

PAŃSTWOWA WYŻSZA SZKOŁA ZAWODOWA W KONINIE
ДЕРЖАВНА ВИЩА ПРОФЕСІЙНА ШКОЛА В КОНІНІ
UNIWERSYTET NARODOWY W UŻHORODZIE
УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
AKADEMIA TECHNICZNO-HUMANISTYCZNA W BIELSKU-BIAŁEJ
ТЕХНІЧНО-ГУМАНІСТИЧНА АКАДЕМІЯ В М. БЕЛЬСКО-БЯЛА
NARODOWY UNIWERSYTET TRANSPORTU
НАЦІОНАЛЬНИЙ ТРАНСПОРТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**ROZWÓJ NOWOCZESNEJ EDUKACJI I NAUKI
– STAN, PROBLEMY, PERSPEKTYWY
TOM VII: TOŻSAMOŚĆ I WOLNOŚĆ W EDUKACJI I NAUCE**

**Pod redakcją:
Jan Grzesiak, Ivan Zymomyra, Vasyl Ilnytskyj**

**РОЗВИТОК СУЧАСНОЇ ОСВІТИ І НАУКИ:
РЕЗУЛЬТАТИ, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ
TOM VII: ІДЕНТИЧНІСТЬ І СВОБОДА В ОСВІТІ ТА НАУЦІ**

**За редакцією:
Ян Гржесяк, Іван Зимомря, Василь Ільницький**

Konin – Użhorod – Bielsko-Biała – Kijów
2019

Конін – Ужгород – Бельско-Бяла – Київ
2019

УДК 371.1:001(08)
ББК 74.04я43
Р 64

Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том VII: Ідентичність і свобода в освіті та науці / [Ред.: Ян Гжесяк, Іван Зимомря, Василь Ільницький]. Конін – Ужгород – Бельско-Бяла – Київ: Посвіт, 2019. 242 с.

Rozwój nowoczesnej edukacji i nauki – stan, problemy, perspektywy. Tom VII: Tożsamość i wolność w edukacji i nauce / [Red.: Jan Grzesiak, Ivan Zymomyra, Wasyl Ilnytskyj]. Konin – Užhorod – Bielsko-Biała – Kijów: Poswit, 2019. 242 s.

ISBN 978-617-7235-50-6

Видання містить матеріали, що лягли в основу доповідей VII-ї Міжнародної науково-практичної конференції «Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи». Молоді та досвідчені науковці висвітлюють актуальні питання в галузях педагогіки, психології, мовознавства та літературознавства, мистецтвознавства, історичних, суспільних та природничих наук, туризму, фізичного виховання та реабілітації. Матеріали стануть корисними для широкої наукової громадськості, викладачів, аспірантів, студентів.

УДК 371.1:001(08)
ББК 74.04я43

Kolegium redakcyjne:

dr hab., prof. **J.Grzesiak**; dr hab., prof. **R.Majzner**; dr hab., prof. **I.Zymomyra**; dr hab., prof. **M.Zymomyra**; dr hab., prof. **W.Ilnytskyj**; dr hab., prof. **O.Dobrowolska**; dr hab., prof. **O.Newmerzycka**; dr **J.Skibska**; dr **J.Wojciechowska**; dr **O.Zymomyra**; dr **M.Pahuta**.

Редакційна колегія:

д-р габ, проф. **Я.Гжесяк**; д-р габ, проф. **Р.Майзнер**; доктор філол. наук, проф. **І.Зимомря**; доктор філол. наук, проф. **М.Зимомря**; доктор іст. наук, проф. **В.Ільницький**; доктор філол. наук, проф. **О.Добровольська**; доктор пед. наук, проф. **О.Невмержицька**; д-р **Й.Скібска**; д-р **Ю.Войтеховска**; кандидат філол. наук, доц. **О.Зимомря**; кандидат пед. наук, доц. **М.Пагута**.

Recenzenci:

dr hab., prof. Zenon Jasiński

dr hab., prof. Ihor Dobriański

Рецензенти:

д-р габ., проф. Зенон Ясінські

д-р педагогічних наук, проф. Ігор Добрянський

ISBN 978-617-7235-50-6

© Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький, 2019
© Посвіт, 2019

ЗМІСТ

ІСТОРИЧНІ НАУКИ. МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

Бойко М. Литовсько-польські унії та їх наслідки для українських земель.....	8
Будяньський Д.В., Федорова А.В. Новаторські мистецькі пошуки І. Кавалерідзе в кінематографі початку ХХ ст. (на прикладі кінофільму «Злива»).....	13
Власенко В., Мурашко К. До історії Спеціальної служби інформації Румунії (1929 – 1944).....	15
Екман М., Бурман К. Виховання поліфонічного мислення піаністів у процесі вивчення прелюдій і фуг «ДТК» Й. С. Баха у фортепіанному класі.....	17
Калюжна Г. Збереження історичної пам'яті – важливий напрямок в діяльності МГОУ «Заповіт».....	19
Матвієнко Т. Етапи становлення земств в добу Української революції.....	22
Мендерецька Н. Основні типологічні групи скляного посуду у фондах Кам'янець-Подільського музею-заповідника.....	23
Скиба І. Економічна реформа 1968 року в Угорщині.....	25
Сом-Сердюкова О. Сучасні методи роботи з середовищем на прикладі норвезького архітектурного бюро «Snøhetta».....	27
Ткачук І. Перцепція живописного твору: термінологічні аспекти.....	29
Ульянич А. Гендерний компонент в системі археології ідентичності.....	30
Шкода Н., Ковш Д. Соціальне служіння Римо-католицької церкви на Півдні України в 20 – 30-ті рр. ХХ ст.	32
Шніцер І. «Меморандум Чатлоша» як один з варіантів розв'язання словацького питання на завершальному етапі Другої світової війни.....	34

ПЕДАГОГІКА. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

Алексєєнко-Лемовська Л. Моделювання процесу розвитку методичної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти.....	37
Баяновська М. Вплив релігійної ситуації в Україні на духовне виховання молоді.....	39
Bejlo M. Formierung der Sprechfertigkeiten der Schüler beim Erlernen des Themas «Sport».....	41
Білан Н. Самостійна робота як невід'ємна складова іншомовної підготовки майбутніх інженерів-енергетиків у технічних ЗВО.....	43
Білецька Л., Бабій У. Формування математичних знань учнів початкової школи на етапі первинного закріплення.....	46
Білецька Л., Галюк І. Формування здатності до саморозвитку учнів початкової школи.....	48
Білецька Л., Глинчак І. Особливості проведення уроку-казки з математики у початковій школі.....	50
Білецька Л., Дребот Т. Розвиток допитливості учнів початкової школи.....	52
Білецька Л., Лазорка О. Особливості розв'язування задач на знаходження четвертого пропорційного у початковій школі.....	54
Білецька Л., Пецкович І. Формування навичок математичного моделювання під час розв'язування сюжетних задач.....	56

Білецька Л., Поп С. Формування уявлень учнів початкової школи про складену задачу та складові процесу її розв'язування.....	58
Бондаренко Л. Використання технології QR-кодів у практиці роботи зі студентами-філологами.....	60
Варнавська І. Морально-психологічна готовність фахівців агрономічного напрямку в умовах вищої школи.....	62
Ващенко Л. Старшокласники про організацію профільного навчання в закладах загальної середньої освіти.....	64
Виштак О. Ціннісне ставлення до мистецтва, як складова частина формування творчої особистості школяра.....	66
Wojciechowska J. Znaczenia pojęciowe zakotwiczone w umyśle dziecka.....	68
Гилярська О. Розвиток та становлення педагогічної риторики у Давній Греції та Римі.....	73
Гричаник Н. Види експериментальних лабораторних робіт з методики навчання студентів-філологів шкільного аналізу епічних творів.....	75
Grzesiak J. Modelowanie wyznacznikiem wolności i tożsamości w edukacji i w naukach o niej.....	78
Демянчук М. Симуляційне навчання майбутніх фахівців сестринської справи: аналіз проблеми у зарубіжній літературі.....	81
Заярна І. Деякі особливості застосування методу кейсів під час навчання студентів-юристів англійському аргументативному письму.....	82
Касьянова О., Швецова Г., Шахова Г. Підвищення якості навчального процесу в системі післядипломної медичної освіти засобами мультимедійних технологій.....	84
Келемен Р. Педагогічний потенціал модульної технології навчання у формуванні професійної компетентності майбутніх молодших спеціалістів з правознавства.....	86
Кирильчук Ю., Кирильчук І. Формування аналітико-синтетичних умінь майбутніх вчителів технологій: методичний аспект.....	88
Кравченко-Дзондза О., Горбач Л. Технологічні аспекти формування навичок читання учнів початкової школи.....	90
Кравченко-Дзондза О., Дуб Н. Формування риторичної культури учня початкової школи на уроках читання.....	92
Кравченко-Дзондза О., Кишенюк М. Західноукраїнська дитяча література як засіб формування читацьких смаків учнів початкової школи.....	93
Кравченко-Дзондза О., Паньків Н. Комунікативно-мовленнєвий розвиток учня початкової школи на уроках літературного читання.....	96
Lehosch N., Veresh M. Digitale Medien beim Lernprozess.....	97
Majzner R. Aspekty ewaluacji kompetencji nauczycieli w zakresie diagnozowania zdolności muzycznych dzieci.....	98
Motrynetz T. Projektmethode im DaF-Unterricht.....	102
Охременко Л. Педагогічні умови взаємодії закладу дошкільної освіти і сім'ї у фізичному вихованні дітей в світлі концепції НУШ.....	104
Піддячий В. Формування громадянської компетентності майбутнього педагога методом тренінгу.....	106
Піддячий М. Соціально-професійний розвиток: компетентності старшокласників та студентів.....	107
Полякова А. Принципи організації та проведення ігрової діяльності дошкільників на музичних заняттях.....	110
Редько В. Компетентнісно орієнтоване навчання іноземних мов – виклики нової української школи.....	113

Skibska J. Gotowość dziecka 6-letniego do uczenia się matematyki.....	115
Страшівська С. Формування комунікативної особистості молодших школярів на уроках української мови в початковій школі.....	118
Фриз П., Сова Х. Хореографічна культура Галичини першої половини ХХ століття.....	120
Цюпа Г. Рольові ігри на уроках української мови в початковій школі як засіб формування риторичної особистості учня.....	121
Щадей В. Використання ефективних методів навчання вимови учнів початкової школи на уроках української мови.....	123
Юрченко С. Компетентнісний підхід в змісті шкільних підручників з географії (2009 – 2014).....	126
Янєва Л. Використання віммельбухів в процесі проведення індивідуальної роботи з дітьми дошкільного віку.....	127

ФІЛОЛОГІЯ

Александрович Т., Малинка М. Розкриття подвійності людської природи в творчості давніх українських письменників XVI–XVII ст.	130
Androsyuk A. Die Besonderheiten der Übersetzung deutscher Rechtstexte.....	131
Вальчук В. Феномен «материнської» мови як особлива форма комунікації.....	133
Гарасим'юк І. Лексико-семантична основа ірреальності світу в оповіданні А. Сапковського «Ostatnie zyczenie»	134
Huledza T. Wortbildung der Substantive in der modernen deutschen Sprache (Der Roman von Heinrich Böll «Ansichten eines Clowns»)	136
Дацька Т., Грицюк Н. Морфологічна будова слів рубрики «Word of the Day» (на матеріалі англійських онлайн-словників Merriam-Webster Dictionary, Longman Dictionary of Contemporary English та Oxford Learner's Advanced Dictionary)	138
Дацька Т., Стороженко С. Вплив правил рідної мови на вивчення пунктуаційних норм англійської мови.....	141
Демченко В. Порушення норм української мови як об'єкт наукових досліджень.....	143
Демянюк О. Зіставний аналіз семантичної структури слів в англійській, німецькій та українській мовах (на прикладі дієслів, що випромінюють світло)	145
Добровольська О. Проблематика дослідження кореляції між витісненням питомої лексики та збереженням якісної визначеності мови.....	146
Драбов Н. Окремі особливості мови оптимістів у США: аспект лінгвальної інтерференції.....	147
Ковтун Ю. Копінг-стратегії як інструмент зниження рівня тривожності в міжособистісній комунікації.....	149
Koliasa O., Zymomyra M. The most important motifs from the play «A Midsummer Night's Dream» by W. Shakespeare.....	151
Крістіогло Т. Казка як засіб формування позитивної мотивації навчання англійської мови на уроках в початкових класах.....	153
Marushka A. Die Phraseologismen mit der Tierkomponente.....	155
Melnyk A. Phraseological units of character of performing human activities and their translation peculiarities.....	156
Motychka L. Bereicherungswege des Wortschatzes der deutschen Sportsprache.....	158

Осадча С. Пошук нових форм навчально-виховного процесу для активізації мовленнєвої діяльності студентів.....	160
Pecharskyi A., Zymomya I. The context of the artistic narrative of the works of Mykhailo Kotsiubynskyi and Jalil Mammadkulizade.....	162
Perehynia N. Substantivierung im modernen Deutschen.....	163
Reshetar M. Classification of phraseological units characterizing social personality substructure.....	165
Stehura I. Die thematischen Besonderheiten des Schaffens Heinrich von Kleists.....	168
Трумок О. Лексико-граматичні маркери емпатії як об'єкт вивчення в іншомовній аудиторії.....	169
Черняк Я. Майстерність байкаря і поета. Подільський період у творчості Леоніда Глібова.....	171
Чубань Т., Кардаш Л. Структурно-семантична специфіка речення (на матеріалі роману «Гори говорять!» Уласа Самчука).....	175
Yarema E. Semantische Modifikation von Nomen und Verben in der deutschen Gegenwartssprache.....	177
Зумомря О. The language features of the works by Pavlo Holovchuk.....	179
Якубовська М., Зимомря М. Дискурс художньо-інтелектуальної діяльності Івана Франка та Дмитра Павличка.....	181

КРАЄЗНАВСТВО. ТУРИЗМОЗНАВСТВО

Габчак Н., Дубіс Л. Особливості міського туризму.....	184
Єрко І., Чир Н., Єрко А. Методика розробки туристичних маршрутів з активним способом пересування.....	186
Качаровський Р., Єрко І., Чир Н. Національний оператор поштового зв'язку ПАТ «Укрпошта» як важливий інфраструктурний елемент туристичної галузі Волинської області.....	187
Кривенкова Р. Формування туристичного потенціалу Чорнобильської зони: державно-управлінський аспект.....	191

СУСПІЛЬНІ НАУКИ

Гжещук В. Досвід здійснення освітньої політики в Польській Народній Республіці.....	195
Джежик О. Проблема торгівлі людьми: психологічні та соціальні чинники.....	197
Загурська І., Лісогурська А. Діагностична процедура дослідження страхів дітей дошкільного віку за допомогою методу незакінчених речень.....	199
Кадар А., Сідак С., Машкара-Чокнадій В. Водна безпека людства.....	201
Кушнір Н., Мельник А. Сучасний стан та перспективи транскордонного співробітництва України та країн ЄС.....	203
Кушнір Н., Решетар М. Порівняльний аналіз міграційної політики США та Німеччини.....	206
Оршанська М. Основні чинники інвестиційної привабливості в інфраструктуру вітчизняної економіки.....	208
Павлюк Н. Поняття науково-технічне забезпечення слідчої діяльності.....	210
Сідак С., Машкара-Чокнадій В. Перспективи розвитку ініціативи ЄС «Східне партнерство».....	212

Фідкевич О., Курач Л. Концептуальні засади інтегрованого підходу до навчання мов і літератур національних меншин у старших класах загальноосвітніх навчальних закладів України.....	214
Шніцер М. Ступінь дослідження метафори як інструментальної складової комунікативної культури у зарубіжній та вітчизняній науці.....	216

БІОЛОГІЯ. ЕКОЛОГІЯ ТА ОХОРОНА НАВКОЛИШНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Бессонова В., Пономарьова О., Давиденко Д. Біорізноманіття дендрофлори балки Любимівської (Дніпропетровська область).....	218
Божко Л., Барсукова О., Вінницька О. Оцінка агрокліматичних ресурсів перезимівлі озимої пшениці в Степовій зоні України.....	219
Гавриш І. Екологічний стан повітря в місті Мелітополь за методом лишеноіндикації.....	221
Демчинська М., Гасинець Я., Карбованець О., Куруц Н., Демчинський О. Інвазії нових фітопатогенних мікроорганізмів як чинник зниження біорізноманіття.....	223
Загайкан Ю., Спринь О. Особливості працездатності головного мозку, показників пам'яті та уваги в умовах сенсорної деривації.....	224
Зайцева І. Дендрофільні мінери-філобіонти в'язів (<i>Ulmus L.</i>) у паркових насадженнях м. Дніпро.....	225
Мирошник Н. Особливості резервних можливостей тканинного кровотоку та стану перекисного окислення ліпідів у спортсменів при фізичних навантаженнях.....	228
Шох В. Прогресивні технології біопалива з рослинної сировини.....	229
Яворівський Р., Банах О., Бабицький А. <i>Salix fragilis L.</i> – перспективна рослина для створення біоенергетичних плантацій в умовах України.....	232
Відомості про авторів.	234

Марія БОЙКО
(Дрогобич, Україна)

ЛИТОВСЬКО-ПОЛЬСЬКІ УНІЇ ТА ЇХ НАСЛІДКИ ДЛЯ УКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЕЛЬ

Наукове дослідження литовсько-польських уній відбувається поверхнево, оскільки не має ґрунтовних джерел до вивчення даної проблеми. Історики не надавали великого значення їх вивченню, вони відносили їх до литовсько-польської історії. Актуальним залишається питання наукового переосмислення уній та визначення їх наслідків для українських земель.

Впродовж XIV–XVI століття було укладено вісім литовсько-польських уній, які наклали відбиток на подальший розвиток української держави. Вже на період XIV ст. українські землі були розділені між сусідніми країнами. Початок примусової інкорпорації земель Русі поклала Польська держава. В 1339 році відбулася зустріч польського і угорського королів в Вишеграді, на якій домовилися про розподіл українських земель, у випадку коли б в польського короля Казимира не було спадкоємця на престол, то Корона переходить разом з українськими територіями під протекторат угорського короля Людвика. Так в 1340 році польський король Казимир здійснив успішний похід на Галичину і захопив всю Галицьку землю. Після смерті Казимира в 1370 році згідно з Вишеградськими домовленостями угорський король Людвик захопив Галичину і поставив там свого намісника Владислава Опольського. Правління поляків на українських землях характеризується спольщенням, насаджуванням католицизму і знищенням української державності.

В 1340 році помер останній останній князь Галицько-Волинської держави, і Волинь захопив син литовського князя Гедиміна-Любарт. В наступні роки відбулося литовське приєднання Чернігово-Сіверщини, Поділля і Київської землі. Литовські князі в управлінні руськими землями застосовували принцип: «Старого не міняємо, нового не впроваджуємо», а також боролися з монголо-татарами [6, 50]. Саме тому їхня політика отримала підтримку в місцевого населення і була прихильно оцінена.

Подальше міжнародне і внутрішнє становище залишалось небезпечним як для Великого князівства Литовського так і для Корони Польської. Це обумовлюється низкою чинників: внутрішньополітичною кризою в литовській державі, поразкою ВКЛ в Куликівській битві, прагнення поляків приєднати до себе Литву. Внаслідок названих причин в 1385 році відбулася перша литовсько-польська унія в місті Крево. Кревський унія полягала в династичному союзі між Литвою і Польщею в особі великого князя Ягайла і польської королеви Ядвіги. Унія передбачала укладення шлюбу між Ягайлом і Ядвігою, прийняття Ягайлом і його оточенням католицизму, повернення до Польщі раніше відібраних земель, звільнення в'язнів, виплата Вільгельму 100 тисяч флоренів і довічне об'єднання Литви і Польщі: «Одночасно він [Ягайло] запропонував такі умови; охреститися самому з усією державою, повернути й приєднати до Польщі всі володіння, котрі Литва забрала та відірвала від Польщі як замки, так і міста, особливо Руський край та Підляшшя. Крім того, [Ягайло] обіцяв випустити з ув'язнення усіх людей, яких давно його предки забрали на Русі й у Польщі, та навечно з'єднати Велике князівство Литовське з Польщею, здобути й приєднати до Польського королівства Сілезький, Пруський, Поморський краї і князівства та всі скарби, які має і матиме використати для загальної справи Польщі». [3, 552].

В наступні роки почалася реалізація умов уній в життя. Ягайло коронувався і прийняв католицизм (отримав ім'я – Владислава II) разом з литовським населенням. В 1387 році

Ягайло видав два привілеї, які збільшували права литовських католицьких вельмож(право на користування спадковими маєтками, будівництва укріплень та інші). В документах згадуються: «Каждый рыцарь или боярин, принявший католическую веру, и его потомки, законные наследники, имеют и будут иметь полную и всякую возможность владеть, держать, пользоваться, продавать, отчуждать, обменять, дать, дарить, согласно своей доброй воле и желанию, замки, волости, деревни и дома и все, чем владел бы по отцовскому наследству, как владеют, пользуются и употребляют на основании одинаковых прав нобили в других землях нашего королевства Польского, чтобы не было различия в правах, поскольку единство делает то, что они подданные одной короны» [2, 64–68].

Інший привілей Ягайла змушував все литовське населення приймати католицтво, заборонялися шлюби між литовцями які недавно прийняли нову релігію (чоловіків та жінок) і православними, звільняв маєтки католицького духовництва від всіх повинностей держави.

Наслідки Кревської унії полягали в ліквідації Великого князівства Литовського, обмеженні прав українців у політичному, релігійному і соціально-економічному питаннях, і в результаті – значний опір місцевого населення, який був насильно придушений.

Подальше десятиліття можна охарактеризувати як період реакції на Кревську унію: внутрішньополітичні протести, збройне захоплення Польщею Галичини, військові походи тевтонців в Литовське князівство і суперечки між Вітовтом і Скригайлом за спадкову землю в Троках. Крім того польська шляхта виявляла незадоволення тим, що Ягайло багато зусиль і коштів надає Литві, а тим більше не здійснив повне хрещення литовців в католицьку віру.

В 1392 році підписана Острівська угода, вона припинила міжособиці Ягайла і Вітовта. М. Грушевський називає її як «друге примирення Ягайла з Вітовтом», Ягайло поручив Вітовту бути його намісником, передавши йому всю управу земель литовських і руських» [5, 139]. Острівську угоду було ратифіковано ще низкою документів, унія зміцнила державну владу в литовській державі, завершила змагання за галицько-волинські землі. Таким чином, за умовами договору Галичина, Холм і Белз відходили до Польщі, а Луцьк і Волинь до Литви. Фактично Острівська угода зафіксувала ліквідацію Галицько-Волинського князівства.

Вітовт почав правити спершу як наступник Ягайла, він в 1394 році захопив Подільську землю разом з Києвом і вже на острові Саліні в 1398 році Вітовт здобув міжнародне визнання себе королем Литовської держави. Вітовт проводив шлюбну дипломатію, втручався в справи золотого ординців, приєднав Причорномор'я, проте офіційна коронація так і не відбулася: корону викрали за нез'ясованих обставинах, а сам Вітовт згодом помер.

В 1401 році була здійснена Вілленсько-Радомська унія. Вона передбачала вірність Вітовта на користь Ягайла і повернення всіх земель до складу Корони, проте в разі бездітності Ядвіги не можна обрати нового короля без згоди Вітовта. Унія підкреслила безперечне підпорядкування всього суспільства Вітовту. Князь Вітовт здійснював зміцнення Литовської держави, припинив існування місцевих українських князівств (Волинське, Київське, Подільське).

Новим етапом литовсько-польської політики стала Городельська унія 1413 року. За умовами унії визнавалася діяльність великого князя в Литві, яка мала бути затверджена Короною Польською. В документах зазначається: «Пани і шляхтичі Литви після смерті Олександра Вітовта, теперішнього князя, нікого не будуть мати або обирати великим князем і господарем Литви, як тільки кого король польський і його наступники, порадившись з прелатами і панами Польщі і земель Литви, вважатимуть за необхідне обрати, поставити, помістити» [1, 122]. Відбулося зрівняння в правах католицьких магнатів з литовськими, православне населення не могло брати участь в управлінні державою, «Названими вище свободами, привілеями і милостями тільки ті пани і шляхтичі землі Литовської можуть володіти і користуватися, яким зброя і герби шляхтичів королівства Польського пожалувані, і

шанувателі християнської релігії, римській церкві підвладні, не схизматики або інші невіруючі» [1, 123].

Після смерті Вітовта литовська і українська знать обрала нового князя Свидригайла, проти нього розпочав збройну боротьбу Ягайло і вже 1432 р. обрали нового князя Сигізмунда, який поновив литовсько-польський союз. Новий князь вирішив укласти Гродненську унію в 1432 році, за нею Корона отримувала Поділля і прикордонні території на Волині, влада Ягайла визнавалася найвищою, Польща і Литва домовлялися надалі спільно обрати нового великого князя. Однак вже цього року Михайло син Сигізмунда визнав себе підданим польського короля. Українські землі знову потрапляли до різних держав, Волинь ставала довічною власністю Литви, а землі Городло, Ратне, Лопатин і Поділля входили до Польщі. Гродненська унія була ратифікована наступного року при свідках, а всі попередні угоди визнавалися невдалими для королівства. Унія діяла до 1440 року, тобто до моменту вбивства Сигізмунда.

Вже в 1447 році польський король Казимир IV прагнути зміцнити свою владу видав привілеї, вони послаблювали функції польських магнатів, водночас розширювалися права української, польської шляхти. Ці привілеї отримали назву Нешавських статутів. «Насамперед нашим словом королівським присягаємо вповні утримувати всіх мешканців нашого королівства при всіх правах, наданих їм попередниками нашими. Нікого не звogliamo позбавити маєностей, ані ув'язнити, якщо вина його не буде спершу підтверджена судовим вироком» [4, 56]. Було відновлено функціонування Київського і Волинського князівств і призначено князів у ці землі. Але вже 1470 року помер князь Київського князівства Семен Омелькович, ця обставина припинила існування Київського князівства, відбулися протести місцевої знаті в 1481 році, було вбито литовського князя Казимира. Знову шляхти була вкритата і завершилась вбивством І. Гольшанського.

1499 році розгорнулася війна Польської держави з Османською імперією, необхідна була допомога Литовського князівства. Ця подія зумовила підписання Віленсько-Краківської унії 1499 року. Унія закріплювала основну умову: допомога Польщі взамін на цілковиту автономію Великого князівства Литовського. Крім того, унія визначала: надання взаємної підтримки на випадок збройної боротьби, вступ у війну тільки за згодою союзника, вибори управителя військових дій виключно за порадою іншої сторони: «Була подана декларація про обрання короля і великого литовського князя, у якій вказувалося, щоб обидва народи один без одного не обирали собі володарів» [1, 818]. Унія зрівнювала православних правах з католиками. Проте литовське суспільство вперто не визнавало умов Віленсько-Краківської унії на протязі першої половини XVI століття.

Дрібна і середня шляхта Литви виступала за союз з Короною, але найбільші магнати рішуче заперечували. Вони відкидали рекомендації польських депутатів здійснювати спільні засідання уряду, тому литовські пани вигадували низку причин. Таким чином, незважаючи на отримання престолу Королівства Польського й Великого князівства Литовського однією особою, парламентська влада держав залишалася в урізнібіч одна від одної. Так тривало до настання 1560-х років.

В 1501 році було домовлено про Мельницьку унію, обрано нового короля, ним став великий литовський князь – Олександр. Унія була зумовлена прагненням литовців і поляків об'єднати зусилля в війні спрямованій проти Московського князівства та інших суперників. Передбачалося спільне обрання шляхтою спільного монарха, проведення внутрішньої і зовнішньої політики, єдиної монети. Мельницька унія розширювала права магнатів(вони могли не підпорядковуватися королю). Литовський сейм не реалізував положення унії. Мельницький привілей, який затверджував привілеї вельмож не отримав підтримки в населення і був скасований. Так, на практиці жодної унії не було.

Отож попередні сім литовсько-польських уній підготували ґрунт для укладення Люблінської унії, яка стала завершальним актом в справі знищення української державності, а точніше її остаточного розділення.

Причин для укладення унії вистачало, а найбільшим було бажання поляків створити могутню польську державу з великою територією і цілковитою владою польського короля.

Несприятливе міжнародне положення Великого князівства Литовського і Корони Польської прискорювало об'єднання. Литовська держава була ослабленою війнами з Московією і Кримським ханством це і було задокументовано актом 1499 р. і вибором Жигимонта на великого князя. Але з другого боку їх литовсько-державний патріотизм противився тільки одній думці про повне приєднання Великого князівства до Польщі, і ще більше в тім же напрямі їх турбували власні інтереси. Одноосібність Великого князівства забезпечувала литовським магнатам їх становище фактичних правителів тої держави [7, 175]. Вона ж допомагала їм в захисті від конкуренції польської шляхти при обранні в уряди, роздаванню маєтностей і земель в Литовській державі.

Литовська і українська знать категорично не хотіла союзу з поляками, вони хотіли об'єднання з Московським царством бо воно було православним. Основна частина населення, яку утворювали бідне селянство українців і білорусів взагалі не мали права голосу.

