатотоніків, парасимпатотоніків. Характерне збільшення показників, які характеризують швидкість і витривалість, а саме ЖЄЛ і ОГК на вдиху і видиху у симпатотоніків і парасимпатотоніків. Це свідчить про те, що студентки 1-го курсу, які не отримували спеціальної фізичної підготовки, враховуючи лише ті навантаження, які вони отримували у школі, мають приблизно однаковий фізичний розвиток і фізичну підготовленість.

У подальших наших дослідженнях нас цікавлять зміни фізичного розвитку і фізичної підготовленості, які будуть проходити під впливом загальних фізичних і спеціальних навантажень притаманних тому чи іншому типу автономної нервової системи.

Список використаної літератури

1. Баевский Р.М. Прогнозирование состояний на грани нормы и патологии. Москва: Медицина, 1979. 298 с.
2. Боймиструк І., Боймиструк Т., Павлов В. Вплив фізичних навантажень на динаміку показників серцевого ритму. Тези доповідей 1-го міжнародного медичного конгресу студентів і молодих вчених. Тернопіль ; 1997. С. 111–112.
3. Вариабельность сердечного ритма в современной клинике / Якулчанский Н. И., Кантор Б. Я., Мартиненко А. В. и др. Донецк : ЧНИПФ Будень, 1997. 108 с.
4. Неверова Н. П., Акинина С. П., Амарян П. С., Кленов К. А., Устинкина Л. Е. Динамика здоровья студентов педагогического вуза и учителей по данным математического анализа ритма сердца, антропологических и психофизиологических показателей.

Физиология человека. Т. 22, № 2. 1996. С. 104–107.

5. Калантар В. А., Матвеев Е. В. Особенности применения методики кардиоинтервалографии в спортивной медицине. *Материалы 1-й международной научной конференции*. Киев: ИПЦ «Алкон», 2002. С. 54–55.

6. Круцевич Т. Ю., Воробйов М. І., Безверхня Г. В. Контроль у фізичному вихованні дітей, підлітків і молоді: навч. посіб. Київ : Олімп. л-ра, 2011. 224 с.

7. Присяжнюк С.І. Критерії оцінки успішності з фізичної культури. *Світоч* № 4. 1997. С. 18–19.

8. Рибак В. П., Бранський І. П. Динаміка показників фізичної працездатності студентів в різні періоди начального року. Актуальні пробл. фіз. виховання у вузі : Тези доп. наук. практ. конф. Донецьк : 1995. С.21–22.

9. Середенко Е.В., Азаров А.В. работоспособность студентов в условиях оптимального двигательного режима Актуальні проблеми фіз. виховання у вузі. Тези доповіді Всеукр. наук.-практ. конф. Донецьк: 1995. С. 17–18.

10. Федонюк Я. І., Л. С. Білик, Микула Н. Х. та ін. *Анатомія та фізіологія*. Тернопіль : Укрмедкнига, 2001. 680 с.

УДК: 796.011.3.616.71.-007.234

*Міріука Андрій,
студент 11-Фм групи
Науковий керівник:
к. б. н., професор Довгань О.М.*

ЛІКУВАННЯ ТА ПРОФІЛАКТА ОСТЕОПОРОЗУ ЗА ДОПОМОГОЮ ФІЗИЧНИХ ВПРАВ

Важливою детермінантою кісткової маси і керованим фактором ризику щодо виникнення остеопорозу є фізичне навантаження. В період набуття пікової маси кістки фізичне навантаження відіграє значну роль. Розроблені, впроваджені у практику і подані у статті орієнтовні комплекси фізичних вправ можуть служити засобом лікування та профілактики остеопорозу людей різного віку.

Ключові слова: остеопороз, кісткова тканина, фізичні вправи, мінеральна щільність.

Physical activity and massage are important factors in bone mass changes and causes of osteoporosis. Physical activity plays a significant role in the period of gaining the peak mass of the bone. The article presents complexes of physical exercises, which can be a means of treatment and prevention of osteoporosis for people of all ages.

Key words: osteoporosis, bone tissue, physical exercises, mineral density, massage.

Постановка та актуальність. Остеопороз – це захворювання скелета, яке характеризується порушенням рівноваги між процесами утворення і руйнування кісткової тканини і супроводжується її розрідженням, тобто зменшенням маси на одиницю об'єму, що призводить до підвищення ламкості кісток. Остеопороз – надзвичайно поширене захворювання, яким страждають близько 210 млн. людей у світі. Однією з глобальних проблем медицини сьогодення є попередження та пошук нових методів лікування остеопорозу. Незважаючи на очевидну значущість остеопорозу, це захворювання не включено в перелік першочергових проблем, що потребують інтенсифікації досліджень щодо етіології та патогенезу. Недостатня увага до недуги з боку суспільства зумовлена тим, що остеопороз не загрожує життю, а зустрічається в старших вікових групах, як ознака фізіологічного старіння. Остеопороз є захворюванням кісткової системи, що характеризується низькою густиною кістки та погіршенням мікроархітектоніки кісткової тканини. Кістки скелету є основним депо кальцію. При народженні скелет людини містить майже 25 г кальцію, а скелет дорослої людини – 1000 г. Протягом життя людина повинна збільшити цю різницю аліментарним шляхом. Надходження його в організм повинно бути постійним та адекватним з урахуванням того, що кількість використаного кальцію набагато нижча за кількість, яка надійшла з їжею. Недостатнє вживання

кальцію призводить до утворення кістки з тонким кортикальним прошарком та зменшеною кількістю трабекул. Всі органи і системи працюють злагоджено від повної забезпеченості кальцієм, який беруть у кістках. Спостерігаючи за дітьми, можна побачити, що вони постійно рухаються, падають і встають не думаючи про це. Люди старшого віку намагаються уникати падінь. Коли з кістки вимивається кальцій, то це місце займають інші мінеральні, або ще гірше хімічні, радіоактивні речовини (наприклад стронцій, який не виводиться з організму понад 20 років, плутоній понад 100 років), у цьому місці кістка стає крихкою, втрачає міцність і при навіть незначному або незручному навантаженні швидко ламається. Ламкість кістки, що посилюється внаслідок ОП, значно підвищує ризик переломів, що є найбільш типовим і нерідко єдиним клінічним аспектом даної недуги.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останніми роками частіше реєструється остеопороз серед молодих людей з частотою 4 на тисячу щорічно [3, с. 38–43]. За підрахунками, в 2010 році у світі зареєстровано 1,7 млн. переломів стегна. Кількість хворих з остеопорозом збільшується дуже швидко, незалежно від старіння населення. Ці тенденції відображають зміни у фізичній діяльності, особливостях харчування, збільшенні вживання алкоголю, курінні, екології тощо [2, с. 83–85; 3, с. 40–43; 4, с. 27]. Іншим керованим фактором ризику щодо виникнення остеопорозу є фізичне навантаження, що є важливою детермінантою кісткової маси. С. Зіетей та співавтори визначають позитивний зв'язок між рівнем активності та міцністю кісток різних ділянок скелета у дітей та підлітків. Інші дані вказують на те, що визначений ефект фізичного навантаження відносно невеликий, але відсоток збільшення товщини кортикального прошарку при фізичному навантаженні на 25–30 % є дуже суттєвим. За даними вчених [1, с. 67], проведеними за допомогою денситометричних досліджень у підлітків-спортсменів спостерігається достатня маса кістки, а в окремих випадках зустрічаються навіть надлишкові значення мінеральної щільності кісткової тканини в межах 20–30 %. Нормальне скелетне дозрівання відбувається на фоні достатнього функціонування ендокринної системи, тому будь-які гормональні дисфункції призводять до порушення нагромадження пікової маси кістки, а іноді до аномалій скелета. Особлива увага приділяється статевим гормонам, а саме естрогенам, в присутності яких рівень мінеральної щільності кісткової тканини на 17 % вищий, ніж за їх відсутності. Раннє виявлення таких пацієнтів може забезпечити адекватне своєчасне лікування, що, в свою чергу, може вважатися профілактикою остеопорозу. У здорових людей фізіологічна втрата кісткової маси починається у віці близько 35 років, її швидкість становить 0,5–1 % за рік. Жінки втрачають кісткову масу прискорено з настанням менопаузи-зі швидкістю 3–5 % за рік протягом 10 років. Швидкість настання дефіциту кісткової маси зростає після 65 років та прискорюється за наявності хронічних захворювань [4, с. 36]. Вікові залежні фактори ризику остеопорозу зумовлені змінами метаболізму кальцію, поєднаними порушеннями гормональної, дієтичної та рухової сфер. Фізіологічне старіння супроводжується втратою кісткового мінералу, руйнуванням трабекулярної архітектури кістки та змінами кристалічних властивостей мінералів [2, с. 83.]. На ці всі аспекти впливають зміни гомеостазу кальцію та вітамінів, дефіцит естрогенів, зменшення функції парацитоподібних залоз, секреції кальцитоніну. Багато проявів остеопорозу є спільними для чоловіків та жінок, тому частина даних стосовно чоловіків у цьому контексті впливає з досвіду, отриманого у жінок. Разом з тим, не підлягає сумніву, що ряд патофізіологічних шляхів лікування остеопорозу у чоловіків має свої особливості. Досвід клінічного спостереження за чоловіками зі змінами мінеральної щільності кісткової тканини, з використанням двофотонного рентгенівського денситометра дозволяє зробити деякі висновки. За даними В.В. Поворознюка (1999), в Україні 13,4 та 2,9 % відповідно жіночого та чоловічого населення мають прояви остеопорозу. Приблизно до сорокарічного віку поширеність переломів у чоловіків вища, що пояснюється більшою частотою суттєвих травм. У проміжку 40–50 років хоча на сьогодні спостерігаються ранні (молоді) прояви остеопорозу, вказана різниця нівелюється щодо переломів взагалі, а переломи тазових кісток, плеча, передпліччя та стегна набувають значно більшого поширення у жінок. У представників обох статей мінеральна щільність кісткової тканини менша у тих, хто має хребцеві деформації. У жінок частіше спостерігаються масивні ускладнені (біль, кіфозна деформація) переломи хребта [4, с. 48]. У чоловіків і жінок значні розлади мінерального обміну завжди супроводжуються захворюваннями скелета. Наприклад, при дефіциті вітаміну В, злюкисних пухлинах та деяких інших захворюваннях спостерігається підвищений ризик порушень остеогенезу та переломів. Важче встановити зв'язок різкого збільшення вікозалежної частоти переломів із супровідними змінами мінерального обміну. [1, с. 2; с. 55] спостерігається

зниження всмоктування кальцію через зменшення синтезу у нирках осіб похилого віку, що залежить від порушення функції нирок; хоча ніяких, асоційованих із статтю, відмінностей в обміні не було виявлено. У чоловіків цей процес відбувається подібно до того, як у жінок, проте швидкість втрати кістки у останніх більша. Існування вторинного ОП зумовлено наявністю відомих станів, які призводять до виникнення остеодефіциту. Тривалі хронічні захворювання та інші патофізіологічні зміни прискорюють кісткову втрату внаслідок порушень функції органів та систем, що поєднуються в більшості випадків з іншими факторами (вік, іммобілізація, вживання лікарських препаратів). Науковцями доведено, що діти із різною соматичною патологією мають меншу кісткову масу, ніж здорові [5, с. 21]. Неспецифічні синдроми наявності патології організму супроводжуються зниженою мінеральною щільністю кісткової тканини, що дає підстави вважати показники щільності кісткової тканини маркерами здоров'я популяції. Дуже важливою для практичної медицини є інформація щодо факторів, які збільшують кісткову втрату. Незважаючи на широкі і масштабні клініко-експериментальні дослідження щодо патогенезу остеопорозу та можливостей профілактики і лікування, швидкої ліквідації даної проблеми в Україні не передбачається. І це пов'язано не тільки з нерозкритими механізмами розвитку остеопорозу, але й низьким ступенем інформованості лікарів та недостатнім діагностичним оснащенням, що дозволило б встановлювати діагноз на доклінічних стадіях. Разом з тим, оптимізму надає еволюція бачення проблеми остеопорозу, яка полягає у зміні підходу від рівня звичайної реєстрації, коли ідентифікуються пацієнти з переломами, що відбулися, до ідентифікації населення з низькими показниками мінеральної щільності кісткової тканини, що дозволить впливати на перебіг та прогноз остеодефіцитних станів. Ідентифікація пацієнтів групи ризику дасть змогу своєчасно розпочати профілактику та лікування остеопорозу, що буде сприяти припиненню подальшої втрати та збільшенню мінеральної щільності кісткової тканини [6, с. 124]. Проблема остеопорозу є актуальною, оскільки рання діагностика здійснюється лише за допомогою спеціальних приладів – кісткових денситометрів, якими забезпечені далеко не усі медичні заклади. Ще один аспект проблеми остеохондрозу, який має виняткове значення для України – це пострадіаційні остеопорози, кількість яких зросла у зв'язку з аварією на Чорнобильській АЕС. Головне, що відрізняє остеопороз від інших захворювань опорно-рухового апарату – це мізерна симптоматика. Звичайно остеопороз проявляється своїми ускладненнями – нетравматичними чи неадекватними переломами кісток, найчастішою локалізацією яких є шийка стегнової кістки, кісток передпліччя, хребців та ребер. Переломи тіл хребців призводять до їх клиноподібної деформації, зміни постави, яка має вигляд кіфотичної, зменшення зросту пацієнта [7, с. 195].

Формування мети і завдання: виходячи з огляду літературних джерел нами була поставлена мета: вивчити етіологію і розробити орієнтовні комплекси фізичних вправ для профілактики та лікування остеопорозу різних вікових груп.

Завданням служило застосувати орієнтовні комплекси фізичних вправ в домашніх умовах у групах людей старшого віку з ризиком захворювання остеопорозом.

Виклад основного матеріалу. Різноманітні моделі, за допомогою яких дослідники намагалися пояснити взаємозв'язок між різними факторами патогенезу остеопорозу, можна звести до єдиної спрощеної системи. З одного боку, вона включає старіння, менопаузу, локальні та спорадичні фактори, які в поєднанні або кожен зокрема призводить до прискореної втрати кісткової маси. З другого боку, генетично зумовлена неадекватна пікова маса в поєднанні з вищенаведеним зумовлює низьку щільність кістка, яка при незначній травмі трансформується у перелом. Для перелому необхідно, щоб травма перевищувала міцність кістки. Міцність кісткової тканини прямо корелює з її масою: чим менша маса кістки, тим слабшою повинна бути травма для виникнення дефекту. Крім того, люди похилого віку мають меншу здатність протистояти травмі, тому що на кістку спричиняється дія з меншим пригніченням сили в м'яких тканинах. Таким чином, збільшення ризику переломів у міру зниження кісткової маси посилюється за рахунок поза кісткових фізіологічних і патологічних змін [5, с. 22–23].

Норми добового споживання кальцію у різні вікові періоди

Вікові періоди	Доза, мг
Діти та молоді люди (2-24 роки)	1000
Чоловіки старше 24 років	1000
Жінки віком від 24 років	1000

Вагітні жінки: до 19 років	1600
Після 19 років	1200

Існують фактори, які сприяють підсиленню розвитку остеопорозу, до них належать:

1. Керовані:

- аліментарна недостатність кальцію, вітамінів;
- знижений рівень фізичної активності (гіподинамія, тривала іммобілізація, сидячий та ліжковий режим);
- регулярне куріння та вживання алкогольних напоїв.

2. Вимушені:

- вживання глюкокортикоїдів більше 3-х місяців;
- хіміотерапія;
- вживання препаратів, що негативно впливають на кістку (гепарин, проти-судомні, наркотики, седативні, препарати гормонів щитоподібної залози).

Власні дослідження: нами було вивчено основні характеристики остеопорозу та розроблено орієнтовні комплекси фізичних вправ, щодо його профілактики та лікування. Даний комплекс рекомендовано доповнював і змінювати через 1-2 місяці занять.

Орієнтовний комплекс фізичних вправ

1. Різновиди ходьби з різними положеннями рук: руки вперед, в сторони, за головою, навхрест за спиною 2–3 хв.
2. Повільний біг – 2-3 хв.
3. Ходьба на місці з різним положенням рук: руки вгору, в замок, долонями на зовні, за головою, до плечей. 1 хв.
4. Ходьба на місці з високим підніманням стегна. 1 хв.
5. В.п. стоячи біля опори, руки на опорі,
1- неглибокий присід,
2 – в.п.
6. В.п. сидячи на стільці.
1- 4 почергове піднімання ніг 8-10 раз.
7. В.п. сидячи на стільці
1-4 почергове розведення ніг в сторони. 8-10 раз.
8. В.п. сидячи на стільці
1-4- підтягування зігнутих ніг до грудей. 8-10 раз.
9. В.п. лежачи на спині
1-4– почергове піднімання прямих ніг вгору 8-10 раз.
10. В.п. лежачи на животі
1-4- почергове піднімання тулуба на прямих руках 8-10раз.
11. В.п. лежачи на животі.
1-4- одночасне піднімання тулуба і приведення зігнутих ніг до голови. 6-8 раз.
12. В.п. стоячи на четвереньках з опорою на прямих руках
1-4- почергове згинання і розгинання спини. 10-12 раз.
13. В.п. стоячи на четвереньках з опорою на прямих руках.
1-4- почергове відведення прямих ніг вгору. 8-10 раз.
14. В.п. упор лежачи ззаді.
1-2 – прогнутись вперед, 3-4 – в.п. 10-12 раз.
15. В.п. сидячи на підлозі.
1-3- нахили тулуба вперед, руками дістати до носків.
4- в.п. 6-8 раз.
16. Ходьба в повільному темпі або на місці. 1 хв.

Висновки: На сьогодні відомі стани, що супроводжуються схильністю до остеопорозу та підвищеним ризиком переломів. Сучасні методи діагностики дозволяють діагностувати остеопороз ще до того, як стався перелом. Розуміння цих чинників ще недостатньо повне і чітке для того, щоб передбачити повний індивідуальний ризик остеопорозу. За даними багатьох дослідників, вивчені фактори ризику можуть дозволити уникнути третини переломів, що зустрічаються.

Хорошими засобами профілактики і лікування остеопорозу є фізичні вправи. Ідеальним варіантом є поєднання різних видів навантажень, а саме використання бігу, ходьби,

піднімання по сходах, вправи на силу, розтяжку, опір, але зменшити нахили і повороти тулуба. Всі ці фізичні вправи корисні тим, що приводять до вірогідного зменшення больового синдрому у грудному і поперековому відділах хребта, позитивно впливають на мінеральну щільність кісткової тканини, не створюючи зайвого навантаження на інші органи і системи організму, покращують координацію рухів та показники якості життя хворих. Розроблений нами орієнтовний комплекс фізичних вправ може служити для застосування людям різного віку з наявними признаками остеопорозу з метою лікування, та його профілактики і не потребують ретельного контролю за станом здоров'я пацієнта.

Список використаної літератури

1. Автандилов Г.Г. Медицинская морфометрия. Москва : Медицина, 1990. 218 с .
2. Дедух Н.В., Бенгус Л.М Гістоцитопічні аспекти аліментарного остеопорозу *Вісник морфології*. 2000. Т.83, № 1. С.83–85.
3. Лазерник Л.Б., Маличенко С. Б. Остеопороз – гериатрическая проблема *Российский медицинский журнал*. 1999. № 4. С.38–43.
4. Остеопороз на Украине. В. В. Поворознюк, Е. П. Подрушня, Е. В. Орлова и др. Киев : 1995. 48 с.
5. Проблеми остеопорозу / за ред. Проф. Ковальчука Л.Я. Тернопіль : Укрмедкнига, 2002. 446 с.
6. Фрунзе Ю., Рунге Г. Остеопороз. Москва: Медицина, 1995. 292 с.
7. Федонюк Я.І., Л.С.Білик, Микула Н.Х. та ін. Анатомія та фізіологія. Тернопіль: Укрмедкнига, 2001. 680 с.
8. Хайне Х. Остеопороз. Морфологохимическая и патофизиологическая картина. Механизм действия антигомотоксических препаратов. *Биологическая терапия*. 2001. № 1. С.28–30.

УДК 612.763

Олексин Павло,
студент 11-Фзм групи
Науковий керівник:
к. б. н., професор Довгань О.М.

ВІДНОВЛЕННЯ МОТОРИКИ РУХІВ ДІТЕЙ З ДІАГНОЗОМ ДИТЯЧИЙ ЦЕРЕБРАЛЬНИЙ ПАРАЛІЧ РУХЛИВИМИ ІГРАМИ

У статті розкрито сучасні бачення реабілітації дітей хворих на ДЦП на основі вивчення літературних джерел. Розглянуто вплив фізичних вправ на активізацію репаративних процесів, поліпшення координації рухів, зниження тремору рук і голови, підвищення тону м'язів, розширення рухової навички, розвиток просторового почуття. Розроблено і впроваджено у лікувальний процес програми розвитку і корекції координаційних здібностей на основі рухливих і спортивних ігор. Було встановлено що ЛФК та включення елементів рухливих і спортивних ігор є невід'ємним і навіть у деяких випадках одним із головних засобів лікування і відновлення дітей з ДЦП.

Ключові слова: дитячий церебральний параліч, рухливі ігри, координаційні рухи, лікувальна фізична культура, тремор.

The article reveals modern approaches to rehabilitation of children with cerebral palsy. It is considered the influence of physical exercises on activation of reparative processes, improvement of coordination, decreasing of arms and head tremor, increasing of muscle tone, expansion of motor skills, development of spatial sense. Programs of development and correction of coordinative abilities are created on the basis of sport games and introduced into medical process. It is established that therapeutic physical culture and sport games are one of the main means of treatment and recovery of children with cerebral palsy.

Key words: cerebral palsy, games, coordinative movements, therapeutic physical culture, tremor.

Постановка та актуальність. Питання реабілітації хворих на дитячий церебральний параліч (ДЦП) в останні роки стає все більш актуальним у зв'язку з високим медичним і соціальним значенням. Традиційні методи оновленого лікування, що несуть у собі загальноприйняті засоби лікувальної фізкультури, не можуть повною мірою задовольнити зростаючі вимоги до ефективності реабілітації. При єдності комплексів лікувальної фізкультури для хворих на дитячий церебральний параліч (ДЦП) необхідно розробити для кожної дитини індивідуальний комплекс з урахуванням особливостей його вегетативних можливостей, моторики й інтелекту.

За останні роки дитячий церебральний параліч став одним із найбільш розповсюджених захворювань нервової системи у дітей. Поширеність ДЦП на 10000 дитячого населення – 27,0. Ця недуга входить у розряд невиліковних хвороб, але проведення своєчасної і правильної корекції ушкоджених систем організму дітей, за допомогою корекційних фізичних вправ, застосування елементів спортивних ігор і спеціальних рухових режимів, є передумовою для успішної побутової, навчальної, трудової і соціальної адаптації до реальних умов життя, їхньої інтеграції в суспільстві [1, с. 23–24].

Актуальність пошуку й обґрунтованого застосування нетрадиційних методів профілактики, лікування і реабілітації ДЦП зв'язано з низькою ефективністю загальноприйнятих медикаментозних, мануальних, фізіотерапевтичних, хірургічних та ін. методів лікування цієї патології.

ДЦП є захворюванням головного мозку, що виникає під впливом різних патологічних явищ внутрішньо, при пологах і в період новонародженості. У центрі клінічної картини знаходяться рухові розлади, що супроводжуються порушеннями функцій інших аналізаторних систем (зору, вестибулярного апарату, глибокої чутливості й ін.), а також мови і психіки. На даний час проблема профілактики, лікування і соціальної допомоги цим хворим є однією з основних у невропатології дитячого віку. До комплексного лікування дитячого церебрального паралічу входять: медикаментозні засоби, лікувальна фізкультура, ортопедична допомога, різні види масажу, рефлексотерапія, фізіотерапевтичні процедури, заняття з логопедом і психологом, навчання навичкам самообслуговування і праці. Різні прийоми масажу загального і східного, прогрівання по точках, корекція рухів, заняття фізичними вправами й ортопедичний режим у переважній більшості здійснюються масажистами й інструкторами лікувальної фізкультури, від рівня підготовленості яких багато в чому залежить успіх лікування [2, с. 86].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Під терміном «дитячий церебральний параліч» (ДЦП) розуміють групу захворювань, що виникають внаслідок ушкоджень головного (рідше спинного) мозку, під час внутрішньоутробного розвитку плоду, у момент пологів або в ранньому післяпологовому періоді. При цьому найбільше важко страждають «молоді» відділи мозку – великі півкулі, що регулюють довільні рухи, мову й ін., коркові функції. Приблизно в 57 % випадків захворювання є вродженим, у 40 % – обумовлене патологічними родами і тільки у 3 % дітей зв'язано з інфекційними захворюваннями, черепно-мозковою травмою або іншими патологіями, що розвилися вже після народження. Дитячі церебральні паралічі – відносно часте захворювання, що зустрічається в середньому у двох з 1000 дітей. Його основна характерна риса - порушення розвитку психомоторних функцій. У хворих із різними формами ДЦП порушена просторова організація пози і рухів унаслідок змінених у порівнянні зі здоровими особами рухового стереотипу. Рухові розлади виявляються у виді паралічів, парезів, насильницьких рухів, порушень координації рухів. Ці симптоми нерідко супроводжуються затримкою психо-мовленнєвого розвитку аж до глибокої дебільності і повної відсутності мови, судомами, припадками, порушеннями зору, слуху, чутливості й іншими патологіями [3, с. 18–52].

Психічні і мовні розлади, так само як і рухові, варіюють у широких межах, і може спостерігатися ціла гама різних сполучень. Наприклад, при глибоких рухових порушеннях психічні порушення можуть бути відсутні або бути мінімальними, і, навпаки, при легких рухових порушеннях можуть спостерігатися грубі психічні і мовні розлади.

ДЦП – це збірний термін, що поєднує групу не прогресуючих станів – розладів рухів (паралічі, гіперкінези, атаксія), що можуть сполучатися з порушеннями психіки, мови, чуттєвих систем, епілептичними припадками. Наявність розладів, руху і пози тіла при ряді

неврологічних хвороб у дітей спонукало науковців виділити ДЦП, як хворобу і ДЦП, як синдром [4, с. 108].

Наукова група ВОЗ (1980) дала таке визначення хвороби: дитячі церебральні паралічі – це група психомовленнєвих і моторних не прогресуючих синдромів, що є наслідком ушкодження мозку у внутрішньоутробному, інтранатальному і ранньому постнатальному періодах.

Початкові клінічні прояви ДЦП формуються на першому році життя. Їхня своєчасна діагностика і рання адекватна корекція мають вирішальне значення для попередження важких розладів рухів, мови і психіки на наступних етапах розвитку. Тільки при важких формах патології можна поставити діагноз незабаром після народження. В інших випадках необхідне динамічне спостереження за розвитком дитини. Через специфіку рухових порушень у дітей із ЦП статичні і локомоторні функції не можуть розвиватися правильно [5, с. 28–32].

У літературі є роботи, засновані на дослідженнях дітей, які хворіють на ДЦП. Але ця проблема вивчена недостатньо, а методика ЛФК при такому захворюванні, запропонована сучасними фахівцями істотно нічим не відрізняється від методики, застосовуваної при тій же патології, але в іншій віковій категорії. Так само дуже мало літератури, в якій надавалась достатня увага реабілітації атонічно-астатичної форми ДЦП.

Формування мети та завдань статті. Завдяки новим досягненням науки в галузі фізіології, біомеханіки, неврології, та інших фундаментальних науках, а так само методів дослідження і спостереження патологічних процесів в організмі хворого наші знання розширилися в галузі лікування і реабілітації багатьох форм ДЦП.

Мета роботи – розробити і впровадити у лікувальний процес дітей хворих на ДЦП, програми розвитку і корекції координаційних здібностей.

У процесі вивчення і реалізації даної методики вирішувалися такі *завдання*:

1. Вивчити літературні джерела, присвячені методиці ЛФК у поєднанні з елементами спортивних ігор при реабілітації дітей з ДЦП.

2. Здійснити підбір засобів і методів фізичних вправ для складання комплексу ЛФК з елементами спортивних ігор при ДЦП.

Виклад основного матеріалу. Відомі п'ять основних груп причин усіх хвороб: біологічні, фізичні, хімічні, механічні, соціально-психологічні. Перші чотири з них можуть призводити до виникнення ДЦП. Це захворювання виникає у відповідь на різноманітні впливи, що ушкоджують, на нервову систему (НС) у пре- і пере натальному періодах. Порушення формування мозку на ранніх етапах онтогенезу, що лежить в основі ДЦП, може бути результатом ряду несприятливих впливів. Так, із кожних 100 випадків ЦП 30 виникають внутріутробно, 60 – у момент пологів, 10 – після народження [5, с. 28–32]. Найбільше значення надається впливові шкідливих факторів у період вагітності і пологів. З пренатальних факторів ризику порізу нервової системи слід зазначити відхилення в стані здоров'я матері й акушерському анамнезі. До них відносяться конституціональні порушення, соматичні, ендокринні, інфекційні захворювання, шкідливі звички, повторні викидні, мертвородження, тривалий період безплідності, ускладнення попередніх вагітностей і пологів, наявність у родині дітей з патологією нервової системи. До факторів ризику також відносяться: вік матері менш 18 і старше 30 років, хитливий соціально-економічний і родинний стан жінок, імунологічна несумісність матері і плоду, переносена вагітність, багатоплідна вагітність, низька маса тіла дитини при народженні. Шкідливий вплив на плід може робити прийом вагітними лікарських препаратів, стресові стани матері, пізні токсикози, загроза викидня, маткові кровотечі.

До шкідливих факторів, що несприятливо діють на плід внутріутробно, відносяться інфекційні захворювання, перенесені майбутньою матір'ю під час вагітності (вірусні інфекції, краснуха, токсикоз); серцево-судинні та ендокринні порушення в матері; токсикози вагітності; несумісність крові матері і плоду за резус-фактором..

На сьогодні численними дослідженнями доведено, що більш 400 факторів можуть зробити вплив, який ушкодить плід, що розвивається. Діти, що перенесли стан асфіксії й особливо клінічну смерть (відсутність подиху і серцевої діяльності), мають високу ступінь ризику виникнення ДЦП, а також після народження в результаті перенесених нейроінфекцій (менінгіту, енцефаліту), важких забитих місць голови [6, с. 125].