У XVI ст. право висловлювати свою волю отримала шляхта. Спершу вони змогли брати участь в сеймах, згодом стали діяти самостійно без натиску ради панів. Шляхта підтримувала об'єднання, завдяки союзу низку привілеїв і збільшувала права шляхетського стану. Король Корони Сигізмунд не підтримував інкорпорацію, вважав що може позбутися трону внаслідок унії.

В 1529 році Сигізмунда-Авґуста проголосили Великим князем, згодом-польським королем, а в 1530 році його було короновано. Через 14 років Сигізмунд віддав синові Велике князівство Литовське. Тобто, в період правління Сигізмунда Старшого, в 1544 році литовські землі фактично від'єдналися від Корони і отримали свого незалежного князя. На жаль, це була остання перемога литовських урядовців. Смерть Сигізмунда в 1548 році різко змінила становище литовського князівства.

Сейм який відбувся в 1551 році завершився гострими суперечками і боротьбою магнатів та шляхти, вимагали не проводити приєднання обох держав і навіть спільні засідання сейму.

Подальші роки проходили в запеклому протистоянні польських греко-католиків спрямованому проти Литовського князівства. Впродовж 165 років боротьби за об'єднаний союз поляки на засіданнях сеймів розповідали заангажовану історію, вважали, що унія була укладена ще в 1385 році, і за правління короля Сигізмунда була забута. Вони наводили факти: називали землі поляків, які насильно приєднала Литовська держава, зокрема і місто-Луцьк.

Московська війна, що розпочалася в кінці 1513 р., облога Смоленська, відсутність війська до відпору у Литві, все це змусило литовських панів з початком 1513 р. звернутися до польських панів з проханням, аби пустили до них короля, що вже довгий час пробув в Польщі, і щоб надали їм братню допомогу.

На сеймі 1541 р. коронні стани, налякані турецькою окупацією Угорщини, ухвалили податок на потреби оборони й заразом подали до короля прохання аби постарався привести Велике князівство Литовське до унії з Польщею, «як для боротьби з спільним ворогом так і для інших справ, для сусідської приязни й брацтва» [5, 349]. Король на питання в справі унії відповів, що не може обіцяти нічого певного до укладення якихось союзних актів. Після завершення сейму ВКЛ було передано синові Авґусту – 8 жовтня 1544 р. Ця подія підкреслила політичну окремість князівства Литовського.

Сам новий король в 1540-х і 1550-х рр. показував не більше охоти до унії, як і його батько. На сеймі 1550 р. вся увага зводилася до питань екзекуції прав (заходи проти порушень законів в Польщі); але справа унії все таки фігурує невідмінно серед постулатів шляхецьких послів. На короннім сеймі 1553 року унія була предметом гострого обговорення. [5, 355]. Польські політики озброїлись історичними документами, і закидали Литві не тільки в не підписанні унії, але і у вчинках проти поляків: нібито литовці намовили Казимира не підтверджувати коронних прав, від'єднали від Польщі Луцьк, Ломазі й інші міста, наводили татар на Польщу. Такі обвинувачення довго загострювали міждержавні відносини.

Король скликав коронний сейм в Любліні, але таке незвичайне місце не подобалося самим послам: мало хто з них приїхав, і сейм не відбувся. В наступні роки литовці на сейми не прибували, та й в поляків питання унії відійшло на другий план, були зайняті питаннями території Польської держави. Лівонська війна яка захопила Литовську державу стала своєрідним каталізатором який пришвидшив процес унії. В наступні роки скликалися сейми, які не принесли жодного результату, через неузгоджений проект унії як всередині литовців, так і поляків. 26 січня 1569 року розпочалися перші переговори стосовно унії. Поляки вимагали щоб в основу договору були взяті старі привілеї унії й акти варшавської конференції 1564 р., проте литовці заперечували цей проект [8, 49].

Дискусії стосовно умов Люблінської унії тривали майже півроку, за цей період литовці не погодившись на умови поляків, покинули сейм сподіваючись зірвати сейм. Але король під натиском шляхти видав акти, за якими приєднав Підляшшя, Волинь, Брацлавщину, Київщину до корони [9, 178]. Акт унії, був виданий 1 липня 1569 року, проголошував, що Корона й Велике князівство Литовське, поділене тією інкорпорацією українських земель, повинні створити одну Річ Посполиту. 4 липня унію формально затвердив король Жигмунт II Август. «Королівство Польське і Велике князівство Литовське віднині складають вже одне, неподільне тіло, а також одну, спільну Річ Посполиту, в якій дві держави і два народи поєдналися і злилися в один народ і в одну державу. Цим подвійним народом віднині на вічні часи має управляти одна голова, один пан і один спільний король, який буде обиратися спільними голосами поляків і литовців, а місце обрання в Польщі, а потім буде помазаний на Королівство Польське і коронований у Кракові. Головний сейм завжди повинен бути один, а не окремі; крім того, повинен бути один ніколи не роздільний сенат для всіх справ і потреб...Монета повинна бути одноманітна й однакова по вазі й пробі...Як у Польщі, так і в Литві повинні бути знищені всі торгові мита й побори... Віднині й на вічні часи не слід брати ніяких мит з духовних і світських людей шляхетського звання і з їх підданих...» [4, 106].

Наслідки Люблінської унії: інтеграція українських земель до складу Речі Посполитої, українські землі утворювали 6 воєводств, зміни в законах Речі Посполитої були закріплені в третьому Литовському статуті 1588 року зафіксували закріпачення селян. Найбільше незадоволення в населення викликало питання віри і релігії, поширення католицизму.

Отож відбулося вісім литовсько-польських уній, які докорінно змінили історію української держави. Позитивним було те, що більшість українських земель опинилися в складі однієї держави, мали доступ до здобутків західноєвропейської культури. Негативним результатом стало питання віри, мови, національності, що призвело до поширення конфліктів. Незаперечним залишається те, що через довготривалий період українці змогли об'єднатися разом, хоч і під владою чужої держави.

ЛІТЕРАТУРА

1. Історія України: Хрестоматія / Упоряд. В. М. Литвин; відп. ред. В. А. Смолій. НАН України. Інститут історії України. Київ: Наукова думка, 2013. 1056 с.

2. Унія в документах: Сб. /сост. В. А. Теплова, З. И. Зуева. Мінськ: «Лучи Софии», 1997. 520 с.

3. Стрийковський Мацей. Літопис польський, литовський, жмудський і всієї Руси / Відп. ред. О. Купчинський. Наукове товариство ім. Шевченка. Львів, 2011. 1075 с. (Історичні джерела. Т. 10)

4. Хрестоматія з історії України литовсько-польської доби / Упоряд. Т. Гошко; наук. ред. М. Капраль. Львів, 2011. 688 с.

5. Грушевський М. С. Історія України-Руси: В 11 т., 12 кн. / М. С. Грушевський [Редкол.: П. С. Сохан (голова) та ін.]. Т. 4. Київ: Наукова думка, 1993. 519 с.

6. Полонська-Василенко Н. Історія України: У 2 т. Т. 1. До середини XVII століття. 3-те вид. Київ: Либідь, 1995. 672 с.

7. Русина О. В. Україна крізь віки. У 15-ти тт. Т. 6: Україна під татарами і Литвою / За заг. ред. В. Смолія. НАН України. Інститут історії України. Київ: Альтернативи, 1999. 320 с.

8. Україна: хронологія розвитку. Т. 3. Від Батиєвої навали до Люблінської унії / Авт. і кер. проекту: А. Толстоухов, В. Зубанов; кер. авт. колективу В. Григор'єва; авт. тому О. Русина, М. Котляр; редкол.: (голова) В. Смолій. Київ: Кріон, 2008. 519 с.

9. Яковенко Н. Нарис історії середньовічної та ранньомодерної України / Український науковий ін-т Гарвардського ун-ту; Інститут Критики. Вид. 4-е. Київ: Критика, 2009. 584 с.

Дмитро БУДЯНСЬКИЙ, Анастасія ФЕДОРОВА
(Суми, Україна)

НОВАТОРСЬКІ МИСТЕЦЬКІ ПОШУКИ І КАВАЛЕРІДЗЕ В КІНАТОГРАФІ ПОЧАТКУ ХХ СТ. (НА ПРИКЛАДІ КІНОФІЛЬМУ «ЗЛИВА»)

Івана Кавалерідзе – видатний український скульптор, кіносценарист, кінорежисер, драматург, театральний діяч, народний артист України [4]. Мистецтвознавці багато років досліджують його творчу спадщину, зокрема художні пошуки майстра, новаторські ідеї, масштабність розкриття теми в багатьох видах мистецтв, в першу чергу, в кіно.

Яскравим прикладом нелегких, суперечливих пошуків є фільм «Злива», який займає особливе місце в історії світового кіномистецтва [1]. Як і в скульптурі, режисер переконливо передає зміст, не вдаючись до пояснювальних подробиць.

Стрічка суттєво відрізнялась від більшості фільмів початку ХХ століття. Для пересічного глядача «Злива» була занадто складною і незрозумілою. Цей фільм найбільше шокував прихильників традиційного кінематографа, в тому числі закордонних бойовиків з їх ритмом та інтригою. І. Кавалерідзе свідомо відмовився від прийомів, що надавали дії зовнішньої динаміки.

Кінокартину, за словами самого автора, поставлено під впливом вистави Л. Курбаса «Гайдамаки» у театрі «Березіль», яка відзначалась філософською узагальненістю думки та винятковою цілісністю. Для того, щоб кожен рух і слово дійових осіб були вагомими і впливовими стенографія вистави була максимально лаконічною.

Головний акцент у виставі був зроблений на грі акторів музичному супроводі. В цілому пошуки І. Кавалерідзе в жанрі візуального мистецтва збіглися з ідеями, які пропагував театр «Березіль». Проте в драматургічному і пластичному рішенні теми кінорежисер запропонував власне, оригінальне осмислення історичних подій, до яких звертався [2].

Перший фільм «Злива» на сьогодні є втраченим, але його не можна викреслювати з біографії митця або розглядати як невдалий експеримент.

І. Кавалерідзе, маючи на той час вже достатній досвід роботи в галузі монументальної скульптури й кіномистецтва, у «Зливі» не захоплюється безпредметним трюкацтвом та формотворенням. Про це свідчать ідейно-естетичні настанови, з яких виходив автор

сценарію, режисер і художник кінокартини, розпочинаючи постановку «Зливи». Збереглися лише кілька описів сюжету та особливостей цього фільму.

Це був експеримент в галузі кінематографічної форми, але не формалістичний, як це стверджувало багато критиків. Спроба наблизити кіно до скульптури була для І. Кавалерідзе природною. Митець намагався надати героїчним образам величі монументальної скульптури [4].

Фільм створювався у роки, коли розпочинався ідейно-мистецький рух проти натуралізму і необхідними стали пошуки нової образності. Як у своїх скульптурних роботах І. Кавалерідзе виступав проти підміни основної ідеї твору ретельно виписаними портретними деталями, так і на екрані прагнув перш за все передати соціальний зміст через узагальнені художні образи.

Він не розкриває історичну тему, а створює узагальнений екранний еквівалент епохи XVIII ст., надає героям символічного значення. У фільмі «Злива» митець намагався дослідити те, що хвилювало людину праці протягом століть. Мова йдеться про переломні періоди історії, коли народні маси починають усвідомлювати себе активною суспільною силою і особливо яскраво виявляється їхня готовність до революційної дії [3, 4].

Наскрізна ідея цього твору – живий зв'язок епох. Такий погляд на історію був характерний для поетичного кінематографа, одним із зачинателів якого по праву вважається І. Кавалерідзе.

Сам режисер ставився до своєї роботи критично і вимогливо. В процесі роботи над фільмом сценарій зазнавав суттєвих змін. Митець не заперечував необхідності розробки сценарію. Проте він виступав проти того, щоб ідеалізувати кожен рядок сценарію, прагнув покращувати його в процесі зйомок [2].

Експериментальний характер «Зливи» відчувався в загальній архітектурі стрічки, виборі жанру, використанні світла. Основними композиційними рішеннями були світло і тінь, де зіставлялась класова суть героїв. Автор переносив на екран спокійну, лаконічну техніку, будуючи свій твір на поєднанні двох контрастних кольорів (білого і чорного) без півтонів.

Драматургія кінокартини відповідала задуму. Сюжет було окреслено лише в основних рисах, без деталізації. Змальовувалися представники різних епох: впевнені в своїх силах учасники боїв за Перекоп; стійкий у ненависті до свої експлуататорів Івась, що вперто впрягається в плуга, коли пан забирає у нього волів; селяни, які з презирством відвертаються від панка та страшні у ненависті до поміщиків кріпаки.

Дія «Зливи» побудована на контрастному протиставленні трудящих і гнобителів. Тож сильний і красивий Івась, що уособлює народну мудрість і силу, виграє у порівнянні з потворним паном-товстуном. І. Кавалерідзе прагнув показати красу робітників, які виборюють своє щастя. Про це свідчить зміст епізодів, романтична піднесеність сцен боротьби з поневолювачами і добір виконавців.

У стрічці не має сюжету в буквальному розумінні. Такий спосіб драматургічної побудови називають «відкритим сюжетом». Автор йшов шляхом поетичного кінематографа, для якого характерні пошуки філософської узагальненої монументальної форми, метафоричність мови, асоціативний монтаж. В цьому митець не був самотнім. В 20-ті роки тема революції асоціювалась переважно з монументальними формами її зображення. Герої «Зливи» були позбавлені особистих прикмет, вони виступали носіями певних соціальних і класових верств.

Відомо, що кінематограф може існувати лише як мистецтво мільйонів. Проте практика засвідчує, що масовий успіх екранного твору не є єдиним фактором, який обумовлює його художнє значення.

Коротке екранне життя «Зливи» не можна пояснювати лише низькою естетичною культурою відвідувачів кінотеатрів того часу (початку XX ст.).

Поряд із цікавим новаторськими знахідками у фільмі мали місце певна ускладненість і статичність. Спроби режисера оживити контрастним освітленням постаті людей, що повільно рухалися в кадрі, нагадуючи скульптурні групи, викликали труднощі для сприймання стрічки.

Не дивлячись на окремі художні вади «Зливи», значення цієї яскравої новаторської роботи І. Кавалерідзе є величезним. Тому цей кінематографічний експеримент особливо важливо вивчати у наші дні, коли кіномистецтво досягло зрілості і сягає нових висот.

Таким чином, ця кінокартина не тільки засвідчила неабиякі здібності автора, а й дала йому можливість зрозуміти специфіку кіномистецтва, його творчі закони й технології.

ЛІТЕРАТУРА

1. Жукова А. Журов Г. Українсько-радянське кіномистецтво (1930–1941): монографія. Київ, 1959. 158 с.
2. Нові аспекти в дослідженні творчості Івана Кавалерідзе: тези доп. та повідомл. наук. читань з нагоди 105-ї річниці від дня народження видатного українського скульптора, кінорежисера і драматурга Івана Петровича Кавалерідзе. Суми, 1992. 25 с.
3. Тернюк П. І. Мистецтво: навч.-метод. посіб. Київ, 1968. 250 с.
4. Зинич С. Г., Копельгородська Н. М. Іван Кавалерідзе: монографія. Київ: «Мистецтво», 1972. 190 с.
5. Linhart L. I. Kavaleridze a tri obdobi jeho filmove tvorby. Praha, 1962.

Валерій ВЛАСЕНКО, Катерина МУРАШКО
(Суми, Україна)

ДО ІСТОРІЇ СПЕЦІАЛЬНОЇ СЛУЖБИ ІНФОРМАЦІЇ РУМУНІЇ (1929–1944)

Дослідження історії спеціальних служб будь-якої країни ускладнено через специфічні функції цих інституцій, засекреченість їх структури та діяльності, обмаль інформації про них і зазвичай обмеженість доступу до відповідних галузевих архівів. Але політика декомунізації в Україні та відкритість у роботі архівів колишніх репресивних органів дають можливість з'ясувати діяльність не тільки радянських спецслужб, але і зарубіжних аналогічних інституцій. До того ж, напередодні і після анексії Криму й окупації частини Донбасу в Україні активно діяли спецслужби сусідньої країни. Тому вкрай важливо використати досвід протидії зарубіжним розвідкам з боку відповідних вітчизняних державних інституцій. В історичній літературі знайшли висвітлення окремі питання діяльності спецслужб УНР, СРСР, Польщі у міжвоєнний період. Проте поза увагою дослідників залишилася діяльність спецслужб Румунії. Саме тому автори поставили за мету окреслити структуру Спеціальної служби інформації (Serviciul Special de Informații – SSI) Румунії у 1929–1944 рр.

Восени 2016 р. в Румунії побачила світ книга про лідера української військової еміграції в Румунії, полковника Армії УНР, коменданта таборів інтернованих вояків Армії УНР (1920–1923) у цій країні, члена тамтешнього Громадсько-допомогового комітету української еміграції, голову Товариства бувших вояків Армії УНР в Румунії Гната Порохівського (1888–1952) [1]. Це є публікація його архівно-слідчої справи, що зберігається в Галузевому державному архіві Служби безпеки України. Але книга вийшла румунською мовою, що обмежує знайомство з її змістом українських науковців. Тому основним джерелом при висвітленні задекларованої у назві тез теми є архівно-слідча справа Г. Порохівського (ГДА СБУ, фонд 5, справа 26440).

Зі справи випливає, що 1 липня 1929 р. Г. Порохівський був зарахований перекладачем до 2-го (розвідувального) відділу румунського Генерального штабу, який з 1931 р. був перейменований на Спеціальну службу інформації (ССІ). За свідченням Г. Порохівського, наприкінці 1932 – на початку 1933 рр. ССІ перетворилася на самостійну інституцію. У січні

1932 р. шеф (назва посади) ССІ Михайло Морозов (керував службою у 1924–1940 рр.), враховуючи широкі зв'язки Г. Порохівського з українською еміграцією в країнах Західної Європи, призначив його референтом з політичної й економічної розвідки у цих країнах.

Місце дислокації ССІ в Бухаресті – спочатку по вулиці Василе Ласкер (strada Vasili Lascăr), 23 (згодом 25), потім – на бульварі Домніцей, з 1940 р. – вулиці професора Сіона. Головне завдання ССІ – військова, політична й економічна розвідка за кордоном, особливо в СРСР, а також контррозвідувальна діяльність, викриття революційного руху, боротьба з партизанами та підпільними організаціями на окупованій території СРСР. У 1940–1944 рр. службу очолював Євген Крістеску (Eugen Cristescu) [2, арк. 162–163].

За свідченням Г. Порохівського, центральний апарат ССІ мав таку структуру:

1. «Західний фронт» на чолі з майором Балтяну. Займався розвідкою в Угорщині й Югославії та контррозвідкою на прикордонних з цими країнами територіях.

2. «Південний фронт». Керівник – підполковник Трифон, його заступник – майор Карп. Займався розвідкою в Болгарії і Туреччині та контррозвідкою у прикордонних з Болгарією територіях, а також у Добруджі.

3. «Східний фронт». Керівник – полковник Іоан Лісєвич (Lissievici), з 1940 р. – полковник Віктор Сімінел (Siminel). Функції – розвідувальна діяльність на території СРСР і Польщі та контррозвідка на прилеглих до цих країн територіях.

4. Відділ контрінформації (контррозвідки). Керував всією контррозвідкою ССІ.

5. Військово-судова поліція (слідчий відділ ССІ). Начальник – полковник Раду Йонеску. Мала власну в'язницю, де перебували підозрювані у шпіонажі, терористичній і диверсійній діяльності, шкідництві та саботажі.

6. Відділ пропаганди. Начальник – Жоржеску. Займався виготовленням та поширенням антирадянської літератури (листівки, брошури, книги) та всіма видами ворожої до СРСР пропаганди (виставки, радіопередачі).

7. Радіо-відділ. Начальник – інженер-майор Микола Лука, заступник – поручик Павло Георгіу. Функції – радіорозвідка, радіопропаганда, радіозв'язок ССІ, а також телефонний зв'язок ССІ та прослуховування телефонних розмов.

8. Технічний відділ. Начальник – Джика Крістеску. Займався виготовленням підроблених документів для потреб ССІ, розшуком авторів анонімних листів та інших матеріалів, що добувалися агентурним та іншим шляхом органами ССІ, оперативною фотозйомкою, дактилоскопією, розшифруванням листів, написаних симпатичними чорнилами, виготовленням різноманітних хімічних засобів для закордонної агентури.

9. Шифрувальний відділ, що займався розробкою шифрів ССІ й обробкою шифрованих матеріалів, отриманих з-за кордону.

10. Відділ зв'язку з німецькою розвідкою та контррозвідкою. Начальник – підполковник Никандр Іонеску (Іонеску). Здійснював оперативний зв'язок та обмін інформацією з німецькою розвідкою та контррозвідкою. Для координації дій, спрямованих проти СРСР, при відділі перебував представник німецьких спецслужб майор Стронський.

11. Секретаріат. Завідувач – підполковник Войческу.

12. Відділ кадрів. Начальник – Лапедату. Здійснював підбір й облік кадрів ССІ.

13. Адміністративно-господарський відділ.

14. Транспортний відділ. Начальник – майор Микола Лука. У його підпорядкуванні перебували всі транспортні засоби ССІ.

15. Фінансовий відділ [2, арк. 163–167].

Порохівський подав більш детальну інформацію про Східний фронт. До червня 1941 р. місцем його перебування був Бухарест, але по мірі просування німецько-румунських військ далі на Схід його розділили на два ешелони. Перший – основний оперативний склад на чолі з Лісєвичем у червні 1942 р. виїхав на окуповану територію, другий залишився в Бухаресті.

Перший ешелон був дислокований у Ростові-на-Дону у так званому районі «Нахічевань» (приміщення колишньої школи). На початку 1943 р., коли війська Червоної армії підходили до міста, перший ешелон повернувся до Бухареста.

У складі Східного фронту функціонували такі секції:

Секція інформації (розвідка). Начальник – підполковник Ернеску. Через так звану «агентуру Східного фронту» займалася військовою, політичною й економічною розвідкою проти СРСР.

Секція контрінформації (контррозвідка). Начальник – майор Курерару. Протидіяла радянській агентурі на окупованих територіях СРСР (виявляла співробітників НКВС, партизан, комуністів) та діяла в тилу СРСР. Здійснювала ці функції за допомогою агентури Східного фронту та спеціальних «центрів».

Технічна секція. Начальник – Цивря. Використовуючи оперативні й інші матеріали, займалася нанесенням на топографічні карти румунського та німецького командування позначок щодо становища на радянському фронті, а також фотографувала об'єкти, що мали інтерес як для ССІ, так і румунського військового командування.

Шифрувальна секція. Здійснювала шифрування та розшифрування телеграм ССІ.

Секція зв'язку з німцями. Начальник – підпоручик Брату. Функції – обмін інформацією про розвідувальну та контррозвідувальну діяльність «Східного фронту» проти СРСР.

Господарська секція. Начальник – підпоручик Амареску.

Центри. До червня 1940 р. діяли Буковинський центр у м. Чернівці та Бессарабський у м. Кишинів. Начальник першого – підполковник Янович, другого – майор Балатеску. Обидва центри здійснювали розвідувальну діяльність проти СРСР, засилаючи на його територію агентів. Одночасно займалися й контррозвідкою. Після приєднання Північної Буковини та Бессарабії до СРСР перший центр був передислокований у м. Сучава, другий – у м. Ясси. Займалися переважно розвідувальною діяльністю на території Буковини і Бессарабії. Після нападу на СРСР у червні 1941 р. обидва центри передислокувалися на попередні позиції. З утворенням генерал-губернаторства «Трансністрія» був створений третій центр на чолі із капітаном Нештіану, а згодом – підполковником Пержу. Місце дислокації – Одеса, провулок Удільний (кілька будинків, зокрема й ті, де колись перебували турецьке та перське консульства) [2, арк. 167–170].

Отже, румунська Спеціальна служба інформації мала складну багатоступеневу структуру із розгалуженою мережею агентів на території Радянського Союзу та розвідувальних центрів у Румунії та на окупованих територіях. Перспективними, на думку авторів, є дослідження розвідувальної, контррозвідувальної та пропагандистської діяльності ССІ й участі в ній українських емігрантів, а також жителів західноукраїнських земель.

ЛІТЕРАТУРА

1. Anchetat de Smerș: Asul SSI și liderul emigrației ucrainene din România în dosarele SBU [Editori – Vadim Guzun, Valeriy Vlasenko]. Cluj-Napoca: Editura Argonaut, 2016. 730 p.
2. Галузевий державний архів Служби безпеки України. Ф. 5. Спр. 26440. Т. 1. 392 арк.

МИРОСЛАВ ЕКМАН, КОНСУЕЛА БУРМАН
(Мукачеве, Україна)

ВИХОВАННЯ ПОЛІФОНІЧНОГО МИСЛЕННЯ ПІАНІСТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРЕЛЮДІЙ І ФУГ «ДТК» Й. С. БАХА У ФОРТЕПІАННОМУ КЛАСІ

У виконавсько-педагогічному процесі вивчення прелюдій і фуг Й. С. Баха беруть участь майже всі психічні пізнавальні процеси, зокрема музична пам'ять, музичний слух, музичне мислення, увага, музично-ритмічне відчуття, ладове відчуття, відчуття форми, музикальність.

Серед цих музичних здібностей ключову роль в поліфонічній музиці займає процес музичного мислення, а саме поліфонічного.

Мислення (в загальному контексті) в психології розглядається як відчуття, сприйняття, уваги, пам'яті та відноситься до вищого рівня пізнання.

Російський психолог та музикознавець Б. Асаф'єв вважає, що процес мислення починається з постановки задачі, за чим йде пошук, побудова гіпотези, перевірка її. При невірному рішенні процес повторюється [1].

За визначенням О. Леонт'єва, «мислення – це процес свідомого відображення дійсності у таких об'єктивних її проявах, зв'язках і відношеннях, до яких включаються і недоступні безпосередньому чуттєвому сприйманню об'єкти» [2].

Визначаючи сутність поняття «поліфонічне мислення», науковець О. Рожко трактує його як психічний пізнавальний процес, що є різновидом музичного мислення, інтелектуальна діяльність, що має образно-інтонаційну природу, володіє специфічними конструктивними елементами і категоріальним апаратом, цільовою спрямованістю якої є відображення контрасту в одночасності, процесу поступового визрівання протиріч діалектичного розвитку буття і проявляється в осмисленні лінійності – переваги горизонтального принципу над вертикальним у музичному становленні, а також функціональної однорідності й рівноправності голосів музичної композиції» [3].

Зважаючи на виконавсько-інтерпретаційні норми та рекомендації редакторів та інтерпретаторів, педагогічна цінність поліфонічного циклу прелюдій і фуг «Добре темперованого клавіру» у розвитку поліфонічного мислення піаністів виявляється у таких аспектах сучасного піаністичного виконавства:

1) розуміння та усвідомлення стилістичного спрямування жанру та його відповідність естетичним та стилістичним ідеалам композитора, інструментальній приналежності (клавир, клавесин, орган, сучасне фортепіано), до якої належить цикл, художня єдність циклу;

2) розуміння зв'язків шляхом створення гармонічного «каркасу» прелюдії, усвідомлення та переосмислення явищ поліфонічної фактури, зокрема мелодичної лінії в прихованому багатоголосі;

3) розуміння та усвідомлення піаністом (учнем чи студентом) прелюдійної фактури, яка базується на гармонічних фігураціях, елементи імітаційних проведень, імітацій та неімітаційної поліфонії, розуміння каркастичної структури фуги;

4) детальний аналіз структуризації прелюдії і фуги (поліфонічний та гомофонний склад, рівень форми, синтаксис, елементи поліфонічного викладу (тематичний матеріал (інтонаційне ядро та організовуючий початок), з якого виростає форма фуги), протискладнення, інтермедії, імітації, комплементарний вид, контрастне поліфонічне співставлення, мотивна структура та субмотивні зв'язки, «питання-відповідь», стретні проведення, міжмотивна артикуляція, цезури, метрична повторність та симетричність тактів, ознаки контрапунтичності, хоральності та контрастності, проведення теми в оберненому вигляді (ознаки ракохідності теми), показ кульмінаційних вершин, кристалізація гармонічної думки, безперервність руху тощо) та побудови (експозиція, розробка або епізод та реприза і т.п.) мелодичної лінії, гармонії, визначення ладових, метро-ритмічних особливостей, образний зміст циклу) та її роль у розвитку музично-аналітичного та поліфонічного мислення, музичної пам'яті, осягненні синтезу слухового контролю та тактильних відчуттів піаніста (особливості звуковидобуття та артикуляції) і т. ін.;

5) достовірне та оправдане розуміння й дотримання виконавських особливостей та рекомендацій (характеру, правильної артикуляції (пальцеве legato на шістнадцятих тривалостях, non legato – при проведенні руху по звуках акорду і т.д.) та фразування, туше (звуквидобуття), темпо-ритмічних та агогічних закономірностей, терасоподібної архітектонічної динаміки, ознаки тембральності, регістровки та ладо-тональних зв'язків,

прикрас та мелізматиками, правильної аплікатури (особливості підкладання та перекладання 3 через 4, 2 через 3 палець, 1-й палець на чорній клавіші і т.п.), доцільність педалізації, питання імпровізаційності) відповідно до стилістичних канонів епохи бахіанства;

6) розуміння правильності специфіки тембрального забарвлення («інструментування» та «оркестрування») голосів на основі їх мелодичної самостійності засобами артикуляційних прийомів, динамічний баланс між проведенням тематичного матеріалу та інтермедій або інших елементів поліфонічного викладу та ін.;

7) розуміння та осмислене вивчення найоптимальнішої аплікатури, що сприяє плавному та плинному голосоведенню, кантиленності й співучості гри, та ініціюванню різних поліфонічних пластів та нашарувань;

8) розуміння специфіки відмінностей та характерних виконавських рис інструктивних академічно-педагогічних редакцій «ДТК» та текстологічних (на основі уртекстних видань).