У даній роботі розглядається атонічно-астатична (гіпотонічна, мозокова, атаксія) форма ДЦП. Від інших форм ДЦП відрізняється тим, що на перше місце виходить атаксія, під якою розуміють порушення координації рухів і рівноваги. Цей розлад виникає не відразу після народження дитини. На першому році життя звичайно відзначається лише загальна гіпотонія м'язів і відставання у фізичному розвитку (гіпотонічна форма ДЦП), і зовні діти схожі на хворих синдромом «млявої дитини». Відбуваються також порушення координації рухів і рівноваги, але ці симптоми не є домінуючими. Інша особливість цієї форми полягає в тім, що рухові порушення неодмінно сполучаються з різкою затримкою розвитку мови і психіки. У положенні на спині дитина млява, малорухома. Тонус м'язів знижений, причому в руках менше, ніж у ногах. Рухи рук більш активні. Голову дитина починає тримати тільки після 6 місяців. Один з частих симптомів, що спостерігаються при даній формі ДЦП, – тремор рук і голови. Тремор рук виникає, коли дитина намагається взяти в руку предмет. Сидіти тривалий час діти можуть тільки з підтримкою. Ходити такі хворі починають у 2–3 роки. При цьому їхні рухи нескординовані, хода хитлива. Виражені кіфоз грудного відділу хребта. Поза хитлива, тулуб розгойдується зі сторони убік. Стійкість з'являється у 4–6 років [7, с. 21–26]. Розладу координації рухів завжди супроводжуються чітко вираженим зниженням тону м'язів.

Нами були проаналізовані і вивчені джерела, присвячені методиці ЛФК з використанням у сполученні елементів рухливих і спортивних ігор при реабілітації атонічно-астатичної форми ДЦП у дітей з 3 ступенем ваги. Із запропонованих методик були обрані найбільш ефективні вправи, які позитивно впливають на розвиток координаційних здібностей, здійснений підбір засобів і методів фізичних вправ. На основі цього ми розробили ефективний комплекс ЛФК з елементами рухливих і спортивних ігор, для дітей, що страждають на атонічно-астатичну форму ДЦП. При ДЦП порушення рухової сфери виявляються у як розлади регуляції м'язового тону, вплив патологічних тонічних рефлексів або наслідків їхнього впливу. Вони сумістяться з недорозвиненням або патологією системи пропріорецепції м'язів, суглобів, зв'язок, що забезпечує потік аферентних імпульсів у мозок, тобто з патологією кінестезії – здатністю відчувати розташування частин тіла у просторі, на основі якої будується сприйняття схеми тіла, схеми поз і рухів. У зв'язку з цим процес перебудови патологічних поз і рухів у дітей із ДЦП, як правило, відбувається довгостроково і важко, оскільки стара, закріплена патологічна схема тіла для їхнього сприйняття є зручна і звична, а всяка спроба нормалізувати поточне положення викликає відчуття дискомфорту і нової, незвичної дії.

Розладу кінестезії впливають і на процес освоєння маніпуляцій із предметами, що стає причиною недостатності активного дотику, негативно позначається на розвитку пізнавальної діяльності і рівні психічного розвитку хворої дитини [8, с. 21–25]. Рухові розлади і патологія кінестезії часто збільшується за рахунок патології органів зору, слуху, що є причиною неправильного формування просторових представлень. Порушення погодженості дій руки й ока або координації очей – рухи відбиваються на розвитку навичок самообслуговування і навчальних навичок. ЛФК відіграє основну роль у комплексній реабілітації дітей із ДЦП. Індивідуальний комплекс вправ складають з урахуванням клінічної форми ураження, його ваги, віку пацієнта, характеру фізичного розвитку і загального стану організму. Усі засоби ЛФК при лікуванні хворих ДЦП використовують сенсорні корекції. Метод аналізу літератури дозволив нам побачити всю масштабність і значимість даної проблеми. Було встановлено, що включення елементів рухливих і спортивних ігор є невід'ємним, а в деяких випадках, одним із головних засобів лікування та відновлення.

Аналізуючи літературні джерела та використання розроблених комплексів вправ з елементами рухових та спортивних ігор нами було встановлено, що використання фізкультурно-спортивної корекції, сприяє компенсації вегетативного забезпечення діяльності, поліпшенню рухових умінь, насамперед статичної функції. Спеціальні фізичні вправи підвищують фізичні можливості хворих і служать гарною підготовкою для наступної більш активної їхньої участі в іграх, більш успішного виконання дітьми складно - координованих і рухових елементів, особливо в іграх-естафетах.

Вивчення медичних карт 9-ти дітей різного віку у дитячій поліклініці м. Кременця із захворюваннями ДЦП дозволило нам простежити особливості протікання захворювання атонічно-астатичною формою ДЦП і методи реабілітації, відновлення і адаптації при використанні комплексів вправ із застосуванням рухливих і спортивних ігор.

Використання активного рухового режиму у вигляді ігрових змагань і спортивних тренувань є великим стимулом розвитку мотивації і допомагає формуванню нового стереотипу руху. Запропонована нами методика, в комплексі з іншими засобами реабілітації, позитивно впливає на стан вестибулярного апарата, розвиток координаційних здібностей, стан опорно-рухового апарата. Рекомендується підбір вправ з акцентом на розвиток координації рухів. Вправи в ході, під час якої втягують у роботу великі групи м'язів, що викликає розширення величезної мережі дрібних кровоносних судин – капілярів. Ходьба врівноважує нервові процеси порушення і гальмування в корі головного мозку. Діє на весь організм заспокійливо. Застосовується проста, звичайна хода, хода з рухами рук, тулуба, зі зміною напрямку, із закритими і відкритими очима, із прискоренням і уповільненням, елементи рухових і спортивних ігор зі спрощеними правилами. Перераховані види ходи і рухів поліпшують рівновагу, координацію рухів [1, с. 23–24].

Вправи загального впливу, у виконанні яких беруть участь багато груп м'язів: рук, плечового і тазового поясів, спини, живота і ніг. У результаті цих вправ поліпшується кровообіг, розкривається багато додаткових капілярів, і м'язи насичуються більшою кількістю крові, що добре позначається на стані м'язів.

Дихальні вправи застосовуються у вигляді самостійних вправ. Разом з іншими, а також для активного відпочинку після важких вправ і розвитку повного подиху. Спеціальні вправи застосовуються з профілактичною метою і повинні включатися в тренування. Особливо важливе значення для дітей, що страждають на атонічно-астатичну форму ДЦП, мають вправи на рівновагу, координацію рухів і на увагу. Вони не тільки усувають вестибулярний синдром, порушення рівноваги, запаморочення, поліпшують стійкість, координацію рухів, але й викликають позитивні емоції.

Вправи на розслаблення м'язів. Свідоме розслаблення м'язів розвиває й удосконалює процеси гальмування в центральній нервовій системі. Спеціальні вправи з цією метою викликають в організмі ряд позитивних фізіологічних зрушень, сприяють більш швидкому усуненню явищ втоми і підвищують працездатність організму. Вправи варто виконувати в темпі, що відповідає рівневі фізичної підготовленості дитини, починаючи з мінімальної кількості, і лише потім, через кілька занять, додавати по одному повторенню.

Внаслідок ігор збільшуються рухи у тазостегнових, колінних і гомілковостопних суглобах нижніх кінцівок, зростають показники фізичної працездатності, прискорюється швидкість реакції хворих поліпшується просторова орієнтація і координація рухів. Для складання комплексу із застосуванням рухливих ігор та елементів спортивних ігор, необхідно знати, яку якість ці ігри розвивають. Заняття триває 45 хвилин. У комплексах ЛФК акцентують увагу на вправах зі снарядами. Кількість повторень збільшується в міру освоєння вправ і залежно від самопочуття дітей. Ігри можна проводити два рази на день. У результаті лікування хворих спостерігалось збільшення кількості виконання складно координованих рухів, діти найбільше точно виконували вправи. У процесі занять варто поступово збільшувати навантаження під постійним контролем за станом дитини і її реакцією на фізичні вправи. Проведення занять із використанням рухливих і спортивних ігор, а також консультацій з їх організації, дозволяють також вирішити важливу проблему дозвілля, що має високу соціальну значимість для цієї категорії хворих.

Розроблені нами комплекси фізичних вправ із включенням у них рухливих і спортивних ігор були запропоновані батькам і вчителям фізичної культури і проводяться з дітьми, хворими на ДЦП у загальноосвітніх закладах м. Кременця.

Висновки з даного дослідження. Фізична реабілітація дітей з ДЦП повинна бути спрямована на розвиток тілесних відчуттів, вироблення координації рухів, їх узгодженість, розвиток вміння довільно розслаблювати скелетну і дихальну мускулатуру.

Діти з церебральним паралічем потребують ранньої комплексної лікувально-корекційної роботи. Поряд з лікувальною фізкультурою, у складі якої є рухливі і спортивні ігри та масаж, у більшості випадків необхідні спеціальні ортопедичні заходи (спеціальні укладки, етапні гіпсові пов'язки, різні пристосування для утримання голови, сидіння, стояння і ходи: рами-каталки, візок, ходунки, палички для ходи та ін.)

Вплив фізичних вправ при атонічно-астатичну форму ДЦП із 3 ступенем ураження впливає на активізацію репаративних процесів, поліпшення координації рухів, зниження тремору рук і голови, підвищення тону м'язів, розширення рухових навичок, розвиток

просторового почуття. Незважаючи на всі досягнення сучасної медицини, церебральні паралічі сьогодні залишаються великою проблемою.

Список використаної літератури

1. Авакян Г. Н., Булаева Н. В., Гроппа С. А. Вивчення координаційних порушень у хворих дитячим церебральним паралічем. Кишинів: Охорона здоров'я. 1984. № 2. С. 23–24.
2. Белова Г. И., Семенова К. А., Шамарин Т. Г. Відновне лікування дітей, хворих церебральним паралічем, в умовах санаторію. Київ : Здоров'я, 1984. 104 с.
3. Козьякин В. И., Бабадаглы М. А., Ткаченко С. К., Качмар О. А. . Детские церебральные параличи . Львів : Медицина світу, 1999. С. 66.
4. Кузнєцова Т. Д., Левитский П. М., Язловский В. С. . Дихальні вправи у фізичному вихованні: навч. посіб. Київ. : Здоров'я, 1989. 136 с.
5. Шейнкман О. Г. Вплив корекції рухових порушень на функціональний стан мозку при дитячому церебральному паралічі Київ:, *Невропатологія і психіатрія*. – 2000. Т. 100. № 3. С. 28–32
6. Федонюк Я. І., Мицкана Б. М. Функціональна анатомія : підручник для студентів навчальних закладів з фізичного виховання і спорту III-IV рівнів акредитації Тернопіль : Навчальна книга. Богдан, 2008. 552 с.
7. Яворский А. Б., Сологубов Е. М., Немкова С. А. Аналіз ходи хворих з різними формами ДЦП . Москва. : *Мед., техніка*. 2003. Т. 1. № 6. с. 21– 26
8. Яворский А. Б., Сологубов Е. Г., Немкова С. А. Кінетичні характеристики вертикальної стійкості хворих ДЦП. Москва. : *Неврологія і психіатрія*. 2004. Т. 4. – № 1. С. 21– 25.

УДК 796.012

Стецюк Ольга,
студентка 11-Фзм групи
Науковий керівник:
к. н. з фіз. в і спорту Левандовська Л.Ю.

РОЛЬ РОЗВИВАЛЬНИХ ІГОР У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

У цій статті розкрито роль розвивальних ігор у навчально-виховному процесі молодшого школяра. Розкриває головну мету ігор, як метод навчання, що організовує, розвиває учнів, розширює їхні пізнавальні можливості, виховує особистість. А також, показує, що саме під час гри можна впроваджувати індивідуальний підхід до дітей, враховуючи їх психо-емоційні особливості. Тому що під час ігрової діяльності дитина відкриває прихований потенціал розвитку в інших напрямках діяльності: більш активне мислення, зміна стереотипів щодо власних можливостей, покращення комунікації.

Ключові слова: психо-емоційний стан, рухливість, процес мислення, гра, увага, дидактична гра, рольова гра.

In this article the role of developing games in the educational process of the junior pupil is disclosed. Displays the main purpose of games, as a method of learning, organizes, develops students, expands their cognitive capabilities, educates the person. And also, it shows that during the game it is possible to implement an individual approach to children, taking into account their psycho-emotional features. As during a game activity, the child opens his hidden potential to develop in other areas of activity: more active thinking, changing stereotypes to their own abilities, improving communication.

Key words: psycho-emotional state, mobility, process of thinking, game, attention, didactic game, role-playing game.

Постановка проблеми. З давніх-давен в Україні будь-які зібрання дітей супроводжувалися ігровою діяльністю. Змагалися у стрільбі з луків, метанні сніжок, катанні

на санчатах, лижах, ковзанах. Народна виховна мудрість емпірично передбачала розв'язання важливих технологічних завдань формування особистості дитини. Засобами народної гри виводили маленьку людину з її реального побутового повсякденного життя, запобігали складання стереотипів сумніву й недовіри до своїх сил. Через гру дитині надавалася змога заявити оточенню про свій позитивний потенціал. Саме у грі активізувалася рухливість, розвивалася процеси мислення, виникали позитивні емоції.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. З переходом із умов гри до умов навчальної діяльності настає в житті дитини переломний момент. Нове становище дитини в суспільстві визначається тим, що вона не просто йде з дитячого садка до школи, а тим, що навчання для неї стане віднині обов'язковим.

О. Ткаченко вважає, що упродовж життя людина грає ту чи іншу соціальну роль, що відведена їй у суспільстві. За життя людина програє близько ста ролей і до виконання кожної із них готується сама або її готує суспільство [7].

На думку Л. В. Артемової, формування учня самостійною, ініціативною, вдумливою особистістю буде успішним, якщо вчитель потурбується про це з першого проведеного уроку. Одним із найперспективніших шляхів виховання активних учнів, озброєння їх необхідними вміннями і навичками є впровадження активних форм і методів навчання, серед яких основне місце займають навчальні ігри [1].

Виклад основного матеріалу. У дитячі роки гра є основним видом діяльності людини. За її допомогою діти пізнають світ. Без гри дітям жити нудно, нецікаво. Буденність життя може викликати у них захворювання. В грі діти й підлітки перевіряють свою силу і спритність, у них виникає бажання фантазувати, відкривати таємниці і прагнути чогось прекрасного. За вмілого використання, гра може стати незамінним помічником педагога. У процесі гри в учнів виробляється звичка зосереджуватися, самостійно думати, розвивати увагу. Захопившись грою, діти не помічають, що навчаються, до активної діяльності залучаються навіть найпасивніші учні.

Коли вчитель використовує на уроці елементи гри, то в класі створюється доброзичлива обстановка, бадьорий настрій, бажання вчитися. Плануючи урок, учитель має зважати на всіх учнів, добирати ігри, які були б цікаві й зрозумілі [1].

Важливою є виховна сторона. Гра вимагає від дітей уваги, вміння швидко знаходити правильне рішення.

Саме в іграх розпочинається невимушене спілкування дитини з колективом класу, взаєморозуміння між учителем і учнем. У процесі гри в дітей виробляється звичка зосереджуватися, працювати вдумливо, самостійно, розвивається увага, пам'ять, жадоба до знань. Задовольняючи свою природну невсипущу потребу в діяльності, в процесі гри дитина «добудовує» в уяві все, що недоступне їй в навколишній дійсності, у захопленні не помічає, що вчиться, пізнає нове, запам'ятовує, орієнтується в різних ситуаціях, поглиблює раніше набутий досвід, порівнює запас уявлень, понять, розвиває фантазію.

Гра належить до традиційних і визнаних методів навчання і виховання, дошкільників, молодших школярів і підлітків. Цінність цього методу полягає в тому, що в ігровій діяльності освітня, розвиваюча й виховна функція діють у тісному взаємозв'язку. Гра як метод навчання організовує, розвиває учнів, розширює їхні пізнавальні можливості, виховує особистість. [8]

Ігри в школі – перш за все, дидактичні, повинні зосереджувати нестійку увагу дітей на матеріалі уроку, давати нові знання, заставити їх напружено мислити.

Дидактичні ігри бажано широко використовувати як засіб навчання, виховання і розвитку школярів. У будь-якій грі розвивається увага, спостережливість, кмітливість. Сучасна дидактика, звертаючись до ігрових форм навчання на уроках, вбачає в них можливості ефективної взаємодії педагога та учнів, продуктивної форми їх спілкування з властивими їм елементами змагання, непідробної цікавості.

Дидактична гра на уроці – не самоціль, а засіб навчання і виховання. Сам термін «дидактична гра» підкреслює її педагогічну спрямованість та багатогранність застосування. А тому найсуттєвішим для вчителя будь-якого предмета є такі питання:

а) визначити місце дидактичних ігор та ігрових ситуацій у системі інших видів діяльності на уроці;

б) доцільність використання ігор на різних етапах вивчення різноманітного за характером навчального матеріалу;

в) розробка методики проведення дидактичних ігор з урахуванням дидактичної мети уроку та рівня підготовленості учнів;

г) вимоги до змісту ігрової діяльності у світлі ідей розвивального навчання;

д) передбачення способів стимулювання учнів, заохочення в процесі гри тих, хто найбільше відзначився, а також для підбадьорення відстаючих.

Успіх проведення гри залежить від дотримання вимог:

а) ігри мають відповідати навчальній програмі;

б) ігрові завдання мають бути не надто легкими, проте й не дуже складними;

в) відповідність гри віковим особливостям учнів;

г) різноманітність ігор;

д) залучення до ігор учнів усього класу.

Дидактична гра – це практична групова вправа з вироблення оптимальних рішень, застосування методів і прийомів у штучно створених умовах, що відтворюють реальну обстановку. Під час гри в учня виникає мотив, суть якого полягає в тому, щоб успішно виконати взяту на себе роль. Отже, система дій у грі виступає як мета пізнання і стає безпосереднім змістом свідомості школяра. [6]

Рольова гра. Головна мета її – розвивати здібності школярів, прищеплювати уміння ухвалювати правильні рішення. У рольових іграх виявляються особистість учня, його здібності та перспективи на майбутнє.

Вікторина. Її ще називають грою переможців. У ній змагаються, аби швидше і повніше відповісти на поставлені запитання. Отже, вікторина – це конкурс, під час якого учні самостійно відповідають на запитання.

Щоб урок був цікавим та ефективним, на його різних етапах можна використати кросворди за темами уроку чи розділу.

Як оцінювати результати дидактичних ігор? Якщо після гри вміння й навички учнів не зростають, це означає, що гра неефективна і результати її впровадження негативні. Тоді треба шукати причини негативних наслідків. Їх може бути дві: перша – якість самої гри низька і не відповідає вимогам; друга – методика проведення гри має серйозні відхилення від належного рівня. Позитивний ефект від використання ігор для навчання має виявитися одразу ж після гри. Він легко проявляється в моральному задоволенні від гри її учасників.

Проте існують і обмеження для проведення дидактичних ігор:

1. Не варто організовувати навчальну гру, якщо учні недостатньо знають тему.

2. Недоцільно впроваджувати ігри на заліках і іспитах, якщо вони не використовувалися в ході навчання.

3. Не слід застосовувати ігри з тих предметів і програмних тем, де вони не можуть дати позитивного ефекту. [5]

Гра в початковій ланці є засобом пізнання навколишнього світу і себе в ньому, усвідомлення дітьми мети своєї діяльності, осмислення абстрактних понять, розвитку творчої уяви та здібностей, встановлених людських взаємин. Більшість вчителів використовує гру як засіб цілеутворення педагогічної діяльності та інтерпретації її в особистості дії учня. Гра допомагає розвивати творчу уяву та творчі здібності дитини.

Від уроку до уроку повинні змінюватися сюжети, ігрові ситуації. Поступово цікава гра, творча композиція слів переростають у справжню навчально-пізнавальну працю.

Слід зазначити, що гра – це, як правило, переживання, тому найбільш активною під час гри стає емоційна сфера. Подібно до того, як під час перегляду захоплюючого фільму глядачі стають причетними до його подій, так і в процесі цікавої гри її учасники можуть забути про все інше. Гра може бути рухливою, коли поряд з емоційною активізується фізична сфера дитини, і може бути статичною з точки зору рухливості тіла – це ігри логічні, ігри на кмітливість, коли разом з емоційною активізується інтелектуальна сфера («Математичний бій», «Що? Де? Коли?» і т. і.)

Аналіз гри та її елементів з точки зору розвитку основних сфер життєдіяльності людини може дати науково обґрунтовані відповіді на досить цікаві запитання, наприклад: чому так важко привчити дитину до регулярного виконання фізичної зарядки?

Під час механічного виконання заздалегідь відомих рухів активізується лише фізична сфера, а емоційна, інтелектуальна та духовна залишаються переважно пасивними. Відсутність переживання, емоційного забарвлення роблять фізичну зарядку мало

привабливою. Але досить додати музику, яка б активізувала емоційні смаки, і все змінюється: аеробіка чи ритмічна гімнастика пробуджують усмішки та завзятість.

З цієї точки зору «Суха задачка» – це задача, що містить у собі тільки інформаційну частину, тобто спрямована лише на роботу інтелектуальної сфери особистості. Зрозуміло, що найбільшого зацікавлення та максимальної працездатності учнів можливо досягти, впливаючи на всі чотири сфери життєдіяльності. Використання гри та ігрових елементів дає змогу зробити значний крок у цьому напрямку [2].

Гру можна пропонувати на початку уроку. Такі ігри мають збудити думку учня, допомогти йому зосередитись і виділити основне, найважливіше, спрямовувати увагу на самостійну діяльність. Інколи гра може бути ніби фоном для побудови всього уроку. Коли ж учні стомлені їм доцільно запропонувати рухливу гру.

Ще однією, з цікавих пізнавальних ігор є казка. Казки використовують з метою розвитку уяви. Гра називається «Продовж казку». Дітям пропонується нібито незавершена казка, до якої треба придумати закінчення. Кожна дитина має можливість закінчити казку по-своєму, тобто має ситуацію вибору. Це зацікавлює та розвиває творче мислення і уяву.

В.О. Сухомлинський радив педагогам якомога більше використовувати казку в роботі з молодшими школярами. В праці «Методика виховання колективу» він рекомендував використовувати казку для словотворчості дітей.

У процесі проведення уроків математики з елементами гри реалізуються ідеї співдружності, змагання, самоуправління, виховання через колектив відповідальності кожного за результати своєї праці, а основне – формується мотивація навчальної діяльності й інтерес дітей до уроку.

Готуючись до проведення таких уроків, учитель має продумати:

- який матеріал краще використати для уроку;
- які вміння і навички формувати;
- які виховні завдання слід реалізувати і як;
- підбиття підсумків [3].

Під час вивчення теми «Історія нашого народу» дітям слід запропонувати ігри, які дадуть змогу усвідомити поняття роду людського основної форми людського буття, усвідомити зв'язок між поколіннями. Учні пропонується скласти «сімейне дерево». Спочатку діти визначають місце кожного на сімейному дереві, а потім створюють його, працюючи у групах.

Ця гра виховує здатність дорожити такими загальнолюдськими цінностями як життя, сім'я, батько, мати, родина.

Висновки. Розглядаючи вищезгадані питання, можна прийти до висновку, що потреба у грі ніколи не зникне в людини. Для дитини особлива цінність гри полягає не тільки в тому, що вона дає їй можливість як загального, так і фізичного, духовного зростання, а й у плані підготовки до різних сфер життя. Гра для дитини, особливо в молодшому шкільному віці, наділена ще й дослідницьким змістом, який дає змогу моделювати все те, що існує поза грою. Саме через гру дитина швидше знайомиться з правилами та нормами спілкування з оточенням – із світом природи, з людьми; швидше опановує навички і звички культурної поведінки.

Сьогодні, в час відродження національної системи виховання, дуже важливо залучати до процесу формування особистості дитини українські традиційні дитячі ігри. Національні дитячі ігри дуже глибокі своєю мудрістю, містять у собі величезний виховний потенціал. Вони добре сприймаються нашими дітьми, а за формою, і за змістом найповніше відповідають ментальності української дитини.

Список використаної літератури

1. Артемова Л. В. Вчися граючись. Київ : Томіріс, 2003. С. 3–5.
2. Микитинська М. І. Математичні ігри в 1–3 класах : навч. посіб. Київ : 2008. С. 3–13.
3. Микитинська М. І. Математичні ігри в 1–3 класах : навч. посіб. Київ : 2008. С. 3–4.
4. Роль гри у навчанні і вихованні молодших школярів. *Початкова школа* : журнал № 2. 2007. С. 40–45.
5. Никитин Б. Розвивающие игры. Київ : 2008. С. 10–12.
6. Дидактичні ігри. *Початкова школ.* 2003. № 9. С. 49–50.

7. Ільяницька Л. С. Ігрові проблемні ситуації. *Початкова школа*. 2006. № 7. С. 27–28.
8. Ткаченко О. Виховання естетичної чуйності до природи у процесі гри. *Початкова школа*. 2008. № 6. С. 53–54.
9. Музично-дидактичні ігри. *Початкова школа*. 2006. № 4. 39 с.
10. Дидактичні ігри. *Початкова школа*. 2006. №6. С. 18–19.

УДК 611.84

*Чмуневич Вікторія, Козачук Мар'яна,
студентки 41-Б групи
Науковий керівник:
к. б. н. Головатюк Л.М.*

ОЦІНКА ФУНКЦІОНАЛЬНОГО СТАНУ ЗОРОВОЇ СЕНСОРНОЇ СИСТЕМИ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У статті висвітлено результати оцінки функціонального стану зорової сенсорної системи у юнацькому віці. Обґрунтовано рекомендації щодо профілактики порушення зору.

Ключові слова: *гострота зору, найближча точка чіткого бачення, короткозорість.*

The article highlights the results of evaluation of the functional state of the visual sensor system in adolescence. The recommendations for the prevention of visual impairment have been substantiated.

Key words: *visual acuity, the nearest point of clear vision, myopia.*

Актуальність теми зумовлена значним зростанням кількості людей із порушенням зору, особливо серед молоді. В якості основних факторів дія яких може погіршити гостроту зору, можна виділити наступні: розумове перенапруження, тривала робота за комп'ютером, погане освітлення приміщення, читання в положенні лежачи, читання в транспорті, зменшення фізичних навантажень, часті стреси, шкідливі звички, неправильне харчування, вплив сонячних променів, генетична схильність [3]. Порушення зору впливає на зменшення кількості дітей з проявами акселерації розвитку, зростання інвалідності, зниження якості життя. У разі патології зору в людей з'являється цілий комплекс рухових порушень, зумовлених зниженням гостроти зору, порушенням бінокулярності, рухових функцій ока, поля зору тощо. Своєчасна корекція функцій зору може сприяти і корекції рухових порушень [1].

Аналіз науково-методичної літератури показав, що більшість робіт присвячено вивченню проблеми зору у шкільному віці. За даними Е.С. Аветісова, кількість дітей, що мають порушення зору, коливається в шкільному віці від 2,3 % до 16,2 %, Н.Г. Клопоцька у своїй статті відзначає, що до 3–4 класу цей показник складає 15–17 %, а до закінчення школи – 25 % [3]. Дослідження показали, що кількість студентів з порушеннями зору значно зросла. Так, за деякими даними, порушеннями зору страждає близько 28 % студентів. Практично всіма дослідниками наголошується на значному зниженні стану зору студентів за останні роки, а також погіршення зору з віком [6, с. 9]. Рочестер Дафні і Шон Грін, зробили висновок, що для людей з деякими видами порушення зору (наприклад, з амбліопії) може виявитися корисним використання спеціальних реабілітаційних програм, в яких, як і в грі, потрібно було б швидко орієнтуватися в рухомих об'єктах, вони дійшли до висновку, що погіршення зору пов'язано з умовами сучасної цивілізації, широким розвитком інформаційних та комп'ютерних технологій, інакше кажучи, новітніх досягнень науково-технічного прогресу, що ставлять підвищені вимоги до зорового аналізатора [6]. Згідно з думкою Ю. П. Антипчук, Й. Б. Вожик, Н. С. Лебедєва, Н. В. Луніна, найбільш істотними чинниками, що впливають на зниження зору, є несприятливі впливи внутрішнього навчального середовища, а також організація самого навчального процесу [8]. Автори стверджують, що ускладнення програм і

використання нових педагогічних технологій призвели до погіршення зору і підвищення рівня захворюваності молодих людей.

Мета статті – оцінити функціональний стан зорової сенсорної системи у юнацькому віці.

Для досягнення мети були поставлені такі завдання:

1. Визначити й оцінити гостроту зору та найближчу точку чіткого бачення у студентів факультету «Фізичне виховання» та «Біологія» КОГПА ім. Тараса Шевченка.

2. Висвітлити способи профілактики порушення зору.

У дослідженні брали участь студенти I-IV курсів факультету «Фізичне виховання» та «Біологія» в кількості – 113 студентів. Гостроту зору визначали за допомогою таблиці Сівцева-Головіна. Найближчу точку чіткого бачення визначали за допомогою лінійки Шейнера. Результати дослідження у студентів I-IV курсів спеціальності Біологія представлено на *рис.1* і *рис.2*.

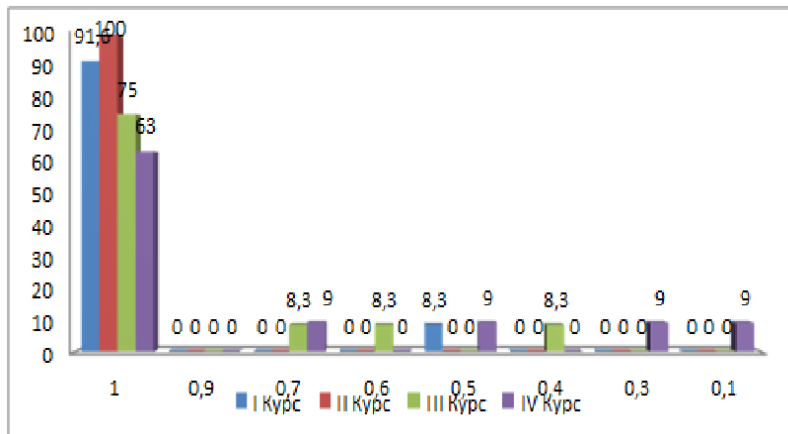


Рис 1. Гострота зору правого ока у студентів I-IV курсів спеціальності «Біологія».

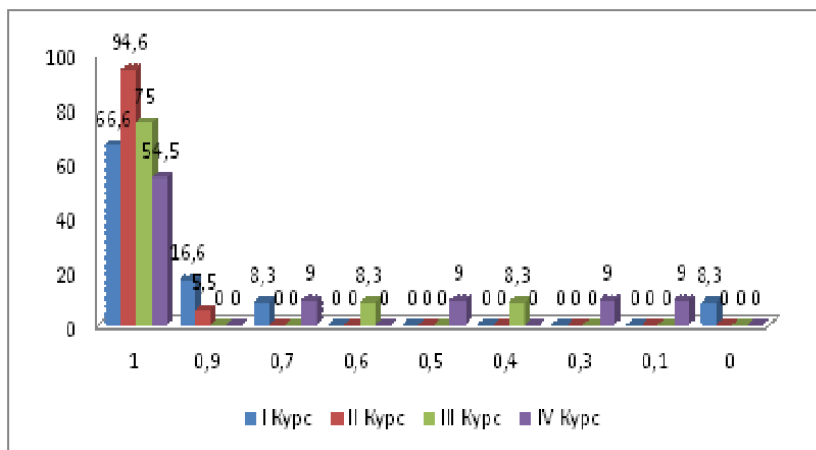


Рис 2. Гострота зору лівого ока у студентів I-IV курсів спеціальності «Біологія».

Дослідивши гостроту зору студентів спеціальності Біологія, можна сказати, що студенти груп 12-Б, 21-Б мають вищу гостроту зору порівняно з студентами груп 31-Б, 41-Б. Серед студентів 100 % зір мають 39 студентів, 90 % – 2 студентів, 70 % – 3 студентів, 60 % – 2 студентів, 50 % і нижче – 9 студентів. За словами досліджуваних, лише у 5 гострота зору знизилася за час навчання в академії, а решта вже вступали з такою гостротою зору. В результаті дослідження виявлено, що 23 студенти мають порушення зору, що становить 20,3% від загальної кількості. Отже, гострота зору у студентів II курсу – найвища, а до IV курсу вона знижується.

Результати дослідження гостроти зору у студентів I-IV курсів спеціальності «Фізичне виховання» представлено на *рис.3* і *рис.4*.

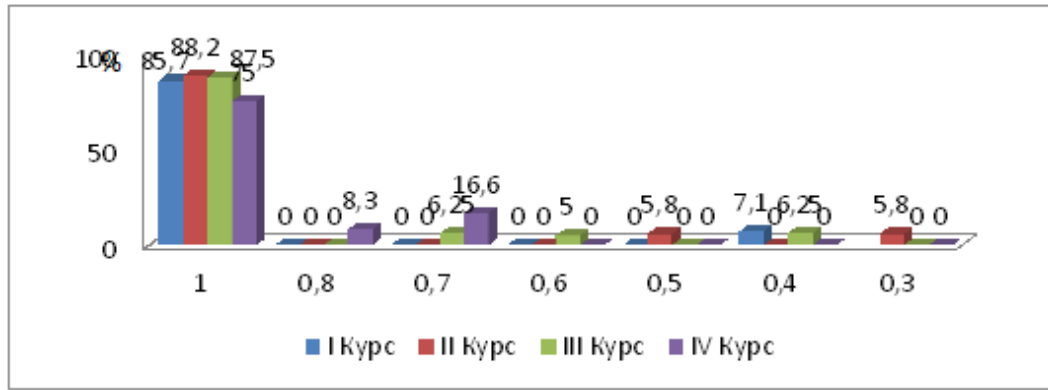


Рис 3. Гострота зору правого ока у студентів I-IV курсів спеціальності «Фізичне виховання».

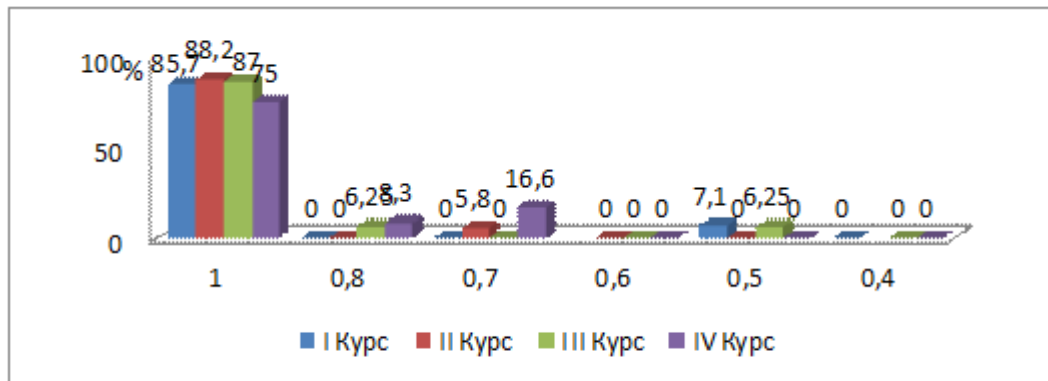


Рис 4. Гострота зору лівого ока у студентів I-IV курсів спеціальності «Фізичне виховання».

Дослідивши гостроту зору студентів спеціальності Фізичне виховання можна сказати, що студенти груп 12-Ф, 21-Ф, 31-Ф мають вищу гостроту зору порівняно з студентами 41-Ф групи. Серед них 100 % зір мають 50 студентів, 80 % – 2 студенти, 70 % – 4 студенти, 50 % і нижче – 8 студентів. За словами досліджуваних, лише у 3 змінився зір за час навчання в академії. Найвища гострота зору у студентів II курсу, а до IV курсу вона знижується.

Отже, гострота зору у студентів фізичного виховання вища, ніж у студентів біологів.

Крім того, студентам I і IV курсів факультету «Фізичного виховання» та «Біології» було визначено найближчу точку чіткого бачення. Результати дослідження спеціальності «Біологія» представлено на *рис.5 і рис.6*.

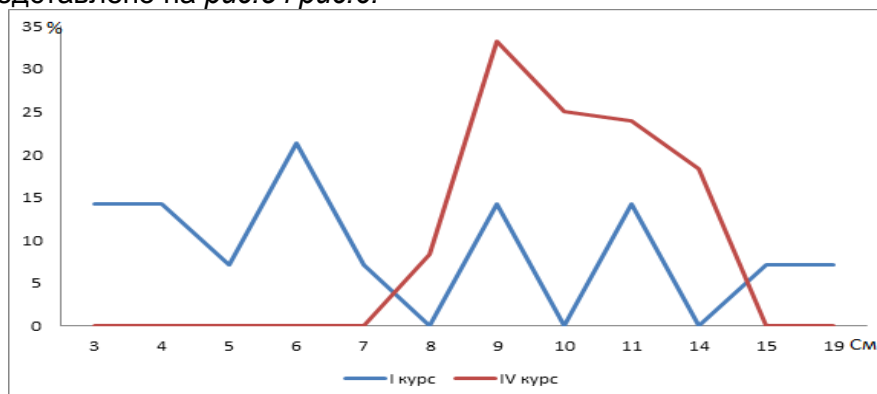


Рис.5. Найближча точка чіткого бачення правого ока у студентів I, IV курсів спеціальності «Біологія».

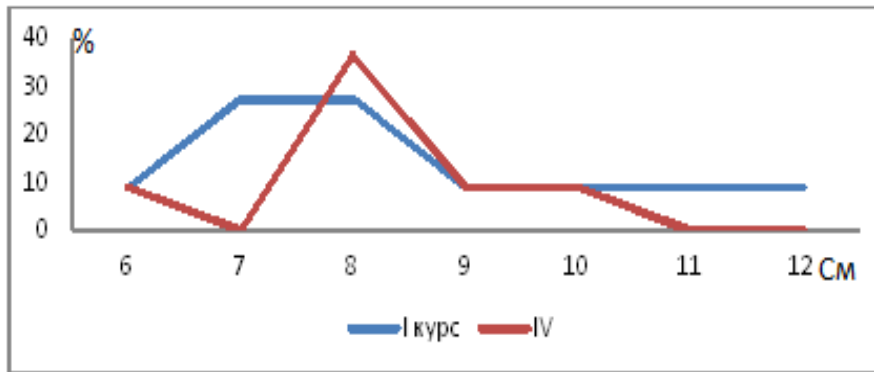


Рис. 6. Найближча точка чіткого бачення лівого ока у студентів I, IV спеціальності «Біологія».

Результати дослідження найближчої точки чіткого бачення у студентів спеціальності «Фізичне виховання» представлено на рис.7 і рис.8.

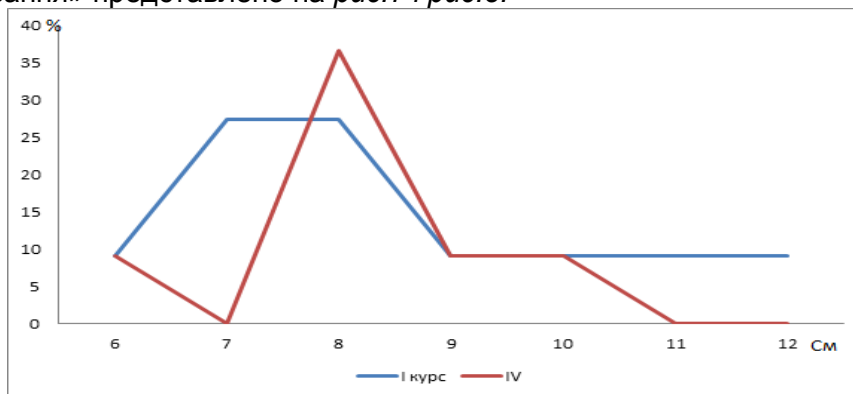


Рис. 7. Найближча точка чіткого бачення правого ока у студентів I, IV курсів спеціальності «Фізичне виховання».

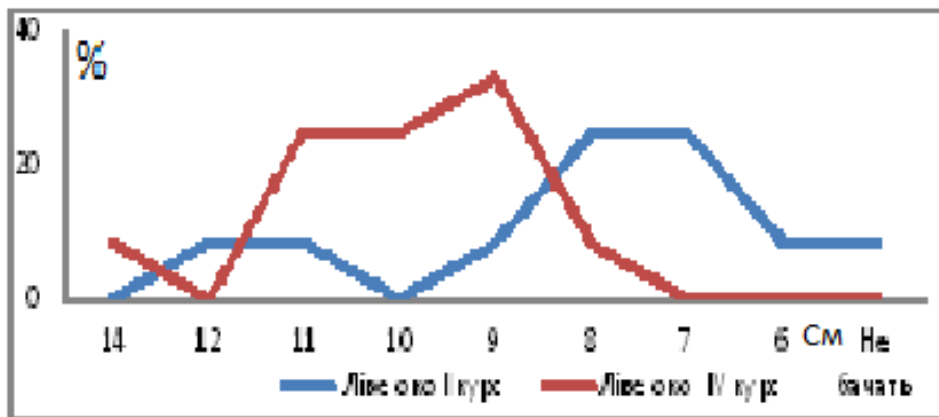


Рис. 8. Найближча точка чіткого бачення лівого ока у студентів I, IV курсів спеціальності «Фізичне виховання».

Визначивши найближчу точку чіткого бачення у студентів I і IV курсів двох факультетів, можна побачити таку тенденцію, що у студентів перших курсів найближча точка чіткого бачення знаходиться на меншій відстані від ока, ніж у четвертих курсів. У студентів найближча точка чіткого бачення становить: I курс – 4–6 см (30 %), 7–10 см (42 %), 11–15 см (11,5 %), 15 см і більше (8 %) і один студент взагалі не бачить на ліве око. У студентів IV курсу найближча точка чіткого бачення становить: 4–6 см (26 %), 7–10 см (46 %), 11–15 см (11,5 %), 15 см і більше – 8 %. Якщо порівняти заломлювальну здатність кришталика ока у студентів I-го та IV-го курсів, то можна сказати, що на перших курсах точка чіткого бачення знаходиться ближче до очей, ніж у студентів четвертих курсів. Отже, заломлювальна здатність кришталика у першокурсників краща. Це підтверджує той факт, що найближча точка чіткого бачення з віком віддаляється.

Висновки. У результаті проведеного дослідження виявлено, що гострота зору, починаючи від II до IV курсу, знижується у студентів всіх груп. Більш виражена ця тенденція у «Біологів». Найближча точка чіткого бачення з віком віддаляється, що пов'язано із зниженням еластичності кришталика.

З метою попередження розвитку короткозорості та збереження зору ми обґрунтували ряд практичних рекомендацій:

1. Дотримання режиму читання і письма. Відстань від очей до книги або зошита має бути 30–35 см. Робоче місце має бути добре освітлене. Джерело світла повинно падати з лівого боку, охоплювати весь стіл, не створювати контрастних тіней, не давати відблисків. Книгу під час читання краще ставити на підставку, що забезпечує правильну посадку, виключає нахил голови і розвиток сколіозу. Не можна читати в транспорті. Не можна читати лежачи.

2. Дотримання режиму роботи за комп'ютером. Відстань від очей користувача до екрану комп'ютера повинно бути не менше 50 см. Рівень очей – на 15–20 см вище монітора. Необхідно правильно сидіти: корпус випрямлений, збережені природні вигини хребта і кут нахилу таза. Голова нахилена злегка вперед.

3. Необхідно чергувати зорову роботу з відпочинком (фізкультхвилини, робота по дому, спортивні заняття, прогулянки на свіжому повітрі). Корисно під час читання через кожних 20–30 хв виконувати вправи для очей (рух вгору, вниз, убік на протязі 2–3 хв).

4. Дотримання повноцінного раціонального і збалансованого харчування. Для підтримки нормального зору необхідно вживати овочі, фрукти, зелень, вершкове і рослинне масло, молочні продукти, яйця, м'ясо, печінку, рибу, що збагачені вітамінами А, D, E, Омега-3 жирними кислотами, білками, мікроелементами.

5. Відмова від шкідливих звичок. Нікотин і алкоголь спочатку розширюють судини, а потім звужують, порушуючи живлення ока, що може привести до ішемії сітківки і зменшення кровопостачання органу.

Список використаної літератури

1. Вавіна Л. С., Жук Т. А. Навчання та реабілітація дітей і молоді з порушеннями зору. *Дефектологія*. 1997. № 3. С. 39–41.
2. Валеологія (інформ.-метод. збірник). Київ : Т-во «Знання» України, 1996. 336 с.
3. Білик Е. В. Валеологія : Довідник школяра. Донецьк : ТОВ ВКФ «БАО», 2005. 512 с.
4. Васильєва Н. Н. Бинокулярное зрение: механизмы, развитие, диагностика, коррекция. Чебоксары : Чуваш. гос пед. ун-т, 2005. С. 97–101 .
5. Маслова Н. М. Результаты исследования закономерностей формирования зрительной системы детей в процессе обучения в школе. *Гігієна населених місць*. 2003. Вип. 41. С. 323–326.
6. Кочина М. Л. Обоснование подходов к коррекции зрительных расстройств у детей и подростков. *Вісник проблем біології і медицини*. 2013. Вып. 4. Том. 1.(104). С. 147–152.

РОЗДІЛ X. ІСТОРІЯ І РОЗВИТОК МУЗИЧНОГО ТА ОБРАЗОТВОРЧОГО
МИСТЕЦТВА

УДК 7.071.1

Божик Ніна,
Магістрантка 11-Мм групи
Науковий керівник
к. пед. н., доцент Шинкаренко А.І.

П. І. ЧАЙКОВСЬКИЙ – РЕФОРМАТОР БАЛЕТНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглядається творчий вклад П. Чайковського у розвиток балетного мистецтва, охарактеризовано причини, які зумовили здійснення балетної реформи композитором. Висвітлено принципи і прийоми методу симфонізму як основний чинник реформи композитора.

Ключові слова: П. Чайковський, жанр, балетна реформа, симфонізація балету, симфонічний танець.

The article deals with P. Tchaikovsky's creative contribution to the development of ballet art, characterized the reasons that led to the implementation of ballet reform by the composer. The principles and techniques of the method of symphonism as the main factor of composer reform are highlighted.

Key words: P. Tchaikovsky, genre, ballet reform, ballet symphony, symphony dance

Постановка проблеми. Петро Ілліч Чайковський увійшов в світову історію музики не лише як геніальний композитор, великий симфоніст, а й як великий новатор, реформатор балету, основоположник музично-драматичного, симфонізованого хореографічного твору, надавши балетній партитурі симфонічної єдності, наскрізного музичного розвитку. Композитор вдихнув нове життя у сталі класичні жанри та форми, переосмисливши деякі з них і втілюючи у своїх творах актуальні ідеї, образи людей сильної віри, подвигу, пристрастей.

За часів незалежності України поряд із традиційними балетними театрами створено театри сучасного, народного, бального танцю, які зосереджують свою увагу на хореографічних мініатюрах та на великих балетних формах. Зокрема, всі вони звертаються до балетної спадщини П. Чайковського, щоб засвоїти на практиці основні принципи симфонізації його балетів в умовах своїх специфічних виражально-зображальних можливостей. В інших видах хореографічного мистецтва також актуалізується потреба розширювати жанрові межі, спираючись на досвід балетного театру, збагачений реформами П. Чайковського. Різні прийоми сучасної інтерпретації балетної тематики композитора характерні не лише для хореографічного мистецтва України та країн пострадянського простору, а й світу. Вони потребують свого вивчення, аналізу, творчого осмислення, використання досвіду усталених видів мистецтва.

Знання музики П. Чайковського дозволяє стверджувати наявність внутрішнього універсалізму як певного компоненту стилю композитора, його органічності та цілісності. Тут розуміється єдиний принцип, єдиний «механізм», котрим керується митець у творчому процесі. Такий принцип закладений природою у генія своєї справи, із розуміння музики як дієвого процесу. Ю Розанова наголошує, що мова йде про метод симфонізму як «відображення мінливості життя у безперервному та органічному розгортанні музики» [6, с.16].

Загальний аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Історії та теорії розвитку хореографічного мистецтва присвячено значну кількість теоретичної та методологічної літератури. До цього питання звертались ряд учених та науковців, серед яких П. Білаш, О. Кульчицька, О. Васильєва, А. Тараканова, О. Єгоров, Г. Морозовська та ін.

Велике значення має науковий доробок і творчий досвід провідних музикознавців і театрознавців, які свого часу досліджували музично-танцювальну спадщину та основні

особливості балетної реформи П. Чайковського. Основою дослідження стали праці Б. Асаф'єва, Ю. Бахрушина, Н. Горюхіної, Д. Житомирського та інших.

Специфіку симфонізму та його прояви в балетній музиці, принципи симфонізації балетів П. Чайковського розглянуто у праці Ю. Розанової. Аналізу творів у музично-театральному жанрі, розгляду взаємодії творчості П. Чайковського з традиціями та новими явищами історичного контексту приділено увагу у роботі Г. І. Побережної. Особливості хореографічного втілення балетів П. Чайковського на театральних сценах України, внесок балетмейстерів-постановників у розкриття концепції композитора досліджував О. Станішевський.

Однак, попри вагомість доробку науковців, в українському мистецтвознавстві помітно бракує досліджень, присвячених історії виникнення і становлення балету як виду музично-театрального мистецтва, проблемам та причинам, які зумовили його реформи. Цим обумовлена актуальність обраної теми дослідження.

Мета і завдання цієї роботи полягають в тому, щоб дослідити балетну творчість та процес становлення П. Чайковського як композитора балетного симфонізму, визначити явища музичного життя, котрі спричинили балетну реформу композитора, окреслити принципи і прийоми симфонізації балетної музики, які мають позачасовий характер і можуть бути застосовані у наш час

Зокрема це важливо передусім для новітніх мистецьких колективів, які здійснюють перші кроки у створенні великих хореографічних форм із розвинутою драматургією, виробляючи таким чином своєрідні виражально-зображальні засоби.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зародження та історія розвитку балету доволі своєрідна та багатогранна. Упродовж декількох століть у балетному мистецтві домінував танець, а музика лише підпорядковувалась йому. Балетмейстер був головним розпорядником музики, він визначав ритм, який йому потрібен, вимагаючи від композиторів нескладної мелодії для постановки свого танцю.

Термін «балет» з'явився в кінці XVI століття (від італійського *balletto* – танцювати). Але означав він тоді не спектакль, а лише танцювальний епізод, що передає певний настрій. Такі «балети» склалися зазвичай з малопов'язаних між собою «виходів» персонажів – найчастіше героїв грецьких міфів. Після таких «виходів» починався загальний танець – «великий балет».

Балет виник в епоху Відродження в Італії, де здавна любили веселі танцювальні сценки на карнавалі, які з часом перетворилися на танцювальні спектаклі. У Франції набув популярності придворний урочистий балет. Видатний французький драматург Ж.-Б. Мольєр створив лібрето кількох комедій-балетів, музику до яких написав композитор Ж.-Б. Люллі. До середини XVIII століття балет завоював велику популярність в Європі, всі аристократичні двори Європи прагнули наслідувати розкоші французького королівського двору. У містах відкривалися оперні театри, численні танцівники і вчителі танців легко знаходили собі роботу. У балеті органічно співіснують танець, музика, драматичне дійство та елементи образотворчого мистецтва на основі загального драматичного плану. Танець – головний виразний засіб у балеті, у якому розкриваються зміст балету, характери діючих осіб, їхні думки, почуття. Величезне значення в балеті має музика: її драматична, емоційна сила, багатство й краса мелодій і ритмів сприяють осмисленню змісту твору.

З другої половини XIX століття балет, втративши своє колишнє значення, перетворився на придаток до опери. Лише в 30-і роки XX століття під впливом російського балету почалося відродження цього виду мистецтва в Європі. У Росії перший балетний спектакль – «Балет про Орфея та Еврідіку» – поставлений 8 лютого 1673 року при дворі пануючого царя Олексія Михайловича. Церемонні і повільні танці склалися зі змінами вишуканих поз, поклонів і ходів, що чергувалися зі співом і промовою. Такий балетний спектакль не зіграв ніякої суттєвої ролі у розвитку сценічного танцю, а був лише черговою царською «потіхою», що привертала увагу своєю незвичністю і новизною.

На противагу балету, всередині XIX ст, стрімко розвивається музика танцювальних сцен в операх і танцювальні мотиви в симфоніях як в Росії, так і на Заході, – таким чином збільшуючи розрив із балетним театром. Опера випередила балет, дієвість оперної драматургії породжувала дієвість танцювальної сцени, котра ставала засобом створення образів. У балетних сценах опер уперше виникають сюїти, їхня внутрішня цілісність зберігала контрастність та багатотемність всієї форми. В танцях опери згодом з'являються

ознаки симфонізації. Поступове становлення елементів симфонізму відбувалося з середини ХІХ ст. у танцювальній музиці видатних французьких композиторів А. Адана та Д. Деліба. Зокрема, балети Д. Деліба «Сильвія», «Струмок», «Копелія», неабияк вплинуть на балетну творчість П. Чайковського. Композитор відчув у його балетах конструктивну логіку, елементи симфонізації, проте Л. Делібу, як мініатюриста, «не властиві розмах та сила уяви для широких концепцій» маючи витончений смак, все ж його художнє «поле зору» було досить вузьким. Отож, у його останньому балеті «Сильвія» реформа балетного спектаклю втілена більш послідовно, ніж у «Лебединому озері», але у «Сплячій красуні» П. Чайковський значно перевищив досягнення Л. Деліба і стало можливим говорити про «яскраве художнє явище», про «народження цілісного музично-хореографічного дійства», як зазначав Асаф'єв [1, с. 364].

Упродовж ХVІІІ–ХІХ ст. у балетному театрі було закладено ґрунт для балетної реформи, яку здійснив саме П. Чайковський. Його досягнення у балетній музиці тісно пов'язані із оперною та симфонічною творчістю, а реформа у балеті можливо, більша ніж у опері. Митець завдяки музичній оповіді, завдяки симфонізації танцю та пантоміми збагатив балет тією ідейною та емоційною змістовністю, яких балету бракувало довгий час. Узагальненим образам музика у балеті повернула їх драматичне, ідейне значення – вони знову набули втраченої ними осмисленості. Історична невідворотність балетної реформи композитора зумовлена загальним рівнем розвитку балетного театру, опери та інструментальної музики у ХІХ ст., коли врешті й формувалась сутність симфонізму. Саме вона визначила основні напрями розвитку цього жанру, зумовила його розквіт. І хоча балетний театр сьогодні не має безпосереднього зв'язку з естетикою П. Чайковського, та все ж найвизначніші явища створені завдяки творчому перетворенню основного принципу реформи – симфонізації балетної партитури. Разом з тим П. Чайковський не применшував балет як жанр хореографічний, сценічний, а навпаки, вказував, що створює «музику для балету» – наголошує Ю. Слонімський [7, с.74].

Збагачення балетної музики у творчості П. Чайковського відбулося завдяки послідовному використанню симфонічного методу розвитку, тому з проблемою симфонізму пов'язані головні закономірності його реформ. Видатний педагог, музикознавець Б. Асаф'єв, сутність симфонізму розкрив на початку ХХ ст.: «Під симфонізмом мається на увазі метод музичного мислення, за допомогою якого у творі відображається процес розвитку художньої ідеї шляхом послідовної зміни, зіставлення та зіткнення різних музичних образів. Симфонічний розвиток не виключає використання традиційних форм з їх завершеністю та відносною відокремленістю окремих, порівняно невеликих за масштабами епізодів. У гармонічному поєднанні безперервності розвитку та замкненості основних музичних образів і виявляється одна зі специфічних ознак балетного симфонізму. Другим, не менш суттєвим його аспектом є особлива роль ритму, який не тільки визначає характер танцю, а й підпорядковується логіці руху та розкриттю образу в наскрізній дії» [1, с. 98].

П. Чайковський рішуче відстоював право композитора на звернення до народно-побутових джерел музики. Елементи танцю в його музиці відбивають певні настрої, поетичні асоціації, котрі живуть у музиці Чайковського разом з усією атмосферою, яка оточує їх у побуті, «опоетизовані уявою художника та пропущені крізь фільтр класичної майстерності», за висловом Д. Житомирського. Балет відкривав перед П. Чайковським величезні й привабливі перспективи як галузь симфонічної творчості, до якої він був схильний і в якій був геніально обдарований. При цьому симфонізм перебував в ідеальному для Чайковського злитті з конкретно театральною образністю, тобто знову-таки вигравав у масовості впливу. Таким був для Чайковського природний, зумовлений своєю спрямованістю та природою його творчості шлях до балету. Як зазначає Д. Житомирський, це «шлях долання у цій галузі багатолітньої музичної рутини, який справив величезний оновлюючий вплив на все балетне мистецтво» [4, с. 11–12].

Отож, сутність реформи в балеті полягала у тім, що музика, поряд із хореографією, відігравала провідну драматургічну роль. Вона вже не ілюструвала дію, а розкривала її внутрішній перебіг, психологічно поглиблювала образи, і в результаті стала для акторів та балетмейстерів, театрального художника, диригента джерелом образів. У реформі П. Чайковського варто виокремити три основні моменти:

- реформа класичного танцю;
- реформа характерного танцю;

- реформа балетно-музичної драматургії.

П. Чайковський не відкинув, не зруйнував усталених у його час жанрів і форм балетної музики – повільного та швидкого танців, масових танців та пантомімічних сцен. Композитор внутрішньо перетворив їх, наповнив новим змістом, розширив їхні межі, він музично одухотворив хореографічну класику. Саме класичний танець, близький йому як природженому лірику-симфоністу, став центром музичного змісту у його балетах, набувши яскравої емоційності та образності. Він також збагатив і сферу характерного танцю, розширивши його діапазон, – його майстерності доступна багатогранна різноманітність характерного танцю. У музиці танцю П. Чайковський відтворив ознаки епохи та середовища, світ фантастики, усе породжене неповторними ситуаціями та настроями певного сюжету.

Ю. О. Бахрушин звертає увагу на вагомий внесок композитора у реформування балетної музики, яке спричинило кардинальні зміни і в балетному театрі. Аналізуючи еволюцію балетної трилогії П. Чайковського, бачимо що він розглядає поступове формування різних підходів до постановки балетів з симфонічною музикою. Значну роль у класичному балеті відіграє так званий танець-дія, який став не органічним злиттям танцю і пантоміми, не механічним їх поєднанням, а засобом створення образу і вираження думок та почуттів дійових осіб. Це було принципово новим в естетиці балету, зумовленим балетною реформою П. Чайковського [2, с. 114–149].

Розглядаючи дивертисмент у балеті як характерну симфонічну сюїту, П. Чайковський ввів до неї як центральний номер відповідні танці. У балеті «Лускунчик» сюїта із шести характерних танців є різноманітний дивертисментим, у якому номери зіставлені за контрастом: швидкий темпераментний іспанський танець, яким розпочинається сюїта, змінюється м'яким арабським; далі – гумористичний китайський танець змінюється відчайдушним «трепаком»; а дещо манірний, проте витончений «танець пастушків» контрастує зі стрімким, галасливим і веселим «танцем блазнів із матінкою Жигонь». Привабливість сюїти характерних танців полягає не тільки у тематизмі, а й у неповторній оригінальності тембрового колориту. Н. Горюхіна підкреслює, що характерність та зображальність П. Чайковський нерідко вносить і у класичний танець, не руйнуючи при цьому загальної природи цього жанру, показовою ілюстрацією цього прийому є вальс сніжинок із балету «Лускунчик» [3, с. 82].

Драматургічна дія балетів П. Чайковського виявляється у вирішенні конфлікту між добром та злом, започаткованому у «Лебединому озері», продовженому у «Сплячій красуні» та завершеному у «Лускунчику», який свого роду увінчує балетну трилогію. Велике значення у драматургії балетів має принцип контрасту. Такий прийом симфонізації призводить до потужних кульмінацій та тематичної трансформації, до зв'язку деяких важливих у сюжетно-драматичному відношенні образів із визначеними тонально-інтонаційними комплексами. Особливого значення у симфонізації балетних партитур набуває оркестр, розвинена темброва драматургія, лейттемброві характеристики. Використання в балетах симфонічного методу створило музичну партитуру нового типу пронизану цілеспрямованою наскрізною дією, яка виявляє масштабність та глибину задуму композитора.

Усі балети композитора, маючи спільні ознаки ліризму, величі кохання, водночас і відрізняються між собою. Лірико-драматичний, романтичний балет – «Лебедине озеро», лірико-епічний – «Спляча красуня» та лірико-характерний «Лускунчик» різні за жанровою природою, що є особливістю їхньої драматургії, музичного стилю та симфонічного розвитку. Кожен із них створений у різні періоди творчості П. Чайковського, тому кожен має свої специфічні ознаки, зумовлені певними зовнішніми чинниками. Ю. Слоніський переконливо на це вказує: «Обираючи головною темою кохання – «найтемоційніше з усіх почуттів», П. Чайковський надавав йому глибокого етичного змісту. Кохання передвіщає духовне оновлення та збагачення людини; кохання – творча сила, яка звеличує людину, робить її прекрасною, – такі враження від його багатьох симфонічних, оперних та балетних творів» [7, с. 52].

У «Лебединому озері» яскраво виявилися природні якості композитора-мелодиста, тонкого та задушевного лірика, симфоніста, котрий тяжіє до розгорнутих, масштабних ліній, в яких він передав інтимність ліризму, задушевність інтонацій, що сповнюють мелодіку «Лебединого озера» з її пафосом скорботи, елегією заміряністю.

«Спляча красуня» – це водночас балет-симфонія і балет-феєрія, де музика і театр рівноправні. Кожен акт, як частина симфонії, замкнений за формою, існує наче окремо, але

виявляє одну зі сторін загальної мети, тому як частина симфонії він може бути оцінений лише у поєднанні з іншими актами. У «Сплячій красуні» змісту відповідає казковий сюжет: столітній сон принцеси та всього королівського двору, сон лісу і саду, саме перетворення на сон людської загибелі та смерті. Достовірність костюмів, танців, музики, прийоми театралізації визначають «Сплячу красуню» як балет і водночас – костюмовану феєрію. Тут уперше застосовано новаторський принцип роботи балетмейстера з композитором – розробку балетмейстерсько-режисерського сценарію спектаклю. Завдяки спільній роботі композитора П. Чайковського, хореографа М. Петіпа, сценариста, художника з костюмів та директора імператорських театрів І. Всеволожського прем'єра балету відбулася з триумфом.