Узагальнюючи всі виконавсько-інтерпретаційні, редакційно-історичні та художньо-естетичні закономірності музичного мистецтва епохи бахіанства можна справедливо стверджувати, що збірка поліфонічних творів «ДТК» Й. С. Баха представляє вишуканість як прояв краси, незалежно від естетико-етичного ідеалу епохи бароко, в чому й криється унікальність та педагогічна цінність збірки прелюдій і фуг в контексті сучасного виконавського мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асаф'єв Б. Музична форма як процес. М.-Л.: Музика, 1971. 379 с.
2. Леонтьєв О. Діяльність. Свідомість. Особистість. М.: Політвидання, 1977. 304 с.
3. Рожко О. Формування поліфонічного мислення, студентів вузів культури та мистецтв в класі фортепіано: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. М., 2002. 25 с.

*Галина КАЛЮЖНА
(Мінськ, Білорусь)*

ЗБЕРЕЖЕННЯ ІСТОРИЧНОЇ ПАМ'ЯТІ – ВАЖЛИВИЙ НАПРЯМОК В ДІЯЛЬНОСТІ МГОУ «ЗАПОВІТ»

Доля моя склалася так, що я живу в Білорусі понад 50 років.

Відірвана від рідної землі, але тут, в добрій до мене Білорусі, я не втратила своєї національної свідомості, що була закладена в мені з дитинства.

1995 року прийшла до української громади в Білорусі. 1996 року організували відділ української літератури в міській бібліотеці № 20. Стала проводити літературні вечори, тематичні виставки. Встановила зв'язки з Парламентською бібліотекою України, почали одержувати нову українську літературу. 1997 року організувала I Республіканську виставку української вишивки. З часом вибрали мене членом Президії БГОУ «Ватра». 2005 року – головою МГОУ «Заповіт».

Будучи на батьківщині у своїх рідних, що жили в м. Рівне, пішла знайомитись в краєзнавчий музей, і тут я побачила портрети гетьманів України, серед яких був П.С. Орлик. Мені стало цікаво: про багатьох гетьманів України мені щось відомо, а про Пилипа Орлика – нічого.

Почались пошуки літератури про Пилипа Орлика. Дещо знайшла і прочитала. Пилип Степанович Орлик – гетьман і автор першої Конституції України, але народився в селі Косути Ошмянського повіту Гродненської губернії.

Чим більше я знайомилась з життям П. Орлика, тим більш розуміла, хто він, що намагався зробити ради створення держави України та про його тяжке і трагічне життя.

Розпочала пошук села Косу́та. Зверталася в краєзнавчі музеї, що були на Гродненщині, в Управління культури районів – ніхто нічого не знає про Пилипа Орлика, а такого села як Косу́та на Гродненщині взагалі немає. Але промайнула думка, можливо, варто пошукати в інших областях, що близько до Гродненської. Звернулася в Вілейський краєзнавчий музей (Мінська обл.) – виянилось: таке село існує та їм і відомо, що тут народився П. Орлик – гетьман України.

Нарешті! В той рік рано снігопад покритв Білорусь. Великі кучугури снігу, люди в Мінську ходили як серед окопів. Але я, нарешті, знайшла це село, повідомила керівництву БГОУ «Ватра» про мій намір відносно П. Орлика. Поїхала в село Косу́та, електропоїздом до м. Молодечно, а там автобусом до м. Вілейка (від Мінська всього 120 км). Прибула в Вілейський райвиконком, звернулася до заступника голови Вілейського райвиконкому, пояснила, хто я і який намір маю відносно П. Орлика.

Мене вислухав цей заступник і запитав, як я планую добратись до села Косу́та (від Вілейки до села 7 км).

Кажу, що піду пішки. А снігу у Вілейці не менш, ніж у Мінську. Він уважливо на мене подивився і каже: «Давайте з'ясую, чи розчистили дорогу до Косу́ти». І коли повідомили, що дорога від снігу розчищена, заступник голови Вілейського райвиконкому запросив директора Вілейського краєзнавчого музею, дав свою машину і ми поїхали в с. Косу́та. Таким чином я нарешті добралась до села Косу́та – малої батьківщини П. Орлика.

Директор краєзнавчого музею мені чимало розповіла про історію села. Це село належало одному з канцлерів Великого князівства Литовського, потім воеводі Вітебському Сапезі, магнату Вишневецькому, багатьом іншим землевласникам. 1528 року в селі Косу́та було 200 будинків, стільки ж і господарських. Це було дуже багате село. Тут діяло два монастирі, в одному з них першу освіту отримав П. Орлик. Село чимало бачило і пережило. І коли стали будувати в повосні роки найбільше в Білорусі Вілейське водосховище, частина села була затоплена. Але я побачила, що посередині села збереглася церква (1868 р.) і подумалось – Всевишній мені допомагає.

18 листопада 2002 року Президія БГОУ «Ватра» на своєму засіданні розглянула мою інформацію про поїздку до села Косу́та і пропозицію щодо необхідності роботи з увічнення пам'яті П. Орлика. Рішенням Президії БГОУ «Ватра» була створена Громадська комісія з цього питання.

В січні 2003 року відбулось перше засідання Громадської Комісії, де мене обрали головою. На засіданні було прийнято рішення з приводу установлення пам'ятного знаку Пилипу Орлику в селі Косу́та.

Час проходив, коштів на створення пам'ятного знаку у нас не було. Звернулись до голови Вілейського райвиконкому Є. В. Синіло і до голови районної Ради Є.А. Ігнатовича з проханням розглянути питання щодо установлення пам'ятного знаку П. Орлику в с. Косу́та.

Водночас 2005 року за участю представників Посольства України в РБ у Вілейці відбулись перші історичні читання, присвячені 245-річчю прийняття І Конституції П. Орлика. П. Д. Шаповал – Надзвичайний і Повноважний Посол України в РБ на наше прохання направив лист голові Вілейського райвиконкому щодо необхідності проведення таких читань і установлення пам'ятного знаку П. Орлику в с. Косу́та. Звернулись до Мінського облвиконкому з проханням щодо установлення пам'ятного знаку П. Орлику. Одержуємо позитивне рішення Мінського облвиконкому, який доручає цю роботу виконати Вілейському райвиконкому.

В день народження П. Орлика – в жовтні 2006 року в селі Косу́та урочисто було відкрито пам'ятний знак видатному державному діячу, гетьману і автору І Конституції України П. Орлику. В цей день, відбулась і перша поминальна молитва по П. Орлику. Всі роботи були виконані за рахунок білоруської сторони.

Вперше в Білорусі до 335-річчя з дня народження П. Орлика було видано книгу «Пилип Орлик – гетьман і автор першої конституції України», завдяки Петру Дмитровичу Шаповалу – Послу України в Республіці Білорусь. З цього ж року за нашої ініціативи і звернення до Вілейської районної Ради одна з вулиць м. Вілейка носить ім'я П. Орлика – знаменитого земляка. Вулицю було урочисто відкрито за участю Посла України в Республіці Білорусь І. Д. Ліхового, керівництва району, великої кількості членів української громади, мешканців міста. Відбулось велике свято!

З 20012 року за нашої ініціативи, рішенням Вілейських райвиконкому і районної Ради стали проводитися конкурси на кращий твір, малюнок про П. Орлика серед учнівської молоді району. Переможці нагороджувалися дипломами, грамотами, а особливо талановиті – безкоштовними путівками в літній табір «Веселка» (Рівненська обласна державна адміністрація в цьому нам допомогла). Проведення таких конкурсів і досі продовжується.

З 2008 року започаткували «Дні українського співу», присвячені дню народження П. Орлика. До участі ми запрошували студентський хор «Світич» Ніжинського держпедуніверситету, ансамбль «Купава» Київського національного педуніверситету, український ансамбль «Камертон» (м. Брест), вокальний дует «Краяни» (м. Молодечно), фольклорний ансамбль української пісні і обряду «Ватра», вокальний ансамбль «Елегія» (м. Вілейка), хор хлопчиків музичного коледжу Білоруської Академії музики.

Протягом 10 років щорічно беремо участь у Престольному Святі церкви с. Косуа. Церква названа в честь святих Апостолів Петра і Павла. До свята готуємо виставки української вишивки, малюнків молоді про П. Орлика, портретів гетьманів України, а також виступи самодіяльних колективів. В день ухвалення Конституції П. Орликом, в день його народження сюди – в село Косуа, приїжджають українці, дипломати, керівники району, щоб вшанувати пам'ять сина двох братніх народів. Відбувається церемонія покладання квітів до пам'ятного знаку.

2018 року П. Д. Шаповал і його родина придбали і подарували церкві святих Апостолів Петра і Павла (с. Косуа) Чернігівську ікону Покрови Пресвятої Богородиці, яка назавжди залишиться сьогоднішнім і майбутнім поколінням.

З нагоди 345-річчя від дня народження П. Орлика при допомозі та участі Інститутів історії НАН Білорусі й України, БГУ і Посольства України в РБ пройшов міжнародний круглий стіл.

В останні роки велику активність проявляє Посольство України в РБ в питанні установа пам'ятника П. Орлику в Мінську. З 2017 року І. Ю. Кизим – Надзвичайний і Повноважний Посол України в РБ доносить це питання до Президентів України і Білорусі. Ми, українці зарубіжжя, щиро та сердечно вдячні українській державі за турботи щодо установа пам'ятника Великому патріоту України П. Орлику в столиці Білорусі. Матимемо надію на те, що це колись відбудеться.

В моїх думках залишилась ще одна мрія, якщо Господь дасть мені сили і здоров'я. В с. Косуа на території церкви існує каплиця Іоанна Предтечі (1815 р.). Маємо надію, що одна її частина виконуватиме функції каплиці, а в передній частині буде створено міні-музей П. Орлика і історії с. Косуа. Я не впевнена, що в сьогоднішній час мені вдасться щось зробити, але надію не лишаю.

Мені часом здається, що наша історична наука і взагалі світова не повністю оцінила П. Орлика як борця, лицаря, людини честі і совісті. Один вілейський поет у вірші, присвяченому П. Орлику, написав: «Ты – Сумленне і Памяць людская!».

Він – П. Орлик – дійсно заслуговує увічнення на землі, де він народився, і на землі того народу, якому він вірно служив. Пам'ять про таких видатних постатей, що боролись, віддавали своє життя на вівтар батьківщини за її незалежність, ніколи не повинна зникнути з пам'яті нашого народу, його нащадків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Протокол засідання БГОУ «Ватра» 18.12.2002.
2. Матеріали історичних читань 2012, 2014, 2016 років.
3. Доповідь на Міжнародному круглому столі. Мінськ, 2012. С. 1–5.
4. П. Орлик – гетьман і автор першої конституції України. Упорядник Г. Калюжна. Мн.: Видавничий центр БДУ, 2006. С. 10–12.

Тетяна МАТВІЄНКО
(Полтава, Україна)

ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ ЗЕМСТВ В ДОБУ УКРАЇНСЬКОЇ РЕВОЛЮЦІЇ

Губернські та повітові земства, створені після відміни в Росії в 1861 році кріпосного права, попри їх консервативний склад, на початку ХХ ст. почали претендувати на участь у суспільно-політичному житті держави. Оскільки царський уряд категорично виступав проти цього, більшість земств України вітали повалення в лютому 1917 року російського самодержавства. Вони підтримали Тимчасовий уряд, який очолив голова Всеросійського земського союзу Г. Львов. У відповідь той призначив своїми повновладними комісарами на місцях голів повітових і земських управ [1].

Створені ще за царизму, земства не були виразниками соціально-економічних інтересів демократичних кіл сільського населення та їх сподівань на демократизацію процесів формування й діяльності органів влади. Зволікання Тимчасового уряду з реформуванням земств призвело до того, що воно почало проводитися ініціативно місцевими революційно налаштованими громадськими організаціями. На кінець весни 1917 року більшість повітових і частина губернських комісарів Тимчасового уряду в Україні за ініціативи громадських комітетів були усунуті зі своїх посад. Їх обійняли представники демократичних сил, які домінували у складі губернських і повітових земських зібрань. Для Тимчасового уряду це загрожувало втратою впливу на місцях, паралічем системи органів влади, наростанням анархії. Особливо гострою ця проблема була в Україні, де зростав авторитет створеної в березні 1917 року Української Центральної Ради. Її заклики до автономії України знаходили все більшу підтримку й серед земців.

Прагнувши зберегти вплив на земства та легітимізувати їх діяльність, уряд пішов на реформування органів земського самоврядування й ухвалив 21 травня 1917 року Положення «Про волосне земське управління» та «Про здійснення виборів губернських і повітових земських гласних» [2]. Ними проголошувалося всезагальне, рівне, пряме виборче право за таємного голосування. Таким чином, Тимчасовий уряд, по суті, проголосив про створення нової системи управління країною на основі принципів демократії та самоврядування.

Попри те, що підготовку виборів до волосних земств координували комісари Тимчасового уряду, основний тягар ліг на земства, яким довелося вирішувати фінансові, організаційні, кадрові та інші проблеми під час визначення меж земських волостей, числа гласних у кожній із них, формування виборчих комісій, створення дільниць для голосування, укладання списків виборців. 26 липня 1917 року Тимчасовий уряд дозволив повітовим земствам приймати рішення про можливість проведення волосних виборів за пропорційною системою. В Україні популяризовані ними моделі вирішення найбільшого для селян земельного питання на той час уже асоціювалися з партією українських есерів і створеними нею селянськими громадськими організаціями. Вони ж орієнтувалися на Українську Центральну Раду. Відтак запровадження пропорційної системи на виборах до волосних земств в Україні не дало політичного зиску Тимчасовому урядові.

Негативне ставлення селян до самих виборів, їх недовіра до представників заможних верств населення та інтелігенції, низький рівень політичної культури та освіти визначали результати виборів: до волосних земств були обрані переважно селяни, висунуті позапартійними групами селян чи селянськими громадськими організаціями – радами та спілками. За висуванців політичних партій майже не голосували, а якщо й голосували, то переважно за представників від українських соціалістів-революціонерів. Усе це визначило політичні наслідки виборів до волосних земств: на більшості установчих засідань волосних земських зібрань була задекларована підтримка Української Центральної Ради.

Саме в цей час в Україні відбувалися вибори до повітових земств. Як у волосних, у повітових земських зібраннях домінували позапартійні гласні від селян, більшість із яких розділяли засадничі положення партій українських есерів. Оскільки вибори проводилися і в повітових центрах, зріс відсоток у складі повітових земств гласних, висунутих групами та спілками місцевої інтелігенції й осередками політичних партій. Останні досить активно працювали на виборах, проте відсутніх результатів досягли лише українські есери. Порівнюючи з дореволюційним, склад гласних повітових земств оновився майже повністю. Більшість із них орієнтувалися на Центральну Раду.

Отже, вибори сприяли імплементації земств у контекст Української революції. Вони продемонстрували можливість досягнення проголошених нею цілей демократичним шляхом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Герасименко Г. А. Земское самоуправление в России. Москва, 1990. 264 с.
2. Постановления Временного Правительства о волостном земском управлении, о производстве выборов губернских и уездных земских гласных и наказ о производстве выборов волостных земских гласных. Москва, 1917. 47 с.

*Наталія МЕНДЕРЕЦЬКА,
(Кам'янець-Подільський, Україна)*

ОСНОВНІ ТИПОЛОГІЧНІ ГРУПИ СКЛЯНОГО ПОСУДУ У ФОНДАХ КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО МУЗЕЮ-ЗАПОВІДНИКА

Асортимент скляних виробів з фондів Кам'янець-Подільського історичного музею-заповідника складається з багато численної кількості різноманітних предметів побутового вжитку і репрезентований у першу чергу скляним посудом, різним за своїм призначенням, функціональним і естетичним навантаженням, стилістичними особливостями. Загальна кількість предметів зі скла сягає біля 2000 експонатів, це стосується як фондової збірки, так і речей, які знаходяться у тимчасових та постійних експозиціях.

Відштовхуючись від часових рамок, якими окреслено дане дослідження, цілком зрозумілим і логічним стає особлива увага до збірки аптекарського посуду, та посуду для зберігання рідини і скляної тари у хронологічних межах XVII–XIX ст., а також частково початку XX ст., як часу найбільшого розквіту скловиробництва Подільського регіону і зокрема території Кам'яничини.

На території Поділля, яке в XV–XVIII ст. входило до складу Польщі, в кожному селі була знахарка або знахар, які добре знали властивості цілющих рослин та лікували все село. До знахарів зверталися і жителі міст. Але минав час, розвивалася медицина, тож у містах Поділля з'явилися аптеки й лікарні.

Спочатку аптеки, як правило, влаштовували при монастирях. Перша аптека в Кам'янці з'явилася в 1700 році при колегіумі католицького ордену єзуїтів. Вона була дуже добре обладнана. Будівля колегіуму збереглася донині. Це двоповерховий кам'яний будинок із контрфорсами з боку вулиці Кузнечної [2].

Міські книги подають інформацію також про інших аптекарів Кам'янця у XVIII ст. Так, під 1786 р. згадується Ян Зигмунт Кахлер, а під 1790 р. – Кароль Фаренгольц. Того ж року отримав привілей на відкриття аптеки Григорій Чайковський. Тож у XVIII ст. аптек у Кам'янці не бракувало.

У XIX ст. аптечна справа в місті розвивалася. Крім приватних, були аптеки при лікарнях. 1801 р. генерал Юзеф де Вітте подарував лікарській управі громадського піклування під лікарню будинок у долині Смотрича. Тут розмістилася міська лікарня на 30 ліжок. При ній була аптека [2].

Наприкінці XIX ст. в місті було 3 аптеки, одна філіальна та одна при міській лікарні. На початку XX ст. було 4 аптеки: приватні Хомського, Гольдштейна в Старому місті, Садовського на Польських фільварках і на Новому плані. Дві державні аптеки містилися при міській лікарні та Товаристві людинолюбного товариства. Діяло також 5 аптечних складів Хомського, Шараги та Гольдштейна.

В музеї представлена велика колекція скляного посуду, що почав широко використовуватись в аптечній справі з першої половини XIX століття. Запропонована колекція такого посуду свідчить про своєрідну еволюцію в її виробництві. Самі старі експонати експозиції виготовлені з прозорого, чистого скла. Час не стоїть на місці, проходили десятиріччя, з розвитком технологій і прогресу в аптеках почали з'являтися жовті, зелені, блакитні штанг лази, як прикраси.

Скляний посуд самих різноманітних відтінків та форм, пляшечки, флакони, штанглази, штофи. Колись в них зберігались ліки – від самих звичайних і доступних багатьом відвідувачам, до неймовірно дорогих, екзотичних і деколи фантазійних, навіть казкових [1].

Серед гутних виробів, принаймні серед тих, що збереглися, переважають різнокольорові предмети. Ця кольорова різноманітність, яка надає скляним речам привабливості і підвищує їх художню цінність, є ще однією з оригінальних рис гутного скла. Вивчаючи його колористичні особливості, можна виокремити три групи забарвлених скламас.

До першої групи відносяться всі вироби з простого скла, забарвлення якого пояснюється недостатньо чистою сировиною. Тут зустрічається безліч відтінків зелених, синювато-зелених, жовтувато зелених, жовто-коричневих тонів – всі так звані пляшкові кольори. Переважно це небажане забарвлення, якого намагалися всіма засобами уникнути, але нерідко на ньому ґрунтувався певний художній задум. Серед значної кількості скла довільно зелених кольорів можна знайти дійсно гарні відтінки, що надають виробам художньої цінності. Іноді злегка приглушена сірим відтінком зелень робить колорит особливо витонченим. Часто жовто-коричневі кольори викликають захоплення золотистістю або гарячими бурштиновими відтінками. Для поліхромного розпису емальями в локальних тонах зелений колір дає чудове, спокійне тло.

Другу групу складає скло дуже ніжних, часом майже невлонимих відтінків різних кольорів. На кращих виробках видно, яких цікавих колористичних результатів досягли гутні склороби в процесі очищення скла від забруднень. Здавна відомий прийом додавати в шихту невелику дозу окису марганцю, який знищує жовто-зелений колір скла, послугував вихідним моментом у приготуванні характерного для гутних виробів світло-фіалкового скла з різними відтінками аж до аметистово-рожевого. Застосовувалося також знебарвлювання скла іншими речовинами, що дозволяло досягти не менш гарних легких синюватих, жовтуватих та інших відтінків [2].

Третя група – це спеціально забарвлене скло. Важко сказати, коли після татарської навали відродилися в Україні давньоруські традиції виробництва різноколірного скла. Серед пам'яток XVI ст. не вдалося знайти кольорових виробів, але це зовсім не означає, що їх виробництво не існувало в той час.

Чи малу типологічну групу скляних виробів у фондах Кам'янець-Подільського історичного музею-заповідника складає посуд для зберігання рідин і пиття, який репрезентований різноманітними пляшками, штофами, глеками, фігурними виробами функціонального вжитку. Серед тарного посуду можна виділити нечисленну за кількістю групу пляшок, що слугували для зберігання та транспортування рідин. Цей вид посуду називають також вузькогорлою тарою. Спробу систематизувати велике різноманіття пляшок зробив В. Коваль. Найбільшого поширення пляшки досягли в XVIII ст. Загальні їхні риси – це посудина з вузьким горлом, пристосованим для закоркування. Форма її найбільш органічна та проста для скла при вільному видуванні. Друга група тарного посуду – штофи, які виконували ті самі функції, що й пляшки, але були прямокутними або квадратними в перерізі для зручного транспортування з допомогою дорожніх скриньок-погребців, або шкатулок.

Із введенням винної монополії прямокутні пляшки стали офіційною тарою і мірою горілки і одержали назву «штофи». Штоф повинен був становити 1,2299 л. та був найбільш розповсюдженим посудом. Згадуються також восьмикутні штофи. Саме такий штоф маємо у фондовій збірці Кам'янець-Подільського історичного музею-заповідника. Восьмикутна форма штофа є ремінісценцією типового для посуду доби бароко ускладнення форми, переважанням естетичної сторони задуму виробу зі скла над її утилітарною функціональністю.

Асортимент скляних виробів з фондів Кам'янець-Подільського історичного музею-заповідника складається з багато численної кількості різноманітних предметів побутового вжитку і репрезентований у першу чергу такими типологічними групами: скляним посудом аптекарського призначення, тарним посудом для зберігання рідини, та скляним посудом індивідуального вжитку. Функціональні та стилістичні особливості скла з фондів музею, його хронологія та географія знахідок, дають можливість стверджувати про досить високий рівень розвитку склоробної справи на теренах Кам'яниччини, особливо у контексті потреб промисловості і побутових потреб місцевого населення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гагенмейстер В. Гутне скло Поділля. Кам'янець-Подільський: Наука, 1931. 34 с.
2. Осетрова Г. Аптеки й аптекарі Кам'янця. *Подільянин*. 27 грудня. 2013. № 52 (1219).
3. Сецинский Е. Материали для истории цехов в Подолии. К.-П., 1904.
4. Сецинский Е. Приходы и церкви Подольской епархии. Біла Церква: Вид. О. Пшонківський, 2008. 996 с.
5. Стрижак Н. П. Колекція гутного скла з фондів Хмельницького обласного краєзнавчого музею. *Хмельницькі краєзнавчі студії: науково-краєзнавчий збірник / [редкол. Л. В. Баженов (голова), Ю. І. Блажевич (співголова), С. М. Єсюнін (відп. секр.) та ін.]*. Хмельницький, 2016. Вип. 7. 222 с.

Іванна СКИБА
(Ужгород, Україна)

ЕКОНОМІЧНА РЕФОРМА 1968 РОКУ В УГОРЩИНІ

Успіхи Угорської Народної Республіки у 1960–1970-х роках були пов'язані з правлінням Я. Кадара, зокрема з розпочатими під його керівництвом соціально-економічними перетвореннями, внаслідок яких відбувся ріст народного добробуту, змінив міжнародний авторитет Угорщини. Дослідники зображують Я. Кадара як лідера «м'якої диктатури», як політика з оригінальним стилем правління. Угорський лідер активно проводив політику консолідації, метою якої була деполітизація угорського суспільства та забезпечення відносно високого рівня життя в країні. Угорщина практично не відчувала дефіциту продукції масового

споживання, постійно підвищувався життєвий рівень в країні, здійснювалися ефективні нововведення у державному аграрному секторі. Найбільшим досягненням Я. Кадара була економічна реформа 1968 р., яка передбачала відмову від централізованого планування. До реформи в Угорщині готувалися довго, починаючи з 1957 р. Я. Кадар не був автором реформи, але політична відповідальність лежала на ньому. Угорські спеціалісти проаналізували різні варіанти реформування економіки: досвід СРСР (реформа А. Косігіна), Югославії, Польщі, Чехословаччини і НДР. Перші проекти реформи були підготовлені вже у 1961–1963 рр. 21 липня 1964 р. Комітет Угорської соціалістичної робітничої партії (УСРП) з економічних питань вирішив, що необхідно здійснити всебічний аналіз системи економічного управління. 10 грудня 1964 р. на засіданні ЦК УСРП було прийнято рішення про необхідність проведення реформ, а до жовтня 1965 р. розроблено і саму концепцію господарської реформи. Реалізація нового економічного механізму в Угорщині розпочалася 1 січня 1968 р.

Я. Кадар не був економістом, але всіляко сприяв спеціалістам, які працювали над реформами. У розробці брали участь кращі економісти Угорщини, зокрема: Р. Нерш (Rezső Nyers), Є. Фок (Jenő Fock), Л. Феґер (Lajos Fehér), М. Айтї (Miklós Ajtai), Ф. Ердеї (Ferenc Erdei), І. Сабо (István Szabó). Економічна реформа 1968 р. здійснила лише часткову децентралізацію. Підприємства отримали широку самостійність, скасовувалися обмеження на розвиток дрібного приватного виробництва та торгівлі, розширювалася співпраця з розвинутими країнами, які інвестували свій капітал в угорську економіку. Важливою складовою господарських перетворень стало створення матеріальних стимулів. Для того, щоб зацікавити підприємства у виробництві потрібних ринку товарів, їх зорієнтували на максималізацію прибутку. Відбулася часткова зміна практики ціноутворення: багато підприємств отримали відносну свободу встановлення цін на свою продукцію. У сільськогосподарській галузі, поряд із великими кооперативними господарствами, з'явилося дрібне виробництво. Однак за умов панування державного сектора, реформа була неповною і призвела лише до тимчасових успіхів. Водночас, у дрібнотоварному приватному секторі, що зберігся в Угорщині, реформа мала чималий успіх. Проте ліберальні зміни в Угорщині, що розкладали систему директивного управління, викликали невдоволення комуністичних лідерів інших країн «соціалістичного табору». Після збройної акції в Чехословаччині в 1968 р., зросла настороженість і в Кремлі з приводу реформ і нововведень в Угорській Народній Республіці. У 1972 р. противники реформ в Угорщині розпочали повернення економіки на повністю державні рейки, до централізованого планування. Генеральний секретар ЦК КПРС Л. Брежнев відверто висловив Я. Кадару зауваження щодо економічної та соціальної політики. Торкнувся він і питання кадрової роботи, зокрема складу Політбюро ЦК УСРП. Зрештою, економічна реформа була згорнута за наполяганням Москви, а реформатори – Р. Нерш (Rezső Nyers), Л. Феґер (Lajos Fehér), Є. Фок (Jenő Fock) – усунуті від державного керівництва. Проаналізувавши політичну ситуацію в країні, Я. Кадар у 1974–1975 рр. також змінив керівництво партії та уряду, витримавши баланс між правими і лівими. Вже з кінця 1970-х років ХХ ст. в Угорщині знизилися темпи економічного зростання і життєвий рівень перестав підвищуватися. Економічна система, що базувалася на державно-кооперативній власності, вичерпала свій потенціал. Проте наявність багатьох елементів ринкової економіки створила сприятливий ґрунт для посткомуністичної трансформації в Угорщині наприкінці 1980-х років.

Таким чином, ліберальні економічні реформи, спрямовані на децентралізацію економіки в Угорщині, були одними з найуспішніших на всьому просторі країн Організації Варшавського Договору. Однак їх відмінною рисою була непослідовність і, зрештою, згортання. Та все ж реформи мали успіх в дрібнотоварному приватному виробництві. Найкращими результатами були в сільському господарстві, оскільки саме в цій галузі було більше свободи підприємництва. Крім того, Угорщина скоротила свій дефіцит бюджету і зовнішні борги.