«Лускунчик» хронологічно близький до «Сплячої красуні». Це один із найоптимістичніших творів П. Чайковського. Якщо у «Сплячій красуні» звучить піднесений, радісний гімн коханню, найпрекраснішому із людських почуттів, то «Лускунчик» випромінює світлу, палку любов до дітей та віру в їхні душевні сили. Лірико-характерний «Лускунчик» суттєво вплинув на подальший розвиток не тільки балетної, а й симфонічної музики. Реформу П. Чайковського закріпив О. Глазунов, автор надзвичайних за симфонічною насиченістю та яскравим колоритом балетів («Раймонда», «Пори року»).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, зрозуміла історична невідворотність балетної реформи П. Чайковського, котра полягає у симфонізації жанру, зокрема єдність усіх складових драматургії балетного твору (сюжету, музики, хореографії, сценографії), особливостей застосування прийомів симфонізації (зіставлення епізодів різного характеру), творче використання методу симфонізації балетної музики (симфонізація танцю шляхом створення образу). Композитор перетворив музику з підпорядкованого, ілюстративного компонента на суттєву складову хореографічного дійства, в якому вбачав естетичний морально-виховний потенціал. Створюючи суспільну роль сценічного мистецтва, композитор висунув перед оперою, драмою та балетом однакові виховні завдання.

Проте балетна реформа П. Чайковського полягала не тільки в симфонізації, але і в новій трактовці традиційних танців. Композитор не пішов шляхом руйнування усталених балетних жанрів та форм (сюїти класичних і національно-характерних танців; адажіо з варіаціями тощо), не перетворив балет у симфонію з елементами танцю, а зберіг і збагатив усі традиційні форми, – внутрішньо переосмисливши та одухотворивши їх, надав їм розмаху та широти дихання, відкрив нові наскрізні простори недосяжні жодному з його попередників та сучасників. Упевнено можна стверджувати, що творчість П. І. Чайковського завжди буде джерелом натхнення для багатьох прийдешніх поколінь митців різних країн, світом духовних цінностей, ідеалів краси та людяності.

Список використаної літератури

1. Асафьев Б. В. О музыке Чайковского. Избранное. Ленинград : Музыка, 1972. 377 с.
2. Бахрушин Ю. А. История русского балета: учеб. пособие. Москва : просвещение, 1977. 287 с.
3. Горюхіна Н. О. Симфонізм мислення П. І. Чайковського. *Чайковський та Україна* : темат. зб. наук. праць. Київ, 1991. 278 с.
4. Житомирский Д. В. Балеты Чайковского. Москва : Музиздат, 1957. 119 с.
5. Познанский А. Н. Чайковский П. И.. Москва : Молодая гвардия, 2010. 800 с.
6. Розанова Ю. Я. Симфонические принципы балетов Чайковского : исследование. Москва : Музыка, 1976. 184 с.
7. Слонимский Ю. И. Чайковский и балетный театр его времени. Москва : Музиздат., 1956. 335 с.

УДК 378.015.31:7

Булка Марія,
студентка 41-М групи
Науковий керівник:
к. пед. н. Ільчук Л.П.

ПОЛІХУДОЖНІЙ РОЗВИТОК МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПОЗААУДИТОРНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкрито особливості поліхудожнього розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва у позааудиторній діяльності. Обґрунтовано поняття «поліхудожнє виховання». Визначено основні форми позааудиторної роботи та їх місце у системі фахової підготовки студентів.

Ключові слова: майбутні учителі музичного мистецтва, поліхудожній розвиток, позааудиторна діяльність.

The article reveals the peculiarities of the poly artistic development of the future teachers of musical art in the extracurricular activities. The concept «poly-artistic education» is substantiated. The basic forms of the extracurricular works and their place in the system of the professional training of the students are determined.

Key words: future teachers of the musical art, poly-artistic development, extracurricular activity.

Завданням вищої музично-педагогічної освіти, урахувавши зростаючі запити суспільства до виховання майбутнього покоління є якісна фахова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва. Велика увага приділяється їхньому поліхудожньому розвитку. Нині, істинною метою навчання студента має стати засвоєння інтегрованих мистецьких знань, формування вмінь, навичок використання їх у майбутній фаховій діяльності, і, як результат, – педагог-музикант із високим рівнем творчого потенціалу, здатний до поліхудожнього виховання учнів.

Результати аналізу науково-теоретичної та методичної літератури свідчать про те, що в останні роки дослідники (О. Базелюк, О. Гайдамака, О. Ільченко, Л. Масол, Г. Падалка, О. Рудницька, Б. Юсов; Г. Шевченко та ін.) зосередили свою увагу на вивченні проблем поліхудожнього розвитку особистості. Значний внесок становлять праці Н. Аніщенко, Н. Колєнцевої, Л. Масол, Н. Миропольської, Г. Шевченко Н. Шишляннікової, О. Щолокової про взаємозв'язок загальнопедагогічної та естетичної підготовки майбутнього педагога в системі вищої педагогічної освіти, використання комплексу мистецтв у процесі естетичного виховання. Ідея взаємодії мистецтв висвітлена у наукових студіях Є. Зеленова, Є. Коцюби, І. Мілютіної, Г. Фрейман, С. Шаргородської та ін.

Науковці дійшли висновку, що цілісна система поліхудожнього виховання й естетичного розвитку особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва повинна брати початок із аудиторної роботи, а закінчуватись у позааудиторній діяльності. Незважаючи на значну увагу дослідників, педагогів-практиків до цієї проблеми, вважаємо, що вона залишається недостатньо різнобічно вивченою. Відтак, *метою* нашої статті є обґрунтування важливості поліхудожнього розвитку майбутніх педагогів-музикантів у позааудиторній діяльності. Відповідно до мети *завданнями* визначили наступні: проаналізувати наукову літературу та схарактеризувати поняття «поліхудожнє виховання»; визначити та обґрунтувати форми позааудиторної діяльності, що сприяють поліхудожньому розвитку студентів.

Професійна підготовка вчителя є складним і тривалим процесом, у якому важливе значення належить закладам вищої педагогічної освіти. Їх мета полягає у вирішенні фахових завдань із урахуванням актуальних вимог суспільства.

Майбутній учитель музичного мистецтва – це фахівець широкого профілю. Він повинен уміти грати на різних музичних інструментах, володіти вокально-хоровими навичками та диригентською культурою, бути готовим вести педагогічну діяльність тощо. Основою професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, передовсім, є його художньо-виконавський розвиток, формування музично-педагогічної майстерності,

виховання творчих здібностей, накопичення виконавського досвіду. Ці засади зумовлюють успішне виконання всіх видів музично-виховної роботи. Таким чином, майбутній вчитель музичного мистецтва має застосовувати і загальні, і спеціальні фахові знання у своїй роботі. Кінцева мета – це різнобічно освічений фахівець, готовий працювати в сучасній школі.

Підтвердження важливості розширення меж загальношкільської ерудиції студентів-музикантів і формування їхнього художньо-естетичного тезаурусу знаходимо в О. Бузової. Вона пише про накопичення досвіду спілкування з різними видами мистецтв, у контексті системних рівнів інтеграції – духовно-світоглядного, естетико-мистецтвознавчого, психолого-педагогічного забезпечення викладання музичних дисциплін на поліхудожній основі із залученням аналогів з інших видів мистецтв тощо [1, с. 28].

Задля обґрунтування значення поліхудожнього розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва, вважаємо за необхідне з'ясувати сутність дефініції «поліхудожнє виховання».

Термін «полі» (від грец. *poli*) – у складних словах відповідає поняттям «численний», «багато» [2, с. 1032]. У педагогіці термін «художнє виховання» є складовою естетичного формування засобами мистецтва естетичного сприймання, розвиток мистецько-творчих здібностей в різноманітних галузях мистецтва, потреба особистості вносити в життя прекрасне [3, с. 354]. Мета поліхудожнього розвитку полягає у стимулюванні пізнавального інтересу до мистецтва, формуванні здатності сприймати, розуміти й оцінювати його твори, естетичної свідомості (смаки, погляди, потреби), уміння людини жити за законами краси. Таким чином, поліхудожнє виховання є морально-духовним, естетичним формуванням особистості шляхом використання у цьому процесі всіх видів мистецтва.

Уперше термін «поліхудожнє виховання» упровадив Б. Юсов і визначив його формою заохочення школярів до мистецтва. Як стверджує науковець, це дозволить їм зрозуміти витоки різних видів художньої діяльності та набути базові уявлення з галузі кожного виду мистецтва (на відміну від монохудожнього підходу до викладання, коли заняття будуються на основі ізольованої професійної системи одного якогось виду художньої діяльності) [8, с. 34].

У пояснювальній записці до оновленої навчальної програми «Мистецтво» (5–9 класи) зазначено, що загальна мистецька освіта ґрунтується на принципах інтегративності, спрямованості на поліхудожнє виховання учнів [6, с. 42]. Тому, ми цілком погоджуємося з думкою Г. Падалки, що профільне мистецьке навчання у закладах вищої педагогічної освіти повинно «вписуватись» і «органічно співвідноситись із поліхудожнім» [7, с. 13]. Відтак, слухним є зауваження Л. Масол, яка розглядає поліхудожнє виховання учнів як особистісно зорієнтоване і планомірне залучення їх до різних видів мистецтв у взаємодії. Саме тому варто обирати не суто предметний, а галузевий підхід до підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. Адже він не лише готується до викладання інтегрованих курсів у школі, а й отримує можливість багатоаспектного вдосконалення особистісного, творчого потенціалу: фахового (мистецького) – підвищення ерудованості в царині мистецтва (насамперед, опанування тими його видами, які не були охоплені базовою освітою) [5, с. 6].

Приміром, як запевняє Л. Ільчук, з-поміж усіх мистецтв, дзвонарське посідає особливе місце. Воно є своєрідним способом відображення дійсності у звучанні дзвонів. За допомогою цього передаються почуття, емоції, настрої і думки індивідуума, пізнаються загальнолюдські й особистісні цінності, пов'язані з природою, людиною, предметами навколишнього світу, формується її світогляд. Поліхудожній потенціал дзвонарства поєднує архітектурне, художнє, іконографічне, плернерне та музичне мистецтво в цілісну єдність, що передбачає виховання особистості у характерній формі художнього пізнання дійсності, зокрема творчості [4, с. 77].

Відтак, поліхудожня підготовка майбутнього вчителя музики має забезпечити дуже важливий педагогічний аспект, що пов'язаний з готовністю використовувати усі види мистецтва в музично-виховній роботі зі школярами. Поліхудожнє виховання передбачає формування у студентів естетичного ставлення до різних видів мистецтва на основі усвідомлення їх універсальних і специфічних закономірностей художньо-образного відтворення дійсності.

До аналізу досліджуваного поняття, додамо, що поліхудожнє виховання впливає на рівень самореалізації майбутнього педагога-музиканта, на його творчу активність та потребу у самовихованні. Поліхудожній розвиток допомагає цілісно розкрити основні компоненти, які складають фундамент фахової підготовки студентів, а саме: національна свідомість, педагогічна майстерність, музична культура, професійне становлення тощо. Відтак,

вважаємо, що поліхудожня освіта має бути невід'ємною частиною підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Позааудиторна робота студентів – це процес, в якому домінує елемент самореалізації. Вона дає змогу майбутнім педагогам-музикантам гармонізувати внутрішні та зовнішні фактори формування професійної культури, створює додаткові умови для реалізації внутрішнього потенціалу, задоволення тих потреб, які в процесі аудиторної роботи не задовольняються.

Позааудиторна робота у закладах вищої педагогічної освіти є складовою освітнього процесу, однією з форм організації дозвілля студентів. До основних форм позааудиторної діяльності майбутніх педагогів належить: науково-дослідна робота, проведення лекторіїв, безпосередня участь у конференціях, змаганнях, іграх, педагогічна практика, екскурсійна діяльність, участь у роботі гуртків чи клубів за інтересами, практика в літніх таборах відпочинку дітей, олімпіади, конкурси, турніри, фестивалі, керівництво гуртком або секцією в школі, будинку творчості, організація змагань, диспутів, круглих столів, допомога соціальним службам тощо.

Означені позааудиторні форми доповнимо тими, які, на наше переконання, мають безпосереднє значення для поліхудожнього розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва:

1. Відвідування оперних і драматичних театрів, галерей, музеїв, концертів тощо.

Як свідчать дослідження, такі види діяльності є для студентів найбільш цікавими, своєрідним культурним відпочинком і, водночас, приносять масу естетичної насолоди. Вважаємо, що дана форма сприятиме розвитку емоційно-асоціативного сприймання педагогів-музикантів. Емоційність тут розуміється як переживання краси художнього образу, почуттів і думок збуджених мистецтвом. Сприймання мистецьких творів викликає різноманітні асоціації: емоційні, образні, зорові (в кольорі), нюхові (певний аромат), смислові та рухові. Зокрема, ці форми забезпечують формування високоморальної, духовної особистості з розвиненими естетичними смаками.

2. Участь у гуртках художньої самодіяльності (оркестри, хори, хореографічний гурток, ансамблі, тощо), індивідуальних позааудиторних заняттях (постановку голосу, диригування, спеціальність) або музично-сценічна діяльність.

У більшості закладів вищої педагогічної освіти, де є мистецькі спеціальності існують різноманітні гуртки за інтересами, що задовольняють потреби студентської молоді в культурному дозвіллі. У процесі такої діяльності майбутні педагоги-музиканти розвиваються професійно: беруть участь у різних конкурсах, набувають навиків роботи у колективі і з колективом, вчать взаємодіяти з його учасниками у різних формах. На додаткових заняттях з індивідуальних музичних дисциплін студенти вдосконалюють свою фахову майстерність, а саме: навик гри на інструменті, вокал, роботу з хором. Зокрема, музично-сценічна діяльність постає важливим засобом удосконалення музичної підготовки педагогів.

3. Екскурсії в краєзнавчі музеї, у колишні помешкання відомих людей, до визначних історичних місць, пам'яток архітектури, природи тощо.

Ці форми скеровані на ознайомлення майбутніх учителів із візуальними видами мистецтва. За допомогою такої позааудиторної роботи студенти пізнають глибокі взаємозв'язки між музикою і картинами, мистецтвом слова й архітектурними пам'ятками. У майбутній фаховій практиці це сприятиме застосуванню інтегрованого підходу на уроках музичного мистецтва. У процесі означеної діяльності в студентській молоді розвивається почуття прекрасного, поглиблюються знання про край і навколишню природу тощо.

4. Конференції із запрошеними сучасними композиторами та художниками (безпосереднє спілкування з ними).

У контексті проведення зустрічей із письменниками, композиторами, художниками, громадськими діячами, митцями. Такі конференції, круглі столи сприяють формуванню у студентства світоглядних орієнтирів, здатності до саморозвитку та самонавчання, розвитку дослідницьких навичок тощо.

На нашу думку, ця форма позааудиторної діяльності розвиває у майбутніх учителів музичного мистецтва здатність до співтворчості, тобто формує творче мислення у процесі сприймання того чи іншого мистецького твору або картини. Поспілкувавшись із композитором чи художником, студент дізнається про його життя та творчість з його ж уст, відтак, зможе трактувати твори композитора чи картини художників, добавляючи в них власну інтерпретацію.

5. Організація музичних вечорів-лекторіїв, присвячених відомій особистості.

Ми зіткнулися з такою проблемою, що більшість сучасних студентів не знають відомих людей як рідного краю, так і поза його межами. У процесі організації певної зустрічі чи музичного вечора, майбутньому педагогу необхідно дізнатись про життя і творчість тієї особистості, якій буде присвячена дана подія. Тому, така позааудиторна діяльність позитивно впливатиме на особисте ставлення майбутніх учителів музичного мистецтва до творчості цих людей. А саме: сприятиме сміливому озвученню власної думки щодо того чи іншого твору, допоможе студенту проявити себе як індивідум, тобто виразити його ставлення як свідомої, сформованої особистості, з власними думками, почуттями та емоціями.

6. Участь студентів у театральних виставах, створенні сценаріїв.

Поряд із традиційними концертами і конкурсами студенти залучаються до театралізованих дійств, що безумовно сприяє удосконаленню їх фахової майстерності. Завдяки цій позааудиторній формі майбутній вчитель музичного мистецтва формується як оратор (вчитель повинен уміти доступно і просто пояснювати дітям новий матеріал), удосконалюється його педагогічна майстерність (як актор театру бачить сюжет вистави, в якій грає, так вчитель має бачити урок, який він буде проводити, передбачати різні ситуації, які можуть трапитись на уроці). Під час гри у театральних виставах у студентів активно розвиваються такі риси як: емоційність, артистизм, комунікативність тощо.

7. Вивчення додаткової літератури (енциклопедії, словники, біографії, цікаві факти з історії тощо).

Означена форма позааудиторної діяльності є своєрідним доповненням до освітньої роботи студентської молоді. Оскільки під час аудиторних занять майбутні педагоги-музиканти не завжди отримують достатню кількість інформації, то поглиблене вивчення додаткової літератури сприятиме укріпленню їхніх знань і розширенню кругозору.

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що поліхудожній розвиток майбутніх учителів музичного мистецтва є невід'ємною складовою його професійного становлення. Формування поліхудожнього світогляду педагога потребує цілеспрямованої роботи як під час навчального процесу, так і в позааудиторній діяльності, що стане важливим чинником його розвитку, формування сучасного творчого мислення, художньо-естетичної свідомості, цілісного світосприйняття, духовного зростання особистості. Поєднання традиційних позааудиторних форм із дослідницькими, інноваційними реалізує взаємозв'язок з аудиторним навчанням і забезпечить його наступність у системі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Перспективою для подальших наукових студій означеної проблеми є поглиблене вивчення форм позааудиторної роботи та їх утілення в освітній процес.

Список використаної літератури

1. Бузова О. Д. Мета, завдання та принципи поліхудожнього виховання майбутніх учителів музики. *Наука і сучасність: Зб. наук. праць: НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Київ: Логос, 2003. Том XXXIX. С. 25–32.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. К. Бусел. Ірпінь : Перун, 2005. 1032 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-е вид. допов. і виправ. Рівне : Волинські обереги, 2011. 354 с.
4. Ільчук Л. П. Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до виховання підлітків засобами дзвонарства : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / ДВНЗ Прикарпатський нац. ун-т ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ, 2018. 77 с.
5. Масол Л. М. Підготовка вчителів до поліхудожнього виховання учнів (теоретичні підходи й експериментальний досвід). *Мистецтво та освіта*. Київ, 2009. № 2. С. 2–6.
6. *Мистецтво : навчальна програма для 5–9 класів* / уклад. О. Гайдамака, О. Коваленко, Л. Масол, Г. Сотська та ін. Київ, 2017. 42 с.
7. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін : монографія. Київ : Освіта України, 2008. 13 с.
8. Юсов Б. П., Шевченко Г. П. Взаємодія та інтеграція мистецтв у поліхудожньому розвитку школярів : рекомендації до розробки комплексних програм з мистецтва для шкіл та позакласних занять. Луганськ, 1990. 34 с.

УДК 378.126

Йовчик Лариса,
студентка 11-Мзм
Науковий керівник:
професор Дем'янчук О.Н.

ІННОВАЦІЙНІ ВИДИ ДІЯЛЬНОСТІ – ОДИН ІЗ ПЕРСПЕКТИВНИХ ШЛЯХІВ ЯКІСНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ

У статті аналізуються питання інноваційних видів діяльності на уроках музичного мистецтва в ЗЗСО. Автор дає визначення понять «інноваційна діяльність», «передовий педагогічний досвід», «проектна діяльність». Подаються різноманітні форми залучення педагога до інноваційної діяльності.

Ключові слова: *інноваційна діяльність, педагог-новатор, педагогічний досвід, уроки музичного мистецтва.*

The article analyzes the issues of innovative activities at the music school lessons. The author gives a definition of the concepts of «innovative activity», «advanced pedagogical experience», «project activity». Various forms of involvement of the teacher in innovation activity are provided.

Key words: *innovative activity, pedagogue-innovator, pedagogical experience, lessons of musical art.*

Актуальність статті. Інноваційна діяльність є основою і змістом інноваційних освітніх процесів. Інноваційні процеси та інноваційна діяльність органічно поєднуються. Суб'єктом, носієм інноваційного процесу виступає насамперед педагог-новатор. У широкому розумінні до педагогів-новаторів належать всі творчо налаштовані педагоги, які прагнуть до оновлення своїх дидактичних і виховних засобів. У вузькому розумінні педагог-новатор – це автор нової педагогічної системи, тобто сукупності взаємопов'язаних ідей і технологій. Концепцією НУШ передбачено, що учень має вчитися сам, а вчитель – здійснювати мотиваційне керівництво його учінням, тобто організовувати, консультувати, контролювати.

Постановка проблеми. У педагогічній літературі інноваційна діяльність розглядається у трьох аспектах: за етапами розвитку інноваційних процесів як розробка, освоєння й використання нововведень (Л. Даниленко, В. Кваша, О. Мойсеєв, О. Мойсеєва та ін.), вищий ступінь педагогічної творчості, педагогічного винахідництва, введення нового у педагогічну практику (І. Дичківська, О. Козлова, Н. Клокар та ін.), науково-практичне дослідження та інноваційний експеримент (Ю. Максимов, М. Меладзе та ін.). На основах теоретичного і методичного конструювання та практичного впровадження інноваційних педагогічних видів діяльності значну увагу зосереджували О. Лук, В. Лозова, А. Нісімчук, І. Смолюк, О. Падалка, Г. Селевко, О. Ярошенко та ін., які активно розробляють сучасні новітні теорії та методики навчання (проблемні, евристичні методи, техніки діалогічної взаємодії, проектні технології, блочно-модульні програми тощо), метою яких є не передача школярам готових знань, а вироблення вмінь самостійно знаходити і відкривати знання, спираючись на власний освітній досвід, власні можливості та здібності.

Формулювання цілей статті. Проаналізувати сучасні дослідження та публікації з означеної проблеми. Висвітлити специфіку інноваційних видів діяльності. Дослідити умови впровадження інноваційних технологій у практику проведення уроків музичного мистецтва ЗЗСО.

Виклад основного матеріалу. Інноваційні технології в теорії навчання і виховання – особливий вид творчої діяльності, спрямований на оновлення системи освіти. Така діяльність є наслідком активності людини, що виявляється не стільки у пристосуванні до зовнішнього середовища, скільки у перетворенні його у відповідно до особистих і суспільних потреб та інтересів.

Учитель виступає головним суб'єктом інноваційної діяльності. Орієнтуючись в освітніх інноваціях, володіючи різними технологіями викладання свого предмету та застосовуючи їх у своїй роботі, вчитель таким чином самореалізується у професійній діяльності, набуває

здатності до самостійного інноваційного пошуку. Поняття «інноваційна діяльність» – складне і багатопланове. Зокрема, така діяльність розглядається як: складний процес взаємодії індивідів, спрямований на розвиток об'єкта, на його переведення в якісно новий стан; систему, цілісну й комплексну діяльність, яка складає зміст трьох взаємопов'язаних компонентів інноваційного процесу (створення, освоєння та застосування нових засобів); особливий вид творчої діяльності, що об'єднує всю сукупність різноманітних операцій і дій, спрямованих на одержання нових знань, технологій, систем.

Інноваційною діяльністю займається і більш широке коло творчих педагогів, яких умовно можна виокремити у три групи:

- педагоги-винахідники, тобто ті, хто приходить до нового в результаті власного пошуку;
- педагоги-модернізатори, здатні до удосконалення і нового використання елементів існуючих систем задля позитивного результату;
- педагоги-майстри, які швидко сприймають і досконало використовують як традиційні, так і нові підходи та методи.

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

Творчість є неодмінною ознакою інноваційного процесу та об'єктивною необхідністю в інноваційній педагогічній діяльності.

Існують різноманітні форми залучення педагога до інноваційної діяльності: організація постійно діючого (як правило, щомісячно) наукового семінару з найбільш актуальних проблем, над якими працюють педагоги освітнього закладу; стажування окремих педагогів при науково-дослідних інститутах і вищих навчальних закладах; педагогічні ради, «круглі столи», дискусії; ділові, евристичні ігри з генерування нових педагогічних ідей; творча діяльність педагогів у методичних об'єднаннях; участь у Всеукраїнських, обласних, районних, міських науково-практичних конференціях; творчі звіти педагогів з узагальненням як власного досвіду, так і досвіду передових вихователів, учителів; заняття на спеціальних курсах підвищення кваліфікації; самостійна дослідницька, творча робота над темою, проблемою; участь у колективній експериментально-дослідницькій роботі у межах спільної проблеми, над якою працюють педагоги освітнього закладу.

Перетворююча стратегія інноваційної діяльності колективу педагогів або окремого педагога, спрямована на позитивні зрушення особистості й освітньої ситуації, має часові межі і повинна уявлятися як тимчасова програма (тривала або короткострокова – у залежності від характеру інновації). Інноваційна діяльність – складний суперечливий процес. Для того, щоб уникнути непотрібних витрат праці педагогів-новаторів і спрямувати їх педагогічну творчість на вирішення актуальних педагогічних проблем, необхідно враховувати означені особливості інноваційної діяльності.

Суттєвим джерелом для інноваційної діяльності є педагогічний досвід. Для педагога, який працює в інноваційному режимі, важливим є вивчення різних видів педагогічного досвіду: зразкового, передового, новаторського. Хоча передовий і новаторський педагогічний досвід, безумовно, повинен відігравати пріоритетну роль.

Передовий педагогічний досвід – така освітня чи організаційно-педагогічна діяльність, в процесі якої стабільні позитивні результати у розв'язанні актуальних педагогічних проблем забезпечуються використанням оригінальних форм, методів, прийомів, засобів навчання та виховання, нових освітніх систем або інтеграції вже відомих форм, методів, прийомів та засобів.

Їх особливостями виступали: актуальність; новизна, оригінальність; результативність, висока ефективність; стабільність; раціональність витрат часу, зусиль, засобів; перспективність [2].

Критерії оцінки передового педагогічного досвіду – це еталони, керуючись якими можна судити про досягнення результатів у розвитку сукупності знань і навичок, набутих на основі й у процесі безпосередньої педагогічної діяльності.

Так, актуальність визначається відповідністю досвіду до найважливіших проблем, що існують у навчанні і вихованні на даному етапі. Новизна має досить широкий діапазон – від наукового відкриття до раціоналізації окремих сторін педагогічної діяльності. Вона оцінюється співставленням, порівнянням із тим, що вже відоме у теорії та практиці.

Результативність – це підвищення рівня розвитку дітей у процесі застосування даного досвіду, а також оптимальне використання учителем (вихователем) і дітьми сил і часу для досягнення результату.

Якщо досвід використовується певний час і проходить перевірку в діяльності інших педагогів, його можна розглядати як стабільний.

Ознака раціональності пов'язана з подоланням перевантаження педагогів і дітей: передовим вважається педагогічний досвід, який передбачає високі результати, досягнуті за розумної інтенсифікації зусиль, засобів і раціонального використання часу.

Нарешті, перспективність досвіду – це можливість його творчого наслідування іншими педагогами.

Необхідно брати до уваги те, що вищезазначені критерії мають застосовуватись лише сукупно, а не вибірково. Недооцінка ознак передового педагогічного досвіду може призвести до суб'єктивізму, помилкових, невиправданих оцінок, а перебільшення ролі ознак – навіть до формалізму.

Передовий педагогічний досвід найвищого рівня, що породжується новою педагогічною ідеєю, характеризується як новаторський. Він може бути: дослідницьким (якщо використовує експериментальний пошук і одержує оригінальні дані на рівні відкриття); раціоналізаторським (коли характеризується удосконаленням практики навчання і виховання на основі використання творчих ідей).

За Д. Ельконіним [5, с. 421], одним із визначальних факторів розвитку творчості дитини є провідна діяльність. Провідна діяльність – це діяльність, розвиток якої зумовлює основні зміни в психічних процесах, психологічних особливостях особистості дитини на даній стадії розвитку. Від характеру провідної діяльності залежать основні психологічні новоутворення (здібності) дитини в цей віковий період; в її формі з'являються і диференціюються нові види діяльності, виникають, формуються і перебудовуються окремі психічні процеси. Провідна діяльність змінюється протягом дитинства залежно 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.

Провідною у молодшому шкільному віці стає освітня діяльність (проектна діяльність є одним із видів навчально-пізнавальної активності учасників освітнього процесу). Вона визначає найважливіші зміни, які 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 із 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 [3, с. 39].

Провідним аспектом освітнього проектування є пізнавальна діяльність учня. Вона розглядається психологами як найважливіший процес накопичення духовних цінностей, що відображає закони природи, суспільства, міжособистісних стосунків, і є складним процесом переходу учня від незнання до знання, від випадкових спостережень і розрізнених відомостей до системи знань.

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 при роботі з джерелами інформації учень виконує операції аналізу, конкретизації, порівняння, систематизації, узагальнення. Водночас пізнавальна діяльність позитивно впливає на формування активності, самостійності, пізнавального інтересу, а також сприяє вихованню світогляду, моральних та естетичних цінностей.

Проектна діяльність як форма навчально-пізнавальної активності учнів має значний розвивальний потенціал. Його реалізація значною мірою збагатить освітній процес, органічно поєднає ціннісно-сміслові основи культури з процесом діяльнісної соціалізації.

Процес пізнання як складова проектної діяльності зазвичай супроводжується емоційними переживаннями новизни, незвичності навчальної ситуації та відчуттям особистої значущості. Таким чином, знання наповнюються доступними учневі поняттями і, як наслідок, стають більш стійкими.

Зазвичай у фахових публікаціях проектну діяльність асоціюють з одним із її різновидів – дослідницькою. Така діяльність організовується вчителем на уроці та спрямовується на отримання нових знань шляхом проведення спостережень, дослідів, вимірювань тощо, відповідно до навчальних програм. Оскільки поняття «проект» виходить за межі традиційного навчального процесу, у зазначеній діяльності може застосовуватись будь-який інший її різновид: пошукова, інформаційно-ознайомлювальна, конструкторська, рольова та ін.

У роботі над кожним із видів освітніх проектів присутній такий вид діяльності, як спілкування. Воно є необхідною умовою формування і розвитку суспільства й особистості. У процесі комунікації відображається, передається і засвоюється соціальний досвід. Спілкування відбувається на кожному етапі проектної діяльності: учень отримує раціональну інформацію; формує способи розумової діяльності; наслідуює і запозичує людські емоції та почуття інших; отримує досвід роботи в групі. Засобами спілкування регулюються відносини між суб'єктами проектної діяльності на основі спільних цілей, формуються моральні засади особистості, розвиваються комунікативні вміння учнів. Спілкування спонукає учня до самопізнання, оскільки дає змогу в процесі взаємодії з іншою людиною оцінювати власні мотиви, дії, якості.

Типи освітніх проектів визначаються змістом і видом домінуючої діяльності. При цьому, під змістом навчальних проектів у початковій школі ми розуміємо систему задач і способів їх вирішення під час вибору теми й завдань проекту, його планування та виконання, визначення можливостей реалізації кінцевого результату, оцінки діяльності учасників. Під домінуючою діяльністю – вид діяльності, що переважає в процесі розв'язання проблеми на етапі реалізації проекту.

Використовуючи результати дослідження О. Попової [4, с. 52], виділимо такі види проектів за ознакою домінуючої діяльності: прикладні (практично зорієнтовані), рольові (ігрові), інформаційні (ознайомлювально зорієнтовані), мистецькі (творчі), дослідницько-пошукові.

Домінуючим аспектом мистецьких (творчих) проектів є вільний і нетрадиційний підхід до виконання, оформлення та презентації результату. Такі проекти дозволяють максимально враховувати мистецькі інтереси учасників. Їх метою є ознайомлення школярів із культурним надбанням людства; розкриття й розвиток творчого потенціалу особистості; розвиток презентаційних умінь і навичок (уміння триматися перед аудиторією, використовувати під час виступу засоби наочності, елементарні артистичні навички); виховання естетичного смаку. Зазвичай такі проекти не мають сталої структури діяльності учасників – вона намічається й розвивається залежно від жанру кінцевого результату та його представлення.

Діяльність учнів у дослідницько-пошукових проектах спрямовується на вирішення проблеми, результат якої заздалегідь невідомий. Педагогічною метою цих проектів є формування навичок пошукової діяльності та навчального дослідження; розвиток умінь і навичок самостійної роботи з навчальним матеріалом. Проекти за своєю структурою наближені до наукових досліджень і складаються з таких етапів: виявлення проблеми; формулювання припущення; планування та розробка дослідницьких дій; збір інформації, її аналіз та узагальнення; спостереження, проведення експерименту; аналіз отриманих матеріалів; оформлення результату пошуку чи дослідження; публічна презентація проекту; рефлексія, висновки.

Комп'ютерні програми музичного, графічного і текстового спрямування загалом дозволяють краще засвоїти матеріал на уроках музичного мистецтва в початковій школі, а саме: правила співу, гігієни та охорони голосу; основну музичну термінологію; елементарну нотну грамоту; відомості про композиторів; засоби музичної та виконавської виразності.

Учні навчаються краще: сприймати музику; виділяти інтонаційні зв'язки, стежити за розвитком основних інтонацій; роздумувати про музику; відчувати внутрішній зв'язок між характером музики та її виконанням; виконувати пісні, відчувати красу і виразність співу; співати по нотах прості мелодії; користуватися музичною термінологією.

Наведені вище вміння і навички повинні бути вироблені у дітей на завершення вивчення музики у початковій школі.

Висновки, зроблені в результаті дослідження. Таким чином, на основі викладеного можна зробити висновок, що інноваційна педагогічна діяльність виступає основою оновлення сучасних закладів освіти. Така діяльність у даних процесах є чинником розвитку освітніх систем. Її результатом є структурні та змістові зміни закладу як освітньої системи, а за певних умов – створення якісно нової педагогічної практики – авторського закладу.

Список використаної літератури

1. Дем'янчук О. Н., Жорняк Б. Є. Музика у системі педагогічного стимулювання художньо-естетичної діяльності молодших школярів. *Сучасні педагогічні технології* : зб. наукових праць. Луцьк. 2012. Вип. 2. С. 147–154.
2. Жорняк Б. Є., Ляшко С. Формування музичних здібностей молодших школярів як предмет музично-педагогічного дослідження. Матеріали I Міжвузівської студентської науково-практичної конференції «Волинська весна: перші паростки науки». Луцьк. 2017. С. 367–372.
3. Подласый И. П. Педагогика начальной школы. уч. пос. Москва. ВЛАДОС. 2001. 400 с.
4. Попова О. В. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні у ХХ столітті. Харків. 2001. 256 с.
5. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. Москва. Педагогика. 1989. 560 с.

УДК 373.67

Марценюк Наталія,
магістрантка 11-Мзм групи
Науковий керівник:
к. мистн., професор Яремко Б.І.

РОЗВИТОК МУЗИЧНО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Розкривається суть понять «розвиток особистості», «розвиток музично-творчих здібностей учнів». Охарактеризовано основні закономірності розвитку музично-творчих здібностей учнів у початковій школі. У статті запропоновано результати проведеного дослідження, які визначають ефективні педагогічні умови в ході розвитку музично-творчих здібностей молодших школярів. Зокрема, поінформованість учителя про рівень розвитку музично-творчих здібностей кожного з учнів; поетапність включення учнів у музично-творчу діяльність; залучення учнів до такої музично-творчої діяльності на уроці, яка вимагає вияву означених здібностей у комплексі; створення сприятливої мотиваційної атмосфери та ситуації успіху в процесі навчання. У статті проаналізовано зміст роботи вчителя музичного мистецтва, який полягає у створенні умов для творчого, інтелектуального, духовного та фізичного розвитку учнівської молоді, підготовка дитини до майбутнього життя та самореалізації. У процесі музичної гри учитель розвиває естетичні та художні смаки учнів, поглиблює їх знання, розвиває їх творчі здібності, виховує почуття краси.

Ключові слова: учні, розвиток, музично-творчі здібності, освітній процес.

The essence of the concepts of «development of personality», «development of musical and creative abilities of students» is revealed. The basic regularities of development of musical and creative abilities of pupils in elementary school are characterized. The article presents the results of the conducted research, which determine the effective pedagogical conditions during the development of musical and creative abilities of junior pupils. In particular, the teacher's awareness of the level of development of musical and creative abilities of each student; gradual inclusion of students in musical and creative activity; engaging students in such musical and creative activities in a classroom that requires the identification of the identified abilities in the complex; creation of a favorable motivational atmosphere and a situation of success in the learning process. The article analyzes the content of the work of the teacher of musical art, which is to create conditions for

creative, intellectual, spiritual and physical development of pupils' youth, preparation of the child for the future life and self-realization. During the musical game the teacher develops aesthetic and artistic tastes of the students, deepens their knowledge, develops their creative abilities, cultivates a sense of beauty.

Key words: *students, development, musical and creative abilities, educational process.*

Постановка проблеми. Розвиток української держави зумовлює необхідність виховання нового типу особистості з високим рівнем духовності і культури, спроможної самостійно приймати нестандартні рішення, здійснювати вільний вибір, творчо мислити, гнучко реагувати на зміни обставин і самій їх творити. Цим параметрам відповідають творчі якості людини, які мають стати предметом цілеспрямованого виховання і розвитку.

Від того, наскільки ефективним буде нині цей процес залежить наше майбутнє. У зв'язку з цим перед музичною педагогікою постає багато проблем, серед яких однією з найактуальніших є проблема формування музично-творчих здібностей учнів. В музичній педагогіці упродовж тривалого часу ця проблема залишається актуальною. Її наукова розробка природно впливає з тих вимог, які ставляться перед учителем музичного мистецтва і безпосередньо впливає на теорію та практику музичної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняними та зарубіжними дослідниками вивчалися різні аспекти проблеми творчих здібностей: їх природа, компоненти, критерії та показники розвитку, методи і прийоми формування.

Проблеми дитячої творчості в музичному навчанні та вихованні знайшли відображення і в працях педагогів-музикантів, які розглядають творчість як метод загального музичного виховання (Б. Асаф'єв) [2], розвиток музично-творчих навичок (Б. М. Теплов) [16], метод творчих завдань у музичному навчанні дошкільників (Н. Ветлугіна) [3], вплив творчості на музичний розвиток дітей (А. А. Апраксина) [1] та ін. З-поміж них теоретичною обґрунтованістю виділяється система творчого розвитку дітей Б. Яворського [18], яка викристалізувалась в умовах педагогіки 20-х років ХХ століття, але не набула масового поширення у подальші десятиліття.

Вирішенню питань творчого розвитку учнів засобами музики сприяли праці з теорії та методики музичного навчання і виховання учнів (Л. Дмитрієва [8], Д. Кабалевський [9], В. Рагозіна [12], О. Ростовський [13] та ін.)

Теоретичне, обґрунтування розвитку музично-творчих здібностей молодших школярів не отримало належного опрацювання, незважаючи на посилену увагу науковців до цієї проблеми.

Мета статті – теоретично обґрунтувати педагогічні умови і методику стимулювання учнів у таких видах музичної діяльності, що ефективно впливають на формування творчих здібностей молодших школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиток – філософська категорія, що характеризує специфічний процес сходження від нижчого до вищого, від простого до складного; внаслідок розвитку виникає новий якісний стан об'єкта [1; 2; 5; 6]. На сьогодні у психолого-педагогічній літературі залишається ключовим поняття «розвиток». Ми розглядаємо це поняття як системно організований процес педагогічних впливів учителя на особистість учня, що зумовлює поступове накопичення кількісних змін і призводить до появи якісно нового стану дитини.

Творчість проявляється в різних видах музичної діяльності: елементарному складанні музики, у виконавстві, у процесі слухання. У процесі виховання особистості на першому місці, на нашу думку, є здібності [4; 8; 9]. Творчість розвиває дитячу схильність до свободи і відкриттів, до пригод і оригінального вираження. Музична діяльність може бути тоді творчою, якщо брати в ній активну участь: драматизувати пісні, тлумачити їх, придумувати ритми тощо. Музично-творчі здібності деякими музикознавцями ототожнюються з музичними здібностями (Б. Асаф'єв, Н. Ветлугіна, К. Тарасова та ін.). К. Стецюк розглядає музично-творчі здібності як здатність до новоутворень [7, с. 9].

Ефективність процесу розвитку музично-творчих здібностей забезпечується за таких педагогічних умов: поінформованість вчителя про рівень розвитку музично-творчих здібностей кожного з учнів; поетапність включення учнів у музично-творчу діяльність; залучення учнів до такої музично-творчої діяльності на уроці, яка вимагає вияву означених

здібностей у комплексі; створення сприятливої мотиваційної атмосфери та ситуації успіху в процесі навчання.

У контексті нашого дослідження актуальності набуває поняття «розвиток музично-творчих здібностей» молодших школярів. Музичні здібності є спеціальними, в результаті навчання розвиваються, диференціюються, забезпечуючи успішність виконання музичної діяльності. До музичних здібностей відноситься природна слухова чутливість, що обумовлює аналіз природних, мовних або музичних звуків; розвинуте в процесі праці й соціального спілкування суб'єктивне відношення до мовних і музичних інтонацій, виражене у вигляді емоційної реакції. У своєму розвитку музичні здібності утворюють систему зі складними динамічними зв'язками між окремими здібностями [6, с. 94]. Специфічним синтезом здібностей і домінуючим показником музично обдарованої особистості є музикальність, основу якої складає емоційна чутливість на музику. Музикальність і музичні здібності молодших школярів у цілому розвиваються у процесі навчальної і виконавської музичної діяльності і залежать від планомірного оволодіння дітьми системою музичних знань, умінь і навичок. Виразне виконання музичного твору, тобто втілення його художніх образів у відповідній художній формі, вимагає не лише потрібних для даного виду музичної діяльності умінь і навичок, але і творчої ініціативи в їх застосуванні. Творчий характер музичного виконання активізує розвиток всіх музичних здібностей дітей, а тим самим і розвиток у них загальної музикальності [5, с. 117].

Для розвитку музичних здібностей потрібно запровадити спеціальні вправи, враховуючи індивідуальні особливості та використовуючи різноманітні прийоми, їх виконання в більшості залежить від учителя, від його особистості, здібності брати участь у спільній творчості. Вчитель заохочує учнів до творчих дій, створює певні ситуації. Для активізації ініціативи молодших школярів вдалим є використання творчих завдань у формі гри, тому що гра створює атмосферу невимушеності, емоційності, імпровізації. В таких умовах найбільш повно розкриваються творчі можливості дітей.

Як свідчить досвід, шкільні уроки музичного мистецтва мають величезний потенціал для творчого розвитку дитини, передумовами якого є: образна природа музики з притаманними їй властивостями безпосереднього впливу на психоемоційний стан людини; усвідомлення предмета вивчення – музичного мистецтва – як результату творчості композитора, виконавця тощо; живе та творче спілкування з мистецтвом у процесі сприймання, розуміння й усвідомлення художніх образів; активне залучення учнів до «творення» мистецького продукту в різних видах музикування та додаткових творчих видах музично-естетичної діяльності (вокальній та інструментальній імпровізації, музично-ритмічних рухах, «малюванні музики» тощо); використання на уроках елементів літературного, хореографічного, візуальних та інших мистецтв тощо. У цьому контексті фактично всі види музичної діяльності школярів можуть (і мають) бути творчо спрямовані.

Творча діяльність на уроці музичного мистецтва повинна виражатися у впровадженні творчих завдань – завдань такого характеру, в ході виконання яких учнів буде втягнуто у процес творчості і результатом цього процесу буде виникнення чогось нового, притаманного тільки одній особистості.

У молодших класах діти дуже люблять імпровізувати, складати закінчення мелодії чи ритму, придумувати інструментальні супроводи на дитячих музичних інструментах до знайомої пісні. Пізніше, у старших класах, учням подобається виконувати роль музичних критиків, які аргументовано й професійно оцінюють виконання кожного. Усього цього діти навчаються на уроці музичного мистецтва.

Розмаїття та різноплановість форм роботи: ігри, розфарбовування, малюнки, цікаві запитання та спостереження, творчі завдання – усе це сприяє якісному засвоєнню навчального матеріалу та розвиненню особистих творчих здібностей учнів, допомагає у пізнанні музики через аналіз та інтерпретацію вивчених музичних творів, сприяє формуванню емоційно-ціннісного ставлення до музики, самостійності та критичності мислення дитини. Через подані уявні сюжетно-образні ситуації, подорожі розвиваються фантазія, уява, творчі здібності та емоційно-чуттєва сфера взагалі. Завдання на розфарбовування ілюстрацій чи схем до конкретного уроку сприяють розвитку асоціативного мислення, уміння уявити, «бачити колір» музики. Багато завдань, які можна пропонувати як домашні, сприятимуть закріпленню вивченого матеріалу, адже вплив музики на особистість складається із численних слухацьких вражень, що накладаються одне на одне, поступово

збагачуючись і поглиблюючись, через повторюваність на уроках та поєднання з позакласними і домашніми музичними враженнями учнів. А комплексне використання музично-ритмічних рухів, дитячих звуковисотних, шумових інструментів допоможе кращому сприйманню дитиною музичних творів.

Всі творчі завдання виконуються в певній послідовності. Наприклад, щоб знайти виразний рух, який відповідає музиці, учні спочатку слухають твір, виявляють його характер, засоби музичної виразності, форму. Потім вони планують можливі варіанти тих чи інших рухів. Задум обмірковується колективно чи індивідуально і доповнюється. Результатом творчого рішення може бути виразне виконання твору. Творчість сприяє розвитку музично-образного бачення, є важливою умовою музичного і загального розвитку дитини. Процес творення не виключає елементів імпровізації. При виконанні творчих завдань, пов'язаних зі співом, діти відчують труднощі. Це спричинене відсутністю координації між слухом та голосом. «Не співаючі» діти можуть виявляти свої творчі можливості в русі, грі на дитячих музичних інструментах. Діти, які співають, виконують творчі завдання, пов'язані зі співом. Головне, щоб учитель використовував на уроці різнобічні за видами діяльності творчі завдання. Отже, поступово засвоюючи характерні ладові інтонації, учні повинні не тільки їх чути, але й по можливості їх чисто інтонувати, створювати характерні мотиви на різних ступенях.

Різнобічні і систематичні творчі завдання допомагають учням успішно справлятися з поставленими перед ними завданнями. Діти із задоволенням створюють варіанти за темами різних добре знайомих їм народних пісень. Вони не тільки співають мелодії добре знайомих пісень, але і підбирають на металофоні, ксилофоні тощо. За складністю творчі завдання необхідно включати в урок систематично. На кожному уроці важливо створювати кожному учневі умови для активного прояву себе в творчості. Кожний учень повинен відчути радість творчості, яка розвиває емоційний відгук на музику.

Висновки. Отже, головною метою у роботі вчителя музичного мистецтва є створення умов для творчого, інтелектуального, духовного та фізичного розвитку молодших школярів, підготовка дитини до майбутнього життя та самореалізації. Ефективним шляхом розвитку музично-творчих здібностей у процесі музичної діяльності є застосування методики стимулювання творчої самореалізації дитини, включення її до різних видів творчої діяльності з метою розвитку загального інтелекту та креативного мислення.

Список використаної літератури

1. Апраксина А. О. Музыка в воспитании творческой личности. Харьков : Музыка, 2005. 176 с.
2. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. 2-е изд. Ленинград : Музыка, 2003. 144 с.
3. Ветлугіна Н. Музичний розвиток дитини. Київ : Музична Україна, 2000. 94 с.
4. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк: кн. для учителя. 3-е изд. Харьков : 2001. 93 с.
5. Гадалова І. М. Методика викладання музики у початкових класах: навч. посіб. для студентів муз.-пед. спец. педвузів. Київ : ІСДО, 2004. 272 с.
6. Гумінська О. Інтерактивні методи на уроках музики. *Завуч*. 2004. № 32. С. 4–12.
7. Демчишин М. С. Формування музичного мислення школярів. Київ : Просвіта 1994. 98 с.
8. Дмитриева Л. Г. Методика музыкального воспитания в школе. Київ : Музыка, 2005. 414 с.
9. Кабалевський Д. Б. Як розповідати дітям про музику. Київ : Вища школа, 2001. 60 с.
10. Рагозіна В. Особливості використання творчих форм роботи на уроках музики у початкових класах. *Художня освіта і проблеми виховання молоді*: зб. наук. стат. / Кол. авт.: Рудницька О. П., Уланова С. І., Ростовський О. Я. та ін. Київ : ІЗМН. 2007. С. 93–107.
11. Ростовський О. Я. Методика викладання музики у початковій школі : навч.-метод. посіб. – 2-е вид., доп. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. 216 с.
12. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. Київ : АПН України, 2007. 335 с.
13. Яворский Б. Л. Статьи. Воспоминания. Переписка. Харьков : Композитор, 2002. 703 с.

УДК 7.071.1

Михалюк Лілія,
студентка 11-Мм групи
Науковий керівник:
к. пед. н., доцент Шинкаренко А. І.

ТВОРЧА ПОСТАТЬ М. ЛИСЕНКА У СПОГАДАХ СУЧАСНИКІВ

Стаття присвячена дослідженню багатогранної творчої діяльності видатного українського композитора Миколи Віталійовича Лисенка на основі спогадів сучасників. Висвітлено найяскравіші періоди з життя і творчості митця. Обґрунтовано значення його творчості та вагомий внесок у розвиток української музичної культури.

Ключові слова: українська музика, Микола Віталійович Лисенко, творча діяльність, спогади сучасників.

The article is devoted to the study of the multifaceted creative activity of the outstanding Ukrainian composer Nikolay Vitaliyovych Lysenko on the basis of contemporary memories. The most vivid periods of the artist's life and work are highlighted. The significance of his work and significant contribution to the development of Ukrainian musical culture is substantiated.

Key words: ukrainian music, Nikolay Vitaliyevich Lysenko, creative activity, memoirs of contemporaries.

«Коли Чайковського ми називаємо чарівником російської музики, то Лисенка, цього чудового і захоплюючого красою своєї музики композитора, ми сміливо можемо назвати сонцем української музики.»

К.С.Станіславський

Основоположник української класичної музики, обдарований композитор, блискучий піаніст, талановитий хоровий диригент і педагог, вчений-фольклорист, музично-громадський діяч, – і це ще не весь список заслуг славетного сина української землі Миколи Віталійовича Лисенка. Своєю творчістю композитор зробив неоціненний вклад в розвиток української музичної культури. Вона стала підсумком величезного періоду розвитку вітчизняної музики на підвалинах глибокого і всебічного вивчення народного життя і народної творчості. Слушною є думка Софії Русової: «Лисенко – це сама Україна з її багатими творчими силами, з її багатим народним мистецьким скарбом» [4, с. 173].

Постановка проблеми; її зв'язок із важливими завданнями. Кінець ХХ – початок ХХІ ст. відзначається дедалі більшим зростанням уваги громадськості та дослідників до життя та творчої діяльності Миколи Лисенка. В сучасній освіті відбуваються суттєві ціннісні перетворення. Вагомим досягненням музичної педагогіки є розуміння, глибоке усвідомлення необхідності актуалізації історичного досвіду підготовки фахівців з музичного мистецтва та аналіз досягнень відомих діячів культури. Безперечно, до таких діячів, діяльність яких спонукала до зміни векторів розвитку музичного мистецтва, музичної освіти в Україні, належить Микола Віталійович Лисенко.

Загальний аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Творчу діяльність М. Лисенка досліджувало багато музикознавців, зокрема Л. Архімович, Т. Булат, З. Василенко, М. Гордійчук, А. Іваницький, Ф. Колесса, Д. Ревуцький, П. Ротач, Є. Товстуха та ін.

З 1992 р. до 2012 р. в Україні відбулося понад 40 науково-практичних та науково-теоретичних конференцій, на яких постать видатного діяча української культури кінця ХІХ – початку ХХ ст. розглядалася не лише з традиційної музикознавчої точки зору, а й у широкому історичному, культурологічному, літературознавчому, театрознавчому і навіть політичному аспектах. Разом з цим, творчий шлях та діяльність М. Лисенка продовжують досліджувати науковці в різних аспектах у дисертаціях та статтях.

Саме цим невичерпним інтересом до постаті композитора і було зумовлено включення у 2002 р. до Національної Програми соціально значущих видань (нині – Державна програма «Українська книга») лисенкознавчої серії видавництва «Музична Україна»: «Микола Лисенко

у спогадах сучасників. Т.1» [4], «Дмитро Ревуцький. Микола Лисенко. Повернення першоджерел» [5], «Микола Лисенко. Листи» [1]. Продовжено серію видавництвом «Музична Україна» було лише через 10 років – наприкінці 2015 р. за Державною програмою «Українська книга» видано першу частину літопису «Микола Лисенко. Дні і роки». Її автори – Р. Скорульська та М. Чуєва – включили у видання як широко відому, так і досі не введену в обіг інформацію про життя, творчість та громадську діяльність М. Лисенка, зібрану за 30 років науковцями музею Миколи Лисенка.

Мета даної публікації – висвітлення багатогранної творчої діяльності видатного українського композитора М. В. Лисенка на основі спогадів сучасників.

Виклад основного матеріалу. Важливу роль у формуванні музично-естетичних поглядів та спрямування діяльності митця відіграла оточуюча дійсність у дитячі та юнацькі роки. У своїх спогадах М. Старицький пише: «...бабуся заохочувала всяку простоту, захоплювала розум і фантазію дитини казками та народними піснями» [3, с. 12]. Саме бабуся була однією з перших, хто зумів викликати у дитини зацікавлення народною творчістю та традиціями українського народу. Батько Миколи Віталійовича був людиною з демократичними поглядами, цікавився звичаями та життям народу, добре знав і любив народну пісню; пізніше він навіть займався етнографічною роботою і мав свої праці.

Аналізуючи автобіографію М. Лисенка, Д. Ревуцький зазначає: «Через те, що батько Лисенка був чоловік надзвичайно м'якої, гуманної вдачі... він не заважав малому Миколі брати участь у селянських святах. Було на весіллях кличуть Миколу продавати молоду молодому. Весь весільний ритуал, який так цікавив малого своєю театральною обстановкою, сам собою давався в руки майбутньому етнографові. Прийде далі літо, настане день Купала, і ближчі до двору парубки й дівчата питаються, чи не можна розкласти вогнище в панському дворі, щоб справляти Купала. А тут того тільки й треба. Розкладають багаття дівчата, завітчані в польові квіти, з віхтями горящої соломи, стрибають з ... піснями через вогонь, а з ними разом і Микола...» [5, с. 149–150].

Чутлива натура митця не могла пройти повз велике багатство музичного побуту селян, з якими він повсякденно спілкувався на початку свого життя. Сучасники композитора згадували, що малий Микола простоював цілі години за фортепіано, підбираючи народні мелодії, які він перейняв від селян. Гра з сусідськими дітьми, співи дівчат-кріпачок, участь у народних ігрищах та обрядах збагачували душу, фантазію і знання майбутнього композитора та розвивали великий потяг і любов до народної пісні.

Велике значення у розвитку світогляду майбутнього композитора і фольклориста відіграла його дружба з М. Старицьким, котра пройшла через усе життя цих видатних діячів української культури. Вперше вони зустрілися, коли Миколі було 8 років. Старицький іноді приїздив до Лисенка зі своєю матір'ю, двоюрідною сестрою Віталія Романовича. Часто хлопці відвідували родину дядька Старицького (по матері) – Лисенка Олександра Захаровича, де знали і любили народну пісню. В репертуарі Олександра Захаровича були історичні пісні і думи. Лисенко записував від нього народні пісні («Ой не гаразд, запорожці», «Атамане, батьку наш», «Встає хмара з-за лимана» та ін.).

«...З певністю можна сказати, – пише Старицький, – що перші паростки національного почуття зародились у Лисенка під впливом бабуні і при зближенні в іграх з народом, а потім вони виявились поетично при знайомстві з Олександром Захаровичем. Народний настрій став проникати і в музичний талант Лисенка: по-перше, він став записувати мелодії старовинних пісень і підбирати до них акомпанемент, а по-друге, став створювати козачки й виконувати їх на фортепіано з таким блиском і шиком, перед яким блідли і цимбали, і скрипка з бубном» [4, с. 20].

Значний вплив на розвиток світогляду композитора мав період навчання у Київському університеті, де разом із М. Старицьким М. Лисенко був в рядах передового студентства. Разом з тим, будучи студентом Микола Віталійович збирає й обробляє народні пісні, чимало з них записав від студентів університету, включає їх у програми організованого ним студентського хору, займається композиторською та виконавською діяльністю. З перших років навчання в Київському університеті М. Лисенко керує студентським аматорським хоровим колективом.

Перебуваючи на навчанні в Лейпцигській консерваторії Микола Віталійович не припиняє своєї творчої діяльності, зокрема, виконавської. У кінці першого року навчання він, як представник української музики, був запрошений у Прагу для участі в слов'янському

концерті, де з великим успіхом виконав на фортепіано у власному перекладі українські народні пісні, в тому числі «Гей, не дивуйте», після виконання якої відомий чеський музикант Рейєр піднявся і захоплено вигукнув: «То духи од степу». Виступ Лисенка мав величезний успіх у празької публіки, серед якої було багато українців і галичан. У празькій газеті «Правда» після концерту у чеській газеті «Narodni listy» з'явилась дуже схвальна рецензія, яка мала значний вплив на творчий шлях Лисенка як композитора. Вона була такого змісту:

«Інтересну оригінальність артистичну пізнали ми в піаністі п. Лисенкові, який грав з власної охоти на користь концертиста. Пан Лисенко, родом українець, учиться в лейпцігськiм консерваторіумі. Його виразна і рівна гра була всім до вподоби. Найкраще ж вподобались українські пісні, покладені ним самим з великою пильністю і дотепністю. Лицарський дух мелодії запорозької і оригінальність «Козака» має для нас щось чаруюче і дивне. Лисенко гадає надрукувати збірник українських пісень. Ми б дуже бажали, щоб швидше знайшов видавця, бо тим виданням зробив би справді велику послугу слов'янській літературі...» [7] З вищесказаного видно, що навчання Лисенка в консерваторії розцінювалось не як його особиста справа, а як справа великого суспільного значення. На Лисенка поклали великі надії не тільки в Україні, але й далеко за її межами.

Важливе місце у творчості Лисенка займає хорова діяльність, яка була тісно пов'язана з фольклористичною. В репертуарі хорових колективів, організованих Лисенком, було багато народних пісень. На хоровій практиці композитора були виховані такі видатні діячі української хорової культури, як К. Стеценко, М. Леонтович, П. Демущий, О. Кошиць та інші, творчість яких тісно пов'язана з українською народною піснею.

Українська письменниця Олена Пчілка згадує концерт, влаштований учасниками хору, репертуар якого склали українські народні пісні та описує, яке сильне враження на слухачів справила пісня «Ой пуцу я кониченька в саду»: «Потім співці проспівали ще другу, третю пісню, все якогось такого підбору, що я в своєму Гадячому таких не чула (хоч і в нас дома співано було багато)» [4, с. 48].

В роки заборони українського слова пропагувати народну творчість і провадити в життя народну пісню для Лисенка було нелегко, іноді навіть доводилося йти на хитрощі. Про університетський концерт 1865 року М. Старицький згадує: «У концертному відділі нам викреслили весь текст малоросійських пісень...Та ми придумали вихід: перевести на французьку мову текст народних пісень і подати таку програму... Проте в концерті вийшов скандал: коли співак вийшов на сцену і заспівав відому пісеньку «Дощик» французькою, то піднявся спочатку неймовірний регіт, а далі бурхливий протест і вимога народного тексту... Нам заборонили виконання французьких пісень і заставили їх замінити іншими... Додам, що у другому концерті, що відбувався через пів року, уже допущені були 2-3 пісеньки народних» [4, с. 24].

У спогадах Л. Кобилянського є відомості про те, що в кінці 1872 року з ініціативи учасників хору, керованого М. Лисенком, був заснований гурток прихильників хорового співу, більшість якого становили студенти, решту – вчителі, урядовці та ін. Був організований чоловічий хор у складі понад 50 осіб. Заняття проводились двічі на тиждень. У репертуарі знову ж таки переважали хорова Лисенкові розкладки українських народних пісень. М. Лисенко був живим уособленням боротьби за визволення України. Куди б він не їздив зі своїм хором, скрізь прокидалось «прибите» російськими переслідуваннями національне українське почуття, починала лунати українська мова, українська пісня.

Значний слід у творчості Лисенка залишило знайомство з кобзарем Остапом Вересаєм, який на той час вважався одним з кращих виконавців дум та історичних пісень. Перший виступ Остапа Вересая відбувся у Географічному товаристві Петербурга, на початку 1875 року. Микола Віталійович записує весь репертуар кобзаря з текстом і мелодіями. Це була надзвичайно важка робота, адже думи, на відмінну від пісень, не мають чітко визначеної мелодії в куплетній формі і носять імпровізаційний характер. Зробивши записи цих дум, Лисенко пише наукову доповідь на тему: «Характеристика музичних особливостей малоросійських дум і пісень, що їх використовував кобзар Остап Вересай»... З цією доповіддю він виступає на зборах Київського відділу Географічного товариства. Під час доповіді сам кобзар співав свої думи, що викликало справжній фурор серед слухачів, це було велике свято української народної культури.