Загалом, реформа продемонструвала, що економікою можна керувати не тільки планово-директивними методами, характерними для радянської моделі народного господарства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Байков В. Венгрия глазами очевидца. М., 2016. 152 с.
2. Волотов О. Опыт венгерских реформ. К 100-летию со дня рождения Яноша Кадара [Електронний ресурс]. – Режим доступу до статті: <http://naukarus.com/opyt-vengerskih-reform-k-100-letiyu-so-dnya-rozhdeniya-yanosha-kadara> [22.09. 2019]
3. Мусатов В. Янош Кадар: триумф и трагедия. Размышления российского дипломата. *Россия и Венгрия на перекрестках европейской истории*. 2016. Вып. 2. С. 24–40.
4. Підлущкий О. Янош Кадар: творець «гуляш-соціалізму» [Електронний ресурс]. – Режим доступу до статті: https://dt.ua/SOCIETY/yanosh_kadar_tvorets_gulyash-sotsializmu.html [22.09. 2019]
5. Скиба І. Янош Кадар як політичний діяч Угорщини. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Історія. 2019. Вип. 1 (40). С. 166–172.
6. Az 1968-as gazdasági reform [Електронний ресурс]. – Режим доступу до статті: <https://tudasbazis.sulinet.hu/hu/tarsadalomtudomanyok/tortenelem/az-i-vilagaborutol-a-ketpolusuvilag-felbolmlasaig/a-kadar-rendszer-gazdasaga/az-1968-as-gazdasagi-reform> [22.09. 2019]
7. Juhász I. A szocializmus reformkísérlete: Új Gazdasági Mechanizmus (1968) [Електронний ресурс]. – Режим доступу до статті: <https://ado.hu/ado/uj-gazdasagi-mechanizmus-1968/> [22.09. 2019]
8. Rajner M. A Kádár korszak. 1956–1989. *Magyarország története*. 22 / Romsics Ignác. Budapest, 2010. 112 old.

Олена СОМ-СЕРДЮКОВА

(Київ, Україна)

СУЧАСНІ МЕТОДИ РОБОТИ З СЕРЕДОВИЩЕМ НА ПРИКЛАДІ НОРВЕЗЬКОГО АРХІТЕКТУРНОГО БЮРО «SNØHETTA»

У сучасному глобалізованому світі ідей та можливостей, такі дефініції як «час» та «місце» пройшли через низку корекцій та уточнень, щодо пріоритетності та взаємовідносин, але не позбулись своєї актуальності. Якщо «час» у історичному контексті апелює до певних стильових ознак, то «місце» – випробовується національними чи локальними особливостями. З цими дефініціями, підкреслюючи їх культурологічну вартість, плідно працює всесвітньовідоме архітектурне бюро «Snøhetta». Компанію було засновано у Норвегії в 1989 році Хетелем Торсенем та Крейгом Дукерсоном. Перший проект, яким компанія заявила про свою присутність на світовій архітектурній мапі стала Бібліотека в Олександрії.

Прошло 30 років. Компанія значно розширилась, закріпила через численну низку блискуче реалізованих архітектурних проектів свій міжнародний статус. Роблячи короткий аналіз її діяльності, спробуємо визначити основний «почерк» компанії, як стилістичний так і функціональний. Зосередимось, як діє синтезована концепція архітектурно-ландшафтного середовища, як національні традиції працюють у сучасному культурному просторі і яке значення має естетика споруди на формування довкілля. Для цього свідомо обмежимося тими проектами, які створювались у Норвегії, у так би мовити «своєму», а не ітернаціональному середовищі, де замовлення носять більш комерційний характер. Це дасть змогу чіткіше простежити основні методи роботи з архітектурою, ландшафтом, дизайном середовища.

Якщо розглядати архітектуру, як певну розповідь про нас, час, країну, то вона, як правило, має багато змістів. Але один з висловів стає обов'язковим: споруди говорять мовою

часу зведення, але «змушені» перебувати у діалозі з минулим та майбутнім. Тому кожна нова споруда, це величезна відповідальність перед «часом» та «місцем» за їх естетичне та функціональне наповнення чи доповнення. Норвезька «Snøhetta» досягла серйозних здобутків у цьому напрямку і її досвід може бути повчальним та корисним.

Основні напрямки роботи «Snøhetta» в Норвегії пов'язані зі створенням «культурного ландшафту». У їх наробку переважають об'єкти культурного та просвітницького типу: музеї, бібліотеки, театри, будинки культури, просвітницькі центри. Формою та змістом архітектури створюється додаткове «нашароване поле» культурної пам'яті, яке органічно долучається до первинного природного ландшафту. І таким чином «культурний ландшафт» стає органічним продовженням першого, засвідчуючи особливості антропологічної присутності. Контекстуальність, чи входження у середовище: природне, історичне, соціальне – це головна методика за якою працює «Snøhetta». «Ставлення» до середовища, а не його організація через дизайн – є концепцією у роботі з архітектурою. Сучасна естетика лаконізму, чіткості та ясності вислову тут відповідає новітнім техніко-технологічним вимогам архітектури. Мови асоціації та коментаря активно задіюються для наповнення архітектурних форм конкретним змістом.

У Норвегії вже довгий час реалізується політика децентралізації, що робить кордони центрів та периферій доволі розмитими. Це дає унікальну можливість створювати потужні архітектурні проекти зі значним інвестуванням у різних куточках країни. Таким чином «культурний ландшафт» нарощується рівномірно. І є відчуття, що сучасна естетика формотворення архітектурно-ландшафтного середовища прораховується на далеку перспективу. Таким чином фінансуючи ці об'єкти, країна вкладає гроші у естетичну сучасність та майбутнє. Пролонгований «вартісний» елемент нарощується.

Серед реалізованих об'єктів «Snøhetta» згадаємо: Музей Петера Даса у Алстахауге відкритий у 2007 році до 300-річчя відомого священика; Художній музей у Лілехамері зведений у 1993 до Олімпіади та вже вдруге відкритий у 2016 році після розширення та реконструкції; Будинок культури у Берумі – 2003 року; Національний театр опери та балету в Осло – 2008 року; у Тверф'ельхюті Культурно-просвітницький центр північних оленів – 2011 року; Факультет мистецтв, музики та дизайну університету в Бергені – 2017 року.

У всіх цих об'єктах можна встановити основні стильові ознаки: це кожен раз своя унікально знайдена інтонація синтезованого простору, де ідеально співпрацюють архітектура та пейзаж; де споруди у своїй образній виразності співпрацюють з рефлексамі на воді та грою світлу чи дощу по величезним віконним форматам; де більшість архітектурних форм розташована поблизу з водою; де північна погода встановлює іспити на міцність споруди і де враховується специфіка освітлення та теплозбереження. Національна особливість простежується у тому, як сувора природи впливає на лаконізм форм та приглушені тональні рішення архітектури, а також у виборі матеріалів, зокрема різних порід та фактур обробки деревини, скла, металу. Дерево як будівельний матеріал та великі панорамні вікна є визначальними у архітектурі сучасної Норвегії і «Snøhetta» підтримує цю тенденцію дуже активно.

Важливим моментом є те, як ці споруди згодом формують, чи навіть змінюють міське середовище. Так, наприклад, Художній музей Лілехамера, в місті на 25 000 мешканців, поступово через свою новітню багатofункціональну спроможність музейного, виставкового, просвітницького, садового-паркового просторів, спричинив потік відвідувачів з усієї країни. Будинок культури у Берумі через незвичний нахил архітектури, розширює зміст будівлі та дає філософське тлумачення, що місце мистецтва у суспільстві споживачів, нахилилось. І цей нахил архітектури трактується як «нахил» мистецтва, що народжує мрії та несе свободу. Національний театр опери та балету в Осло сповнений світла, за рахунок віконних фасадів та великих білих площин. Будівля з системою пандусів та активно задіяним дахом, стала не

тільки місцем відпочинку, але й візитівкою міста – розгорнувшись своїм складним фасадом до Ослофьорду. Таким чином була зв'язана давня та сучасна концепція містобудування, де головний фасад міста відкривається з води, тобто з кораблів.

Останнім часом «Snøhetta» розвиває програму «зеленого» будівництва, де темі екології приділено найбільшу увагу. Це пілотний дім ZEB та комплекс Powerhouse Kjørbo реалізовані у 2014 році. В роботі над цими об'єктами задіяні дерево, каміння, цегла, як основні матеріали. В останньому об'єкті було проведено значну реконструкцію та реставрацію. І ця тенденція по заміні функціоналу промислових приміщень на культурно-просвітницькі має велике поширення у країні.

Комплексна робота з навколишнім середовищем, екологічність забудов, естетична та техніко-технологічна досконалість це те, що робить архітектурне бюро «Snøhetta» лідером цієї справи у Норвегії. Її діяльність по опікуванню історичним та природним середовищем, як певна рефлексія на п'єсу Г. Ібсена «Ляльковий дім», робить великий внесок у асоціативне будівництво єдиного спільного дома норвежців, де стиль і смак знаходяться у балансі з вимогами сучасного дизайну. І де ставлення до синтезованої форми середовища знаходиться у взаємозалежності з національними особливостями, як історичними, так і ментальними та кліматичними.

Діяльність та програми «Snøhetta» є доволі відкритими та прозорими і це дає нам, українцям, нагоду скористатися ідеями та можливостями які вже пройдені іншими, але виявили себе доволі успішними та дієвими. Досвід роботи з історичним та природним середовищем, як формування власного «культурного ландшафту» є корисним. І в тому прочитується певна перевага «відставання», коли можливість користуватися досвідом уникає помилки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Fløgstad K. Hus som vil meg hysa. Snøhetta og det umerkeleg monumentale. Oslo: Det Norske Samlaget, 2004. 248 s.
2. Офіційний сайт компанії [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://snohetta.com>
3. Snøhetta (company) – Wikipedia [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://en.wikipedia.org/wiki/Snøhetta>

Ілона ТКАЧУК
(Львів, Україна)

ПЕРЦЕПЦІЯ ЖИВОПИСНОГО ТВОРУ: ТЕРМІНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ

Незважаючи на те, що чуттєві переживання візуального досвіду в сучасному світі є частими, досі немає комплексної обґрунтованої моделі, яка пояснює, що саме представляє такий досвід, як і факторів, котрі його формують. Крім того, проблематика мистецтва також обумовлена і необхідністю його розуміння. Когнітивні проблеми як абстрактного живопису, так і фігуративного – з їх комплексними та багатовимірними стимулами, вимагають розширення попередніх підходів до емпіричної візуальності.

На меті – розуміння особливостей специфічно живописного досвіду візуальності, що йому завдячує чільним місцем у людській культурі і, так виходить за рамки сприйняття винятково як цікавий візуальний подразник. Існує помітна тенденція відмовитися від поняття «прекрасного» як єдиного критерію істинності мистецтва – натомість зосередити увагу на інших поняттях. Як результат – сприйняття живопису, більш, ніж будь-коли, вимагає докладної обробки інформації.

Специфіка дослідження творів живопису передбачає з'ясування певних термінологічних аспектів. Те, як людина сприймає твір живопису, не є результатом лише природного фізіологічного процесу (зору), але конституюється й історично. Для опису цих процесів у мистецтвознавстві та культурології застосовується поняття «візуальність» – як технологічний або структурний процес бачення [1, 67].

Візуальність критикує як формалізм у мистецтві, так і загальнокультурну центральність зорового сприйняття. Незважаючи на те, що «бачення» (зір) трактує погляд як фізичну дію, а «візуальність» – як соціальне явище, ці поняття не протиставляються: бачення водночас є соціальним та історичним феноменом, а візуальність залежна від роботи тіла та психіки. Але при цьому не можна вважати їх ідентичними. Різниця в термінах свідчить про відмінності всередині візуального: між поглядом і його техніками, між баченням і його дискурсивними детермінантами. Існують відмінності між тим, як людина бачить, як володіє цією здатністю, як її змушують бачити, та як вона в цьому випадку сприймає побачене, чи навпаки – приховане від погляду.

Форми бачення – це те, що розділяють усі як члени певної спільноти. Те, як ми бачимо і як ми потім переосмислюємо наш візуальний досвід, задається і формується не лише художньою традицією або рівнем освіти, але також політичними і соціальними відносинами, економічними умовами існування і місцем індивіда як представника певної статі, класу, нації в ієрархічному суспільстві.

Праця з абстрактним та фігуративним живописом включає також формування понятійно-категоріального апарату даної теми з чітко визначеними дефініціями. В українському мистецтвознавстві, до прикладу, прослідковується стала тенденція ототожнення дефініцій «абстракціонізм», «нефігуративність» та «ненаративність», як зауважує Ганна Рудик [2, 43]. Проте, існує різниця, яка вносить відмінності у смислове наповнення кожного терміну.

Візуальна реальність, включно з посвядженними автоматизмами візуального сприйняття, постала як культурний конструкт, який надається внаслідок цього прочитанню й інтерпретації так само, як і літературний текст. Завдяки цій стратегії візуальність перестала сприйматися як вторинний або підпорядкований вимір соціальних і культурних практик. Водночас уже загальновизнаною тезою є криза мистецтвознавства, яка полягає не лише в тому, що мистецтво активно розвивається та вимагає часто принципово нового інструментарію для наукового аналізу, а й у тому, що відбувся так званий візуальний поворот у сучасній гуманітаристиці, котрий прийшов на зміну літературоцентричній парадигмі. [3, 15]. Ці обставини формують нові виклики перед мистецтвознавством як наукою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Енциклопедія постмодернізму / за ред. Ч. Е. Вінквіста та В. Е. Тейлора. Київ: Основи, 2003. 503 с.
2. Рудик Г. Б. Абстракціонізм. *Енциклопедія сучасної України*. Київ, 2001. Т. 1. 824 с.
3. Усманова А. Между искусствоведением и социологией: к вопросу о предмете и методе «визуальных исследований». *Визуальные аспекты культуры. Сборник научных статей*. Ижевск: Удмуртский университет, 2006. С. 10–20.

Аліна УЛЬЯНИЧ
(Одеса, Україна)

ГЕНДЕРНИЙ КОМПОНЕНТ В СИСТЕМІ АРХЕОЛОГІЇ ІДЕНТИЧНОСТІ

Одним із найбільш обговорюваних понять останнім часом є гендер. Гендер – це основний принцип структурування, оскільки він формує первинні параметри, які керують нашим розумінням світу і створює правила, які служать основою для індивідуальної

поведінки. Коли сформувалася гендерна ідентичність? Точної відповіді на це питання не існує. Можна стверджувати, що походження гендеру, ймовірно, випливає з появи самосвідомості і символічного сприйняття світу. Воно з'явилося в результаті тривалого процесу, першими помітними результатами якого, були такі практики як мова та різноманітні прояви художнього потенціалу. Як суспільний конструкт, гендер постійно підтверджується і розробляється суспільством, його динаміка включена в усі види діяльності, навіть у найрегулярніші, гендерна складова є важливим елементом процесів суспільного відтворення [1, 67].

Як концепція, гендер вперше з'явився в літературі наприкінці 1960-х років в області психоаналізу, поширюючись на інші суспільні науки, такі як антропологія – в середині 1970-х років і археологія – в 1980-х роках. Причина такого пізнього приходу до археології була значною мірою пов'язана з небажанням археологів руйнувати «бастіон» археологічної об'єктивності та переносити акценти аналізу з макромасштабу [2, 58]. Праця з теорії гендеру в археології нараховується досить велика кількість, і невинувато було б очікувати повної однорідності теорій і думок всіх авторів. Існує багато аспектів археології, які стосуються гендеру, і які варто вивчити: відмінності між гендером та статтю, соціальна динаміка та трансформація ідентичностей, питання людського походження. Крім того, здається, що гендерні дослідження лише виграють від більшого розгляду вивчення впливу різноманітних факторів на визначення гендерних категорій. Гендерна археологія являє собою принципові зміни в прицілі археологічного аналізу. Вона має на меті дослідити важливість даного компоненту в соціальній динаміці: потенційну кількість гендерних категорій у побудові соціальних відносин, коливання гендерних комунікацій у різні періоди, як вони виникли і як вони підтримувалися. Вона також намагається дослідити, як гендерні взаємовідносини взаємодіють з іншими типами ідентичностей, зокрема, етнічною приналежністю, статусом та релігією [3, 41].

У більшості суспільств члени певної статі по-різному сприймаються залежно від віку: перехід від однієї вікової групи до іншої зазвичай тягне за собою придбання нових прав і обов'язків. Більш того, вік особливо актуальний для переміщення категорій статі, оскільки деякі з них можуть вирішити перейти на іншу гендерну категорію. Останніми роками пошук альтернатив гендерній ієрархії свідчить про важливість використання більш нейтральних термінів, таких як гендерна нерівність, асиметрія та взаємодоповнюваність. Джанет Леві запропонувала використовувати концепцію гетерархії, яка підкреслює постійне зміщення стандартів рангу. Гетерархія – це система відносин, в якій кожен елемент має потенціал бути нерозподіленим (по відношенню до інших елементів), який класифікується по-різному, залежно від системних вимог, елементи в ієрархічній структурі найчастіше сприймаються як вертикальні. Структура найчастіше розглядається як латеральна, підкреслюючи кількість і різноманітність зв'язків між елементами і різну, непряму важливість будь-якого окремого елемента. Цей тип влади моделює соціальне поле дії, щоб зробити деякі елементи можливими, при цьому, роблячи інших менш можливими або неможливими [4, 27]. Археологія вважає, що саме чоловіки є безпосереднім носієм політичної влади. Нині це викликано антропологічними дослідженнями, які демонструють, що лише в деяких суспільствах, люди будь-якої статі можуть мати владу. Прикладом цього є Самоа, де статус не пов'язаний з гендером, але тісно пов'язаний з реляційним престижем. Крім того, існує тактична або організаційна влада, яка контролює параметри, в яких можуть відбуватися взаємодії.

Кожна гендерна категорія використовує матеріальну культуру по-різному, відмінними один від одного способами. Археологія ніколи не заперечувала цього, хоча розуміння того, як гендерні механізми взаємодіють з матеріальною культурою, традиційно було занадто обмежувальним і більше стосувалося власних гендерних цінностей археологів, ніж

належного врахування того, що могло бути в минулому. Саме аналіз гендерних аспектів може суттєво збагатити археологічне дослідження. Матеріальна культура використовується для позначення соціальних ідентичностей, термінів самоідентифікації та членства в ширших групах. Кожна група має правила щодо того, як повинна бути оброблена матеріальна культура в залежності від гендерної категорії, до якої належить людина. Використання матеріальної культури дає певний потенціал для протистояння встановленим гендерним відносинам. Матеріальна культура є основою, на якій обговорення існування і виробництва, використання простору і аналізу залишають гендер, як одну з основних ідентичностей структурування соціальної групи, є істотним чинником, який необхідно враховувати при вивченні будь-якої культури. Оскільки це є одним з аспектів суспільства, саме інтеграція гендеру може дати більший ступінь об'єктивності в інтерпретації даних [5, 214].

Отже, саме гендер є основним принципом структурування, оскільки він формує первинні параметри, які керують нашим розумінням світу і створює правила, які служать основою для індивідуальної поведінки. Аналіз гендерних аспектів, як гендерні взаємовідносини взаємодіють з іншими типами ідентичностей, зокрема, етнічною приналежністю, статусом та релігією; потенційна кількість гендерних категорій у побудові соціальних відносин; коливання гендерних комунацій у різні періоди, як вони виникли і як вони підтримувалися – вся ця інформація може суттєво збагатити археологічне дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Козловець М. А. Феномен національної ідентичності: виклики глобалізації: Монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 558 с.
2. Малахов В. С. Неудобство с ідентичністю // Вопр. філософії. 1998. № 2. С. 43–53.
3. Margarita Diaz-Andreu, Sam Lucy, Stasa Babic and David N. Edwards/ The Archaeology of Identity, Approaches to gender, age, status, ethnicity and religion – Great Britain: The Cromwell Press, Trowbridge, Wiltshire, 2005.
4. Чекалина А. А. Гендерная психология: Учеб. пособие. М.: Изд-во «Ось-89», 2006. 256 с.
5. The Archaeology of Identities: A Reader / Ed. by T. Insoll. L.; N. Y.: Routledge, 2007. 335 p.

Наталія ШКОДА, Діана КОВШ
(Мелітополь, Україна)

СОЦІАЛЬНЕ СЛУЖІННЯ РИМО-КАТОЛИЦЬКОЇ ЦЕРКВИ НА ПІВДНІ УКРАЇНИ В 20–30-ті рр. XX ст.

Актуальність. В сучасній Україні зростає суспільний інтерес до історії різних релігійних течій і церков, зокрема до історії Римо-католицької церкви (РКЦ) на Півдні України. Особливу увагу привертає діяльність РКЦ в даному регіоні в 20–30-ті рр. XX ст., зокрема її соціальне служіння. **Метою** даної публікації є дослідження форм соціального служіння РКЦ на Півдні України в 20–30-ті рр. XX ст.,

Важливою складовою діяльності Римо-католицької церкви на Півдні України в 20–30-ті рр. XX ст. залишалася соціальне служіння. Незважаючи на переслідування духовенства та віруючих з боку влади, ця церква продовжувала виконувати свої душпастирські функції, спрямовані на задоволення життєво необхідних потреб, духовне відродження й гармонійний розвиток кожної особистості. Своїм головним соціальним завданням РКЦ вважала милосердя з його матеріальною та духовною складовими.

Милосердна діяльність Римо-католицької церкви на Півдні України у досліджуваній період передбачала не лише благодійну допомогу нужденним, а перш за все, культурно-освітній розвиток віруючих, особливо дітей та молоді.

Виховання підростаючого покоління в душі християнського віросповідання сприяло збереженню потенціалу подальшого розвитку римо-католицьких громад і самої церкви в цілому.

Держава ускладнювала цей процес численними перешкодами. Відповідно до декретів радянської влади («Про відокремлення церкви від держави та школи від церкви» і «Про передачу всіх учбових закладів у ведення Відділу Просвіти») усі навчальні заклади, що утримувалися римо-католиками, у тому числі школи, реальні та класичні училища, пансіони, духовні училища і семінарії, були передані державі й перетворені на загальноосвітні школи, у яких заборонялося викладання віровчень та виконання релігійних обрядів [3, 39]. Радянська влада заборонила також діяльність недільних шкіл при костелах. Незважаючи на ці заборони релігійне навчання існувало таємно в католицьких селах Південної України до кінця 20-х років.

Важливим напрямком духовного виховання дітей римо-католицьких родин було відвідання богослужінь та молитовних зібрань. Реалізація цієї практики також була ускладнена позицією місцевих органів влади. Присутність дітей під час літургійного служіння або їхня участь у будь-яких релігійних обрядах трактувалася владою як «розбещення неповнолітніх». До священників, які допускали дітей до богослужінь застосовувалась кримінальна відповідальність [5, 71].

Починаючи з середини 20-х рр. через обмеженість функцій РКЦ радянською владою єдиним джерелом віри та релігійного навчання була родина. Непересічна роль у соціальному служінні церкви належала жінкам, які виконували своє служіння всередині родини. Жінки підтримували релігійні традиції як в своїх сім'ях, так і в римо-католицьких громадах загалом. Саме жінкам належала складна функція духовного виховання підростаючого покоління. В родинному колі вони знайомили дітей з основами католицької віри, давали їм духовні настанови, навчали конфесійним традиціям.

Жінки приймали активну участь в повсякденному житті парафій. Вони надавали духовну та психологічну допомогу членам громади, відвідували хворих та нужденних, допомагали в проведенні богослужінь. Завдяки їх самовідданому служінню підтримувалась духовна атмосфера в парафіях та зберігались релігійні традиції.

РКЦ сприяла створенню різноманітних жіночих і молодіжних гуртків та організацій. Релігійні організації у своїх парафіях організували священники Миколаївського та Маріупольського округів [2, 160]. Гуртки рукоділля для дівчат в середині 1920-х рр. діяли при римо-католицьких громадах Одещини [2, 162]. Гуртки виконували окрім місіонерської діяльності ще й виховну функцію. Члени багатьох таких гуртків приймали католицизм. Існували також дитячі та молодіжні музичні гуртки, у яких юні римо-католики навчалися співам та гри на музичних інструментах. У середині 20-х рр. ХХ ст. такі молодіжні гуртки хорового співу та гри на музичних інструментах діяли на Миколаївщині та Одещині [2, 163]. Починаючи з 1929 р. діяльність жіночих, дитячих, молодіжних та інших гуртків й організацій при релігійних об'єднаннях була заборонена. Ця заборона мала негативні наслідки для розвитку релігійних громад і самої церкви.

Важливим напрямком діяльності Римо-католицької церкви у досліджуваній період на Півдні України було місіонерство, яке теж зазнало суттєвих обмежень у радянські часи (влада заборонила діяльність католицьких місій на території СРСР). Агітаційну роботу проводили активні парафійяни. Вони розповсюджували літературу церковного змісту, організовували групи взаємодопомоги тощо [1, 11]. Ця місіонерська діяльність ставала приводом для їхнього переслідування радянською владою.

Таким чином, починаючи з другої половини 20-х рр. апостольство на землях Південної України стало прерогативою, в першу чергу, самих священників та їхніх парафіян.

Римо-католицька церква у досліджуваний період продовжувала займатися благодійницькою діяльністю. Допомога нужденним завжди була одним з ключових положень католицизму. Римо-католики збирали кошти та надавали допомогу найбільш нужденним членам громад. Існування церкви та релігійних громад залежало від благодійних внесків парафіян. За рахунок благодійних коштів релігійні громади оплачували священникам проведення богослужінь та церковних таїнств, допомагали патерам винаймати за потреби житло, надавали взаємодопомогу членам громад, відправляли посилки засудженим римо-католицьким священикам та віруючим [4, 114]. Починаючи з кінця 1927 р., через погіршення матеріального становища віруючих, розмір пожертвувань поступово скорочувався.

Значну частину коштів парафіяни витрачали на оплату священникам за проведення богослужінь – у багатьох громадах не було власного священика і його доводилося запрошувати із сусідніх округів. Для священників, які були позбавлені соціальних прав, отримання плати за відправлення релігійного культу було фактично єдиним засобом існування [4, 21].

Милосердя було головною дієвою функцією соціального служіння Римо-католицької церкви і під час голодоморів 1921–1923 рр. та 1932–1933 рр. Римо-католицькі благодійні організації, зокрема – «Карітас-Фербанд», «Організація Святого Йосифа» та інші, надавали фінансову та моральну допомогу віруючим, надсилаючи голодуючим грошові перекази, пакунки та бандеролі з харчами. Допомогали голодуючим католикам і благодійні організації Німеччини («Брати у нужді», «Фаст і Бриліант», «Центральний комітет німців Чорномор'я» та інші) [5, 81]. Матеріальну допомогу німцям-католикам Південної України надавали родичі, що мешкали за кордоном.

Репресії радянської влади другої половини 30-х рр. ХХ ст. позбавили Римо-католицьку церкву соціального впливу та фактично зашкодили її існуванню.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балуба І. А. Проблеми культурно-освітнього розвитку польської національної меншини в Україні в 20–30-ті роки ХХ ст. *Посвіт*. 1996. № 2. С. 10–12.
2. Безносів О. І. Німці та меноніти Півдня України в контексті радянської національної політики. *Питання німецької історії: зб. наук. пр.* / Відп. ред. С. Й. Бобилева. Дніпропетровськ: РВВ ДНУ, 2011. С. 159–173.
3. Декрети Советской власти: В 13 т. Т. 1. М.: Политиздат, 1957. 626 с. Електрон. аналог друк. вид.: режим доступу: <http://listmat.info/node/53273> (дата звернення 10.06.2018). – Назва з екрана.
4. Калакура О. Я. Поляки в етнополітичних процесах на землях України у ХХ ст. К.: Знання України, 2007. 508 с.
5. Рубльова Н. С. Політика радянської влади щодо Римо-католицької церкви в Україні. К.: Знання, 1999. 216 с.

Ігор ШИЦЕР
(Ужгород, Україна)

«МЕМОРАНДУМ ЧАТЛОША» ЯК ОДИН З ВАРІАНТІВ РОЗВ'ЯЗАННЯ СЛОВАЦЬКОГО ПИТАННЯ НА ЗАВЕРШАЛЬНОМУ ЕТАПІ ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ

Військові невдачі Німеччини та активізація антилюдацької опозиції на завершальному етапі Другої світової війни привели до наростання суспільно-політичної кризи у Словацькій державі в 1944 році. З метою її збереження окремі політики та військові виступили за

розірвання союзу з Німеччиною та перехід до співпраці з країнами антигітлерівської коаліції. Серед них заслуговує на увагу діяльність генерала Фердинанда Чатлоша.