У березні 1875 року в залі «Соляного Городка» – місці промислових і кустарних виставок – відбувся концерт слов'янської музики, організований М. Лисенком. Виконувалися

українські, російські, польські, сербські пісні, композиції самого Миколи Віталійовича. Виступав тут і кобзар Остап Вересай. Його спів супроводжувався «туманними картинами» з діапозитивів, які заздалегідь, на замовлення М. Лисенка, виконав український художник П. Мартинович.

На фольклорному матеріалі М. Лисенко побудував і дитячі опери, в яких втілював свої педагогічні принципи. Компенсуючи відсутність українського дитячого репертуару і добре розуміючи, що дітей приваблює сценічне видовище і казковість, композитор створив цикл невеликих дитячих опер на основі українських народних казок та обрядів. Спочатку вони були задумані як музичний дарунок своїм чотирьом дітям, яких митець дуже любив і приділяв їм вихованню багато уваги. Як згадує син композитора Остап Лисенко, одного весняного ранку батько звернувся до них із такими словами: «Я казку для вас написав, музичну казку. Хочу, щоб ви наші казки і пісні полюбили, полюбили наш народ» [2]. Дитячі опери М. Лисенка мають камерний характер. Це зумовлено насамперед специфікою дитячого виконавства та сприйняття. Тому ці «оперки» створені спеціально для домашнього музикування, для виконання у сімейному колі у супроводі фортепіано. Тільки так можна було тоді залучити дітей до народного мистецтва і прищепити їм любов до фольклору.

Святкування 35-річної діяльності М. Лисенка 1903 року стало справжнім святом української національної культури, яке вийшло навіть за межі України. Ювілейні концерти відбувалися в Петербурзі, Баку та різних містах України. Простий люд Києва та Західної України продемонстрував композиторові свою віддану любов. Зокрема, селяни з Борисполя в привітальній адресі звертались до ювіляра з такими словами: «Ви взяли від нас нашу рідну пісню і зодягли її в нові чудові образи і мрії... Пісня ваша змушує нас плакати, тужити, веселитись, зворушує в наших душах найкращі почування, викликає братерське кохання» [6]. А представники села Романівка, в якому Микола Віталійович записував не одну народну пісню, висловили таку подяку митцю: «Дякуємо вам від щирого серця за вашу працю невпинну, за те, що нас, простих людей, не цураєтесь, мови нашої рідної не забуваєте, що нашу пісню на папері списали та на всесвітній суд виставили... Слава вам, наш соловейку, слава» [6].

З нагоди ювілею друзі Лисенка вирішили зробити йому подарунок, зібравши чималу суму грошей, частина яких повинна була піти на видання творів композитора, а інша – на придбання дачі з садом. Але Микола Віталійович використав ті гроші не на особисті потреби, а на заснування в Києві музично-драматичної школи, про яку він давно мріяв і вбачав у ній могутній засіб подальшого розвитку музичної і театральної культури на Україні.

У спогадах сина композитора Остапа Миколайовича записані цікаві моменти щодо характеристики діяльності школи та її учнів. Для допомоги бідним учням, а також політичним в'язням влаштовувались оперні вистави і концерти силами учнів і педагогів. Саме в школі були вперше потай виконані хори «Вічний революціонер» на слова І. Франка та «Гей, за наш рідний край» а слова В. Самійленка, написані композитором під час революції 1905–1907 років [2].

Школа та її директор були під пильним наглядом поліції, Лисенка навіть арештовували декілька разів та встановили пильний нагляд за його діяльністю. Проте ніщо не змогло зламати волю митця-патріота. 1908 року Лисенко очолив «Український клуб», в якому провадив величезну музичну й культурно-освітню роботу. Там постійно відбувались літературні й музичні вечори, влітку влаштовувались курси для народних вчителів. Лисенко успішно поєднував енергію громадського діяча з полум'яним вогнем творця, який не стоїть осторонь народного життя, тому що інтереси, помисли народу були йому завжди близькі, були невід'ємною частиною його свідомості.

Софія Русова у своїх спогадах називає Лисенка «музика-громадянином»..., «от чому Шевченкова поезія знайшла в ньому такого талановитого й правдивого виразника. Лисенкова музика, як поезія Шевченка, вся глибоко перейнята, вся освітлена щирою, відданою любов'ю до свого народу. Все життя Миколи Віталійовича було українське, й ніде не почували всі ми себе щиросердечно справжніми українцями, як у кабінеті Миколи Віталійовича, де він демонстрував нам свої нові композиції, і все його обличчя було осяяне натхненням, і українська мелодія лялася з-під пальців віртуоза» [4, с. 171].

Активної творчої та громадської діяльності М. Лисенко не припиняє аж до смерті, яка сталася раптово 6 листопада 1912 року. Із біографічних нотаток, що вплетені в канву розповіді Олени Пчілки про Миколу Лисенка, найбільш сприймається та, у якій ідеться

про смерть великого українського митця. Авторка статті точно зафільмувала останні хвилини його земного шляху: «Справді, Микола Віталійович ворухнувся, підвів у гору праву руку, – зовсім так, як він те робив, коли починав грати. Потім якось голосно дихнув, так, як дишуть люди зо-сну... Але рука опустилась і більш не підіймалась... То був останній рух, то було останнє зітхання... Швидко після того лікарі одійшли од ліжка і сповістили, що серце перестало битись. Життя порвалось...»

Смерть вже згасла на його обличчі останню іскру життя, чи останній слід живого чуття. Обличчя вже мало зовсім невластивий йому вираз, – було суворе, чуже всьому живому. Смерть неначе говорила: – Гетьте всі жалі й світові турботи! Я над всим владаю, я все перемагаю!...» [4, с. 62].

Дуже влучно звучать слова Олени Пчілки: «... М. Лисенко був не тільки надто талановитим кобзарем, а ще й достойним високої поваги – громадським діячем, бо цілий свій вік, відколи став відомим українцем, віддавав свій талант і працю – українству, приймав живу участь, поскільки міг, в українському громадському рухові. Через свою вірність українству М. Лисенко ніс жертву на протязі всього свого життя, – втрачаючи вигоди і зазнаючи всяких прикростей. Другого Лисенка ми не маємо і не матимем. Сі мої слова не значать, що я не вірю в дальшу творчу силу України. Ні, вона дасть, уже й дає скількох інших, починаючих творців музичних, але такого кобзаря, як Лисенко, – не буде швидко, а може й ніколи... «Інші часи, інші співи»!.. Такого ліризму, такого ідеалізму, винесеного з усього давнього життя, вже не буде» [4, с. 98].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, творчість М. Лисенка вписала нову сторінку в історію української музики. Вся його музика була перейнята глибокою любов'ю до свого народу, яку він проніс через усе своє життя. Творчість митця стала підсумком величезного періоду розвитку вітчизняної музики на підвалинах глибокого і всебічного вивчення народного життя і народної творчості. Його ім'я назавжди залишиться негасимим світлом визволення й відродження України. Безумовно, дане дослідження висвітлило далеко не всі здобутки видатного композитора крізь призму спогадів сучасників, тому дана тема може бути більш детально досліджена в подальших публікаціях.

Список використаної літератури:

1. Лисенко М. В. Листи. за ред. Л. Кауфмана. Київ: Мистецтво, 1964. 533 с.
2. Лисенко О. М. М. В. Лисенко: спогади сина. Київ : Мистецтво, 1966. 362 с.
3. Людкевич С. Микола Віталійович Лисенко як творець української національної музики. *Літературно-науковий вісник*. 1913. № 2 С. 265.
4. Микола Лисенко у спогадах сучасників: в 2 т. Редкол.: А. П. Лашенко та ін. Київ : Музична Україна, 2003. Т. 1. 344 с.
5. Ревуцький Д. М. Микола Лисенко. Повернення першоджерел. Київ : Музична Україна, 2003. 320 с.
6. Скорульська Р., Чуєва М. Микола Лисенко. Дні і роки. Київ : Музична Україна, 2015. 744 с.
7. Г. «Narodni listy». 1867. № 286

УДК 78.03: 78.083.

Оксенюк Оксана,
магістрантка 11-Мзм групи
Науковий керівник:
Горбач О.А.

ПІСЕННИЙ ПІАНІЗМ ЯКОВА СТЕПОВОГО

У статті розглядаються теоретико-стилістичні особливості фортепіанної творчості Я. Степового, зроблено художньо-виконавський аналіз фортепіанних творів, окреслено методичні аспекти залучення фортепіанної спадщини композитора до практики музично-педагогічної освіти.

Ключові слова: мініатюра, мазурка, фортепіанна музика, романтизм, фольклор, українська музична культура, композитор.

This article examines theoretical and stylistic peculiarities of the piano composition of Yakiv Stepovyi. Moreover an artistic and performance analysis of the works has been introduced herewith. This article outlines the methodical aspects of attracting the piano heritage of the composer to the practice of musical and pedagogical education.

Key words: *a miniature, mazurka, piano music, romanticism, folklore, ukrainian music culture, composers.*

Гуманізаційні процеси, які проходять у суспільстві на сучасному етапі, сприяють переосмисленню й усвідомленню необхідності аналізу та актуалізації досягнень діячів культури минулого. Вивчення української музичної культури займає вагоме місце серед напрямків сучасного музикознавства, яке охоплює досить великий спектр проблем, пов'язаних із вивченням фортепіанної творчості українських композиторів.

Протягом останніх десятиліть з'явилися наукові дослідження, публікації та монографії сучасних музикознавців: С. Павлишин, Л. Кияновської, Л. Корній, В. Мудрик, О. Фрайт, Л. Філоненка та ін., присвячені видатним композиторам минулих років та сьогодення.

У дослідженнях Г. Степанченка, Т. Булат, М. Грінченка, із сучасних музикознавців О. Лігус розглядається творча постать Я. Степового і його фортепіанна спадщина зокрема.

Мета статті – висвітлити теоретико-стилістичні особливості фортепіанної творчості Якова Степового. Досягнення поставленої мети визначається вирішенням наступних завдань: зробити художньо-виконавський аналіз фортепіанних творів композитора, окреслити окремі методичні аспекти залучення фортепіанної спадщини Я. Степового до практики музично-педагогічної освіти.

Яків Степанович Степовий (справжнє прізвище – Якименко) народився 8 жовтня 1883 року в селі Піски біля Харкова. Сім'я була досить музикальна: батько співав у церковному хорі, старший брат (Федір Якименко) навчався співу в Петербурзькій Придворній співацькій капелі, згодом у Петербурзькій консерваторії, де опановував музично-теоретичні дисципліни в класі М. Балакірева, А. Лядова, М. Римського-Корсакова. З часом Федір Якименко став відомим українським композитором [1, с. 67].

Захоплюватись музикою Яків почав досить рано. З 12 років навчався і співав у Петербурзькій Придворній капелі, як і брат Федір. Вивчаючи теорію музики, оволодіваючи грою на музичних інструментах (фортепіано і кларнеті), співаючи в хорі, юнак приходить до наміру стати професійним музикантом. З 1902 року Яків Степовий – студент Петербурзької консерваторії.

Навчаючись у консерваторії юнак не стояв осторонь від суспільних подій того часу (1905 р.), культурно-громадського життя столиці. За роки навчання ним були написані: вокальний цикл «Пісні настрою» на вірші Олександра Олеся (1907–1909 рр.), три романси на вірші Максима Рильського (1911 р.), «Анданте кантабіле» для віолончелі з фортепіано, фортепіанні Соната, Фантазія та мініатюри [1, с. 68].

Майже вся фортепіанна музика Я. Степового створена до 1914 року, ранні опуси якої зазнали впливу музики А. Лядова, раннього О. Скреябіна, М. Лисенка. Для кожного твору композитора характерний один ліричний настрій. Це своєрідна картинка, що до найменших деталей передає внутрішній стан людини.

Для фортепіано Степовим було створено багато творів, різних за формою і жанрами (фантазії, сонати, рондо), але жанр мініатюри приваблював митця найбільше. Невеличкі мазурки, характерні п'єси, прелюдії, в яких відчувається вплив української пісенності, складають основну частину фортепіанної спадщини митця. Вони невеликі за обсягом, написані, переважно, в простій двочастинній, тричастинній формі.

Фортепіанні твори Степового технічно не складні, не відзначаються віртуозністю і зовнішнім блиском. В них композитор більше співає, ніж грає. Вишуканість гармонійної мови, переважаючий елегантний настрій, подекуди епічність і монументалізм, український національний колорит – основні риси композиторського письма Я. Степового. Пісенність панує у фортепіанних мініатюрах: прелюдах, танцях, елегіях та інших п'єсах і проявляється не лише в мелодичній лінії. Не можна сказати, що твори Степового – це транспоновані вокальні мелодії, оброблені для фортепіано (наприклад, Прелюд, ор. 11 №1, присвячений Мясковському). Більшість п'єс мають суто інструментальну природу («Пісня без слів», «Маленька поема», прелюди ор. 12 та ін.).

Головною рисою творчості Степового є пісенність, яка побудована на інтонаціях української народної пісні. Це визначає своєрідність його інструментальних творів. Фортепіанна музика Степового – це пісенний піанізм. Йдеться не про пряме використання народнопісенного матеріалу, не про зовнішні ознаки пісенних форм. Пісенність слід розуміти значно ширше – як особливий тип музичного мислення і обумовленні ним принципи організації музичного матеріалу [4].

В інструментальній музиці він є яскравим представником композиторів пісенного, шубертовського складу музичного мислення, в яких музичний образ завжди втілюється у мелодично протяжній замкненій інтонаційній структурі й звернений до емоційної сфери сприйняття. Звідси – панування в музиці композитора монообразних побудов, в яких відсутня внутрішня конфліктність. Зіставлення контрастних образних сфер здійснюється лише в масштабах самостійних розділів тричастинної або рапсодичної форми, набуваючи місцями дуже гострого характеру (Прелюдії ор. 12, Пісня і Танець ор. 14) [8].

Характерними засобами музичної виразності для Степового стають: ладо-гармонічний колорит, мелодична, фактурна, підголосково-імітаційна варіаційність, динамічні секвенції. Звідси також пристрасть до малих жанрів-форм: прелюд, пісня, танець, елегія, експромт тощо. Це вираження внутрішньої сутності, особливості характеру, хисту композитора.

П'єсам Степового не властива концертна віртуозність, пафосність. Композитор майже ніколи не обмежується пісенним (в жанровому сенсі) одноголоссям. Пісенність мелодичного образу вибудовується зі складного переплетення імітаційних підголосків, поліфонічних сполучень голосів, що створюють поліфонізовану фактуру та колоритну гармонію [8].

Фортепіанний стиль Степового поліфонічний і включає елементи імітаційної, контрастної та підголоскової поліфонії. Завдяки використанню поліфонічних прийомів здійснюється варіантна повторюваність, яка є основним способом тематичного та образного розвитку. Та не зважаючи на поліфонічне «обтяження» фактури, фортепіанний виклад піаністично зручний для виконання. В одних випадках мелодія і гармонічні засоби близькі до фольклору, в інших, навпаки, вони стають вишуканими, ладово і ритмічно ускладненими.

Степовий був першим в українській музиці, хто поєднав народнопісенне мислення з розвиненою гармонічною системою професійної музики кінця XIX – початку XX століття. У стилі музики Степового деякі характерні ознаки українського фольклору не тільки не акцентуються, не підкреслюються композитором, а, навпаки, немовби приховуються, маскуються, розчиняються в альтераціях і колористичних зіставленнях розширеної мажорно-мінорної системи. Для прикладу, такими є інтонації, пов'язані з підвищенням IV ступеня в мінорі, що здавна є безвідмовним способом створення національного колориту. Низхідний рух від V до IV підвищеного ступеня мінору – найулюбленіший мелодичний зворот у фортепіанних п'єсах Степового («Пісня без слів» ор. 9 №3, «Ніби танець» ор. 10 №4, «Танець» ор. 14 №3 та ін.) [3].

Витонченість, артистичність, художність у фортепіанній музиці композитора визначаються насамперед особливостями гармонії. «... Гармонічна вишуканість мови, зокрема широке вживання альтерованих акордів багатотерцевої структури (септакордів, нонакордів), притаманна «настроєвим» інструментальним мініатюрам», – відзначає Л. Корній [2]. Степовий користується колористичними зіставленнями мажорних та мінорних акордів, які іноді нагадують шубертовські звороти гармонічних відтінків («Елегія» ор. 5 №2, такти 13–15), інколи – варіантне зіставлення музичного матеріалу на відстані («Прелюд» ор. 10 №2, такти 2 і 4) [5].

Один із найвідоміших творів композитора – «Прелюд пам'яті Шевченка» був написаний 1912 року та вперше виконаний на літературно-музичному вечорі пам'яті Т. Шевченка в Москві. Це був один із перших інструментальних творів в українській музиці, пов'язаний з образом великого Кобзаря.

Фортепіанна фактура твору відрізняється монументальністю, багатобарвністю. В основі прелюду лежить одна тема, близька до інтонацій тужливих українських народних пісень-розповідей. Вона модифікується протягом розвитку – від скорботного наспіву до героїчного закликів та урочистого піднесення. Немов Великий Кобзар спочатку спокійно оповідає про рідну землю та її людей, а потім – обурюється, закликає до змін і боротьби. Завершення твору звучить патетично і водночас рішуче, ніби уособлюючи волелюбний, та бунтарський дух безсмертної поезії Т. Шевченка [1, с. 69].

«Рондо» сі мінор дуже близьке за характером до «Прелюду». Твір епічно-героїчного характеру і його розкриттю підпорядковані всі засоби музичної виразності: мелодія інтонаційно близька українській народній пісні, має поліфонічний виклад в басовому регістрі, підсилена «важким» супроводом з елементами підголосковості. В подальшому розвитку мелодія трансформується. Інтонації теми імітуються, набувають варіантного вигляду; змінюється фактура, ритм. Технічні труднощі виконання: «поліфонізація» фактури, поліритмія, октавна, акордова техніка – розраховані на виконавців, котрі володіють належним рівнем піанізму [9, с. 104–105].

Ще для прикладу, детально розглянемо твір Степового «Елегію» ор.5 № 2, який увійшов до навчально-методичного посібника «Фортепіанні твори українських композиторів» (упорядники І. Гринчук, О. Горбач) [10].

Елегія (грец. *Ἔλεγος* – «журлива пісня, скарга») – один із жанрів лірики медитативного, меланхолійного, журливого змісту, вокальний чи інструментальний твір. П'єса складної тричастинної будови, де спокійному, споглядальному настрою крайніх частин помітно контрастує середня з більш схвильованими емоціями.

Елегія a-moll Я. Степового, на перший погляд, демонструє вірність романтичній традиції жанру (прозора фактура із чітко диференційованими лініями мелодії та супроводу, невибаглива мелодія діатонічного забарвлення, арсенал пізньоромантичних засобів функціональної гармонії).

Ця п'єса – витончена мініатюра, просякнута характерним для жанру елегії сумним лірико-задумливим настроєм. Тематичний матеріал викладено у вигляді мелодичних побудов «широкого дихання». Наспівне інтонування експресивної мелодії підтримується басовою лінією мелодизованого, насиченого хроматизмами, остінатного супроводу, гнучкою педалізацією. Тужливий, ностальгічний характер твору досягається завдяки використанню ритмічної пунктирної формули, яка протягом твору модефікується інтонаційно і носить характер відчуженості (нисхідна інтонація), або прохання, надії (висхідна інтонація). На цьому лейт-мотиві композитор надалі будує коду.

Середня частина елегії має контрастно-розвитковий характер. Мелодія викладена акордами і подвійними нотами. Схвильованості їй натають злети шістнадцятими, висхідні секвенції, остінатний пунктирний лейт-мотив, у розвиткових фрагментах використана щемлива барва нонакорду з секстою. Необхідно простежити самостійну широко розкладену мелодичну лінію в партії лівої руки, активізувати слуховий контроль над прослуховуванням горизонтального розвитку обох мелодичних ліній. Зміна динаміки на *mf*, ущільнення діапазону викладу в межі першої, великої і малої октав, щільна педалізація забезпечують коротке кульмінаційне розгортання мелодії, яке «обривається» ферматою і завершується невеликим речитативом.

Мелодія заключної частини мініатюри інтонаційно нагадує початок твору, однак має низку стретних імітацій початкового мотиву, які створюють ефект відлуння і віддаленості, поступово підводять до «стихаючої» коди.

Як наголошують упорядники посібника (І.Гринчук, О.Горбач) [10] виконуючи п'єсу, увагу педагога необхідно зосередити на формуванні в студентів культури звуку, глибокого туше, диференційованого прослуховування фактури, гнучкого фразування, що опираються на слухові семантичні уявлення, відчуття «інтервальної напруженості».

Твір доцільно включити до навчально-виконавського репертуару студентів та підготовлених учнів музичних та мистецьких шкіл, до репертуару зі слухання музики в СЗОШ, зокрема до тем, пов'язаних із синтезом мов різновидів мистецтва [10].

Композитором написана значна кількість творів в танцювальних жанрах («Вальс» ор. 5 № 1, «Танець» ор. 5 №4, «Мазурка» ор. 9 №2 «Маленький вальс»» ор. 10 №1, «Ніби танець» ор. 10 №4 та ін.), в яких він застосовує традиційні основні засоби технологічного арсеналу для побудови даних жанрів і форм поряд із пісенно-мелодичним наповненням кожної музичної побудови, створюючи образ, проинятий глибоким ліричним почуттям.

Підтверджуючи сказане, зупинимося на розгляді мініатюри «Ніби танець» ор.10 №4, a-moll [10].

Твір має ознаки тричастинності (8+8+8 тт.). Потактова зміна розміру і повтору мелодичних побудов протягом твору (3/4 – 5/4; 6/4 – 5/4 і т. д.), створюють відчуття системності і передбаченості. Авторська назва «Ніби танець» свідчить про те, що ознаки відповідного жанру не витримані до кінця (наприклад, тридольність вальсових епізодів

змінюється на прості ритмічні формули, які складаються переважно з четвертих і створюють характер архаїчного танцю з елементом «притуптування». Очевидно, така непослідовність в дотриманні рис того чи іншого жанру і стала причиною такої назви твору автором. Даючи програмну назву твору, Степовий заклав основну ідею, тим саме скеровуючи слухачку і виконавську інтерпретацію.

На думку укладачів навчально-методичного посібника (І. Гринчук, О. Горбач), твір досить простий у виконанні, вимагає виразного інтонування у фразуванні мелодії, дотримання точних метро-ритмічних переходів, володіння технікою педалізації [10].

Коло образів в інструментальних мініатюрах Степового широке й різноманітне. Йому не чужі експресивно-патетичні висловлювання, стримана суворість глибокого роздуму, ствердження вольового начала, примхлива зміна фантастичних настроїв із заглибленням в казкові образи, відвертий побутивізм салонного музикування. Та завжди це – простодушна оповідь, інтимно-ліричне висловлювання, що йде від серця композитора до серця слухача [7].

Отже, систематизація та узагальнення відомостей щодо особливостей фортепіанної творчості Я. Степового дозволяє підкреслити її значення у розвитку української національної музики. Композитору вдалося створити свій індивідуальний фортепіанний стиль, сказати своє оригінальне слово. Фортепіанні твори композитора наділені художньою цінністю та є історично закономірною ланкою в еволюції українського музичного мистецтва, відображають розмаїту сферу музичних образів і жанрів, які зацікавлять виконавців яскравим мелодизмом, доступністю змісту та широким потенціалом розвитку піаністичної майстерності.

Список використаної літератури

1. Кияновська Л. О. Українська музична культура: навч. посіб. Львів: «Тріада плюс», 2009. 356 с.
2. Корній Л. Історія української музики. Київ – Нью-Йорк: Видавництво М. П. Коць, 2001. Ч. 2,3. 479 с.
3. Курчанова О. В. Елегія в музиці: досвід жанрового моделювання (на матеріалі творів російських та українських композиторів XIX–XX ст.) : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. мистецтвознавства: 17.00.03. Харків, 2005. 17 с.
4. Лазанська Т. І. Степовий Яків Степанович. *Енциклопедія історії України : у 10 т. / ред. В.А. Смолій К.: Наукова думка, 2012. Т. 9. С. 849.*
5. Лігус О.М. Українська фортепіанна елегія початку XX ст. у контексті європейського романтизму. Вісник КНУКіМ. Серія : Мистецтвознавство. 2017. Вип. 36. С. 95–106. URL: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vknukimmyst> (дата звернення 05.03.2019).
6. Муха А. Композитори України та української діаспори. Довідник. Київ: Музична Україна, 2004.
7. Ольховський А. Нарис історії української музики. К.: Муз. Україна, 2003. 512 с.
8. Рябуха Н. О. Мініатюра як феномен музичної культури (на матеріалі фортепіанних творів українських композиторів кінця XIX–XX ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства : 17.00.03. Харків, 2004. 20 с.
9. Гринчук І.П., Горбач О.А. Фортепіанні твори українських композиторів: навч. посібник. Тернопіль: Астон, 2016. Вип. 4. С. 104–105.
10. Гринчук І.П., Горбач О.А. Фортепіанні твори українських композиторів: навч. посібник. Тернопіль: Астон, 2019. Вип. 7. 125 с.

Савчук Віталій,
магістрант 11-Мзм групи
Науковий керівник:
доц. Швидків М. Л.

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОЦІ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті обґрунтовано процес формування творчих здібностей, що, своєї черги, дає можливість виховати повноцінну особистість. З'ясовано, що цілісний розвиток дитини забезпечується завдяки гармонійному поєднанню її розумового, фізичного та духовного розвитку, естетичного і загальнокультурного зростання. Встановлено, що виховання творчих здібностей успішно здійснюється у спільній діяльності школи, позашкільних закладів і родини на основі єдності теоретичної і практичної підготовки школярів, їх самовиховання і самоосвіти.

Ключові слова: музичні здібності, здібності до музичної діяльності, цілісне формування, музично-дидактична гра.

The article substantiates the process of formation of creative abilities, which, in turn, provides an opportunity to educate a full person. It is revealed that the holistic development of the child's personality is ensured by the harmonious combination of its mental, physical and spiritual development, aesthetic and general cultural growth. It has been established that the education of creative abilities is successfully carried out in the joint activity of the school, out-of-school institutions and the family on the basis of the unity of the theoretical and practical training of students, their self-education and self-education.

Key words: musical abilities, ability to musical activity, integral formation, musical-didactic game.

Постановка проблеми. Національне відродження України, її духовне оновлення та докорінні зміни, які пов'язані з переходом до нових економічних, соціально-політичних відносин в усіх сферах життя суспільства, вимагають нових підходів до вирішення проблем освіти й виховання підростаючого покоління. Розвиток творчих здібностей і обдарованість особистості виступають умовою перетворення, оновлення і гармонійного розвитку нашої держави.

Здібність до творчої діяльності характеризує особистість, підкреслює перевагу та своєрідність її психіки за здатність внесення змін у життя Землі, створення книг, скульптур, картин, кінофільмів, музики, театральних вистав, тощо [5, с. 132].

Загальний аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Розгляду різних сторін творчості засобами мистецтва присвячені праці А. Болгарського, С. Горбенка, А. Душного, Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалки, В. Петрушина, Е. Печерської, В. Рагозіної, О. Ростовського, О. Рудницької, Б. Теплової, Л. Хлебникової, О. Щолокової та ін. Однак, залишається простір для подальших досліджень проблеми розвитку творчості, формування естетичного досвіду та культури учнів – виховання їх музичного і художнього смаку, розвитку інтересу до музики, заохочення до сприймання мистецтва тощо.

Метою статті є обґрунтування потреби розвитку творчості та використання різноманітних форм музичного навчання молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Музична діяльність має три основні різновиди: сприймання, виконання і творення. Наскрізне пронизування творчістю всіх компонентів музичної діяльності визначає особливість власного підходу до музичного навчання, яке розглядається як творчий пошуковий процес, спрямований на стимулювання творчих здібностей дітей у процесі музичного пізнання. Очевидним є взаємозв'язок між формуванням мотивації дитини й ефективністю її пізнавальної діяльності. Мотивація музично-творчої діяльності зумовлена природою і специфікою музики як мистецтва, основним мотивом є естетична потреба, що спрямовує на глибоке, творче оволодіння мистецтвом. У молодшому шкільному віці активно формується пізнавальний інтерес до музики, який переростає в

музично-пізнавальну потребу, що проявляється в прагненні до нової музичної інформації, бажанні експериментувати зі звуками, тобто до власних імпровізацій [3, с. 82].

Музичне навчання є одним із шляхів формування такої особистості. Гармонійність музичного навчання має особливе значення для дітей молодшого шкільного віку, адже музичні враження, які дістають з дитинства, залишаються в їх пам'яті надовго, іноді на все життя.

Розвиток творчих умінь та навичок учнів на уроках музичного мистецтва ґрунтується на формуванні основних компетенцій, а саме:

- когнітивних (пізнавальних) – через чуттєво-емоційне сприйняття творів мистецтва; уміння бачити і відчувати навколишній світ за допомогою мистецьких образів; виявлення пізнавальної активності; формування ціннісних орієнтацій у сфері музичного мистецтва;

- креативних (творчих) – через розвиток асоціативно-образного мислення, як необхідної умови творчого розвитку завдяки виявленню та активізації фантазії, уяви учня у створенні ним власних образів у художньо-творчій діяльності;

- комунікативних – через формування сприйняття мови мистецтва як форми міжособистісного спілкування; розуміння почуттів інших людей, розмаїття творчих проявів, бачень дійсності;

- світоглядних – через сприйняття цілісної картини світу за допомогою мистецтва, здатність цінувати національну самобутність і культурну українську спадщину як складову загальнолюдської культурної скарбниці; відкриття, творче самовираження, визначення власного місця та усвідомлення неповторності та унікальності іншого;

- методологічних – через формування у школярів високої пізнавальної культури, уміння визначити мету власної творчої діяльності, організацію та способи її досягнення; здатність до самоаналізу, самооцінки та самонавчання [7, с. 123].

Завдання музичного виховання учнів початкової школи полягає не тільки в тому, щоб навчити їх спостерігати й емоційно сприймати явища навколишнього життя, тобто не лише слухати та відчувати музику, а й розмірковувати про неї, висловлювати свої думки, враження та переживання. Учитель музики має створити сприятливі умови для розвитку творчого потенціалу учня та його самореалізації у навчально-виховному процесі, починаючи з молодшого шкільного віку.

В особистісному контексті творчість розглядається як властивість індивіда, процес реалізації його творчих сил, спосіб його самоствердження, при якому здійснюється самоспоглядання, самореалізація та саморозвиток. Творчість – це вища форма активної самостійної діяльності людини. Вона включає спостережливість, запам'ятовування істотного, волюву напругу, глибоку увагу, емоційний підйом, натхнення. Значне місце в творчому процесі займає креативна діяльність як співвідношення пізнавальних та емоційно-вольових психічних процесів особистості.