Фердинанд Чатлош був прибічником незалежності Словаччини, підтримував діяльність словацької людової партії, хоча як військовий і не був її членом. Під час формування уряду Йозефа Тісо отримав посаду міністра оборони та головнокомандувача Збройних сил Словаччини. Згідно з пізнішими свідченнями генерала, він був противником вступу Словаччини у війну проти Радянського Союзу й робив усе можливе, аби «послабити сили німців та зміцнити слов'янські зв'язки». Однак, Головне розвідувальне управління Червоної армії у документі для Головного управління контррозвідки «СМЕРШ» від 30 вересня 1944 року характеризувало Фердинанда Чатлоша як «профашиста» та «кар'єриста». Згідно зі свідченнями полонених словаків, міністр оборони не користувався авторитетом в армії, співпрацював з режимом Йозефа Тісо та сприяв німецькій окупації Словаччини. Як впливає з матеріалів допиту самого Фердинанда Чатлоша у радянській в'язниці 1946 року, коли стала зрозумілою неминучість військової поразки Німеччини, він вирішив «відійти від боротьби, що служила інтересам Німеччини, та перейти до антигітлерівського табору».

Фердинанд Чатлош у співпраці з командувачем Східнославацької армії генералом Августином Маляром підготував програму дій (увійшла в історію як «меморандум Чатлоша» – автор), яка передбачала перехід Словацької держави на сторону країн антигітлерівської коаліції та участь словацької армії разом з Червоною армією у визвольній боротьбі в Центральній Європі. «Меморандум Чатлоша» складався з двох частин – політичної та військової. Політична частина документу передбачала проведення силами словацької армії антинацистського державного перевороту та встановлення в Словаччині прорадянської військової диктатури на чолі з генералом Фердинандом Чатлошом. Передбачалося, що за підсумком перевороту СРСР визнає незалежність Словаччини та не наполягатиме на її входженні після війни до складу Чехословацької республіки. Натомість Словаччина перебуватиме у тісному військово-політичному союзі з Радянським Союзом.

Військова частина «меморандуму Чатлоша» передбачала проведення загальної мобілізації в Словацькій державі та оголошення війни Німеччині та Угорщині. Ключова роль у війні відводилася Східнославацькій армії на чолі з генералом Августином Маляром. Саме вона мала розпочати бойові дії проти німецьких військ та допомогти підрозділам Червоної Армії проникнути на територію Словацької держави. Згодом Східнославацька армія повинна була активізувати боротьбу на території Західної Словаччини та в координації з частинами Червоної Армії розпочати військові дії у напрямку Відня та Південної Моравії.

Фердинанд Чатлош для реалізації свого плану намагався заручитися підтримкою Радянського Союзу. На початку серпня 1944 року він організував переліт в СРСР словацького військового літака, командир екіпажу якого передав представникам радянської влади для ознайомлення «меморандум Чатлоша». Попри початковий інтерес радянських військових кіл, план Фердинанда Чатлоша був відхилений СРСР через політичні причини. Вирішальну роль зіграла зміна військово-політичної ситуації в Європі й, перш за все, позиція президента Едварда Бенеша та чехословацького уряду в Лондоні, які переконували офіційну Москву не співпрацювати з людиною, яка скомпрометувала себе діяльністю в уряді Йозефа Тісо. Реалізація головних положень «меморандуму Чатлоша» суперечила курсу СРСР на відновлення Чехословацької держави та союзу з президентом Чехословацької Республіки Едвардом Бенешем. Крім того, у радянській владі не було довіри до Фердинанда Чатлоша. Слідчі Народного комісаріату державної безпеки СРСР характеризували його як розумного та водночас хитрого політика, який вміло використовує політичну ситуацію для власних кар'єрних цілей.

Словацьке національне повстання ускладнило становище міністра Фердинанда Чатлоша. 29 серпня 1944 року він був змушений звернутися по радіо до словаків із закликком не чинити опір німецьким військам, які прийшли в Словаччину для наведення правопорядку

та боротьби з партизанами. Приблизно у той самий час німці дізналися про саботування генералом окремих наказів в інтересах офіційного Берліна. Це було розцінено як державна зрада. 2 серпня 1944 року, рятуючись від арешту, опальний міністр приєднався до словацьких партизанів у Банській Бистриці. 15 вересня, на його прохання, він був доправлений до Москви. Розраховував, що СРСР в обмін на отриману інформацію розпочне з ним співпрацю. Однак представники радянської влади заявили, що «не потребують послуг квіслінгів», та відправили генерала до в'язниці.

4 жовтня 1944 року Фердинанд Чатлош підготував лист до командувача повстанською армією в Словаччині генерала Рудольфа Вієста, а 26 жовтня – заяву, в якій просив прийняти його до лав чехословацької армії на будь-яку посаду. Зобов'язувався сумлінно виконувати усі поставлені перед ним завдання. Однак його прохання було відхилено. 21 листопада 1944 року Фердинанд Чатлош звернувся до Народного комісаріату оборони СРСР з проханням визначити його статус, оскільки він «не потрапив у полон», а добровільно прибув в СРСР із «союзного табору», дезертував зі словацького уряду та добровільно вирішив боротися проти нацистів, за що був позбавлений міністерської посади. Цей лист, як й інші подібні, не мали жодних наслідків. Своє 50-річчя 17 вересня 1945 року Фердинанд Чатлош зустрів у радянській в'язниці. У ній він перебував до початку 1947 року, після чого був переданий чехословацькій владі. За свою співпрацю з людацьким режимом Фердинанд Чатлош отримав покарання у вигляді п'яти років позбавлення волі. Після свого дострокового звільнення, поселився у місті Мартін, де й прожив до самої смерті в 1972 р.

Що стосується Словаччини, то за підсумком Другої світової війни вона увійшла до складу відновленої Чехословацької республіки, а ідея незалежності, яка містилася в «меморандумі Чатлоша», на довгі роки була дискредитована діяльністю представників людацького режиму Йозефа Тісо. Історичний розвиток словацького народу доводив, що словацьке питання не можливо розв'язати ні в союзі з німецькими нацистами, ні у співпраці з СРСР.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боровець І. Суспільно-політична криза у Словацькій державі (друга половина 1943 – серпень 1944 рр.). *Проблеми історії країн Центральної та Східної Європи*: збірник наукових праць. 2011. 2. С. 138–155.
2. Быстрички Й. О вступленні Словацької республіки (1939–1945) в воюну против СССР через три четверти столетия. *Запад – Восток*. 2017. № 10. С. 191–213.
3. Марьяна В. В. Словакия в войне против СССР. 1941 – 1945 годы. *Новая и новейшая история*. 2011. № 4. С. 35–53.
4. Bobák J. Čatlošove návrhy v rukách agenta NKVD Šmidkeho. *Slovenský národ*. 1993. Č. 31. S. 6.
5. Mičianik P. Slovenská samostatnosť v strategických plánoch Sovietskeho zväzu (1939–1945). *Polis Revue, Elektronický magazín (e-zin) pre politológiu, medzinárodné vzťahy a najnovšie dejiny*. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://polisrevue.blogspot.com/2007/07/slovensk-samostatnos-v-strategickch.html>.

ПЕДАГОГІКА. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

Людмила АЛЕКСЄЄНКО-ЛЕМОВСЬКА

(Київ, Україна)

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Методична компетентність – одна з важливих складових професійної діяльності вихователів закладів дошкільної освіти. Підвищення рівня сформованості даної компетентності передбачає розробку та впровадження педагогічної моделі розвитку методичної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти. Розробка дійсно ефективної педагогічної моделі вимагає вивчення реального рівня сформованості методичної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти.

Методологічну основу моделювання процесу розвитку методичної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти складають концепції професійного становлення, формування професіоналізму та професійної компетентності (В. А. Адольф, Н. П. Безрукова, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова, Л. М. Мітіна), компетентнісний (В. А. Адольф, В. І. Байденко, І. А. Зимня, Дж. Равен, А. В. Хуторський), діяльнісний (Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, В. В. Давидов, О. О. Леонтьєв, Л. Г. Петерсон), системний (Б. Г. Ананьєв, Б. Ф. Ломов), особистісно орієнтований (В. А. Беліков, Е. Ф. Зеєр, Г. К. Селевко) наукові підходи.

Модель являє собою штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм і формул, що відображає в узагальненому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відносини між елементами цього об'єкта. Метод моделювання включає побудову, аналіз та вивчення об'єкта. Інтегративність методу моделювання дозволяє об'єднати емпіричне та теоретичне в педагогічному дослідженні (В. Г. Афанасьєв, Б. О. Глинський, В. А. Штофф).

При розробленні моделі розвитку методичної компетенції вихователів закладів дошкільної освіти враховуємо низку методичних положень:

- модель об'єктивно відображає той чи інший процес або явище;
- багатство змісту явища, що вивчається, представлено в сутнісних ознаках, компонентах, відносинах;
- основну ланку моделі утворюють суперечності.

Завданням нашого дослідження найбільше відповідає структурно-функціональна модель, в основі якої лежать сутнісні зв'язки і відносини між найважливішими компонентами системи.

Структурно-функціональна модель розвитку методичної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти дозволяє виділити взаємопов'язані компоненти: мету, завдання, педагогічні умови, принципи, функції, етапи, форми і методи методичної роботи, критерії, показники та рівні розвитку методичної компетентності.

Одним із ключових понять структурно-функціональної моделі є функції. Виділяємо такі функції методичної компетентності: гностична, прогностична, організаційна, комунікативна, рефлексивна.

Гностична функція забезпечує оволодіння методичними знаннями, необхідними для продуктивного вирішення методичних завдань і проблем, що зустрічаються у практичній діяльності.

Прогностична функція дозволяє вихователю планувати свою методичну діяльність, прогнозувати та передбачати її результати.

Організаційна функція містить дії, що визначають реалізацію в практичній методичній діяльності поставленої мети і завдань, коригування дій, здійснення саморегуляції.

Комунікативна функція пов'язана з взаємодією вихователя з суб'єктами освітнього процесу, створенням необхідного інформаційного потоку з метою розвитку методичної компетентності.

Рефлексивна функція спрямовує суб'єкта на самопізнання та пізнання інших, на вироблення норм професійної поведінки, усвідомлення засад власної методичної діяльності.

Систему важливих орієнтирів, які визначають зміст, методи, організацію методичної діяльності та способи аналізу її результатів, складають педагогічні принципи: принцип саморозвитку особистості, принцип поєднання індивідуальних і колективних форм методичної роботи; принцип випереджаючого реагування; принцип продуктивності; принцип покрокової; принцип проблемності; принцип професійної доцільності, принцип інноваційності.

Ефективність розвитку методичної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти забезпечується наступною структурою моделі:

- дидактичний комплекс розвитку методичної готовності вихователя закладу дошкільної освіти: програма підвищення кваліфікації «Розвиток методичної готовності педагогів до професійної діяльності» та методичні рекомендації щодо її реалізації, діагностичний інструментарій для моніторингу, електронна база педагогічного досвіду та нормативно-правового забезпечення інноваційної діяльності педагога);

- етапи реалізації дидактичного комплексу (діагностичний, проектувальний, організаційно-діяльнісний, підсумковий);

- параметри методичної готовності (науково-теоретичний компонент і практичний компонент), а також відстрочені в часі результати: системне сприйняття педагогічної дійсності, здатність до інтеграції з іншим педагогічним досвідом, потреба в самоосвіті.

Розвиток методичної компетентності – процес, що триває протягом усієї професійно-педагогічної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти. Виходячи з завдань методичної роботи, виділяємо три рівня розвитку методичної компетентності вихователя закладу дошкільної освіти: базовий (розвиток відбувається на наявному рівні методичної компетентності в індивідуальному режимі методичного супроводу); продуктивний (вихователь – активний учасник методичної системи закладу дошкільної освіти); креативний (процес розвитку відбувається самостійно на основі самореалізації, носить дослідний і творчий характер); при цьому процес розвитку методичної компетентності розглядається як багаторівневий.

Безперервність і системність процесу розвитку методичної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти відображає взаємозв'язок ключових наукових положень щодо організації методичної роботи та базується на низці наукових підходів: системний, компетентнісний, середовищний. Системний підхід розглядається як спосіб наукового пізнання та практичної діяльності, що вимагає розгляду частин у нерозривній єдності з цілим (В. П. Андрущенко). Компетентнісний підхід полягає у зміщенні акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування й розвитку здатності практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки та досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності (О. В. Глузман). Середовищний підхід дає змогу перенести акцент у діяльності з активного педагогічного впливу на особистість в контекст формування «освітнього середовища», в якому відбувається професійне становлення: чим більше і повніше особистість використовує можливості середовища, тим успішніше відбувається її вільний і активний саморозвиток (О. О. Ярошинська).

Основні результати освіти в межах компетентнісного підходу фіксуються через набір ключових (базових) освітніх компетенцій, саме вони задають основний орієнтир вибору

предметного змісту й умов організації основних видів діяльності, що дозволяють оволодіти соціальним досвідом, одержати навички практичної діяльності.

Ефективність розвитку методичної компетентності вихователя закладу дошкільної освіти забезпечується шляхом впровадження двох груп педагогічних умов: організаційних (створення стимульного середовища, яке містить інформаційний простір, матеріально-технічне забезпечення, спрямовані на оволодіння педагогами сучасними освітніми технологіями; здійснення диференційованого цілісного методичного супроводу професійної діяльності вихователя; структурування процесу підвищення кваліфікації педагогів відповідно до вихідного рівня їхньої компетентності через створення індивідуального маршруту, участі в мережових спільнотах, підсилення ролі моніторингу ефективності підвищення кваліфікації працівників освіти) та особистісних (розвиток ціннісного ставлення до педагогічної діяльності на основі інтеграції особистісної позиції вихователя і наявних у нього загальнокультурних, психолого-педагогічних, методологічних і методичних знань, актуалізації його індивідуального досвіду; включення вихователя в активну творчу взаємодію в системах «вихователь – дитина», «вихователь – вихователь», «вихователь – вихователь-методист (або інша особа, яка здійснює супровід методичної діяльності в закладі дошкільної освіти)», «вихователь–батьки» на основі «суб'єкт-суб'єктних» відносин; рефлексія педагогічних дій на різних етапах діяльності (самоаналіз і самооцінка).

У розробленій структурно-функціональній моделі розвиток методичної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти побудовано на основі розвитку методичної готовності та особистісних якостей вихователя. Зміст компонентів методичної компетентності розглядається в системі трьох компонентів: науково-теоретичного, практичного, особистісного.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адольф В. А. Обновление процесса подготовки педагогов на основе моделирования профессиональной деятельности. Красноярск, 2005. 212 с.
2. Гуманюк Т. Б. Моделивання в педагогічній діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2010. С. 66–72.
3. Жорова І. Я. Розвиток професіоналізму педагогів у середовищі системи післядипломної освіти. *Wpływ badań naukowych: zbiór raportów naukowych Międzynarodowej Naukowej Praktycznej Konferencji*. Wydgoszcz, 2013. S. 74–78.
4. Мендубаева З. А. Педагогическая диагностика. Критерии и показатели экспертизы учебной книги. *Молодой ученый*. 2012. № 7. С. 291–299.

Марія БАЯНОВСЬКА
(Ужгород, Україна)

ВПЛИВ РЕЛІГІЙНОЇ СИТУАЦІЇ В УКРАЇНІ НА ДУХОВНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ

Дослідники (філософи, теологи, історики, педагоги, психологи, соціологи) в царині духовних сфер людського життя зазначають, що сучасна релігійна ситуація в Україні має свої специфічні особливості. Вони простежуються на українських землях ще з давніх часів.

Глобалізаційні та інтеграційні процеси стали поштовхом до появи й інтенсивного поширення в Україні новітніх та нетрадиційних для нашої країни релігій і містичних рухів, що, з одного боку, викликає певний науковий інтерес, а, з другого, – занепокоєння і тривогу в соціумі щодо формування духовності особистості [1].

Як відомо, сьогодні на території України діють православ'я, католицизм, греко-католицизм, протестантські течії, іудаїзм, іслам, які вважаються провідними релігіями світу. Проте є і такі, які історично не успадковані нашим народом від попередніх поколінь, не притаманні його духовності, в тому числі й релігійно, культурно, ментально не укорінені, але

набирають популярності завдяки місіонерській діяльності проповідників з їхньої історичної батьківщини. Наприклад, неоекульту за формою функціонування релігійної організації – харизмати («Посольство Боже», «Перемога», «Рух віри», «Жива вода», «Церква нового покоління», «Слово істини» та ін.); за сутністю – християнські: Харизмати «Діти Бога», «Церква Христа», «Богородична церква», «Українська правова вірна греко-католицька церква», «Апокаліптична православна церква», «Євреї за Ісуса» тощо. Нетрадиційні релігійні і містичні об'єднання стали невід'ємним атрибутом українського сьогодення. Дослідники цієї проблеми В. М. Петрик, В. В. Бедь, Д. В. Базик, Є. В. Ліхтенштейн та інші наголошують на тому, що ці об'єднання є складним релігійним, духовним та соціально-політичним феноменом. Ми є свідками зростання їх кількості та ступеня впливу на різні державотворчі процеси, духовне виховання та формування духовності особистості.

Як факт, і водночас фактор сучасного релігійного життя, нові релігійні і містичні об'єднання активно змінюють усталену релігійну карту світу, геополітичний баланс між певними релігіями. Вони не знають географічних, державних, національних та культурних кордонів. В. В. Бедь вважає, що їх появу зумовлено змінами світоглядних парадигм, кризою традиційних релігій, взаємовпливом різних культурних світів. Водночас новітні релігії стають результатом релігійної ініціативи деяких осіб, які на основі певної віросповідної традиції або синкретизмі кількох творять нове віровчення, культ, організацію [3].

В українському поліконфесійному середовищі поки що спостерігається незначна кількість нових релігійних і містичних рухів. З понад 34 тисяч релігійних громад всієї країни їх близько 1,9 тисяч. За даними Держкомнацрелігій станом на 1 січня 2009 року в Україні офіційно діяло 1734 неохристиянських релігійних громад, серед яких 635 належать Церкві повного Євангелія, 178 – Українській Християнській євангельській церкві, 118 – Церкві Христа, 59 – новоапостольські організації, 55 організацій – Церкви Ісуса Христа святих останніх днів. В Україні офіційно діє 155 організацій неорієнтованого спрямування. До них належать крішнаїстські – 46, буддистські – 56, 121 громада різновірських течій. Серед загальної кількості діючих релігійних громад і організацій всіх конфесій в Україні (34465) організації новітніх рухів складають понад 5,8 відсотків.

На нашу думку, офіційні кількісні показники не відтворюють, на жаль, повноту реальної релігійної картини в Україні, особливо появи та поширення нових релігійних течій. Треба мати на увазі, що певна кількість релігійних громад, течій діють поза державною реєстрацією з різних причин – чи через відмову державних органів визнати їх право на існування, чи через небажання декларувати свою наявність і бути транспарентними.

Вітчизняні дослідники зауважують на тому факті, що, чим менший вплив (у будь-якому регіоні України) традиційних конфесій, тим інтенсивніше там розповсюджуються новітні і нетрадиційні релігії, діяльність яких привносить щось нове, але чуже, ментально не притаманне духовній сфері українців, руйнує духовний світ молоді.

Предметом нашої уваги стала ситуація з викладання предметів духовно-морального спрямування в закладах загальної середньої освіти, що склалася з 2013 по 2019 рік в Україні [2].

За матеріалами Першого всеукраїнського з'їзду педагогів із предметів духовно-морального спрямування (23–25 червня 2017р.), в яких подається порівняльний аналіз показників викладання предметів духовно-морального спрямування у 2016/2017 навчальному році по Україні, стає зрозуміло, що вплив предметів цього циклу на духовне виховання молодшої генерації українців послабився.

Педагогічна філософія ХХ–ХХІ ст. і світовий досвід виховання пропонують три стратегії розбудови національного виховання, в змісті якого взаємодоповнюються релігійне і духовне.

Перша – християнсько-ідеалістична – ґрунтується на визнанні Вищого авторитету, на вірі в Бога та боговідповідні вартості суспільного й особистого життя. Ця стратегія заперечує зло як метод осягнення добра, в основу виховання кладе мораль, а її порушення трактує як гріх.

Друга – антихристиянсько-ідеалістична, яка також ґрунтується на вірі, але не в Бога, а в якусь ідею – соціальної групи (клану) чи расової групи. Цій ідеї підпорядковується вся система цінностей. Антихристиянсько-ідеалістична стратегія допускає зло як метод чи «засіб» досягнення «вищих цілей», а тому порушення моралі в їх ім'я наперед виправдовується (О. І. Вишневський). На нашу думку, ця стратегія руйнує особистість знеособлює її і розчиняє в «масі», формує рабську психологію.

Третя – прагматична (антропоцентрична) стратегія поширена сьогодні в США та деяких інших країнах. Вона трактує людину як «царя» Всесвіту. Її основою є не розвиток сумління в людині, яке повинно обмежувати її волю і гальмувати в ній демонічні потяги, а культ її практичних інтересів, формування сильного характеру, підприємливості в кращому випадку – «чесного бізнесмена» що прагне до зовнішнього (матеріального) успіху. Ідеали любові і добра, духовно-моральні цінності відсуваються на задній план, а в багатьох випадках – заперечуються. На передньому плані – права і свобода людини. Філософською засадою цієї стратегії є дарвінізм, доктрина біхевіоризму, а в педагогіці – концепції Дьюї та інші.

Прагматична стратегія, на якій, за визнанням самих європейських педагогів, позначалася криза духовності постіндустріальних суспільств, – розв'язує руки темним силам в душі людини, плаєає культ надлюдини якій «все можна». Ці наслідки також очевидні й сьогодні.

Отже, релігійна ситуація в Україні впливає на вибір духовних і моральних цінностей, на пошук сенсу і смислів життя, особливо духовного життя та духовного виховання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баяновська М. Р. Формування духовності особистості в нових історико-культурних умовах. *Педагогічні інновації у фаховій освіті. Збірник наукових праць*. Ужгород: ДВНЗ «УжНУ», 2015. Вип. 1 (6). С. 200–205.

2. Жуковський В. М. Теорія і методика викладання предметів духовно-морального спрямування у середніх навчальних закладах: наук. посіб. В. М. Жуковський, Л. Ю. Москальова. Острог: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2013. 364 с.

3. Петрик В. М., Бедь В. В., Базик Д. В. та ін. Новітні та нетрадиційні релігії і містичні рухи України: Підручник / За заг. редакцією: В. В. Бедь, В. М. Петрика. К.: ПАТ «ВППОЛ», 2016. 342 с.

Marianna BELJO
(Uzhhorod, Ukraine)

FORMIERUNG DER SPRECHFERTIGKEITEN DER SCHÜLER BEIM ERLERNEN DES THEMAS «SPORT»

Das Thema des Artikels betrifft die Entwicklung der Sprechfertigkeiten der Schüler beim Erlernen des Themas «Sport». Das Ziel der Arbeit ist es, die Arbeit an der Entwicklung der Sprechfertigkeiten von der Lehrerin der deutschen Sprache M. J. Symomrja zu erlernen, die im klassischen Gymnasium von Uzhhorod unterrichtet.

Die theoretischen Grundlagen der Masterarbeit sind die Publikationen im Bereich der deutschen Methodik.

Es gibt zwei Arten der Sprechfertigkeiten: rezeptive und produktive. Zu den rezeptiven Sprechfertigkeiten gehören das Hörverstehen und Lesen, zu den produktiven das Sprechen und Schreiben [4, 26]. Im Prozess der Erfüllung jeder Art der Sprechfertigkeit werden die Sprechfertigkeiten formiert. Die Fertigkeiten kann man als ein optimales Niveau der Vervollkommnung einer bestimmten Tätigkeit bestimmen. Zu den wichtigsten Arten der Sprechfertigkeit gehören vier Grundfertigkeiten: Sprechfertigkeit, Schreibfertigkeit, Hörfertigkeit und Lesefertigkeit [6, 61–62].

Das Hörverstehen ist das Verstehen der nach dem Gehör wahrgenommenen Sprache [7, 168]. Das Hörverstehen wird auf der modernen Entwicklungsetappe der methodischen Literatur als das fundamentale Können beim Lernen der Fremdsprache betrachtet [5, 10]. Die zweite rezeptive Sprechfertigkeit ist das Lesen. Das Ziel des Lesens ist das Verstehen von Inhalten und die Aufnahme von Informationen. Dabei steht das Globalverständnis im Vordergrund.

Die produktiven Sprechfertigkeiten basieren auf den rezeptiven und sind mit ihnen eng verbunden. Bei diesen Fertigkeiten ist die Kreativität besonders wichtig. Zu den produktiven Sprechfertigkeiten gehören Sprechen und Schreiben. In der methodischen Literatur kann man eine Reihe von Definitionen des Sprechens finden. «Sprechen ist soziale Interaktion, zum Sprechenden gehört der Zuhörende. Beim Gespräch beeinflussen beide einander fortwährend auf verbaler und nonverbaler Ebene» [1, 16]. Es gibt zwei Formen des Sprechens: monologisches und interaktives (dialogisches) Sprechen [3, 150; 2, 218]. Dialog und Monolog haben ungleiche Häufigkeit [4, 104]. Der Stellenwert des Dialogs überwiegt, weil die Menschen in den Lebensbedingungen des Sprechens natürlich Dialoge gebrauchen. Das monologische Sprechen dient zur Weitergabe einer Information, die der Sprecher den anderen Quellen entnommen oder als Ergebnis seiner Auseinandersetzung mit der außersprachlichen Umwelt selbst produziert hat (reproduktives bzw. produktives Sprechen).

Schreiben ist geschriebene Sprache in Aktion. Schreiben wird vor allem als graphische Wiedergabe von Gesprochenem verstanden und gilt zudem eher als Hemmnis beim Erlernen der gesprochenen Sprache und nicht als komplementäre sprachliche Tätigkeit. Bei der Schulung des Schreibens unterscheiden die Forscher drei Etappen: 1. Beherrschung der Graphik/Rechtsschreibung mit dem Heranziehen des Materials, das mündlich bearbeitet ist; 2. Aneignung der strukturellen Satzmodelle, die für die mündliche und schriftliche Kommunikationsform kennzeichnend sind, Kombinieren im Sprechen; 3. Beherrschung des geschriebenen Sprechens als Kommunikationsmittel [6, 215].

Der praktische Teil der Erforschung wurde anhand der Erfahrung der Unterrichtsarbeit der Deutschlehrerin M. J. Symomrja durchgeführt, die seit 25 Jahren als Deutschlehrerin im klassischen Gymnasium der Stadt Uzhhorod arbeitet. Das Thema «Sport» steht im Arbeitsplan fast aller Klassen. Die größte Zahl der Stunden ist in der 7. Klasse (8 Stunden) und in der 8. Klasse (9 Stunden) geplant.

In ihrer Unterrichtsarbeit stellt die Lehrerin die Arbeit an der Lexik in den Vordergrund. Sie verwendet dabei alle Arten der Sprechfähigkeit: Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben. Jedes Thema beginnt mit der Arbeit an der Lexik. Dabei benutzt die Lehrerin verschiedene Typen von lexikalischen Übungen: rezeptive, rezeptiv-reproduktive und produktive Übungen.

Es wurden beim Fremdsprachenunterricht auch verschiedene lexikalisch-grammatische Übungen fixiert: Ersetzungs- oder Substitutionsübungen, Einsetz-, Ergänzungsübungen, Umformungs- und Transformationsübungen, Übungen mit Muster und ohne Muster, Hör- und Leseübungen mit Orientierungshilfe in Form von Leitfragen, Gliederungen, Hervorhebungen im Text.

Beim Erlernen des Themas «Sport» werden lexikalisch- grammatische Übungen sehr effektiv erfüllt. In diesen Übungen werden die Wörter zum Thema «Sport» gebraucht. Als Beispiel kann man die nächste Übung anführen. Die Schüler bekommen die Aufgabe: bildet Substantive von den gegebenen Infinitiven nach dem Muster: turnen – das Turnen; Auto fahren –

Die Entwicklung der Sprechfähigkeit ist eine der wichtigsten Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts in der Schule. Zu den produktiven Sprechfertigkeiten gehören Sprechen und Schreiben. Zu diesem Zweck benutzt die Lehrerin verschiedene kommunikative Aufgaben. Die Schüler lernen kleine Erzählungen, Briefe, Artikel schreiben, Dialoge, bilden, Rollenspiele machen und Texte nacherzählen.

In den unteren Klassen benutzt die Lehrerin oft Spielmethoden, was zur Entwicklung der Sprechinitiative der Schüler beiträgt. Es werden Gedichte, Reime, Lieder, Fotos und situative

Бilder ausgenutzt. Eine der beliebtesten Entwicklungsformen der Sprechfähigkeit der Schüler ist das Kettenspiel.

Was das Sprechen betrifft, praktiziert die Lehrerin verschiedenen Dialoge nach dem Muster: Dialog: Lehrer – Schüler; Dialog: ein Schüler– ein Schüler / Schüler. Dazu gehört auch die Partnerarbeit, wenn sich die Schüler gegenseitig fragen.

Ein wichtiger Bestandteil des Unterrichtsprozesses sind Sprechsituationen. Das ist eine der wichtigsten Bedingungen des unvorbereiteten Sprechens der Schüler. Die Lehrerin schafft die Bedingungen zum Sprechen, die das Sprechen für die Schüler interessant macht. Die Lehrerin bemüht sich, dass die Schüler das Unterrichtsmaterial verstehen, üben und aneignen. Sehr aktuell sind in diesem Sinn Diskussionen, die in den letzten Stunden als Schlussetappe des Themas «Sport» durchgeführt werden. Man diskutiert über die Sportarten. Man wiederholt Wörter und Wendungen zum Thema «Sport». Zu dieser Arbeit werden alle Schüler herangezogen.

Man kann also schlussfolgern, dass in den Stunden der Deutschlehrerin M. J. Symomrja alle Sprechfertigkeiten geübt werden. Die Lehrerin schafft positive emotionelle Atmosphäre und gibt jedem Schüler die Möglichkeit, seine Gedanken zu äußern und an verschiedenen Sprechaktivitäten teilzunehmen. Die Untersuchung zeugt davon, dass die Entwicklung der Sprechfähigkeiten der Schüler kein leichter Prozess ist. Aber wenn der Lehrer diese Arbeit richtig und kreativ mit Hilfe verschiedener Methoden organisieren kann, hat er gute Resultate.

LITERATURVERZEICHNIS

1. Bolte H. Fremde Zungenschläge. Handlungsräume für die Entwicklung mündlicher Kommunikationsfähigkeiten im Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprache Deutsch*. 2007. Heft 14. S. 4–20.
2. Desselmann G., Harald H. Didaktik des Fremdsprachenunterrichts. *Deutsch als Fremdsprache*. Leipzig: VEB Verlag E, 1981. 234 S.
3. Heyd G. Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF): ein Arbeitsbuch. Kognition und Konstruktion. Tübingen: Narr, 1997. 211 S.
4. Вишенський О. І. Методика навчання іноземних мов: Навч. посібн. 2-ге вид., перероб. і доп. К.: Знання, 2011. 206 с.
5. Гапонова С. В. Навчання розуміння аудіотекстів учнів старших класів середньої школи. *Іноземні мови*. 1996. № 2. С. 9–18.
6. Некрасова Т. А., Петренко О. П. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. К.: Ленвіт, 1999. 320 с.
7. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку. Л.: Просвещение, 1977. 294 с.

Наталія БІЛАН
(Бережани, Україна)

САМОСТІЙНА РОБОТА ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ЕНЕРГЕТИКІВ У ТЕХНІЧНИХ ЗВО

На сучасному етапі розвитку вищої освіти основна увага технічних університетів сфокусована на формуванні іншомовної професійної компетентності студентів, як здатності володіти метамовою спеціальності у майбутній діяльності за фахом.

Програмні вимоги до організації та здійснення іншомовної підготовки студентів енергетичних спеціальностей, специфіка навчальних дисциплін «Іноземна мова за професійним спрямуванням», «Ділова іноземна мова» передбачають здійснення додаткової, систематичної роботи над продуктивними і рецептивними видами мовленнєвої діяльності в груповій та індивідуальній формах. Зазначене вище, зумовлює розглядати самостійну роботу студентів як невід'ємну складову іншомовної підготовки.

Самостійна робота є складним педагогічним явищем, що включає систему взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, які утворюють цілісну єдність, підпорядковану цілям виховання, освіти і розвитку в умовах її опосередкованого управління та самоуправління [1, 9]. Під поняттям «самостійна робота майбутніх інженерів-енергетиків з іноземної мови» розуміємо продуктивну форму навчально-пізнавальної діяльності студентів, ефективний спосіб підвищення рівня іншомовної компетентності здобувачів вищої освіти, що передбачає індивідуальне та групове розв'язання практичних, дослідницьких, творчих завдань загального, професійно-орієнтованого характеру, забезпечує формування умінь і навичок здобуття та закріплення нових знань, самоконтроль їх засвоєння, розвиває інтерес до самонавчання метамови спеціальності.

Організація, виконання та кінцевий результат самостійної роботи студентів з іноземної мови залежать від реалізації наступних педагогічних умов:

- зорієнтованість самостійної роботи на досягнення загальних цілей навчання у ЗВО, всебічний розвиток особистості студента, формування його творчої активності;
- забезпечення виконання самостійної роботи творчого характеру з метою формування різних типів пізнавальної самостійності студентів;
- організація самостійної роботи як системного явища, яке цілісно поєднує методи, засоби, організаційні форми та види контролю;
- створення необхідного науково-методичного забезпечення з урахуванням контингенту студентів, їх професійних інтересів та індивідуальних особливостей [2, 11–12].

Мета самостійної роботи студентів з іноземної мови спрямована на: здобуття, засвоєння, повторення та узагальнення програмного навчального матеріалу; збагачення словникового запасу новими лексичними одиницями; розширення фонових знань засобами іноземної мови; формування таких особистісних якостей, як самостійність, ініціативність, організованість, цілеспрямованість, дисциплінованість, відповідальність, що є запорукою не лише здійснення успішної іншомовної підготовки, але й компетентного виконання обов'язків інженера-енергетика у майбутній професійній сфері.

Формування іншомовної професійної компетентності студентів, розвиток навичок і вмінь самостійного здобуття знань у сучасному інформаційному просторі, підвищення внутрішньої мотивації та особистого інтересу до самоосвіти, самонавчання, самовдосконалення, самореалізації – усі ці процеси виражають зміст завдань самостійної роботи майбутніх інженерів-енергетиків з іноземної мови.

Розглядаючи самостійну роботу як невід'ємну складову процесу іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти, поділяємо зазначений вид навчально-пізнавальної діяльності студентів за такими ознаками: способом організації і виконання, видами іншомовних завдань, інформаційними джерелами, тривалістю виконання. Різновиди самостійної роботи майбутніх інженерів-енергетиків з іноземної мови представлено у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Види самостійної роботи студентів-енергетиків з іноземної мови

Характерні ознаки	Види самостійної роботи
Спосіб організації і виконання	Аудиторна, позааудиторна, особистісно-ініціативна
Форми виконання	Індивідуальна, парна, групова
Характер іншомовних завдань	Репродуктивна, реконструктивна, творча
Інформаційні джерела	За матеріалами навчального посібника, оглядова, пошуково-дослідницька
Тривалість і частота виконання	Епізодична, короткотривала, систематична, безперервна

Охарактеризуємо кожен із видів самостійної роботи майбутніх інженерів-енергетиків з іноземної мови. Аудиторна самостійна робота є однією із форм організації навчально-пізнавальної діяльності студентів на практичних заняттях з іноземної мови, яка здійснюється з метою закріплення, узагальнення та контролю засвоєних іншомовно-професійних тем. Позааудиторна самостійна робота передбачає вивчення навчального матеріалу, виконання індивідуальних завдань, які дозволяють більш глибоко оволодіти іншомовними знаннями метамови спеціальності. Особистісно-ініціативна самостійна робота виконується з метою активізації практичних умінь і навичок читання, аудіювання, говоріння, письма, підвищення рівня володіння іноземною мовою.

Різновидність самостійної роботи з іноземної мови зумовлена тематикою та проблематикою іншомовних завдань, способами і можливостями їх розв'язання. Для активного залучення майбутніх інженерів-енергетиків до продуктивної самостійної роботи з іноземної мови розроблено комплекс іншомовних завдань загально-побутового, професійно-орієнтованого, науково-технічного характеру з урахуванням рівня володіння іноземною мовою. Студентам з низьким рівнем знань пропонуємо завдання репродуктивного характеру, що дозволяє реалізувати мету самостійної роботи з іноземної мови та сформуванню почуття успіху від іншомовної підготовки. Для здобувачів вищої освіти із середнім чи достатнім рівнем знань складені реконструктивні завдання. Самостійна робота, яка ґрунтується на творчому підході, характерна для студентів із високим рівнем іншомовної компетентності. Репродуктивна самостійна робота виконується майбутніми інженерами-енергетиками з опорою на іншомовні матеріали навчального посібника. На основі переліку рекомендованих літературних джерел студенти здійснюють оглядову самостійну роботу, яка є еквівалентом реконструктивній роботі, оскільки включає наступні етапи: опрацювання текстів, виокремлення основного матеріалу, перетворення здобутої інформації відповідно до умови іншомовних завдань. Творча самостійна робота передбачає пошук та дослідження джерел для ґрунтовного розкриття змісту іншомовної теми. В залежності від тривалості та частоти виконання самостійної роботи, з метою повторення, тренування, закріплення, узагальнення, систематизації програмних тем, збагачення і розширення фонових знань, формування іншомовної компетентності, поділяємо самостійну роботу майбутніх інженерів-енергетиків з іноземної мови на епізодичну, короткотривалу, систематичну, безперервну. Представлені вище різновиди самостійної роботи є взаємодоповнюючими та взаємозалежними.

Таким чином, самостійна робота як невід'ємна складова іншомовної підготовки майбутніх інженерів-енергетиків у технічних ЗВО є продуктивною формою організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності студентів, у процесі якої формується не лише іншомовна професійна компетентність, але й основна риса здобувачів вищої освіти – самостійність, яка проявляється в умінні здобувати нові знання, готовності вирішувати завдання пошуковим, творчим, інноваційним підходом, здатності спонтанно використовувати знання іноземної мови в нестандартних ситуаціях комунікативного характеру.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко Н. І. Організація самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів в умовах застосування інформаційно-комунікаційних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2008. 25 с.
2. Панасюк А. В. Організація тестового контролю з іноземної мови у процесі самостійної навчальної діяльності студентів вищих технічних навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2009. 21 с.

ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ЗНАТЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА ЕТАПІ ПЕРВИННОГО ЗАКРІПЛЕННЯ

У сучасних умовах суттєво зросло значення математики як компонента загальноосвітньої підготовки. Відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти за основу змісту системи шкільної математичної освіти взято принцип реалізації цілей навчання математики в початковій школі на невеликому за обсягом, доступному дітям молодшого шкільного віку, практично значущому матеріалі [2].

Саме тому концепція шкільної математичної освіти ґрунтується на аналізі світового досвіду, і це дуже важливо, оскільки основний акцент зроблено на трьох тенденціях [3]:

- визнанні необхідності математичної освіти для всіх школярів і широкої постановки відповідних досліджень;

- включенні загальноосвітніх курсів математики в плани на всіх етапах навчання;
- глибокій диференціації математичної підготовки на старших ступенях школи.

Розв'язання зазначених завдань вчителем і учнем здійснюються відповідно до етапів, що входять у освітній процес початкової школи:

- постановка вчителем навчально-пізнавальної мети і організація її сприйняття учнем;
- організація діяльності учнів, спрямованої на осмислення навчальної інформації;
- закріплення цієї інформації і поглиблене її осмислення та запам'ятовування;
- перевірка знань учнів.

На усіх згаданих етапах має місце інформаційно-керівна діяльність учителя, здійснювана за допомогою певних засобів і методів навчання. Результати її будуть високими тоді, коли настає дидактичний резонанс між діяльністю учителя і учня.

Значення математики в розвитку особистості школяра є загально визнаним. Причому важливим є не тільки зміст навчального матеріалу, але й зміст розумової діяльності учнів, спрямованої на його вивчення. Важлива і цінна не тільки сама істина, але і процес її здобування, пов'язані з ним пошуки, спроби, помилки, усвідомлення прийомів розумової роботи, тобто все, що розвиває творчу думку школярів, привчає їх діяти і мислити самостійно, а умови для забезпечення розвитку особистості молодшого школяра є, насамперед, у процесі закріплення знань учнів.

Але необхідно пам'ятати, що навчальна і виховна можливості закріплення знань учнів реалізуються лише за певних умов. Ось чому на уроці повинні створюватись вчителем умови для успішного здійснення закріплення знань учнів.

Саме удосконалення використання методів і засобів навчання, раціональне використання кожної хвилини уроку – шлях до піднесення їх ефективності, зменшення навантаженості учнів. Правильно дозовані, заздалегідь продумані з урахуванням теми уроку та вікових і індивідуальних особливостей учнів, вони дають можливість продовжити розпочату навчальну роботу під час пояснення і вивчення нового матеріалу, доповнити її, застосувати засвоєне під час розв'язування вправ, краще здійснити первинне, а потім і загальне закріплення програмового матеріалу.

Закріплення знань учнів може і повинне бути використаним також як засіб вироблення в учнів умінь працювати самостійно, виховання в них відповідальності, дисциплінованості, організованості, самоконтролю, активності в роботі, що є важливими компонентами культури розумової і фізичної праці учнів [1].

Первинне закріплення як етап уроку йде після етапу пояснення нового матеріалу і здійснюється під безпосереднім керівництвом учителя [4]. Основна його мета полягає в тому, щоб дізнатися, чи зрозуміли діти новий матеріал, і показати, як його застосовувати до практичної діяльності.

Первинне закріплення відбувається на уроці відразу після вивчення нового матеріалу і здебільшого охоплює розв'язування вправ на:

- пряме відтворення вивчаного матеріалу,
- коментоване розв'язування завдань.

Одним з важливих і потужних шляхів реалізації етапу закріплення математичних знань у початковій школі є використання різних видів усного опитування учнів. Дослідження науковців, педагогів-новаторів, психологів, методистів засвідчують, що математичні поняття ефективно формуються у молодших школярів за допомогою використання різних видів опитування на різних етапах уроку математики, спрямованого на закріплення здобутих знань.

Та серед цих виховних завдань, що стоять перед учителями під час навчання математики, вихованню самостійності і ініціативи учнів у процесі закріплення знань належить одне з провідних місць. Використовуючи ту чи іншу форму організації закріплення знань учнів на уроці математики і обираючи той чи інший метод навчання (залежно від змісту навчального матеріалу і від цілей кожного конкретного уроку), учитель має постійно дбати про те, щоб при цьому поступово, але систематично зростали вимоги до рівня знань та ступеня самостійності учнів.

Опитування учнів є важливим процесом для загального свідомого засвоєння знань учнями у процесі навчання і передбачає:

- контроль і перевірку знань, умінь і навичок учнів;
- засвоєння учнями розумових операцій;
- закріплення та поглиблення вивченого матеріалу;
- підготовку до сприймання нових знань.

Щоб учні краще осмислили новий матеріал на етапі первинного закріплення, потрібно розчленовувати інформацію на невеликі частини, подавати зразки розв'язання прикладів і задач [5].

На закріплення матеріалу не слід шкодувати часу. В середньому на цей етап уроку відводиться 15 хвилин. Важливо забезпечити максимальний вияв самостійності учнів. Для цього створюють різні ситуації щодо застосування знань, нові знання розглядаються в різних аспектах. Під час закріплення вдаються до конкретизації та узагальнення, порівняння, класифікації, і з'ясування причинно-наслідкових зв'язків. Одна з форм роботи – розв'язування задач і вправ, коли один учень працює біля дошки (і часто виконує завдання з коментуванням), а решта робить відповідні записи в своїх зошитах. Нерідко практикується коментований розбір вправ і розв'язання їх на дошці.

Отже, у процесі вивчення початкового курсу математики відкриваються можливості для формування у дітей умінь формувати математичні знання та перевіряти себе. Систематично ставлячи перед учнями вимогу перевіряти знайдений результат у процесі закріплення знань учнів, учитель досягне того, що в них вироблятимуться навички самоконтролю, значення яких для будь-якої навчальної та пізнавальної діяльності важко переоцінити.

ЛІТЕРАТУРА

1. Галас А. Моніторинг як механізм управлінської діяльності в умовах реалізації завдань Державного стандарту початкової загальної освіти. *Початкова школа*. 2016. № 4. С. 7–10.

2. Гречук В. Шляхи вдосконалення математичної підготовки молодших школярів. *Початкова школа*. 2013. № 8. С. 25–30.

3. Державний стандарт початкової освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України № 87 від 21.02.2018 р.

4. Заїка А. Контроль та корекція знань учнів з математики на етапі первинного закріплення. *Початкова школа*. 1998. № 4. С. 45–46.

5. Коваль Л. В. Диференціювання завдань з математики на етапі первинного закріплення знань. *Початкова школа*. 1991. № 7. С. 21–24.

Любов БІЛЕЦЬКА, Ірина ГАЛЮК
(Дрогобич, Україна)

ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ДО САМОРОЗВИТКУ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Проблематика усвідомленого саморозвитку особистості завжди була індивідуально і соціально значущою, а за умов розбудови суверенної, демократичної, соціальної, правової держави, визнання самоцінності, автономності, свободи особистості, дослідження ціннісної спрямованості її саморозвитку набуває особливого значення.

Ідея саморозвитку особистості, усвідомлених його форм привертала до себе увагу ще з часів античності, але предметом пильного аналізу стала у другій половині ХХ століття. Найбільші зусилля в її дослідженні докладалися представниками психолого-педагогічного напрямку. Останніми роками філософсько-епістемологічний, філософсько-етичний і філософсько-соціологічний аспекти усвідомленого саморозвитку особистості розроблялись Г. Глезерманом, І. Донцовим, Ю. Злотніковим, В. Кисельовим, С. Ковальовим, В. Лозовим, Д. Шимановським та ін.

Саморозвиток – це усвідомлений і керований особистістю процес, в результаті якого відбувається удосконалення фізичних, розумових і моральних потенцій людини, розгортання її індивідуальності. Процес саморозвитку не має меж, як немає меж досконалості людини [4].

Головний зміст життя людини – це творчий саморозвиток, творення себе. Важливою умовою, первинною сходиною саморозвитку особистості є внутрішня потреба у його здійсненні та самопізнання себе. Самопізнання – це вивчення себе як частини природи, виявлення своїх біологічних особливостей і потреб, це розуміння себе як частини соціуму, це усвідомлення себе і як морального та духовного феномену.

Розглядаючи проблему саморозвитку особистості, акцентують увагу на таких основних положеннях:

- саморозвиток – це процес, який сприяє самовдосконаленню, самореалізації особистості;
- саморозвиток особистості має діяльний характер: поза її власною активною діяльністю, бажанням і власним зусиллям в роботі над собою її особистісне формування неможливе;
- внутрішніми стимулами розвитку особистості є її потреби, мотиви, інтереси та установки;
- основою формування потреб, мотивів, інтересів та установок особистості є внутрішні суперечності, які стимулюють активність особистості, сприяють її саморозвитку;
- зовнішніми факторами саморозвитку особистості є впливи середовища та цілеспрямоване виховання;
- зовнішні умови впливають на розвиток особистості не безпосередньо, не прямо, а лише проходячи через її внутрішню сферу і породжуючи у неї відповідні потреби, що

зумовлює несхожість, різноманітність і неповторність особистісного розвитку кожної людини, її індивідуальну своєрідність;

- саморозвиток особистості не є самовільним, спонтанним процесом;
- визначальну роль навчання і виховання може виконувати лише за умови, якщо буде будуватись на ідеях саморозвитку і самовдосконалення особистості.

У справі виховання молодого покоління чимало суперечностей, проблем. Стереотипними стали думки про причини їх виникнення: незадовільні умови середовища, неефективність виховних зусиль педагогів та батьків, вікові психофізіологічні особливості вихованців, згубний вплив інформаційних чинників тощо. Жодна найдосконаліша зовнішня система впливів не досягне поставленої мети, якщо не знайде у самої особистості підтримки, перетворюючись із зовнішніх умов у внутрішні фактори її саморозвитку. Позитивні якості особистості з'являються не тільки в результаті певних цілеспрямованих виховних зусиль, а й як підсумок самовідчуття і самореалізація сучасної молодії людини [2].

Виховання – це та особлива сфера практичної життєдіяльності людини, де об'єктний підхід є недостатнім. Відтак не люди служать соціальним і педагогічним канонам і конструкціям, а навпаки. Варто відмовитися від бажання втиснути людину у рамки абстрактного ідеалу. Слід визнати, що є єдиний ідеал – вільний, творчий саморозвиток особистості. Саморозвиток – розумовий, духовний і фізичний розвиток людини, якого вона досягає самостійними заняттями, вправами [1].

Найголовніше завдання педагогічного впливу на особистість – не підкоряти, не деформувати, а вчити саморозвитку, самовдосконаленню, вмінню бути собою, завжди і у всьому робити свій свідомий вибір. Людина творить власне життя, керуючись певними світоглядними принципами. Саме світогляд виконує у системі внутрішнього світу особистості роль інтегрального регулятора особистісного розвитку. Світогляд моделює світ і особистість в їх зв'язку і взаємодії, відтворюючи їх як в реальному, так і в майбутньому розвитку. Саме у світогляді міститься ідея саморозвитку особистості.

Здатність до саморозвитку – це здатність людини до придбання, оновлення та розвитку знань, вмінь, адаптації до змін в оточуючому середовищі.

Саморозвиток є складним динамічним процесом. Його цілі, зміст змінюються відповідно до вікових та індивідуальних властивостей особистості. На певних етапах свого життя особистість може активно займатись самовихованням, а потім можливі спади, зупинки. Це залежить від багатьох факторів: від здатності керувати своєю поведінкою, від морально-вольових якостей (наполегливості, організованості, дисциплінованості, відповідальності тощо).

Зрілий саморозвиток особистості характеризується такими параметрами:

- спрямованість, мотивація роботи над собою;
- зміст (розумовий, фізичний, моральний, трудовий, естетичний);
- стійкість (випадковий, епізодичний, постійний);
- ефективність формування своєї особистості.

Саморозвиток є розгортанням власної індивідуальності шляхом ненасильницького поєднання бажаного і потрібного. Саморозвиток особистості можна розглядати як інтеграцію соціального і особистісного, зовнішніх і внутрішніх чинників, мета взаємодії яких полягає у поступовому, вільному сходженні людини до ідеалу [3].

Отже, актуальна проблема сьогодення є формування здатності до саморозвитку особистості, починаючи з раннього свідомого віку. Тому сучасні вчителі працюють над формуванням здатності до саморозвитку учнів початкової школи. Саморозвиток – це усвідомлений і керований особистістю процес, в результаті якого відбувається

удосконалення фізичних, розумових і моральних потенцій особистості, розгортання її індивідуальності. Процес саморозвитку не має меж, як немає меж досконалості людини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Колісник О. Духовний саморозвиток особистості. *Соціальна психологія*. 2006. № 1. С. 62–77.
2. Мерзлякова О. Самореалізація особистості. *Науковий світ*. 2007. № 9. С. 28–29.
3. Скуратівський Л. Методика розвитку і саморозвитку індивідуальності у навчанні. *Початкова школа*. 2000. № 2. С. 69–71.
4. Шевченко В. Саморозвиток як чинник становлення творчої особистості. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2004. № 2–3. С. 142–154.

Любов БІЛЕЦЬКА, Іванна ГЛИНЧАК
(Дрогобич, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ УРОКУ-КАЗКИ З МАТЕМАТИКИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Формування математичних компетенцій в учнів є одним з найважливіших завдань вчителя початкових класів, оскільки математика як навчальна дисципліна займає виняткове місце серед інших наук. Адже вона відіграє важливу роль у розумовому, моральному, естетичному вихованні школяра. Застосування прийомів математичного мислення у пізнанні світу і в практичній діяльності – одна з головних ліній зв'язку теорії з практикою у процесі вивчення початкового курсу математики. Відтак основним завданням початкової школи є забезпечення розвитку в усіх учнів математичних здібностей, що відіграють велику роль у навчально-пізнавальній і творчій діяльності [2].

Відомий педагог В. Сухомлинський зауважував, що процес навчання математики у початковій школі повинен бути цікавим, захоплюючим, супроводжуватись чуттям допитливості, піднесення, приємної схвильованості учня, з усвідомленням й відчуттям власних розумових сил, радістю від отримання результату навчання і задоволенням від процесу творчості. Невід'ємним складником такого навчання у початковій школі педагог уважав використання у навчальному процесі казки і писав, що «без казки, живої, яскравої, що оволоділа свідомістю і почуттями дитини, неможливо уявити дитячого мислення у цей період навчання».

Відомий математик А. Макрушевич зазначав, що людина, яка не виховується на казках, важче сприймає світ ідеальних прагнень, а завдяки казці вона починає відрізняти реальне від незвичайного, абстрактного, що не можна розвивати в дитини, минаючи казку, не тільки уяву, фантазію, але й перші навички критичного мислення.

Ідеї використання казки як засобу навчання і виховання молодших школярів актуалізовано у працях таких науковців, методистів, вчителів-практиків, як Д. Арановська-Дубовис, Н. Батура, В. Безпарточна, О. Бреусенко-Кузнєцова, Т. Бугаєць, О. Гончарова, Н. Дорошенко, Т. Зав'язун, В. Ірклієнко, М. Кальчук, В. Кротова, Ж. Кучеренко, С. Литвиненко, С. Садовенко, Н. Сенченкова, М. Турова, М. Чумарна та ін.

Здебільшого казка була об'єктом дослідження в контексті методики навчання філологічних дисциплін, рідше – математики. Казка є одним з «раціональних способів» навчання математики учнів початкових класів. Урок-казка з математики [3] є тією формою організації навчальної діяльності учнів у початковій школі, яка сприяє пануванню на уроці гарного настрою учнів, що є запорукою їх продуктивної роботи. Казка дозволяє проникнути на урок таким явищем, як гумор, фантазія, творчість, а найголовніше – казка навчає дітей бути добрими, шанобливими і справедливими. Бажання дітей допомогти герою казки, який

потрапив у біду, вникнути в казкову ситуацію – все це стимулює розумову діяльність дитини [6]. Існують різні методичні підходи до використання казки на уроках математики.

Під час планування уроку-казки як нестандартної форми навчання вчитель, насамперед, має визначити тип уроку та скомбінувати його етапи, відповідно до чого розробити сценарій за мотивами певної відомої казки, враховуючи тему та мету уроку. Доцільно використовувати казки з циклічними ситуаціями, зокрема «Пан Коцький», «Ріпка», «Коза-дереза», «Колобок» тощо. Це дасть змогу вчителю запланувати якомога більше різноманітних практичних завдань для дітей. Казка має бути доступною дітям за змістом, а сюжет сприйматися з першого пояснення. Під час розповіді казки, необхідно користуватися засобами наочності (декорації, зображення або ляльки героїв казки тощо). Це надає навчально яскравого емоційного забарвлення, а це у свою чергу сприяє ефективному засвоєнню навчального матеріалу математичного змісту. Крім того, доцільно використовувати прийоми інсценізації казкового сюжету та залучати дітей до безпосередньої участі у створенні казки.

Використання уроку-казки у початковій школі [7] потрібні особливо при вивченні навчального матеріалу з математики, який вимагає розвиненої уваги, уваги учнів, їх умінь обмірковувати запропоновану ситуацію, виявляти і використовувати необхідну інформацію для прийняття раціонального способу відшукування результату. Зустріч дітей зі знайомими героями казок не залишає їх байдужими, казка викликає у дітей радість, розвиває пізнавальний інтерес. Разом з тим зустріч з казковими героями на уроках математики спонукає дитину перечитати певний твір дитячої літератури – казку.

Встановлено, що окрім організації уроку-казки як цікавої форми проведення уроку у початковій школі, існує багато різноманітних методичних підходів до використання казки на уроках математики [4], а саме:

- застосування казкового сюжету на окремому етапі уроку,
- використання семантичних позначень героїв казок,
- розв'язування задач-казок, задач-віршів із казковим сюжетом [5], задач-анімацій тощо.

Казки, казковий сюжет можна застосовувати не на всьому уроці, а на певному етапі уроку: під час перевірки домашнього завдання, для актуалізації опорних знань учнів, для пояснення нового матеріалу, для первинного закріплення вивченого матеріалу тощо. Також казкові сюжети можна включати у уроки математики для повторення і закріплення вивченої теми, певного розділу чи використовувати у позакласних заняттях з математики.

Засобами наочності під час демонстрації казки можуть слугувати семантичні позначення героїв казок [1] – схематичне зображення, що відображає узагальнені типові риси предметів, явищ, людей. Семантичні позначення можна створювати до будь-яких казок і мультфільмів. Доцільно доручити учням самостійно створити такі позначення, це розвиватиме не лише їхню увагу та фантазію, а й логічне мислення.

Ефективному засвоєнню молодшими школярами прийомів розв'язування задач сприяють задачі-казки. Насамперед, казковий сюжет задачі викликає інтерес та мотивацію до виконання цих завдань. Доцільно залучати дітей до складання та інсценізації задачі-казки, що дозволяє розвивати образне мислення, творчість, креативність, сприяє кращому закріпленню матеріалу.

Особливий інтерес у дітей молодшого шкільного віку викликає задача-анімація тобто мультиплікаційна задача. Алгоритм створення мультиплікаційної задачі-анімації можна відобразити так: сюжет, об'єкти, кількісні характеристики, завдання, текст задачі. Працювати з казкою можна по-різному: після читання казки поставити ряд запитань; попросити дітей на окремих етапах продовжити казку; розглянути казку як завдання з пропусками.