Учні молодшого шкільного віку характеризуються специфічними особливостями спонукально-мотиваційної сфери. Як зазначають психологи, в молодших школярів зберігається потреба в грі, яка має велике значення для розвитку спонукальної сфери учня, для розвитку свідомого бажання вчитися. «Жодній діяльності не властиве таке емоційно захоплене входження дитини в життя дорослих, як гри, в якій вона добровільно підкоряється різним вимогам» [1, с. 198]. Гра – один з найпоширеніших засобів і методів формування творчих здібностей. Вона не тільки є засобом зацікавлення школярів і створення «оптимістично-гуманної атмосфери», але й містить такі елементи як суперництво, лідерство, непередбаченість ситуацій, завзяття. Гра, сама по собі, є творчим процесом, тому при застосуванні такого методу формуються творчі здібності та паралельно розвиваються загальні.

Окрім того, гра забезпечує нові враження школярів, робить їх життя емоційно забарвленим. А потреба у зовнішніх враженнях є головною рушійною силою розвитку, особливо на початку навчання. Хоча у шестирічних першокласників переважають ігрові інтереси, їм також притаманна цікавість до шкільного життя як відображення бажання бути дорослішими. Таку властивість можна пояснити потребою у нових враженнях і природною допитливістю, її відносить до числа сприятливих передумов формування в молодших школярів позитивних мотивів навчання та прояву своїх здібностей. Водночас, учні цієї вікової групи переважно готові до оволодіння цілеспрямованим процесом пізнавальної діяльності, збагачення досвіду новими видами діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблем творчого розвитку й сучасних підходів до визначення поняття «творчість» дає змогу сформулювати інтерпретацію категорії «творчий розвиток» як динамічний процес формування особистості, спрямований на розширення спектру здібностей (пізнавальні, інтелектуальні, спеціальні: художні, літературні, математичні тощо) та особистісних якостей (емоційність, сміливість уяви, фантазії, інтуїтивність тощо), які проявляються і збагачуються у практиці різних видів конструктивної діяльності, результати якої характеризуються новизною та оригінальністю [2, с. 12].

Великі творчо-розвивальні можливості має мистецтво. Тому історично склалося, що вивчення мистецьких дисциплін у змісті навчання початкової школи стало обов'язковим. Мистецтво виникло дуже давно. Відтоді люди намагалися віднайти глибокий смисл, який вкладали митці у свої твори. Образи, що втілені у твори майстром, завжди мають широкий спектр сприймання. Зрозуміти художній образ, то нібито зробити маленьке відкриття. Специфічною рисою мистецтва є те, що воно органічно поєднує в собі теоретичний і практичний аспекти художньо-творчої діяльності на основі залучення дітей до надбань національного й світового мистецтва. Завдяки творам мистецтва відбувається активізація зорових, слухових та інших рецепторів з наступною зміною фізіолого-біологічних ритмів організму. Головне завдання мистецтва як засобу виховання – стимулювання творчих здібностей, ініціативи, самостійності. Найефективніший засіб залучення дітей до художньої діяльності – виховуюче розвиваюче навчання.

Урахування вікових особливостей допомагає встановити, які саме форми, засоби й види діяльності для художнього розвитку найефективніші в той чи іншій віковій категорії. Особливості творчого розвитку молодших школярів залежать від багатьох чинників: вікових і психологічних особливостей дитини, багатства її життєвого досвіду, уміння зосереджуватися на завданні, планувати свою роботу, від характеру взаємин з учителем й однокласниками [3, с. 80]. Якщо активізувати ці чинники, то дитина найповніше втручається в творчу діяльність. У молодшому шкільному віці важлива роль належить самовираженню дітей через власну художньо-естетичну діяльність. Враховуючи психофізіологічні особливості дітей цього віку, у викладанні предметів освітньої галузі «Мистецтво» необхідно враховувати активізацію творчої діяльності в музичному, образотворчому та синтетичному видах мистецтва. Оскільки ця галузь базується на принципі інтеграції, використання різних форм взаємодії названих видів мистецтва, вона має бути спрямованою на формування в учнів цілісного художнього світосприймання, почуття відповідальності за збереження й примноження культурних надбань суспільства й загалом естетичної свідомості, яка становить ядро естетичної культури особистості [6, с. 67].

Особливі механізми впливу на особистість має кожен вид мистецтва: музика – ритм, гармонію звуків; живопис – лінію, барви, сюжет; хореографія, театр і кіно завдяки синкретичності інтегрують кілька видів мистецтва, що сприяє найсильнішому впливу на психічні й фізіологічні процеси в організмі людини. Розвиток творчого потенціалу, формування естетичних почуттів і потреб у молодшому шкільному віці відбуваються здебільшого під час самостійної художньої діяльності. Відтворення власного світовідчуття і світосприйняття за допомогою барв є показником психічного стану дитини, її внутрішнього самоусвідомлення в навколишньому середовищі. Звуки музики, самостійна гра на інструменті є основою для виховання в особистості здатності до естетичного сприймання, уміння слухати музику природи, прагнення змінити світ на кращий. Естетична діяльність розпочинається з емоційного збудження, естетичного переживання, що переводиться в працю. Естетичні емоції супроводжуються напруженням інтелектуальних сил. Це органічний сплав естетичних переживань і пізнання. Сприйняття краси пробуджує думку, наповнює її інтелектуально-естетичним змістом.

Урок музичного мистецтва – широке поле для творчості учнів. Вона виявляється у різних видах діяльності молодших школярів. Так, у музичному сприйманні – як надзвичайна спостережливість, уміння підмінити незвичайне, неповторне, простежити динаміку розвитку музичних образів тощо, в оцінюванні – у багатстві уявлень, незвичайності асоціацій, прагненні до самостійної оцінки, оригінальних обґрунтувань тощо; у процесі виконавської діяльності: хоровому, сольному співі, грі на музичних інструментах, музичних іграх та рухах – як потреба у власній інтерпретації мелодій; у творчій діяльності учнів – як створення музичних образів на основі засвоєних знань [4, с. 16]. В цьому контексті уявляється важливим навчити учнів, як мінімум, доводити до досконалості будь-яку репродуктивну

діяльність, тобто відтворювати чи повторювати красиво те, що створене, задумане іншими (учителем, композитором, поетом, товаришами), і, як максимум, – створювати щось своє, нове, втілювати в ньому свої уявлення про красу. Переведенню звичайних навчально-виховних завдань до розряду творчих сприяють ігрові форми роботи, як головні в роботі з дітьми молодшого шкільного віку. На уроці музики іграми, які найбільше сприяють розвитку в учнів творчих здібностей, є сюжетно-рольові та проблемномодельючі.

Музичні здібності, їх формування і розвиток – одна з найцікавіших проблем, що привертає увагу дослідників протягом багатьох років. Методика формування музичних здібностей молодших школярів у процесі музичної діяльності як психолого - педагогічна проблема залишається ключовою і для науки, і для практики.

Найголовніший показник музикальності – емоційна чутливість до музики. Найпростіші сенсорні здібності в цій галузі є базою для розвитку складніших, основних: ладовисотного слуху та чуття ритму. Цей комплекс здібностей виявляється під час сприймання музики в слухових уявленнях, у виконанні й музичній творчості. Музикальність передбачає наявність запитів, інтересів, пов'язаних із різноманітними художніми творами, з різними видами музичної діяльності [8, с. 17].

Творчі здібності у процесі музичної діяльності трактуються як такі властивості особистості, що проявляються в творчому стилі діяльності, який передбачає наявність новизни й оригінальності як процесі діяльності, так і в її результаті. В основі творчих здібностей – пізнавальний інтерес до музики, образно-асоціативне мислення, здібність до інтерпретації та інтонаційної імпровізації. Специфіка творчих здібностей школяра в психологічному розумінні полягає в тому, що учні не відкривають нових законів, явищ, зв'язків між ними, а під керівництвом учителя здобувають уміння та навички застосовувати уже відомі знання на практиці. Діяльність учня можна вважати творчою, якщо він виявляє ініціативу, самостійність, кмітливість, вміння швидко оцінювати ту чи іншу ситуацію і орієнтуватись в ній.

Розвиток творчих музичних здібностей молодших школярів значно ускладнюється об'єктивними чинниками: у дітей дуже малий життєвий, художній досвід, вони не володіють запасом знань та мисленнєвими операціями. Отже, для реалізації творчого підходу у розвитку музичних здібностей необхідним є засіб стимулювання, за якого можна було б показати весь шлях пошуку нового в музиці: створення проблемних ситуацій, їх усвідомлення, поетапне розв'язання і постійне підтримування інтересу дітей, враховуючи індивідуальні можливості кожного [5, с. 58-59]. Таким засобом стимулювання пізнавально-пошукової, творчої діяльності учнів є евристична бесіда – форма навчання, побудована на запитаннях і відповідях, коли вчитель не повідомляє учням знання, а логічно побудованою системою запитань спонукає їх на основі вже здобутих знань, спостережень, досвіду підходити до нових висновків. Умовою успіху у розвитку творчих музичних здібностей учнів є їх висока пізнавальна активність. Тому ефективне засвоєння знань передбачає таку організацію діяльності учнів, за якої навчальний матеріал є предметом активних розумових і практичних дій кожної дитини.

Загальна мистецька освіта спрямовує дії педагогів на творчий розвиток учнів, застосування таких освітніх технологій, які найповніше враховують значення всіх факторів соціально-педагогічного впливу та надають можливості дітям творчо реалізуватися в музичній діяльності. Використання інформаційних технологій на уроках музики надає можливість залучати дітей до створення творчих робіт, пошукової роботи під час вивчення народної творчості, української музичної культури, творчості композиторів світу, оформлення результатів роботи у вигляді різних проектів за конкретними темами [1, с. 35-36].

Висновки даного дослідження та перспективи подальших розвідок. Урок музики має проводитися як жива, вільна імпровізація (звичайно, ретельно підготовлена), учитель музики постійно дбає про створення в класі творчої атмосфери. Саме цьому сприяє залучення учнів до різних видів музичної діяльності: слухання (сприймання) музики, виконавства (спів), музично-освітніх занять, музичної творчості тощо. Найбільш вагомим для сучасного уроку є показник активності учнів, адже чим більше спонукає вчитель учнів до активності, тим інтенсивнішим стає музичний розвиток кожного учня.

Отже, формування творчої активності молодших школярів у навчально-музичній діяльності має полягати у модернізації навчального процесу загальноосвітньої школи, що сприятиме ефективному становленню і розвитку творчої, саморозвиненої особистості учнів,

дозволить визнавати права кожної дитини на самоцінність, індивідуальність, прагнення здобувати знання і застосовувати їх у творчій музичній діяльності.

Список використаної літератури

1. Балл Г. О. Гуманізація загальної та професійної освіти, суспільна актуальність: психолого – педагогічні орієнтири. Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / за ред. І. А. Зязюна. Київ : Вид-во Віпол, 2000. 636 с.
2. Гадалова І. М. Формування елементів творчої музичної активності у молодших школярів / І. М. Гадалова: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 1983. – 21 с.
3. Кордюк А. С. Особистісна орієнтація навчального процесу як складова інноваційних педагогічних технологій. Черкаський державний університет імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки». Вип. 144. С. 81–84.
4. Лобова О. В. Формирование творческой активности младших школьников в процессе музыкально-эстетического воспитания: автореф. дис. ... канд. пед. наук. / О. В. Лобова. – К., 1998. 20 с.
5. Мистецтво у розвитку особистості: Монографія. Ред. Ничкало Н. Г. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. 224 с.
6. Миропольська Н. Є. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія і практика. Київ : Парламентське видавництво, 2002. 204 с.
7. Теплов Б. М. Избранные труды. Теплов. Москва : Педагогика, 1985. С. 243.
8. Щербо А. Б. Формирование у младших школьников способностей к художественно-эстетической деятельности: автореф. дис... док-ра пед. наук. Київ, 1983. 48 с.

УДК 391.7

*Синішина Мар'яна,
студентка 22-Рс групи
Науковий керівник:
к. мист. н. Панфілова О.Г.*

УКРАЇНСЬКІ НАГРУДНІ ЖІНОЧІ ПРИКРАСИ XIX – XX СТОЛІТЬ

У статті розглянуто особливості автентичних українських нагрудних жіночих прикрас, проведено їх класифікацію за видами та історико-етнографічними регіонами. Українські жіночі прикраси об'єднують у собі вироби з різних за характером матеріалів і мають спільне функціональне призначення в ансамблі вбрання.

Ключові слова: автентичність, жіночі прикраси, класифікація, вбрання.

The features of the authentic Ukrainian woman pectorals are considered in the article, their classification is conducted on kinds and историко-етнографічному regions. The Ukrainian woman decorations unite in itself wares from different by the nature materials and have the common functional setting in the ensemble of dress.

Key words: authenticity, woman decorations, classification, dress.

Актуальність теми. Українські національні нагрудні жіночі прикраси – яскраві, вражаюче красиві, самобутні, передають любов українок до краси та інформацію від предків до потомків. Дослідження вчених довели, що прикраси існують дуже давно. В культурах різних народів є самобутні прикраси, які люди використовували як обереги, як захист від сил природи і як яскраве доповнення до свого одягу. Ідея нанизувати намистини на нитку прийшла із давнини, але збереглася до наших часів і сучасні жінки із задоволенням купують, виготовляють самостійно та носять різні яскраві намиста. Барвіста природа України сприяє розвитку естетичного сприйняття нагрудних прикрас українських жінок. Значення прикрас не втратило своєї актуальності до сьогоднішнього часу.

Метою роботи є дослідження тенденцій розвитку та різноманітності національних українських нагрудних жіночих прикрас XIX – XX століть у різних історико-етнографічних

регіонах України та знань молоді про українські національні нагрудні жіночі прикраси, та їх застосування в одязі українок.

Вбрання людей з найдавніших часів мало різні прикраси. Якщо необхідність одягу можна пояснити кліматичними умовами, то необхідність в одязі прикрас складно пояснити. Більшість вчених вважає, що наявність прикрас в одязі відігравали магічну роль, були намаганням людини захистити себе від можливих неприємностей навколишнього світу. Прикраси мали також естетичну функцію, яку зберегли і до наших часів. З часом магічний смисл прикрас втрачався, поступаючись естетичному вигляду. Численні прикраси із металу дійшли до наших часів як археологічні знахідки та зберігаються в різних музеях України. Стародавні слов'яни мали розвинутий рівень ювелірної майстерності. Про це свідчать прикраси з виїмчастими емаллями: фібули, підвіски, бляхи [1. с. 12].

Різні народні прикраси можна розділити на два типи: ті, що носили на тілі й ті, що вдягали поверх одягу. Перші виконували ритуальні та захисні функції, уберегали людину від зурочення і порчі. А ось аксесуари, які носили поверх одягу були красномовним свідченням достатку господаря [6. с. 1].

Різноманітні прикраси для сучасної жінки є невід'ємною частиною її гардеробу. Адже саме вони роблять кращу половину людства неповторною і чарівною. Мотиви традиційних прикрас дістались нам від предків. У ці узори вони вкладали глибокий сакральний та обереговий зміст. Ще за часів трипільської культури наші пращури носили прикраси, декорували свій одяг вишивкою, аплікаціями, розписом.

Протягом багатьох століть прикраси до одягу змінювались та вдосконалювались народними майстрами. Наприкінці XIX та початку XX століть серед українських селян остаточно сформувались найбільш поширені традиційні прикраси: шийні та нагрудні вироби (намисто, салба, дукач, поцьорки, дукати, згарда, гerdани, силянки та інші) також вушні прикраси.

Нагрудні прикраси, що виконували ритуальні та захисні функції, вберегали людину від зурочення та всілякого лиха, носили на тілі. А ось те, що вдягали поверх одягу, слугувало колоритним доповненням до традиційного українського костюму.

Жіночі прикраси в українському побуті стали обов'язковою частиною святкового вбрання, також мали своє призначення та певні особливості. За кількістю нагрудних прикрас можна було визначити наскільки була заможною їхня власниця.

Українські селянки, навіть найбідніші, намагались не поступатись одна одній у кількості різноманітних прикрас. Подібні коштовності збирались протягом кількох поколінь та передавались у спадок як сімейна реліквія. Інколи набір жіночих прикрас коштував більше, ніж будинок чи пара волів. Купувалися прикраси на сільських ярмарках та торгових рядах великих міст. Постачальниками були здебільшого місцеві ремісники, проте деякі коштовності завозились з інших країн.

Нагрудні прикраси у вбранні українських жінок займали особливе місце. Знімні коштовності, різні за формою, кольором та матеріалом, гармонійно пов'язувались між собою та надавали неповторної вишуканості традиційному українському одягу. Поєднання різних прикрас було зумовлене місцевими традиціями. Так: на Поліссі носили коралове та бурштинове намисто; на Поділлі 5-10 разків коралів доповнювали разком «баламутів» (намисто з перламутрової мушлі), ланцюжком з монетами та дрібним скляним намистом; Наддніпрянщина віддавала перевагу коралю, дукачу з бантом або скляному намисту з монетами, шию прикрашали бісерними «лучками»; на Західній Україні традиційні коралі доповнювали «писаними» пацьорками, бісерними «силянками»; на Гуцульщині особливе значення приділяли латунному (мосяжному) намисту-зграді, шелесту.

Намисто – одна з найдавніших жіночих прикрас на території України. Численні назви – монисто, буси, коралі, про їх довгу історію та велику роль в культурі нашої країни. Для українських жінок це не просто прикраса, значення намиста глибоко символічне.

Традиція носити намисто сформувалася ще багато століть тому, а це означає, що різноманіття цього декоративного елементу одягу надзвичайно велике. Протягом усієї його історії намисто змінювалося за кольором, формою, матеріалом і навіть за способом носіння [8, с. 1].

Намисто часто поєднували з іншими прикрасами: дукачами, гerdанами, саблами, перлами, які разом з українським вбранням створювали довершений традиційний образ.

Найпопулярнішим кольором намиста був червоний. Саме він є кольором сміливості, відваги, любові, символізує невичерпну енергію.

Спочатку намиста виготовляли із рослинних матеріалів: з ягід горобини, кісточок, горіхів, насіння. Згодом використовували глину, дерево, корали, перли, різноманітні каміння, метали, дорогоцінні матеріали [4, с. 1].

Слід зауважити, що для української жінки вийти на вулицю без намиста – все одно, що вийти голою. Чи то свято, чи храм, чи звичайний день, шию господині прикрашає низка майстерно вироблених намистин. Адже це, насамперед оберег, захист від злих духів і недобрих людей.

За намистом можна було легко визначити соціальний статус жінки. Що більші намистини і що більше разок у нашійній прикрасі, то заможнішою була панянка: найбідніші мали по 2-3 шнурівки коралів, а багаті – 10 чи 15 [8, с. 1].

Намисто було поширене по всій території України і мало дуже багато різновидів. Найбільш цінними було намисто з дорогих природних матеріалів: коралів, бурштину, перлів, гранатів; а також скла, смальти. Лідером у цьому списку було намисто з коралів, його називали: добре намисто, справжнє намисто, щирі коралі, мудре намисто. Коралі на ті часи були недешевою прикрасою, селяни з малим достатком не завжди могли купити таке намисто.

Матеріалом для виготовлення такого намиста слугували скелети коралових поліпів, переважно червоного кольору. Видобували їх у теплих водах Середземноморського регіону, завозили в Україну переважно з Венеції. Коралові намиста вирізнялися за розміром, якістю, обробкою та кольором. Більш дешевим вважалось так зване необроблене «колочче» намисто, воно складалось з нарізаних у формі трубочок маленьких циліндриків. Високо цінувались червоні коралі, оброблені у вигляді овалів чи барилець, особливо з великими намистинами у центрі. Часто найбільшу центральну намистину на кожній низці обковували сріблом. Кількість разків такого намиста часто сягала 25, така розкіш свідчила про заможність жінки. Часто до намиста додавали хрести, золоті монети, срібні бусини (риффи, пугвиці). Після 40 років жінки здебільшого не вдягали намисто, проте це не було заборонаю. Багато хто носив намисто і в похилому віці, але переважно темного кольору і в незначній кількості. Поганою прикметою було розірвати намисто, це вщувало нещастя. Люди вірили, що того, хто носить коралове намисто, ніякі чари не беруть.

Бурштинове намисто теж було дуже поширене на території нашої країни. Видобували камені на Волині, у деяких місцях Середнього Придніпров'я, на Прикарпатті. Низка бурштину інколи сягала рівня нижче середини грудей, носили найчастіше в поєднанні з коралами. Власниці такого намиста вірили, що бурштин приносить гарне здоров'я та покращує колір обличчя. Писані пацьорки вважались на той час одними з найдорожчих. Дуте намисто із різнобарвного мурманського скла привозили з Венеції. Воно складалось переважно з одного разка. Круглі намистини розписувалися вручну кольоровими емалями та інкрустувалися золотом [6, с. 1].

Також виготовляли більш доступні пацьорки з дешевого різнокольорового скла. Часто на одну нитку нанизували намистини різних кольорів, що надавало виробу яскравості та неповторності.

Ще з давніх-давен жіночі прикраси стали невід'ємною частиною святкового вбрання. Однак кожна прикраса має своє призначення та особливості [7, с. 1].

Баламути – так у побуті спрощено називали перламутр. За народним повір'ям, ця прикраса втілювала дівочу цноту, її носили «абись чоловіки не баламутили жінок». На теренах України таке намисто вважалось диковиною, тому коштувало досить дорого.

Салба – нашійна прикраса, яку носили переважно на Буковині. Основою слугувала тканина, на яку кріпились монети, переважно срібні. Кількість нашитих монет часто перевищувала дванадцять рядів. Подібні прикраси також є складовою частиною національних костюмів тюркських народностей [3, с. 1].

Дукач (личман) – основою такої прикраси були австрійські дукати або російські карбованці. Монету підвішували до прикрашеного камінням металевго банту. Також замість монет використовували металеві образки із зображенням Богородиці та святих, які часто виготовляли в майстернях при монастирях. Дукач завжди вдягали поверх намиста на найвиднішому місці. Жінки дуже пишались такою прикрасою, її наявність свідчила про майновий статус господині. Дукачі

передавались із покоління в покоління, разом з іншими прикрасами часто становили придане майбутньої нареченої.

Дукати – це різновид намиста. За допомогою спеціально приробленого вушка монети нанизували на кольорову вовняну нитку, часто в поєднанні з коралами або бісером, інколи зі срібними хрестиками. Використовували срібні або золоті монети царського карбування [2, с. 1].

Зграда – традиційна гуцульська прикраса культового значення. Її основу складають мідні литі хрестики, у проміжках між ними розташовуються трубочки або спіральки з латуні або міді. Нанизували на ремінець, шнурок або дротик, від одного до трьох разків. У цій прикрасі гармонійно поєднується язичництво та християнство, хрестики з металу та різні релігійні орнаменти. Велика кількість хрестиків на зграді свідчила про заможність родини.

Шелест – цю прикрасу виготовляли та носили на Гуцульщині. Металеве намисто складається з дрібних круглих бубонців, цю дзвінку прикрасу ще називають «сороківці» [3, с. 1].

Чи не найпоширенішим на всій Україні було коралове намисто. Червоні коралі на тлі української вишиванки – це неймовірна краса і вишуканість. Традиція носити коралі, пройшовши крізь віки, збереглася й донині. Рожеві з сірим чи червоним відтінком намистини однакової форми, але різного розміру нанизувалися на шовковий шнурок у певному порядку: великі всередині, а менші – по краях. Червоне коралове намисто, як вірили наші пращури, було наділене магічними властивостями: яскраво червоні намистини на жінці означали, що вона здорова, а тьмяні і сіруваті попереджали про хворобу [8, с. 1].

Українські національні прикраси дуже красиві і колоритні. Їх можна поєднувати між собою в довільному порядку, як втім це і робили наші предки. Нагрудні прикраси сьогодні не забуті, і багато дівчат носять їх не тільки на тематичні заходи, а й у повсякденному житті. Так, в магазинах часто можна зустріти ґердани, коралі, перли, пацьорки. Зі зрозумілих причин дукати і дукачі сьогодні є скоріше музейними експонатами, ніж прикрасами. Якщо у вашої мами або бабусі залишилися національні намиста, і ви не знаєте з чим їх носити, тоді вам необхідно купити вишиванку. Етнічний стиль в одязі сьогодні особливо затребуваний, чим і викликав інтерес до забутих раніше українських вишиванок і прикрас [6, с. 1].

Досить популярними серед українських жінок були плетені стрічки нашію з бісеру. Спочатку він був теж дорогим, адже його привозили з острова Мурано, але коли Чехія почала його масове виробництво, кожна жінка чи дівчина могла дозволити собі одягнути «цятки» (так намисто з бісеру називали на Буковині) [8, с. 1].

Бісероплетіння в Україні має дуже давню історію. На території нашої країни бісер був відомий ще за часів Київської Русі. Вперше бісер стали виготовляти на території Стародавнього Єгипту. Штучні перлини з непрозорого скла називали «бусра» (у множині «бусер»). У Європу бісер надходив з Візантії, пізніше з Венеції. Час найбільшої популярності цієї оздобы на теренах України припадає на кінець XVIII та початок XIX століття. На той час основним постачальником бісеру була Чехія. Прикраси з бісеру набули поширення на значній частині західних областей України та в деяких місцевостях півночі й центру. Вироби з литих кольорових намистин чудово доповнювали вбрання українських селянок. Такі прикраси завжди виглядали витончено та ніжно. Всі вони різняться за формою та кольором, також технікою виконання. Нанизували бісер без голки, лише ниткою, для цього її кінчик змащували воском, щоб була твердіша. Найпоширенішими були шийні та нагрудні прикраси з бісеру, це ґердани та кризи. Кожному з них були притаманні певний орнамент, колорит та місцеві назви. Дуже часто одна й та сама прикраса в різних селах називалась по-різному. Прикраси у вигляді вузької стрічки або заокругленого мереживного комірця випліталися з кольорового бісеру на волосяній або шовковій основі. Шийні прикраси з бісеру називалися «ґердани», «ґерданки», «крайки», «ланки», «драбинки», «рядки», «пупчики» тощо.

Комплекс жіночих нагрудних прикрас на початку XX ст. поступово спрощується. Дорогі натуральні матеріали замінюються підробними, а кустарні, часом дуже майстерно вироблені прикраси, витісняються дешевими фабричними. Проте народні майстри намагалися знаходити прийоми гармонійного поєднання покупних елементів одягу та прикрас.

Нині традиційні для України прикраси з червоних коралів можна побачити на багатьох жінках та чи не в кожній вітрині ювелірного чи сувенірного магазину. Їх роблять зі скелетів коралових поліпів. У народі низку справжніх коралів називали «добре намисто», «мудре намисто», «щирі коралі». Колонії поліпів дуже повільно ростуть на глибині в теплих водах Середземного моря та тропічної Атлантики. Кольору скелету (від блідо-рожевого через криваво-червоний до темно-вишневого) надає чистий оксид заліза тривалентного, який синтезують самі поліпи. Чорні ювелірні корали – це не близькі родичі червоних, а просто схожий спосіб формувати скелет. У світі живе

близько 200 видів коралових поліпів зі скелетами, які придатні для виробництва намиста, що ми звемо коралі.

У зв'язку з хижацьким винищенням коралових поліпів і їх відмиранням внаслідок забруднення навколишнього середовища та глобального потепління продаж виробів зі справжніх червоних коралів заборонений у деяких країнах, зокрема в Канаді. На сьогодні замість справжніх намистин із червоних коралових поліпів часто використовують намистини із фарбованих білих коралів або синтетичних матеріалів (пластик, кераміка).

Щодо стародавніх прикрас, то вони зберігалися у старих людей для особливо урочистих подій. І до сьогодні вони залишаються оригінальними мистецькими творами, які постали внаслідок тривалого і складного розвитку української художньої металопластики [5, с. 1].

Отже, українські нагрудні жіночі прикраси прийшли до нас із глибини століть, але не втрачають своєї актуальності та привабливості для жінок і в сьогоденні. За опрацьованими літературними джерелами, архівними матеріалами та картинами відомих художників можна зробити висновок про те, що українські нагрудні жіночі прикраси – яскравий вид народного декоративно-прикладного мистецтва, витвори якого, сповнені орнаментального багатства і декоративної образності, були обов'язковим компонентом традиційного жіночого строю. Народні жіночі прикраси

XIX – поч. XX ст. з їх змістовною наповненістю та яскраво вираженою ансамблевістю відображають творчі ідеї, вироблені багатотисячним художнім досвідом українського народу.

Список використаної літератури

1. Врочинська Г.В. Українські народні жіночі прикраси XIX — початку XX століть: монографія. Київ : Родовід, 2007. 232 с.
2. Спаський І.Г. Дукати і дукачі України: монографія. Київ : Наук. думка, 1970. 165 с.
3. Традиційні прикраси українок 19–20 століть: подорож в минуле. URL: https://ua.igotoworld.com/ua/article/985_tradiciini-prikrasi-ukrajnok.htm
4. Традиційні українські прикраси: колись забуте знову модне. URL: <http://vsviti.com.ua/ukraine/70540>
5. Традиційні українські прикраси від давнини до сьогодення. URL: <http://archive.nndiuv.org.ua/toprint.html?id=2769>
6. Українські нагрудні прикраси. URL: http://ethno-vyshyvanka.kiev.ua/uk/Ukrajinski_nagrudni_prikrasi.bXbkf/
7. Українські національні прикраси. URL: <https://www.pinterest.ru/Samaryanka/українські-національні-прикраси/>
8. Українське намисто: історія українського намиста, різновиди, символіка. URL: <http://vsviti.com.ua/ukraine/55389>

УДК 687. 016 : 391

Фарина Юлія,
студентка 22-Рс групи
Науковий керівник:
к. мист. Панфілова О.Г.

ТРАДИЦІЙНИЙ УКРАЇНСЬКИЙ НАРОДНИЙ ОДЯГ ТА ЕЛЕМЕНТИ ЙОГО ОЗДОБЛЕННЯ

У статті досліджено роль українського народного костюма у сучасному моделюванні одягу. Розглянуто сучасних дизайнерів для яких український костюм у всьому своєму розмаїтті став невичерпним джерелом натхнення.

Ключові слова: одяг, народний, національний, костюм, український.

In the article reserched the role of Ukrainian folk costume in modern clothes modeling. Modern designers have been considered, for whom Ukrainian costume in its diversity became a rich source of inspiration.

Key words: clothing, folk, national, suit, ukrainian, designer.

Актуальність проблеми. Незмінним джерелом натхнення у всі часи і у всіх народів був і залишається народний костюм. Приваблива сила народного костюма полягає перш за все в його естетичності, функціональності, доцільності, раціональності крою і технології виконання, і все це відноситься до будь-якого костюма будь-якого народу.