Отже, на уроці математики казка дозволяє розв'язати педагогічну проблему налагодження партнерських стосунків і взаєморозуміння між учителем і учнем вже з перших

уроків, адже урок-казка дає можливість дитині відчутти себе рівноправним партнером процесу навчання. Діти розвиваються, складаючи разом з учителем задачі-казки та ілюстрації до них. Оволодіння необхідними знаннями, уміннями та навичками відбувається у молодшому шкільному віці під час уроку-казки легко, ненав'язливо і природно. Плануючи і організовуючи уроки-казки, вчитель досягає навчальної, розвивальної та виховної мети, а також оптимізується формування інтересу до вивчення математики як навчальної дисципліни початкової школи, розвиток пізнавальної активності, психофізіологічних процесів учнів: уваги, уваги, сприймання, пам'яті, мислення, мовлення. Разом з тим відбувається зняття напруження та втоми учнів під час розумової праці на уроці математики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончарова О. К. Використання семантичних позначень героїв казок наука математики в 1 класі. *Початкове навчання та виховання*. 2006. № 34. Вкладка.
2. Державний стандарт початкової освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України № 87 від 21.02.2018 р.
3. Довгаль Т. Урок-казка з математики у 1 класі. *Початкова школа*. 2018. № 5. С. 40–41.
4. Дячук Г. Зимова казка (Урок математики, 3 клас). *Початкова школа*. 2011. № 4. С. 13–16.
5. Житнюк Т. Задачі з казковим сюжетом у 1 класі. *Початкове навчання та виховання*. 2014. № 9 (229). С. 25–29.
6. Ковбанюк Т. Математична казка. *Початкова школа*. 2011. № 11. С. 13–16.
7. Кондратенко Н. Урок-казка з математики (2 клас). *Початкове навчання та виховання*. 2012. № 3 (222). С. 29–30.

Любов БІЛЕЦЬКА, Тетяна ДРЕБОТ
(Дрогобич, Україна)

РОЗВИТОК ДОПИТЛИВОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У багатьох дітей досить поширеним є бажання знати про «все на світі», досліджувати, шукати, запитувати. Завдяки уродженій цікавості малюки знайомляться з навколишнім середовищем, вчать розрізняти предмети й обличчя людей, спостерігати явища і процеси, розуміти походження звуків, свої відчуття тощо. С. Джонсон називав цікавість «однією з найбільш непоршних і очевидних властивостей інтелекту особистості». Саме цікавість стимулює розвиток пізнавальних здібностей дітей, що безпосередньо впливає на їх інтелектуальне зростання.

Однак часто дорослі, втомившись від повсякденних турбот, на незлічені запитання малюків відповідають з роздратуванням, перестають помічати, який дивний і чарівний світ навколо. А діти лише починають його осягати, із захопленням сприймають все нове, намагаються зрозуміти суть навколишніх предметів і доквілля загалом. Дослідження в галузі дитячої психології, спрямовані на вивчення особливостей раннього розвитку дітей, підтвердили необхідність плекати у малюків цікавість та допитливість.

Допитливість, зацікавленість – це якість, пов'язана з мисленням людини, спостереженням та навчанням. Допитливість асоціюється з усіма аспектами людського розвитку, з яких починається процес навчання та бажання здобувати нові знання [3].

Термін «допитливість, зацікавленість» може бути використаним для визначення поведінки чи емоції зацікавлення у відношенні бажання отримувати знання чи інформацію. Допитливість дитини вважається рушійною силою лише розвитку людини. Відомий вчений А. Ейнштейн зазначав, що особливих талантів у нього немає, але він є дуже допитливий. Завдяки саме цій якості здійснюють найбільші відкриття і реалізуються успішні проекти.

Допитливість може сприйматись як вроджена якість багатьох видів. Вона звичайна для людини будь-якого віку від немовляти до дорослої людини. Часом вважають, що допитливість є мотивованим бажанням отримати певну інформацію і походить від жадоби до знання, інформації та розуміння. Ці традиційні уявлення про допитливість розширені поглядом на відмінності між допитливістю як вродженою дослідницькою поведінкою, яка присутня у різних живих істот, та допитливістю як бажанням отримати знання, присутнім лише у людини.

Дитині для задоволення цікавості необхідна фізична активність, яка відкриває перед маленьким дослідником все більше нових невідомих речей і явищ. Так утворюється нове коло інтересу до пізнання. І в усьому цьому вирі відбувається активне формування у дитей світогляду, розумових здібностей. Якщо в ранньому віці всіляко підтримувати й задовольняти безмежну дитячу цікавість та допитливість, тоді в майбутньому вона перетвориться в невгамовну пристрасть до пізнання, що є надійним помічником в навчанні.

Окремі науковці розглядають допитливість як стан, інші – як якість. Вони визначають, походить допитливість зсередини чи ззовні людини. Допитливість як стан є зовнішньою, коли людина цікавиться, чому щось трапляється лише заради цікавості. Цей тип допитливості притаманний більшості людей у щоденній діяльності. Допитливість як якість притаманна людям, зацікавленим у пізнанні. Тут допитливість є спонукуванням, яке витягає дитину з зони комфорту у ситуацію невідому, але у наслідок певної діяльності це невідоме стане зрозумілим і вивченим явищем. Допитливість сприяє спонукальній і мотиваційній сфері навчання чи розширенню досвіду та світобачення [2].

Діти приходять у світ із вродженим бажанням зрозуміти, як улаштовано все навколо, прагнуть доторкнутись до якомога більшої кількості предметів, щоб отримати новий досвід, ставлять безліч запитань, досліджують і навчаються, щоб задовольнити свою допитливість.

Уроджену допитливість мають усі діти, проте важливо враховувати індивідуальний стиль допитливості, властивий саме цій дитині. Діти – природжені дослідники. Від першого м'ячика, який вони підкидають, до спостереження за мурахою, що несе крихту хліба, діти використовують наукові засоби – ентузіазм, гіпотези, здогадки, тести, висновки – для розкриття таємниць навколишнього світу.

Усі діти проявляють допитливість по-різному. Наприклад, деякі діти люблять вивчати, як улаштований світ, за допомогою спостереження й роздумів, у той час як інші вважають за краще робити це за допомогою фізичних дій (дотику, вивчення запахів або дегустації). Треба забезпечити можливість використання кожного стилю в безпечній і сприяльній обстановці.

Діти народжуються різні, деякі більш цікаві, допитливіші, ніж інші, але цю рису дитини можна і треба розвивати [1]. Формальне навчання цьому не сприяє. Існує поширене переконання, що дитяча допитливість страждає під впливом стандартів формальної шкільної освіти.

Вроджений вогник дитячої допитливості треба постійно підтримувати, адже допитливість є основою ефективного навчання учнів початкової школи. А далі певним чином діти можуть втрачати допитливість. Та завдяки творчій роботі вчителя та педагогічній співпраці з батьками допитливість дітей можна і треба формувати та розвивати в умовах модернізації початкової школи [4].

Розвитку гнучкого допитливого розуму у дитини сприяють такі фактори:

- батьківська підтримка прагнення досліджувати навколишній світ;
- заохочення питань;
- мотивація до самостійного пошуку відповідей;
- навчання спостережливості й концентрації уваги.

Відомо, що до пошуку нових вражень, знань і досвіду дитину спонукає не зовнішній тиск, а внутрішнє бажання задовольнити свою допитливість. Допитливі люди постійно

перебувають у пошуку нових знань. Вони не тільки люблять навчання й дослідження, а їм насправді подобається ставити перед собою складні завдання та із захопленням шукати рішення. Допитливість також допомагає людям позитивно реагувати на невизначеність. Дослідження вчених показали, наскільки важливу роль відіграє допитливість у навчанні. Найкраще діти справлялися з навчальним матеріалом, коли вчителям удавалось викликати їхнє шире здивування несподіваним результатом.

Отже, допитливість породжує дію. Для малюків найкорисніший вид фізичної активності – гра. Тому вчителю варто обрати улюблені іграшки дітей, створювати певний сценарій гри чи ігрової ситуації і залучати дітей до такої діяльності. Опрацьовувати деталі не потрібно – дитяча увага впорається з цим легко і природно. Головна умова – перед дитиною потрібно ставити конкретне навчальне завдання. Така навчальна ситуація створює передумови для формування і розвитку цікавості, навчально-пізнавального інтересу та допитливості учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бурлака Я. І. Розвиток допитливості учнів на уроках. *Початкова школа*. 2003. № 2. С. 47–50.
2. Державний стандарт початкової освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України № 87 від 21.02.2018 р.
3. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О. М. Степанов. Київ: Академвидав, 2006. 420 с.
4. Цуркан Н. Розвиток творчої особистості молодшого школяра в умовах модернізації початкової школи. *Початкова школа*. 2017. № 3. С. 57–58.

Любов БІЛЕЦЬКА, Оксана ЛАЗОРКА
(Дрогобич, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЗАДАЧ НА ЗНАХОДЖЕННЯ ЧЕТВЕРТОГО ПРОПОРЦІЙНОГО У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Головною змістовою лінією вивчення початкового курсу математики є розв'язування сюжетних задач. Вони різноманітні за структурою, складністю, типами, але вчитель весь час працює над поступовим формуванням і розвитком у дітей загальних і особливих умінь та навичок розв'язування задач [2]. Навчити дітей розв'язувати сюжетні задачі – робота складна і відповідальна.

Відомо, що сюжетна задача – це завдання, що містить певний зміст, сюжет, у якому подаються перелік кількох груп предметів, їх кількісна характеристика, що виражається числами, або перелік кількох (не менше двох) величин, їх числові значення, які знаходяться у певних відношеннях, всі числа і числові значення величин пов'язані між собою залежностями. Обов'язково в тексті задачі є запитання чи пропозиція відшукати числове значення іншої, шуканої величини, яка знаходиться у певному зв'язку з поданими величинами.

Розв'язування сюжетної задачі – це процес встановлення зв'язків між даними величинами та шуканою величиною, формування цих зв'язків мовою математики у вигляді арифметичних дій, виконання послідовності дій для знаходження числового значення шуканої величини.

Виникає проблема – як стимулювати формування в учнів початкової школи умінь розв'язувати сюжетні задачі різних видів, зокрема задачі на знаходження четвертого пропорційного [1]. Методика формування в учнів умінь розв'язувати задачі на знаходження четвертого пропорційного передбачає дослідження задачі за наступними рівнями:

- за зміною групи пропорційних величин;
- за зміною числових даних;
- за зміною однакової величини;
- за зміною шуканої величини при певній однаковій величині, при чому кожного разу визначають вплив зміни, що сталася, на план розв'язування задачі.

Аналіз методичних особливостей розв'язування у початковій школі задач на знаходження четвертого пропорційного вказує на те, що вони володіють істотними ознаками:

- 1) ці задачі містять два випадки;
- 2) ці задачі містять три пропорційні величини;
- 3) одна з величин є однаковою для двох випадків;
- 4) стосовно однієї величини подані два числові значення;
- 5) стосовно іншої величини подано лише одне числове значення, а інше є шуканим.

Розв'язування задач на знаходження четвертого пропорційного передбачає різні кроки і виконання відповідних дій залежно від способу розв'язання цієї задачі:

1. Спосіб знаходження однакової величини

1) Першою дією знаходимо значення однакової величини за відомими значеннями двох інших величин стосовно одного з випадків.

2) Другою дією відповідаємо на запитання задачі.

2. Спосіб відношень

1) Першою дією дізнаємося про числове значення відношення між двома відомими числовими даними однієї з величин. Робимо висновок про числове значення і характер відношення між числовим даним і шуканим, стосовно другої величини.

2) Другою дією відповідаємо на запитання задачі.

Методика формування у молодших школярів умінь розв'язувати задачі на знаходження четвертого пропорційного реалізується засобом вибору системи навчальних задач з навчання розв'язування цих задач способом знаходження однакової (сталой) величини або навчання розв'язування цих задач способом відношень. Під системою навчальних задач розуміють добірку (ланцюжок) допоміжних задач, дібраних так, щоб їх послідовне розв'язування природно привело учня до визначення і узагальнення способу розв'язування задачі певного виду.

На етапі підготовчої роботи варто актуалізувати знання груп пропорційних величин та взаємозв'язки між пропорційними величинами у задачі, уміння визначати в тексті задачі величини, навіть тоді, коли вони задані неявно, виходячи з найменування числових даних. Актуалізація зазначених знань і умінь здійснюється під час розв'язування простих задач з пропорційними величинами. Задачі на знаходження четвертого пропорційного можна ввести на основі розв'язання двох послідовних простих задач з пропорційними величинами і поєднання їх в одну складену задачу, наприклад:

а) Маса 6 однакових гусок складає 30 кг. Яка маса 1 гуски?

б) Маса гуски 5 кг. Яка маса 4 таких самих гусок?

в) Маса 6 однакових гусок складає 30 кг. Яка маса 4 таких самих гусок?

Учні порівнюють складену задачу (в) з двома попередніми простими (а) і (б) та визначають, що вона включає розглянуті дві прості задачі. Якщо після цього, відразу, учні можуть сформулювати план розв'язування задачі, то записуємо розв'язання. Інакше треба виконати повний розбір задачі на знаходження четвертого пропорційного і сформулювати план розв'язання задачі за встановленими пам'ятками:

Пам'ятка плану розв'язування задач на знаходження четвертого пропорційного способом знаходження однакової величини

1. Знаходжу значення однакової величини за відомими значеннями двох величин стосовно одного з випадків.

2. Відповідаю на запитання задачі.

Пам'ятка плану розв'язування задач на знаходження четвертого пропорційного способом відношень

1. Визначаю кратне відношення двох числових даних відносно однієї з величин – у стільки ж разів шукане число більше (або менше), ніж подане число іншої величини.

2. Відповідаю на запитання задачі.

Отже, рівень сформованості в учнів початкової школи навичок розв'язування задач на знаходження четвертого пропорційного [3] передбачає свідоме розуміння ними того факту, що спосіб знаходження однакової величини можна застосувати лише в тих випадках, коли можливо здійснити ділення націло числових даних двох величин стосовно одного з випадків, а спосіб відношень можна застосувати в тих випадках, коли можливо здійснити ділення націло двох числових даних однієї величини. Ця робота буде результативною за умови оптимального підбору вчителем відповідного дидактичного оснащення уроків під час вивчення задач на знаходження четвертого пропорційного та багаторазового виконання практично розв'язування цих задач різними способами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Басангова Р. Стимулювання пізнавальної діяльності учнів в ході розв'язування сюжетних задач. *Початкова школа*. 2009. № 1. С. 40–44.

2. Король Л. Розв'язування сюжетних задач у початковому курсі математики: навч.-метод. посіб. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2000. 88 с.

3. Ступак Г. Ще раз про сюжетні задачі в початковій школі і їх розв'язування. *Початкова школа*. 2014. № 6. С. 34–43.

Любов БІЛЕЦЬКА, Ірина ПЕЦКОВИЧ
(Дрогобич, Україна)

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК МАТЕМАТИЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ПІД ЧАС РОЗВ'ЯЗУВАННЯ СЮЖЕТНИХ ЗАДАЧ

Прикладна спрямованість курсу математики – одна з постійно досліджуваних, але поки що не розв'язаних на належному рівні проблем математичної освіти, хоча математика з самого початку зароджувалася як прикладна наука. Вивчення початкового курсу математики передбачає ґрунтовну математичну підготовку учнів в органічному поєднанні з міжпредметною інтеграцією на основі застосування різноманітних математичних методів, зокрема, методу математичного моделювання.

Принциповою відмінністю мети навчання математики є те, що учні мають бути орієнтовані на подальшу практичну діяльність, вибір і застосування нових прийомів, моделей і алгоритмів. Фундаторами сучасної методології математичного моделювання були видатні математики В. М. Глушков, Б. В. Гнеденко, А. М. Колмогоров, А. Ф. Турбін, В. М. Остапенко та інші. Ці вчені у 70-х роках ХХ століття, розуміючи неабияке значення пояснення прикладного характеру математики, дійшли до висновку про необхідність вивчення математичного моделювання учнями шкіл. А. М. Колмогоров, розглядаючи питання математичної освіти, підкреслював: «Дивлячись у майбутнє, необхідно вже зараз будувати шкільний курс так, щоб учні були підготовлені до сприйняття нових аспектів прикладної математики. Завдання полягає у тому, щоб уже в школі переконливо показати, що сучасна математика дає змогу будувати математичні моделі реальних ситуацій і процесів, що вивчаються в застосуваннях, не тільки не гірше, але й логічно послідовніше і простіше, ніж традиційна».

Деякий час у підручниках та у програмах з математики нічого не говорилося про математичне моделювання у явному вигляді, проте це не означає, що воно не застосовувалося. Розв'язуючи задачі, вчителі пояснювали хід розв'язання, проте не наголошували на тому, що науковою мовою цей процес називається математичним моделюванням.

У «Математичній енциклопедії» математичним моделюванням називають процес вивчення явищ за допомогою математичних моделей. Під математичним моделюванням, у вузькому значенні слова, розуміють опис процесів мовою математики. У широкому значенні слова, математичне моделювання – це заміна дій з реальними предметами діями з їх образами, моделями, муляжами, макетами, а також кресленнями, схемами тощо. Сучасні підходи до вивчення математики у початковій школі визначають математичне моделювання як про мету і як засіб навчання а також як метод дослідження процесів або явищ шляхом створення їхніх математичних моделей та дослідження цих моделей.

У сучасній науково-педагогічній літературі моделлю називають спеціально створений об'єкт, що відображає властивості досліджуваного об'єкта («modele» – копія, зразок). Моделі можуть створюватися з різною метою. Мета діяльності полягає у тому, щоб замінити об'єкт моделлю, щоб виконати деякі дії, які з самим об'єктом виконувати не дозволяється або не зручно. Моделі можуть бути матеріальними (многогранники, макети літаків, забудови житлового району) та символічними, тобто зображуватися за допомогою чисел, рівнянь, нерівностей, формул, схем тощо. Моделі і пов'язані з ними уявлення є продуктами складної пізнавальної діяльності, що охоплює уявну переробку вихідного матеріалу. Моделі виступають як засоби здійснення цієї діяльності.

Відомим є означення математичної моделі: «Математична модель – це наближений опис будь-якого класу явищ зовнішнього світу, виражений через математичну символіку». При складанні математичної моделі використовують загальні закони природознавства, спеціальні закони конкретних наук, результати пасивних та активних експериментів. Математичні моделі дозволяють передбачити хід процесу, розрахувати цільову функцію (вихідні параметри процесу), керувати процесом, проектувати системи з бажаними характеристиками.

Як показала багаторічна практика, в початковій школі важливу роль у розвитку логіко-математичного мислення учнів відіграє спосіб моделювання, який створює умови не лише для формування у молодших школярів умінь розв'язувати різноманітні задачі, а й якісних математичних компетентностей, що забезпечується здатністю учня виконувати логічні операції у процесі розв'язування сюжетних задач. Під час розв'язування задач учні повинні розуміти, що процес застосування методу математичного моделювання до розв'язування будь-яких прикладних задач розчленовується на три етапи:

- 1) формалізація (перехід від ситуації, описаної у задачі, до формальної математичної моделі цієї ситуації, і від неї – до чітко сформульованої математичної задачі);
- 2) розв'язування задачі у межах побудованої моделі;
- 3) інтерпретація одержаного розв'язку задачі та застосування його до певної ситуації.

Вчені визначають такі етапи математичного моделювання під час розв'язування задач:

1. *Попередній аналіз об'єкта дослідження.* Всебічно і детально вивчається процес, що розглядається в задачі, визначаються головні параметри, суттєві і несуттєві зв'язки і залежності між головними характеристиками процесу, закони, яким він підлягає. На цьому етапі з'ясовуються також повнота, надлишковість, суперечливість даних задачі.

2. *Побудова математичної моделі.* Вибір (побудова) «еквівалента» об'єкта (явища, системи), що відображає в математичній формі найважливіші його властивості – закони, яким він підлягає, зв'язки, притаманні його складовим тощо, і є математичною моделлю. «Ключ до розв'язання багатьох задач – їх вдалий переклад мовою математики».

У процесі розв'язування сюжетних задач, короткий запис умови яких у вигляді таблиць, малюнків, схем, рисунків, графіків, діаграм дозволяє схематизувати матеріал, при цьому знаково-символьні записи мають велике орієнтовне значення, оскільки дають змогу одночасно бачити всі зв'язки між даними. Кращому та швидкому осмисленню сутності явища, зафіксованого у схемі, допомагає зменшення кількості перекодувань, які потрібно зробити при зіставленні схеми з реальною ситуацією. Тому застосована модель має бути розумно скороченою та спрощеною порівняно з реальним явищем, найбільш природною для кожної задачі. Формування вміння моделювати словесно задану ситуацію засобами графіки та використання графічної моделі у процесі розв'язування сюжетних задач є одним із найефективніших методів і прийомів формування розумових дій на уроках математики у початковій школі.

Отже, моделювання має бути засвоєне учнями і як спосіб пізнання, яким вони повинні володіти, і як найважливіша навчальна дія, що є складовим елементом навчальної діяльності. Тому одним із завдань навчання дітей математики є оволодіння дією моделювання. Моделювання дає дітям в руки інструмент, завдяки якому вони зможуть уявляти ситуації, що описуються у будь-яких задачах. Схема, графічне зображення, малюнок, таблиця – все це той інструмент, за допомогою якого дитина може зобразити умову будь-якої задачі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Шевчук І., Шевчук Г. Методичні підходи до розв'язування текстових задач у початковому курсі математики. Умань: РВЦ «Софія», 2008. 190 с.
2. Шостак Л. Формування умінь розв'язувати сюжетні задачі як логічний складник математичної компетентності. *Початкова школа*. 2015. № 9. С. 27–32.
3. Цуркан Н. Розвиток творчої особистості молодшого школяра в умовах модернізації початкової школи. *Початкова школа*. 2017. № 3. С. 57–58.
4. Ясногор М. Навчальне видання, яке сприяє навчанню учнів розв'язувати сюжетні задачі. *Початкова школа*. 2017. № 1. С. 36–38.

Любов БІЛЕЦЬКА, Світлана ПОП
(Дрогобич, Україна)

ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ПРО СКЛАДЕНУ ЗАДАЧУ ТА СКЛАДОВІ ПРОЦЕСУ ЇЇ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ

Одним із найважливіших завдань вчителя початкової школи є навчити учнів розв'язувати задачі. Початковий курс математики присвячений вивченню задач різних типів і видів відповідно до навчальної програми вивчення математичної освітньої галузі у рамках змістової лінії «Сюжетні задачі» [1]. Задачі поділяються на прості і складені. Задачу називають складеною, якщо для її розв'язання треба виконати дві і більше взаємопов'язані арифметичні дії. Задачі на дві дії вводяться у другому класі початкової школи.

У навчально-методичній літературі виділяють основні складові процесу розв'язування складених задач та особливості роботи вчителя і учнів на кожному з цих етапів для формування відповідних умінь та навичок [2]:

1. Ознайомлення зі змістом задачі

- пояснення незнайомих термінів (з використанням предметної ілюстрації чи малюнків, які виготовляються заздалегідь, щоб не відволікатися на це під час розбору задачі);
- сприймання тексту задачі зі слів вчителя чи самостійно;

- виділення кожної смислової одиниці тексту (числові дані, запитання) відбувається шляхом читання тексту задачі частинами;

- перевірка усвідомлення змісту задачі (виділення умови і запитання, пояснення того, про що йде мова в задачі, на що вказує те чи інше число, з'ясування, що було на початку події, в кінці і т.д.);

- короткий запис задачі роблять під час 2-3-разового читання за визначеними стандартами (скорочення роблять до першої голосної, символ «}» позначає, скільки всього разом тощо).

2. Аналіз (розбір) задачі і відшукування плану її розв'язування

- усвідомлення зв'язків між величинами через відтворення реальної ситуації, моделлю якої є задача (предметне моделювання, інсценування, практичні дії з наочними посібниками) і ввібро арифметичної дії з обов'язковим обґрунтуванням цього вибору;

- вербальний (словесний) розбір задачі може здійснюватися двома основними способами – синтетичним (від числових даних до запитання) або аналітичним (від запитання до числових даних).

Варто звернути увагу на те, що на етапі аналізу задачі арифметичні дії не виконуються, операції з числами не відбуваються.

Суть *синтетичного способу розбору задачі* полягає у тому, що з сукупності числових даних складеної задачі вибирають одну пару чисел і до неї ставлять відповідне запитання. Потім беруть другу пару чисел (одне з даних вже може бути результатом першої дії) і добирають відповідне запитання. Так утворюються прості задачі. В останній простій задачі ставиться основне запитання складеної задачі. Число, яке отримали внаслідок розв'язання останньої простої задачі, є відповіддю на запитання складеної задачі. Наприклад, бесіда вчителя з учнями щодо розв'язування складеної задачі «На урок праці принесли 7 аркушів зеленого паперу і 5 жовтого паперу. На виготовлення коробки витратили 4 аркуші. Скільки аркушів паперу залишилося?» синтетичним способом розбору може бути за такими запитаннями: Що відомо про папір, який принесли на урок праці? (На урок праці принесли 7 аркушів зеленого паперу і 5 жовтого паперу). Що можна знайти на підставі цих даних? (Кількість аркушів зеленого і жовтого паперу разом). Якою дією? (Додаванням). Якщо відомо скільки аркушів паперу було всього і скільки аркушів витратили на виготовлення коробки, то про що можна дізнатися? (Скільки аркушів паперу залишилося? Для цього треба виконати дію віднімання). У результаті цієї дії ми дізналися, скільки аркушів паперу залишилося. Отже, відповідь на запитання задачі знайдено.

Розв'язання виконуємо за таким планом.

- 1) Скільки аркушів зеленого і жовтого паперу разом?

- 2) Скільки аркушів паперу залишилося?

Суть *аналітичного способу розбору задачі* полягає у тому, що спочатку визначають необхідні прості задачі (складають план розв'язування), а вже потім розв'язують складену задачу. Наприклад, бесіда вчителя з учнями щодо розв'язування цієї ж складеної задачі аналітичним способом розбору може бути за такими запитаннями: Про що запитується в задачі? (Про кількість аркушів паперу, що залишилася). Чи можна про це дізнатися відразу? (Ні). Чому? (Невідомо, скільки аркушів паперу було всього). Про це можемо дізнатися? (Так, оскільки відома кількість зеленого та жовтого паперу окремо). На скільки дій задача? (На дві). Про що дізнаємося з першої дії? (Про кількість аркушів зеленого і жовтого паперу разом). Як її знайти? (До кількості аркушів зеленого паперу додати кількість аркушів жовтого паперу). Про що дізнаємося з другої дії? (Про те, скільки аркушів паперу залишилося). Як знайти, скільки аркушів паперу залишилося? (Від загальної кількості паперу відняти кількість, яку витратили на виготовлення коробки).

Кожен із розглянутих способів словесного розбору задачі має позитивні і негативні сторони. Синтетичний спосіб легший для дітей, але не виключає зайвих спроб. Аналітичний спосіб гарантує правильне розв'язання задачі, він більш цілеспрямований щодо складання плану розв'язання задачі, але для задач на три і більше дій він над громіздкий, а тому складний для дітей молодшого шкільного віку. Однак надавати перевагу одному якомусь способу методично не виправдано. Слід розпочавши роботу над складеними задачами із синтетичного способу. При самостійному розв'язуванні складених задач учні самі обирають найзручніший для них спосіб. Не виключеним є застосування їх поєднання, тобто аналітико-синтетичного прийому.

3. Розв'язання задачі

Відбувається заповнення ланцюга логічних міркувань прикладами, тобто виконання арифметичних дій відповідно до складеного плану розв'язування. Задачі розв'язують усно або письмово. У початковій школі перевагу слід надавати усному розв'язанню складених задач. Оформляючи розв'язання задачі у зошиті, учні подають повне пояснення знайдених числових даних у разі, якщо план розв'язування у зошит не записувався.

4. Перевірка розв'язання задачі

Основними способами перевірки розв'язання задач є співставлення даних з результатом, повідомлення правильної відповіді вчителем та ін. При записі відповіді починати треба із числових даних, у поясненнях не допускаються скорочення. Відповідь може бути повною, напівскороченою, короткою, наприклад: 8 аркушів паперу залишилося – повна відповідь; 8 аркушів паперу – напівскорочена відповідь; 8 аркушів – коротка відповідь.

5. Робота над розв'язаною задачею

Повертаємося до тексту задачі, до пошуку її розв'язання, до вибору дії (кожна дія складеної задачі є простою задачею), до пояснення відповіді.

6. Додаткові види роботи над задачею (творча робота)

Отже, варто використовувати такі види творчої роботи над складеною задачею: складання оберненої задачі; розв'язування задачі іншим способом; зміна запитання, умови або сюжету задачі; зміна числових даних задачі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богданович М. Учням про задачу і процес її розв'язування. *Початкова школа*. 2000. № 11. С. 28–29.
2. Сворцова С. Методика ознайомлення учнів зі складеними задачами. *Початкова школа*. 2003. № 10. С. 11–13.

Лідія БОНДАРЕНКО
(Херсон, Україна)

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ QR-КОДІВ У ПРАКТИЦІ РОБОТИ ЗІ СТУДЕНТАМИ-ФІЛОЛОГАМИ

Затверджені стандарти вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія» галузі знань 03 «Гуманітарні науки» для першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти передбачають підготовку фахівців, здатних «розв'язувати складні задачі і проблеми, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог, у діяльності, пов'язаній з аналізом, творенням (зокрема перекладом) і оцінюванням письмових та усних текстів різних жанрів і стилів, організацією успішної комунікації різними мовами» [3]. Серед загальних компетентностей випусника цими документами визначено, зокрема, такі як, здатність до пошуку, опрацювання та аналізу інформації з різних джерел; уміння виявляти, ставити та

вирішувати проблеми; навички використання інформаційних і комунікаційних технологій тощо [3].