Метою даного дослідження є встановити роль народного одягу у сьогоденні, розглянути творчість сучасних дизайнерів, які збагачують світові тенденції моди використанням національних традиційних компонентів.

Завдання дослідження:

1. Дослідити розвиток українського народного костюма.
2. Розглянути роль вишивки в оздобленні українського костюма.
3. Визначити українських дизайнерів, які є лідерами у вдалому зверненні до етніки.

Народне мистецтво створювалось і змінювалось упродовж багатьох століть у безпосередньому зв'язку з життям та побутом народу.

З віку в вік передавали люди дітям і онукам повагу до праці, народних традицій, пізнання секретів майстерності й розуміння краси. З раннього дитинства привчали їх до нелегкої домашньої праці, передаючи свій досвід та вміння, шану до справи рук людських – рукоділля й ремесел.

На основі досвіду багатьох поколінь майстрів у кожного народу склалися самобутні способи виготовлення та оформлення побутових виробів, одягу й прикрас до нього.

Одяг – частка матеріальної та духовної культури суспільства. Одяг – це й речі для повсякденного носіння, і твори мистецтва, що створювались виключно для показу на подіумі.

Навіть первісна людина, яка винайшла одяг, не розглядала його виключно як засіб захисту від холоду. Учені припускають, що ми помиляємося, коли представляємо древніх людей одягнених у грубий безформний одяг зі шкір. Ранній одяг був технічно досконалий і по-своєму гарний. Звичайно, адже одяг – це предмет, що формує обличчя людини, знак статі і інформація про те, яке положення займає в суспільстві її власник [7, с. 1].

Починаючи з періоду пізнього середньовіччя, зростає економічна і політична роль міст в європейських країнах, що впливає на еволюцію одягу. Міський костюм виконується професіоналами-ремісниками, він швидко реагує на зміну художніх течій і починають швидко розвиватися нові конструктивні і художні прийоми.

В цілому традиційний костюм українців залишався скарбницею духовної культури, співвідносився із звичаями, обрядами, віруваннями і був втіленням естетичного ідеалу народної етики, національного характеру [4, с. 14].

І от прийшло ХХ століття і в одному із журналів «ELLE» за 1997 рік надрукована фотографія актриси Шерон Стоун: вона іде по коридору в аеропорту Лос-Анжелеса. На ній жовта шовкова піжама. Крім того, темні окуляри, на талії зав'язаний кашемірова кофта, через руку перекинута норкова шуба. В примітці до фото резюме: На вас може бути прозора комбінація, але ви називаєте її платтям і – повний порядок [7, с. 1].

Незмінним джерелом натхнення у всі часи і у всіх народів був і залишається народний костюм. Сьогодні модельєри використовують його, створюючи не тільки окремі моделі, але й цілі колекції.

Приваблива сила народного костюму полягає в його естетичності, функціональності, доцільності, раціональності крою і технології виконання, і все це відноситься до будь-якого костюма будь-якого народу. Народним костюмом зазвичай називають селянський костюм. До його свідомого і методичного вивчення з метою використання в сучасному моделюванні одягу приступили тільки в ХХ століття, коли назріла гостра необхідність у масовому випуску одягу, виготовленого промисловим способом, що вимагав особливого підходу до конструювання і крою.

Народний (етнічний) (від грецьк. *ethnos* - народ) стиль завжди у моді, так само як і класичний стиль, недаремно його називають азбукою доброго смаку.

Кожен дизайнер на певному етапі своєї творчості звертається до народних традицій, використовуючи технічні мотиви як потужний імпульс у пошуку нових образних, композиційних і конструктивних рішень. При цьому, творчо переосмислюючи народний костюм, спосіб трансформації полягає у тому, що виявляються такі його головні ознаки:

1. Особливості функціональності народного костюму;

2. Особливості формоутворення окремих видів народного костюму (сорочки, плахти, запаски, кімоно, сарафана та ін.);
3. Матеріали (бавовняні, вовняні, лляні, шовкові, шкіра, хутро тощо);
4. Естетика самостійних елементів народного костюму (головний убір, взуття, пояс, аксесуари тощо).
5. Декоративне вирішення костюма: кольорова гама, декор (вишивка, аплікація, бахрома, тасьма тощо);
6. Символічна функція костюму;
7. Спосіб носіння різних елементів національного костюму.

Національний костюм вносить своєрідний колорит у роботу із створення сучасних моделей одягу. Національні мотиви, трансформовані в сучасний костюм сприяють збагаченню і розвитку сучасних прийомів і методів проектування одягу.

Можна виділити декілька особливостей використання народних традицій у сучасному дизайні одягу:

1. Використання методу цитат, тобто запозичення без змін етнічних елементів системи «народний костюм» із різних джерел в одній моделі. Цитатою може бути будь-яка деталь костюма, елемент декору, стилізований орнаментальний мотив, крій або кольорова гама. Комбінуючи різні цитати, змішуючи елементи костюмів різних країн і народів, дизайнер створює абсолютно новий образ, не пов'язаний з конкретним але впізнаним творчим джерелом.

2. Реконструкція конструктивної побудови народного костюму. При проектуванні сучасного одягу вже давно застосовують етнічний стиль і форми костюма різних народів світу. Як правило, це безструктурний, часто незшитий одяг простих форм: сарі, запаска, пончо, туніка, кімоно тощо.

3. Використання декоративних рішень народного (етнічного) костюма: кольорової гами, орнаменту, декору, аксесуарів, доповнень тощо.

4. Звернення до прикладного мистецтва різних народів, ритуальних звичаїв і обрядів, використання предметів народного побуту.

5. Введення у систему сучасного костюма різних елементів народного костюму для посилення образності і цілісності композиційного вирішення моделі або колекції.

6. Використання традиційних технологій виготовлення народного костюму.

7. Використання символічної функції народного костюму при виборі кольорової гами, характеру і місця розташування орнаменту, аксесуарів тощо. Наприклад, введення у колекцію моделі червоного кольору, що символізує урочистість, несе життєстверджуючий початок, є своєрідним знаком оклику ідеї колекції.

8. Запозичення способу носіння різних елементів національного костюма. Наприклад, використання ідеї багат шаровості народного костюма знайшло вираження у сучасному прочитанні одягання жилета з обробкою вишивкою і хутром поверх сорочки, кількох спідниць, накиданні на плечі хусток, шалі тощо.

9. Використання натуральних матеріалів у сучасних моделях (бавовни, льону, шовку, вовни, соломи, берести тощо).

10. Синтез традицій різних країн. Наприклад, використання естетичних ідеалів різних етнокультур.

Для всіх нас є загадкою притягальна сила старовинного українського костюму, яку не можна пояснити лише нашою повагою до власної історії чи загально естетичним поняттям краси, хоча це і дуже важливі чинники. Не даремно у світових музеях колекції українського народного одягу користуються незмінною популярністю на рівні шедеврів світового мистецтва.

В чому ж полягає ця притягальна, містична сила українського народного костюму? Напевне в тому, що український народний костюм сприймається у двох аспектах – як предметний комплекс і як система духовних цінностей для якої властивий певний символізм. Тобто народний костюм постає перед нами як наочне поєднання матеріального і духовного початків нашого життя.

Це зараз ми сприймаємо одяг як досить недовговічну ужиткову річ, яка піддається моральному та фізичному зносу, тобто дуже скоро виходить з моди і дуже скоро зношується. Але так було не завжди. Відомо, що в Україні дівчинці від народження починали готувати придане у вигляді одягу, не боячись, що він вийде з моди. Крім того, одяг передавався у

спадок. Тобто одяг для українців був не просто ужитковою річчю, а чимось набагато більшим.

Розглядаючи український народний одяг, як окремі його види, так і увесь комплекс в цілому важко не помітити його подібність по всій території України від Карпат до Криму, від Полісся по берегів Чорного моря. Все це засвідчує єдність народу та спільність рис, які вироблялись протягом тривалого часу.

Справжній художник свого часу ніколи не залишиться байдужим до свого національного коріння і витоків. Вивчаючи і переосмислюючи український народний костюм як джерело творчості дизайнер виявляє, перш за все, наступні ознаки:

1. Принцип формоутворення;
2. Образне рішення костюму;
3. Композиційні принципи організації форми;
4. Конструкцію форми;
5. Особливості національного колориту;
6. художнє декоративне вирішення костюму;
7. національні елементи костюму (головні убори, вишивки і тому подібне) [1, с.1].

Хочеться відмітити також те, що у моделюванні сучасного одягу широко використовують народний крій рукавів: «кімоно», вшивний рукав, розширений по всій довжині, зі зборками по низу, «ліхтарик», рукав вшитий у квадратну пройму, реглан та інші.

У святковому вбранні народний характер підкреслюється декором на рукавах, внизу спідниці, не лише вишивкою, але й орнаментом з тасьми, який утворює різноманітні рисунки і незвичні кольорові поєднання.

Сьогодні популярністю користується і запозичена у народного костюму багатопредметність одягу. Наприклад, сучасний повсякденний комплект складається з подвійної спідниці, з об'ємної блузки та жилета, який може бути приталеним, або вільним, коротким чи подовженим, з застіркою і без неї. Такі жилети носять щодня зі спідницями, штанами, блузками, светрами, або доповнюють ними святкову сукню [5, с. 264–265].

Український костюм у всьому своєму розмаїтті став невичерпним джерелом натхнення для сучасних дизайнерів. Тільки на гуцульських аксесуарах можна вибудувати десяток колекцій. Безумовними лідерами серед українських дизайнерів у вдалому зверненні до етніки є Лілія Пустовіт, Оксана Караванська, Роксолана Богуцька, Ірина Каравай, Вікторія Краснова та інші, які збагачують світові тенденції моди використанням національних традиційних компонентів (кольорів, матеріалів, орнаментациї, пропорцій, композиційних методів, способів поєднання елементів костюму).

Відомий український дизайнер Лілія Пустовіт у своїх колекціях любить шукати спільні культурні корені різних народів. В основі стилю Пустовіт лежать принципи композиційної побудови і крою традиційного українського костюма, які дизайнер поєднує з мінімалістичними урбаністичними формами та геометрично чіткими силуетами. Свої роботи у різні роки вона органічно збагачувала актуальними східними мотивами, елементами панківської субкультури чи американського спортивного стилю.

У творчості українського дизайнера одягу Оксани Караванської дизайнерський талант і професіоналізм художника-конструктора поєдналися з іронічним ставленням до моди і яскравим сприйняттям та передачею містичної атмосфери давніх Карпат. Дизайнер дуже тонко відчуває енергетику української культури, однак її колекції далекі від прямого етнографізму. Вона органічно переплітає циганщину, гуцульські та галицькі мотиви, великодні писанки та автентичну кераміку. В'язання, вишивка, бісерне плетиво, стьобані вручну тканини стають у неї природними елементами сучасних ансамблів, надаючи їм унікальності та штучності, дуже цінної в епоху масового виробництва. Український колорит незмінно відчувається не тільки у самих моделях, а й у режисурі показів, які часто супроводжуються автентичною музикою.

Національний колорит відчутний у колекціях Роксолани Богуцької. Дизайнер уміло поєднує етніку та сучасність: оздоблює свої творіння вишивкою шовком чи бісером, розписом, інкрустаціями, використовуючи при цьому найновіші матеріали і технології. Незмінними елементами стилю від Богуцької є шкіряні «мережива», виконані за допомогою лазерного різання, різьблені з товстої шкіри аксесуари. У її виробках завжди присутній справжній неповторний дух української етніки.

Ірина Каравай часто використовує у своїй моделях елементи українського народного одягу (перш за все, фактуру тканин і деталі), проте робить це настільки витончено, що етнічні мотиви майже не помітні і мають вигляд швидше авангардний ніж традиційний.

Український дизайнер Вікторія Краснова досягла успіху завдяки власному оригінальному стилю, який поєднав стриману елегантність, елементи традиційного українського крою, оздоблення та кольорових поєднань з високою якістю матеріалів і технологій. Графічно чіткі силуети вона прикрашає вставками, що імітують вишивку, стрічками, накладеними на лінії швів, вишивками, гаптуванням, аплікаціями. В роботах Краснкової помітні глибоке знання та цікава авторська інтерпретація української тематики. Вона – майстер моделювання образів, що дають можливість сучасній людині гармонійно почуватися у народній естетиці.

Звертаються до українського костюма як невичерпного джерела натхнення і світові дизайнери. Дуже гарна колекція Жана-Поля Готьє осінь-зима 2005-2006 років була нав'язана українськими мотивами. Голови моделей прикрашали вінки з кіс. Створені дизайнером яскраво-червоні козакини з великими хутряними комірами, розшиті бісером і паєтками, шаровари з жовтого оксамиту чи трапецієподібні спідниці завдовжки до колін отримали імена «Світлана», «Людмила» тощо.

Ажіотаж на тижні моди осінь-зима 2009-2010 років у Парижі викликала колекція арт-директора модного Будинку британського дизайнера Джона Гальяно. Він створив її за мотивами національних костюмів України та інших країн Східної Європи. В оздобленні використав червоний і чорний кольори. Рукави блузок і подоли спідниць прикрасив стилізованою вишивкою. Чобітки оздобив гуцульськими помпонами. Критики назвали колекцію «Заморожені українські наречені». Обличчя моделей розмалювали у сірих і синіх тонах. Голови дівчат щільно облягали капелюшки з монет. У гримі моделі нагадують Панночку з повісті М. Гоголя «Вій». Джон Гальяно також використовував українські мотиви у 1998 році для створення колекції «Історія української нареченої, яка втекла з циганами і мандрівним цирком» для Будинку Givenchy [1, с.1].

Нещодавно у Івано-Франківську відбувся показ мод «Весна. Літо – 2019», на якому власні колекції одягу презентували 9-ть дизайнерів з Прикарпаття. Ірина Фенчак на показі мод презентувала одяг в етно-стилі. При створенні будь-якого образу керується вона керується тим, що це завжди буде ефектно та колоритно та переконана, вишивка – це завжди актуально [2, с. 1].

Традиційні вишивка, мережка, гаптування, ткацтво, розпис, вибійка додають моделям зазначених дизайнерів художньої виразності, оригінальності, рукотворної неповторності. Таке збереження зв'язку з традиціями може стати для дизайнерів-початківців основою для формування власного творчого стилю [1, с.1].

Велику роль в оздобленні українського костюма відіграє вишивка. В українському народі жили ще споконвіку і не затухали навіть в найскрутніші часи радість від краси життя, тяжіння до всього прекрасного. Людина намагалась прикрасити своє нелегке життя, зробити радісною важку щоденну працю. Отоді за допомогою лише голки та нитки на простому полотні й народжувалися неперевершені узорі вишивок. Людині важливо було не просто мати чисту білу сорочку і шматок полотна для витирання рук. Кожну річ вони у якийсь спосіб оздоблювали і відтак залишали після себе чудові зразки вишивального ремесла.

Для вишивання не потрібно складних пристосувань та особливих умов праці. Голка, полотно, нитка та ще вміння й бажання, перейняті від матері й бабусі і закарбовані у тих чудових виробках, що лежать у скрині [3, с. 1–2].

Український народний одяг – яскраве й самобутнє культурне явище, котре розвивалося й удосконалювалося протягом століть. Зберігаючи ознаки різних епох, особливості костюму джерело вивчення етнічної історії населення, його соціальної структури, естетичних поглядів та увлень.

Одяг у наші дні – це не тільки предмет повсякденного користування, але і водночас є елементом гри.

Одяг став зручний, різноманітний і одягається в мінімальній кількості. В моді молодість, здоров'я і фантазія [6, с. 1].

Отже, українській жінці був завжди притаманний вишуканий смак, витончене відчуття краси. Своїми руками в хатніх умовах, вона пряла, фарбувала, ткала, шила, вишивала кожную деталь свого убрання. Вже пошита річ удосконалювалася віртуозними технічними

прийомами, додатково прикрашалась аплікацією, художнім ручним шитвом. Деталі костюму та орнамент мали в собі оберегову захисну символіку. Жодний елемент не був випадковим: виконуючи свою унікальну функцію, він ніс важливий зміст, органічно підсилюючи загальну естетичну композицію [7, с.1].

Список використаної літератури

1. Алгоритм трансформації етнічного костюма у нові моделі одягу. URL: http://dn.khnu.km.ua/dn/k_default.aspx?M=k1219&T=05_3&lng=1&st=0
2. Вечірні сукні та елегантні костюми... Показ мод «Весна. Літо – 2019». URL: <https://versii.if.ua/novunu/efektno-ta-koloritno-u-frankivsku-vidbuvsyia-pokaz-mod-video/>
3. Кара-Васильєва, Тетяна. Українська сорочка. альбом. Київ : «Томіріс», 1994. 32 с.
4. Ніколаєва. Т. Український костюм. Надія та ренесанс : навч. посіб. Київ : Дніпро, 2005. 320 с.
5. Радкевич В. О. Моделювання одягу : навч. посіб. Київ : «Вікторія», 2000. 352 с.
6. Сучасне моделювання одягу з народним оздобленням.
URL: https://otherreferats.allbest.ru/culture/00849500_0.html
7. Сучасне моделювання одягу з народним оздобленням. URL: <http://www.parta.com.ua/ukr/referats/view/6316/>

ЗМІСТ

РОЗДІЛ I. ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ	3
<i>Багнюк Назар.</i> УЧНІ ВОЛИНСЬКОГО ЛІЦЕЮ 1819–1833 pp.: ПОРТРЕТ ЗБЛИЗЬКА... 3	
<i>Захарова Аліна.</i> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ :ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ	8
<i>Габрик Ольга.</i> ВАЛЬДОРФСЬКА ПЕДАГОГІКА ЯК ОСОБЛИВИЙ ТИП ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ.....	13
<i>Савчук Аліна.</i> ОСНОВНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ОСВІТИ НА ВОЛИНІ КІНЦЯ ХІХ СТОЛІТТЯ У ЗВІТНИХ ПРАЦЯХ ІНСПЕКТОРА ЛУКИ РАФАЛЬСЬКОГО	18
<i>Федина Марія.</i> СОЦІАЛЬНО-ІСТОРИЧНІ ТА КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У 1969–2019 PP.	22
РОЗДІЛ II. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ	29
<i>Баран Софія.</i> ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ НЕОБХІДНОСТІ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	29
<i>Гоц Марія.</i> РОЗВИТОК МУЗИЧНО-МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	32
<i>Грогуль Оксана.</i> ПОРТФОЛІО ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ УСПІШНОЇ ОСОБИСТОСТІ.....	35
<i>Захарчук Яна.</i> ВИКОРИСТАННЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	40
<i>Кожарко Катерина.</i> ВИКОРИСТАННЯ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	44
<i>Лахман Марія.</i> ПРИРОДА ЯК ДЖЕРЕЛО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ У СПАДЩИНІ В. О. СУХОМЛІНСЬКОГО	49
<i>Мороз Людмила.</i> ОСОБЛИВОСТІ АКТИВІЗАЦІЇ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПРИ ВИКОРИСТАННІ ДОДАТКОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА.....	52
<i>Омельчук Юлія.</i> ДО ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ШАНОБЛИВОГО СТАВЛЕННЯ ДО БАТЬКІВ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ».....	57
<i>Томчук Юлія.</i> ВИКОРИСТАННЯ МОЖЛИВОСТЕЙ РІЗНИХ ВИДІВ ПРАЦІ ДІТЕЙ ДЛЯ ВИРІШЕННЯ ВИХОВНИХ ЗАВДАНЬ.....	61
<i>Фількевич Тетяна.</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	64
РОЗДІЛ III. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ	69
<i>Витовщик Ольга.</i> ОСНОВНІ АСПЕКТИ ПРИНЦИПУ СОЦІАЛЬНОЇ СПРАВЕДЛИВОСТІ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ	69
<i>Рицька Ольга.</i> ПРОБЛЕМИ, З ЯКИМИ СТИКАЮТЬСЯ ДІТИ ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ 72	
<i>Шилюк Софія.</i> ПРОФІЛАКТИКА ТА ПРОТИДІЯ БУЛІНГУ В ОСВІТНІХ УСТАНОВАХ 76	
РОЗДІЛ IV. ОСНОВНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ 80	
<i>Білоус Галина.</i> ПРИКЛАДИ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ДИДАКТИЧНИХ ЗАСОБІВ ДЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ	80
<i>Галишук Василь.</i> МОЖЛИВОСТІ СИСТЕМИ MOODLE ДЛЯ РОЗРОБКИ ДИСТАНЦІЙНОГО КУРСУ З ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	84
<i>Козицька Уляна.</i> АКТУАЛЬНІСТЬ ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОФІЛЮ «ДЕРЕВООБРОБКА» В СТАРШИХ КЛАСАХ ЗСШ	89
<i>Костюк Аліна.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПРОФІЛЬНОЇ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ У ШКОЛАХ ЗАРУБІЖЖЯ.....	94
<i>Ящук Світлана.</i> ПЕРСОНАЛЬНИЙ БЛОГ УЧИТЕЛЯ ІНФОРМАТИКИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	98

РОЗДІЛ V. ТВОРЧИСТЬ УЛАСА САМЧУКА І БОРИСА ХАРЧУКА: ХУДОЖНІЙ ЛІТОПИС ХХ СТОЛІТТЯ..... 103

<i>Блажко Катерина.</i> ДИТЯЧИЙ СВІТ МРІЙ І ФАНТАЗІЙ ДОПИТЛИВОГО ХЛОПЧИКА-РОМАНТИКА ВОЛОДЬКА ДОВБЕНКА (ЗА РОМАНОМ УЛАСА САМЧУКА «ВОЛИНЬ»).....	103
<i>Гаврилюк Марія.</i> ПРОСТОРОВО-ЧАСОВІ ВИМІРИ ТВОРІВ В'ЯЗНИЧНО-ТАБОРОВОЇ ТЕМАТИКИ І ХРОНОТОПУ ЇХ ТЕКСТІВ.....	107
<i>Герасим Вікторія.</i> ІСТОРІЯ СТВОРЕННЯ ДРАМИ УЛАСА САМЧУКА «ШУМЛЯТЬ ЖОРНА».....	111
<i>Ковбін Дарія.</i> СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАКАРПАТСЬКИХ ДІАЛЕКТІВ У РОМАНІ УЛАСА САМЧУКА «ГОРИ ГОВОРЯТЬ».....	115
<i>Михайлюк Анастасія.</i> ПУБЛІЦИСТИКА УЛАСА САМЧУКА.....	119
<i>Свідова Богдана.</i> ОБРАЗ УКРАЇНИ В ПРОЗІ УЛАСА САМЧУКА (ЗА РОМАНОМ «МАРІЯ»).....	122
<i>Шаплай Оксана.</i> ЕКЗИСТЕНЦІЙНИЙ ТИП ОБРАЗУ БАТЬКА У РОМАНІ УЛАСА САМЧУКА «ВОЛИНЬ».....	126
<i>Чумакевич Юрій.</i> КОНЦЕПТ ВІЙНИ У ПРОЗІ УЛАСА САМЧУКА.....	130

РОЗДІЛ VI. ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧІ ТА ФІЛОСОФСЬКІ ПРОБЛЕМИ В КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРИ ТА ГЛОБАЛІЗАЦІЇ..... 134

<i>Вінтонів Іванна.</i> ДУХОВНО-СВІТОГЛЯДНІ АСПЕКТИ В ТВОРЧОСТІ ГАЛИНИ ГОРДАСЕВИЧ (ЗА ПОВІСТЮ «НОЇВ КОВЧЕГ»).....	134
<i>Войчишина Анастасія.</i> ДІАЛЕКТИЧНА ЄДНІСТЬ КАТЕГОРІЙ «ЧАСТИНА» – «ЦІЛЕ» У КОНТЕКСТІ ПРОПОВІДЕЙ НОВОРІЧНО-РІЗДВЯНОГО ЦИКЛУ ЦЕРКОВНИХ ДІЯЧІВ КІНЦЯ ХІХ СТОЛІТТЯ.....	137
<i>Жолоб Ірина.</i> РЕЛІГІЙНІ ПОГЛЯДИ ІВАНА ФРАНКА В КОНТЕКСТІ ПСИХОАНАЛІЗУ.....	142
<i>Ільчук Юлія.</i> КАЗКОВИЙ СВІТ СЕРГІЯ ДАУШКОВА.....	145
<i>Козюк Аліна.</i> ОСМИСЛЕННЯ СУТНОСТІ ДУХОВНИХ ХРАМІВ ВОЛИНИ КІНЦЯ ХІХ СТОЛІТТЯ У ПРОПОВІДЯХ АРХІЄПІСКОПА ДИМИТРІЯ.....	150
<i>Молявчик Лілія.</i> ОСОБЛИВОСТІ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ НЕБЕСНОЇ СТИХІЇ У ПОЕЗІЯХ ЛІНИ КОСТЕНКО.....	154

РОЗДІЛ VII. СУЧАСНА УКРАЇНСЬКА ЛІНГВІСТИКА: СТАН, ПРОБЛЕМИ 159

<i>Бевсюк Ірина.</i> КОНЦЕПТ УКРАЇНА У ТВОРАХ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА.....	159
<i>Мовшук Ольга.</i> ФУНКЦІОНУВАННЯ КОЛЬОРИСТИЧНОЇ ЛЕКСИКИ У НОВЕЛАХ М. ХВИЛЬОВОГО.....	163
<i>Рудакевич Ярина.</i> ЗДОБУТКИ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ТЕРМІНОГРАФІЇ.....	166
<i>Собчук Юлія.</i> ЗАСОБИ МОВНОГО КОДУ У ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ ЛЯШКА О. В.	170
<i>Хороша Марія.</i> КУЛЬТУРА МОВЛЕННЯ УКРАЇНСЬКИХ МУЗИЧНИХ ГУРТІВ.....	175
<i>Новосельська Христина.</i> СЕМАНТИКО-СТИЛІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОБРАЗНИХ ЗАСОБІВ ПОЕЗІЇ ЛІНИ КОСТЕНКО (НА МАТЕРІАЛІ ЗБІРКИ «РІЧКА ГЕРАКЛІТА»).....	179

РОЗДІЛ VIII. СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ У ДОСЛІДЖЕННІ ІНШОМОВНОГО ДИСКУРСУ ТА ЛІНГВОДИДАКТИКИ..... 183

<i>Войтюк Мар'яна.</i> ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЕННЯ СЛОВЕСНОГО ПОРТРЕТА У ТВОРАХ Ш. БРОНТЕ.....	183
<i>Ковгар Юлія.</i> ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ ЕМОЦІЙ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ.....	186
<i>Омельчук Емма.</i> ФОРМУВАННЯ КОМПЕНСАТОРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОМУ ГОВОРІННЮ.....	189
<i>Петричук Ірина.</i> ІДЕОГРАМИ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ДИСКУРСУ ІНТЕРНЕТ-СПІЛКУВАННЯ.....	194
<i>Ульчак Ірина.</i> СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІДІОСТИЛЮ НІКОЛАСА СПАРКСА.....	198
<i>Рослик Христина.</i> ОСОБЛИВОСТІ ЧОЛОВІЧОГО ПОЛІТИЧНОГО ДИСКУРСУ Д. ТРЮДО.....	202

Якимчук Алла. ЛІНГВАЛЬНІ ПАРАМЕТРИ МОЛОДІЖНОЇ ЛЕКСИКИ В ЗАГОЛОВКАХ АНГЛОМОВНИХ ГАЗЕТНИХ ВИДАНЬ	205
---	-----

РОЗДІЛ ІХ. МЕДИКО-БІОЛОГІЧНІ ТА СОЦІАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЗДОРОВ'Я

Борщик Ілля. ВПЛИВ ШУМУ НА СТАН СЛУХОВОЇ СЕНСОРНОЇ СИСТЕМИ.....	209
Заверюха Віктор, Васильчук Аліна. ФІЗИЧНИЙ РОЗВИТОК СТУДЕНТІВ ПІД ВПЛИВОМ ФІЗИЧНИХ НАВАНТАЖЕНЬ В ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД ТИПУ АВТОНОМНОЇ НЕРВОВОЇ СИСТЕМИ.....	212
Міріука Андрій. ЛІКУВАННЯ ТА ПРОФІЛАКТА ОСТЕОПОРОЗУ ЗА ДОПОМОГОЮ ФІЗИЧНИХ ВПРАВ	216
Олексин Павло. ВІДНОВЛЕННЯ МОТОРИКИ РУХІВ ДІТЕЙ З ДІАГНОЗОМ ДИТЯЧИЙ ЦЕРЕБРАЛЬНИЙ ПАРАЛІЧ РУХЛИВИМИ ІГРАМИ	220
Стецюк Ольга. РОЛЬ РОЗВИВАЛЬНИХ ІГОР У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА	225
Чмуневич Вікторія, Козачук Мар'яна. ОЦІНКА ФУНКЦІОНАЛЬНОГО СТАНУ ЗОРОВОЇ СЕНСОРНОЇ СИСТЕМИ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ	229

РОЗДІЛ Х. ІСТОРІЯ І РОЗВИТОК МУЗИЧНОГО ТА ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Божик Ніна. П. І. ЧАЙКОВСЬКИЙ – РЕФОРМАТОР БАЛЕТНОГО МИСТЕЦТВА	234
Булка Марія ПОЛІХУДОЖНІЙ РОЗВИТОК МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПОЗААУДИТОРНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	239
Йовчик Лариса. ІННОВАЦІЙНІ ВИДИ ДІЯЛЬНОСТІ – ОДИН ІЗ ПЕРСПЕКТИВНИХ ШЛЯХІВ ЯКІСНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ.....	243
Марценюк Наталія. РОЗВИТОК МУЗИЧНО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	247
Михалюк Лілія. ТВОРЧА ПОСТАТЬ М. ЛИСЕНКА У СПОГАДАХ СУЧАСНИКІВ	251
Оксенюк Оксана. ПІСЕННИЙ ПІАНІЗМ ЯКОВА СТЕПОВОГО	255
Савчук Віталій. РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОЦІ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	260
Синішина Мар'яна. УКРАЇНСЬКІ НАГРУДНІ ЖІНОЧІ ПРИКРАСИ ХІХ – ХХ СТОЛІТЬ	264
Фарина Юлія. ТРАДИЦІЙНИЙ УКРАЇНСЬКИЙ НАРОДНИЙ ОДЯГ ТА ЕЛЕМЕНТИ ЙОГО ОЗДОБЛЕННЯ.....	268

СТУДЕНТСЬКИЙ НАУКОВИЙ ВІСНИК

Випуск 15

Матеріали подані мовою оригіналу

Підписано до друку 15.05.2019 р., Замовлення №310
Формат 60x84/8. Гарнітура ARIAL
Папір офсетний. Друк офсетний.
Ум. друк. арк. 34,1.
Тираж 100 прим.

Видруковано у редакційно-видавничому центрі Кременецької
обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка
47003, вул. Лицейна, 1, м. Кременець

**Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру
видавців, виготівників
і розповсюджувачів видавничої продукції ДК №6074 від 13.03.2018 р.**