Виконання поставлених державою завдань можливе лише за умови комплексного та системного використання традиційних та інноваційних методів, прийомів і технологій [1]. Однією із перспективних є технологія використання QR-кодів. Вікіпедія тлумачить QR-код як двовимірний штрих-код, що був створений і вперше використаний однією з японських компаній у 1994 році. Головною перевагою є швидке розпізнавання сканувальним обладнанням (зараз цю функцію легко виконує мобільний телефон). QR-коди набули широкої популярності у рекламному бізнесі, торгівлі, виробництві, туризмі. Зараз вони використовуються для широкого кола дій, що передбачають інтерактив із власником смартфона. Залучають їх і в освітньому процесі [2].

Практика засвідчила, що усі студенти-філологи обізнані з цією технологією та доволі активно нею користуються. Майже на кожному їхньому смартфоні є закачаний за допомогою «Play market» чи «App Store» безкоштовний додаток для читування QR-кодів. Частина майбутніх філологів з цією метою користуються месенджером Viber, що має уже вбудований QR-ридер. Тому на початку застосування цієї технології особливих проблем з організуванням не виникло. Використовуємо QR-коди як на лекційних, так і на практичних заняттях. Генеруємо їх як для освітніх ресурсів, розміщених у мережі, так і для створених самостійно. На вступних лекціях з дисциплін «Методика викладання української літератури», «Методика викладання української літератури у ЗВО» та «Інноваційний урок української літератури» пропонуємо студентам списки основної та додаткової літератури до курсів за допомогою QR-кодів. З цією метою розміщуємо їх на гугл-диску та генеруємо код за допомогою онлайн сервісу (<https://www.qr-code.com.ua/>). У мережі кожен користувач може обрати зручну для нього безкоштовну платформу. Як з'ясувалося, такий варіант огляду джерел доволі зручний, оскільки значно економить час, а також допомагає студентам уникнути помилок при написанні нових для них прізвищ науковців. За допомогою QR-кодів знайомимо студентів з фаховими періодичними виданнями, з освітніми платформами, з блогами учителів української мови та літератури, з матеріалами про наукові конференції з проблем викладання української літератури в школі та ін. На практичних заняттях за допомогою QR-кодів переходимо на платформу LearningApps.org для онлайн-тестування.

Практика засвідчила, що використання технології QR-кодів дозволяє економити час, сприяє мотивації студентської аудиторії до навчання, розвиває навички роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями, забезпечує швидкий доступ на занятті до необхідних інтернет-ресурсів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко Л. Г. Інфографіка у системі методичної підготовки майбутніх учителів української літератури. *Молодий вчений (Спецвипуск)*. 2019. № 4.2 (68.2). С. 20–23.
2. Бондаренко Т. В. Технологія створення та розпізнавання QR-кодів як ефективний інструмент підвищення навчальних досягнень студентської молоді. *Information technologies in education: Збірник наукових праць*. Херсон: ХДУ, 2019. Вип. 2 (39). С. 30–40.
3. Стандарт вищої освіти України: другий (магістерський) рівень, галузь знань 03 Гуманітарні науки, спеціальність 035 Філологія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzheni-standarti-vishoyi-osviti> [15.10.2019].

МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ФАХІВЦІВ АГРОНОМІЧНОГО НАПРЯМУ В УМОВАХ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Процес професійного становлення особистості – складний процес, при якому особистість поступово переходить із одного внутрішнього стану в інший. Тому при формуванні готовності до майбутньої діяльності фахівця в галузі агрономія важливо акцентувати увагу на «структурних ланках» особи, які становлять основу готовності до успішного виконання професійних функцій.

Професійне мовлення – одна з домінуючих якостей спеціаліста агрономічного напрямку, важливий елемент морально-психологічної підготовки, оскільки високий рівень культури мовлення є показником загальної розвиненості фахівця, його професійної комунікації. Однак вирішення завдань, пов'язаних з формуванням мовленнєвих навичок майбутніх спеціалістів, перебуває у прямій залежності не тільки від орієнтації студентів на спеціальність, а й від пристосування їх до професійну діяльності.

Процес мовленнєвого збагачення студента має бути невідривним від формування в нього соціальної значущості професії, прагнення оволодіти нею. Студенти-першокурсники – це майже школярі, які мають певні знання й навички. Завдання викладача – допомогти майбутнім спеціалістам адекватно оцінити рівень своїх можливостей, визначити нахили й уподобання, обрати той вид діяльності, в якому найповніше сформуються професійні вміння. Для студента, безперечно, дуже важливим є вміння швидко й точно сприймати й відтворювати усне й писемне слово. На I курсі більш суттєвим фактором, який впливає на формування мовлення студентів, є процес адаптації до умов навчання й життя у вищому закладі освіти.

Дослідники виділяють два аспекти адаптації студентів: соціально-психологічний і професійний [2]. Поняття професійної адаптації студента залежить від умов, змісту й організації навчального процесу, вироблення навичок самостійної й дослідницької роботи. Процес цей має творчий характер, під час якого формуються навички й уміння раціональної організації навчальної діяльності.

Основна проблема – психологічні труднощі процесу адаптації. Основні причини, які впливають на низьку адаптацію студентів I курсів:

- невміння спланувати й організувати вільний від аудиторних занять час, раціонально використати його;
- недостатні навички самостійної роботи, незнання методики й техніки раціональної роботи;
- невміння переробляти великий обсяг наукової й навчальної літератури;
- недостатній рівень сформованості культури мовлення.

Незважаючи на те, що першокурсники є студентами вищого навчального закладу, вони продовжують здійснювати звичну для них навчальну діяльність, яка фактично відбувається в умовах самостійної регуляції й інтенсивності, ритмічності, і нарешті, при абсолютно іншій цільовій спрямованості засвоєння знань, так як університет – навчальний заклад, де студенти здобувають різні професії. Деякі студенти продовжують ставитися до занять як у школі, тобто як до накопичення знань. Труднощі періоду адаптації прямо залежать від наступності шкільних і вишівських впливів. Тому важливо знати, як формується майбутній студент у школі. Цією проблемою вища школа займаються достатньо глибоко. Так, у дослідженнях адаптації студентів-першокурсників, які проводяться у ДВНЗ «Херсонський державний аграрний університет», обов'язково простежується зв'язок із рівнем попередньої

підготовки, типом школи, яку закінчував студент, участь в олімпіадах, Малих академіях, гуртах тощо.

Успішність професійної адаптації у процесі навчання багато в чому визначається причинами вибору певного закладу абітурієнтом і його готовністю оволодіти конкретною спеціальністю. Проведене анкетування та інтерв'ювання виявило, що третина студентів-першокурсників вступила до навчального закладу без чіткої установки на оволодіння професією. Це свідчить про те, що вони майже не уявляють специфіку обраної професії, не мають чітких професійних установок, не пов'язують власні плани на майбутнє з професією, яку здобувають у навчальному закладі. Їх інтерес до навчання – це прагнення пізнати щось нове заради отримання диплома.

Звертаючи увагу на наступність середньої й вищої школи, необхідно враховувати перш за все загальнонаукову підготовку й розвиток учнів, той фундамент знань, умінь і навичок, які формує середня школа і з якими її випускники вступають у вищий навчальний заклад, а також єдність вимог вишу і школи до загальноосвітньої підготовки й моральної спрямованості особистості. Наступність передбачає готовність випускників школи до навчання в університеті, здатність до систематичної розумової роботи, що визначається інтелектуальним розвитком, оволодіння методами самоосвіти. Наявність цих якостей не менш важлива, ніж міцні знання основ науки.

Для визначення рівня мовленнєвої сформованості студентів I курсу агрономічного факультету були використані методи: масове письмове опитування, анкетування, тестування. Отримані результати дозволяють зробити висновки: здобуті в школі знання не відповідають вимогам вищої школи; у студентів домінують низький і середній рівні сформованості професійного мовлення. Виявлення, усвідомлення й подолання цих труднощів – важлива умова швидкої адаптації.

Недостатня шкільна підготовка з основних предметів, пристосованість до умов життя й навчання в університеті, а також розрив вимог середньої й вищої школи – основні умови повільної адаптації, а інколи й неуспішності студентів першого курсу. Щоб ліквідувати такий розрив, необхідно підвищити рівень навчання в старших класах школи з урахуванням вимог вишів до загальноосвітньої підготовки й розвитку студентів перших курсів. Це дозволить почати навчання у вищому навчальному закладі, спираючись на той фундамент знань, умінь і навичок, які повинна давати школа своїм випускникам. Найбільш ефективна наступність, коли між вищою й середньою школою встановлюються прямі зв'язки: викладачі університету й учителі школи разом проводять дослідницьку роботу, викладачі беруть безпосередню участь у навчально-виховному процесі школи, проводять лекції, спецсемінари, спецкурси, факультативи в базових школах і навчальних закладах нового типу (ліцеї, гімназії, коледжі тощо).

Сприяють успішній і швидкій адаптації першокурсників заняття на курсах Центру довузівської підготовки та міжнародної освіти. Студенти, які відвідували підготовче відділення, мають чітку професійну спрямованість, глибоку теоретичну підготовку, достатній словниковий запас, психологічно підготовлені до діяльності університету (заняття з фахових дисциплін і предметів, які абітурієнти складають як вступні, проводяться на базі університету). Отже, щоб досягти високого рівня сформованості майбутніх фахівців, слід урахувати психологічні чинники, які впливають на становлення особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Навчальний процес у вищій педагогічній школі: навч. посіб. / За заг. ред. О. Г. Мороза. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2001. 337 с.
2. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посіб. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2013. 230 с.

СТАРШОКЛАСНИКИ ПРО ОРГАНІЗАЦІЮ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У контексті переходу на 12-річний термін навчання особливої важливості набуває питання створення нової моделі профільної школи. Збільшення тривалості навчання дає нам шанс створити умови для такого навчання старшокласників, яке забезпечить саморозвиток та самореалізацію особистості, допоможе школі перебороти певну закритість, об'єднавши ресурси та зусилля з іншими навчальними закладами, а у перспективі – з потенційними роботодавцями.

У країні функціонують навчальні заклади з різними моделями організації профільного навчання, профільна школа на тепер стала масовою. Педагогічна та батьківська громадськість усвідомлює, що якість підготовки випускника, як соціальне замовлення, визначається його здатністю трансформувати свої знання та уміння в інший результат – компетентність у різних сферах життєдіяльності, стійку мотивацію до навчання протягом життя. І це завдання може реалізувати старша профільна школа, задовольнивши індивідуальні та суспільні потреби. Окрім того, досвід ефективного функціонування старшої школи зарубіжжя переконує, що основною метою її є відповідність освітній меті розвитку особистості: індивідуальний розвиток особистості, розкриття її потенціалу; задоволення потреб економіки країни у кваліфікованій робочій силі; соціальна й культурна інтеграція, формування активного члена громадянського суспільства; закладення основ для навчання протягом усього життя [2].

Вітчизняна педагогічна практика свідчить про те, що існуюча на тепер перехідна модель профільного навчання не завжди забезпечує можливість самостійного вибору учнями профілю класу, вибору рівня вивчення непрофільних предметів, а регламентація форм навчання досить часто руйнує його індивідуалізацію. Окрім того, існує диспропорція у змісті профільної освіти, що призводить до втрати в учнів інтересу до вивченні певних предметів. Тобто актуальною є необхідність зміни форми та змісту профільної освіти, модернізації критеріїв оцінювання роботи старшої школи.

Учні – головні суб'єкти навчання. Однак, досить часто про це забувають, аргументуючи актуальність реформування тих чи інших складових освіти. Враховуючи це, ми вивчили думку випускників, які чотири роки навчалися в системі профільності [1]. В опитуванні взяло участь 100 старшокласників ліцею № 17 м. Хмельницького. Старшокласники навчаються за фізико-математичним, хіміко-біологічним та гуманітарним профілями, у 8–9 класах вони проходять допрофільну підготовку.

Одним із завдань дослідження було вивчення питання щодо факторів впливу на вибір старшокласниками профілю навчання в школі.

Таблиця № 1

Розподіл відповідей учнів на запитання щодо впливу на вибір профілю навчання

№	Варіанти відповідей	%
1	Особиста зацікавленість	82
2	Вчителі	-
3	Друзі	1
4	Батьки	17
5	Представники вузів	-

Як бачимо з таблиці 1, понад 80% ліцеїстів самостійно обирають профіль навчання, 17% – допомагають батьки. На думку випускників ні школа, ні представники вузів на їх вибір – не впливають. Це свідчить про соціальну зрілість теперішніх старшокласників.

Більшість випускників ліцею – 83% впевнені, що вони правильно обрали профіль навчання; 15% – не знають і лише 2% – визнають, що помилилися у виборі профілю навчання, але всі респонденти одностайні у думці про те, що мають можливість, при потребі, змінити профіль навчання.

Свою думку про самостійність вибору профілю навчання випускники підтверджують, відповідаючи на запитання щодо того, що повинно бути основою профілізації. Як бачимо (таблиця 2), більше ніж половина школярів переконані, що основою профілізації мають бути інтереси і досягнення учасників навчання, саме вони реально відображають можливість, нахили, переваги старшокласників, що в свою чергу є важливим у їх професійному самовизначенні. Третина ліцеїстів вважають, що основою профілізації повинні бути психологічні особливості їх розвитку, адже кожному віку відповідає свій рівень фізичного, психічного і соціального розвитку. 21% старшокласників думають, що в основу профілізації слід покласти прогнози на майбутнє.

Таблиця № 2

Розподіл відповідей учнів на запитання щодо основи профілізації

№	Варіанти відповідей	%
1	Психологічні особливості розвитку ліцеїстів	27
2	Інтереси і досягнення ліцеїстів	51
3	Очікування батьків	–
4	Кон'юктура ринку	1
5	Прогнози на майбутнє	21

Дискусійним, з точки зору учнів, виявилось питання про моделі організації профільного навчання. Ми запитали випускників, який сценарій профілізації, на їх думку, може бути найбільш результативним (таблиця 3).

Таблиця 3

Розподіл відповідей учнів на запитання щодо можливого сценарію організації профільного навчання в ліцеї

№	Варіанти відповідей	%
1	Навчання на основі профільних предметів	34
2	Профільне навчання за рівнем складності А В С	13
3	Профільне навчання як підготовка до вступу до університету	21
4	Профільне навчання за сферами діяльності (технічний, кулінарний, медичний...)	32

Як видно з таблиці 3, старшокласники надали перевагу традиційній предметній моделі організації профільного навчання. Більше третини учнів виокремили сценарій профільного навчання, яке організовано за сферами діяльності, 21% ліцеїстів – бачать профільність як систему підготовки до вступу у вищі навчальні заклади, 13% – пропонують організувати профільне навчання за рівнем складності змісту освіти. Як правило, у наших загальноосвітніх навчальних закладах профільність будується на предметному поділі змісту освіти, на основі домінант певних предметів – хімії і біології, фізики і математики, історії і права тощо. Відповіді старшокласників на запитання щодо предметів, які викликають інтерес, розподіляються в залежності від профілю навчання. Наприклад, для випускників фізико – математичного класу найбільш цікавими є математика та фізика, для гуманітаріїв – українська література та історія тощо.

Важливими, на нашу думку, є також відповіді старшокласників на запитання про мотиви вибору предметів (таблиця 4).

Таблиця 4

Розподіл відповідей учнів на запитання про перевагу вибору предметів

№	Назва причини	%
1	У мене гарні досягнення з цих предметів	9,0
2	Цікавий зміст цих предметів	60
3	Гарні взаємовідносини з вчителями, які викладають ці предмети	3,0
4	Предмети пов'язані з моєю майбутньою професією	28

Як бачимо, перевага надається предметам, які є цікавими за змістом – 60% та тим, які пов'язані майбутньою професією – 27,5%.

Практично всі старшокласники – 98% визначилися з вибором професії, їх вибір складає 27 назв професій і в основному співпадає з думкою батьків. 95% випускників майбутню професію пов'язують з отриманням вищої освіти, 3% – зі вступом до коледжів.

Аналіз результатів опитування щодо професій, обраних ліцеїстами, свідчить про те, що понад 60 % випускників обрали професії, пов'язані з діяльністю людини: лікарі, юристи, журналісти, психологи, вчителі, викладачі, соціальні працівники тощо.

Про свідомий вибір ліцеїстами майбутньої професії свідчить те, що більшість з них змогли охарактеризувати ознаки, якими повинні володіти люди, що обирають ту чи іншу професію. Наприклад,

- лікар: компетентність, терплячість, готовність допомогти, чесність, доброта тощо;
- пілот: компетентність, швидка реакція, віра у свої сили, знання іноземних мов;
- психолог: компетентність, комунікативність, вміння слухати, терпіння;
- журналіст: комунікативність, уважність, креативність, знання іноземних мов.

Аналіз результатів опитування ліцеїстів, дає підстави зробити висновок про те, що результативність запровадження профільності визначається ступенем особистої значимості профільного навчання. Профільна школа – це система в якій все взаємопов'язане. І щоб вона запрацювала основою її мають стати інтереси і досягнення старшокласників, психологічні особливості їх розвитку, прогнози на майбутнє та індивідуальне замовлення на освіту відповідно до потреб соціуму.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ващенко Л.С. Погляд на профільне навчання учасників навчального процесу [Збірник наукових праць]. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2015. Вип. 19. С. 39–41.

2. Локшина О.І. Тенденції розвитку профільної школи в зарубіжжі. *Педагогіка і психологія*. 2005. № 4 (49). С. 88–96.

Ольга ВИШТАК

(Білгород-Дністровський, Україна)

ЦІННІСНЕ СТАВЛЕННЯ ДО МИСТЕЦТВА ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА

Мистецтво на сьогоднішній період стає одним із засобів самореалізації особистості та способом вирішення життєвих труднощів сучасної людини. Його роль у вихованні підрастаючого покоління неухильно зростає, оскільки протидіяти явищам бездуховності, аморальності можна лише шляхом формування усвідомлення важливості та пріоритету загальнолюдських цінностей, вдосконалення творчого потенціалу, прагнення до пізнання.

Серед ключових компетентностей Нової української школи є обізнаність та самовираження у сфері культури.

Обізнаність та самовираження у сфері культури – це здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва. Ця компетентність передбачає глибоке розуміння власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення й поваги до розмаїття культурного вираження інших. власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших.

Отже, компетентний учень – це високоосвічена особистість, яка усвідомлює необхідність знань, має широкий світогляд, орієнтується у вирі інформації, здатна реалізовувати здобуті знання у повсякденному житті, зорієнтована на навчання впродовж життя; особистість зі сформованими морально-духовними цінностями; політично обізнана й освічена в правовій галузі людина зі стійкою громадянською позицією.

Компетентностей у сфері культури можна досягти тільки особистою активною та продуктивною діяльністю (не лише навчальною), особистою творчістю, особистим досвідом через пізнання соціального досвіду, його критичне осмислення, отже — через неповторне особисте буття.

Опановуючи будь-який спосіб діяльності, учень здобуває досвід інтеграції різноманітних результатів освіти (знань, умінь, навичок, цінностей тощо) та постановки мети. Так відбувається усвідомлення процесу управління власною діяльністю – набуття компетентностей «для життя».

Сучасний зміст виховання в Україні – це науково обґрунтована система загальнокультурних і національних цінностей та відповідна сукупність соціально значущих якостей особистості, що характеризують її ставлення до суспільства і держави, інших людей, природи, мистецтва, самої себе.

Ціннісне ставлення до мистецтва формується у процесі естетичного виховання і виявляється у відповідній ерудиції, широкому спектрі естетичних почуттів, діях і вчинках, пов'язаних з мистецтвом. Особистість, якій властиве це ставлення, володіє системою елементарних мистецьких знань, адекватно сприймає художні твори, здатна збагнути та виразити власне ставлення до мистецтва, прагне та вміє здійснювати творчу діяльність у мистецькій сфері.

Використовуючи мистецтво як основний чинник естетичного виховання, педагоги враховують вікові особливості школярів: відкритість учнів початкової школи до сприймання художніх творів, їхню емоційну мобільність та готовність з насолодою виконувати творчі завдання; концентрацію підлітків на пізнанні свого внутрішнього світу, а отже, використанні мистецтва як засобу духовного становлення, що проходить шлях від почуттєвого сприймання до осмислених естетичний дій; усвідомлення старшокласниками (вік, коли почуття набувають якісно нового характеру, переживання стають змістовнішими і доволі глибоко впливають на емоційне сприйняття життя) того факту, що мистецтво безпосередньо пов'язано з життям народу, його культурою.

Мистецька спадщина, акумулюючи емоційно-естетичний досвід поколінь, втілює і передає ціннісне ставлення до світу крізь призму етнонаціональної специфіки, тому вона є ефективним засобом виховання моральності, патріотичних почуттів, громадянської позиції. Цінності мистецтва важливі також з огляду на сучасне існування дітей та молоді в полікультурному просторі. Завдяки універсальності художньо-образної мови вони передають зрозумілу для різних народів смислову інформацію, дають змогу особистості вступати в діалог з різними культурами минулого і сучасності, розуміти інших і розширювати таким чином свій власний духовний світ, його унікальність і самотуність.

Однією з умов впровадження цілісної системи художньо-естетичної освіти та виховання учнів є створення естетичного соціально-педагогічного середовища, відкритого до взаємодії з навколишнім соціокультурним середовищем.

Метою художньо-естетичного виховання учнів в позаурочній діяльності є освоєння цінностей, формування особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва, світоглядних уявлень, розвиток загальних та спеціальних здібностей, художньо-образне мислення, стимулювання творчого потенціалу особистості, виховання потреби і здатності до художньо-творчої самореалізації та духовного самовдосконалення.

Характер ціннісного ставлення особистості до мистецтва істотно змінюється з віком.

В початковій школі формують в учнів ціннісне ставлення до мистецтва такі форми виховної роботи: ситуаційно-рольова гра; сюжетно-рольова гра; гра-драматизація; інсценування; гра-бесіда; гра-мандрівка; екскурсія; ігрова творча програма; колективне творче панно; бесіда; тематичний зошит; ранок; свято; усний журнал; година спостереження; година милування; театральна вистава.

Для досягнення високих результатів виховання ціннісного ставлення до мистецтва в основній школі використовуються: поїздки у музеї, храми, історичні місця, суспільно вагомі проекти, художньо-естетична діяльність (конкурс малюнка), участь у шкільних конкурсах, класних та шкільних святах, колективна творча справа (КТС) (жива газета, випуск газети, свято-презентація), виставка-конкурс, колективне ігрове спілкування.

Орієнтовна тематика виховних заходів для розвитку ціннісного ставлення до мистецтва: «Краса природи в пісні і слові»; «Музичні фантазії»; «Музика в природі: пори року»; «Мистецтво слова»; «Абетка мистецтва»; «Таємниця однієї картини»; «Танок осіннього листа»; «Мистецька галерея зими»; «Світ казки»; «Мистецтво ляльки»; «Вчимось етикету»; «Культура поведінки: ідемо до театру (музею, кінотеатру, цирку, на виставку тощо); «Народні звичаї»; «Краса природи у творах образотворчого мистецтва»; «У царині мистецтва»; «Чарівне слово поезії».

Завдання виховання ціннісного ставлення до мистецтва – створення умов, які б сприяли формуванню емоційної сфери учнів. Багатство емоційної сфери людини свідчить про її духовне багатство.

ЛІТЕРАТУРА

1. Нова українська школа: poradnik dla wчителя / Під заг. ред. Н. М. Бібік. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
2. Кульчицька О. І. Творчі здібності та особливості їх прояву в дитячому віці / Ред. В. О. Моляко. *Обдарована дитина*. 2000. № 1. С. 10–14.
3. Програма «Основні орієнтири виховання учнів 1–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України» (наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України №1243 від 31.10.2011 р.). 97 с.

Justyna WOJCIECHOWSKA
(Bielsko-Biała, Polska)

ZNACZENIA POJĘCIOWE ZAKOTWICZONE W UMYŚLE DZIECKA

Wprowadzenie. Rozumienie znaczeń pojęć i symboli, w zależności od wyprofilowanego aspektu, stanowi istotny i ważny punkt odniesienia dla językoznawców, psychologów, filozofów i innych dyscyplin naukowych. Intuicyjnie znać znaczenie oznacza rozumieć [10]. Zrozumienie znaczenia daje podstawę do przekonania o świadomości określonych aspektów budujących specyfikę treści, które charakteryzują w obiektywnym sądzie wskazanę pojęcie, przedmiot, stan czy zjawisko. Lingwistyka kognitywna stawia pytanie o wiedzę semantyczną i pragmatyczną,

uwzględniając przy tym wiedzę pozajęzykową, wiedzę o świecie [3]. Wyszczególniając paradygmaty współczesnej dydaktyki [5], należy stwierdzić, że są one złożone i skupiają się wokół zagadnień zarówno teoretycznych, jak i praktycznych. Mając na uwadze istnienie różnych modeli nauczania [5, 40], naturalne są relacje zachodzące pomiędzy teorią i praktyką w przygotowaniu nauczyciela do pracy z dzieckiem. Małgorzata Żytko, prowadząc rozważania dotyczące metodycznych stereotypów w edukacji [5, 261], przywołuje stanowisko D. Schöna, który stworzył refleksyjną praktykę jako alternatywę dla tzw. technicznej racjonalności. W świetle założeń Schöna, stanowiących przeciwieństwo dla koncepcji odrzucającej pytania o to, jak działać na rzecz bezdyskusyjnego przyjęcia technicznych środków, służących realizacji wyznaczonych celów, dzięki przyjętym strategiom działania metodyka edukacji elementarnej zyskuje dwie perspektywy:

- podejście pryncypialno-dedukcyjne,
- podejście dynamiczno-indukcyjne [5, 262].

Przyjęcie pierwszej perspektywy, pryncypialno-dedukcyjnej, nakłada na nauczyciela przekonanie, że uzyskanie odpowiedzi na pytanie, jak dobrze kształcić, wymaga wyjścia poza kontekst edukacyjny, najczęściej do obszaru teorii psychologicznych. Takie podejście nie jest nastawione na omawianie samych fundamentów, ponieważ wybrane rozwiązania mają grunt w solidnych teoriach klasyków. Perspektywa druga, dynamiczno-indukcyjna, zakłada konieczność poszukiwania środków służących poprawie jakości kształcenia w praktyce, co wymaga refleksji nad celami kształcenia, analizy określonych rozwiązań. Takie podejście z natury należy do bardziej złożonych i wymagających, które uwzględniają analizę afektów pedagogicznej działalności nauczyciela [5, 263].

Istota i funkcje znaczeń w kognitywistyce. Podejście dynamiczno-indukcyjne może stanowić fundament dla odkodowania znaczeń powstających w umyśle dziecka. W przekonaniu autorki niniejszego tekstu, takie działanie warunkuje efektywną pracę nauczyciela. W tym świetle znaczenia zakotwiczone w myśleniu ucznia stanowią wyzwanie dla współczesnej dydaktyki, jako te, które współtworzą kategorię umysłu. Kategoria umysłu nie jest kategorią jednoznaczną, przez co prowadzenie badań nad określeniem jej charakteru jest zadaniem trudnym. Przyjęcie założenia, że procesy poznawcze są procesami mentalnymi, przy czym nie wszystkie procesy mentalne należą do procesów poznawczych, ułatwia prowadzenie analiz mających na celu dokonanie interpretacji słów i myśli funkcjonujących w umyśle. Reprezentacja myślowa stanowi warunek konieczny dla powstania i istnienia umysłu [14, 141]. Autorka, jako językoznawca, sprawdza rozumienie znaczeń do podstawowego założenia teorii językoznawstwa kognitywnego, zgodnie z którym znaczenie jest znaczeniem dla danej osoby, uwzględniającym jednakże intersubiektywną zgodę [8, 255].

W strukturze znaczenia ujawniają się pierwiastki kulturowe, które są charakterystyczne dla określonej zbiorowości, dla wspólnoty językowej [8], a także elementy wiedzy naukowej i myślenia potocznego. Oznacza to, że określone pojęcie nie dla każdej osoby oznacza we wszystkim to samo i zależnie od doświadczenia jednostki jego znaczenie może się nieznacznie zmieniać. Fakt ten powoduje, że granice znaczenia są nieostre. Językoznawstwo kognitywne zakłada zbliżenie pragmatyki, semantyki i gramatyki oraz nieostrość granic między nimi; przyjęcie kluczowego terminu rozumienia, które dawniej było wyróżniane przez hermeneutykę i fenomenologię jako podstawowa kategoria pragmatyki; koherencyjną teorię prawdy, dokładnie prawdziwości zdań. Filozofia, związana z realizmem empirycznym dowodzi, że:

- 1) znaczenie opiera się na referencji i prawdzie – znaczenie rozumiane jako warunek prawdziwości;
- 2) prawda polega na wzajemnej odpowiedniości między symbolami i stanami rzeczy w świecie – istota korespondencyjnej teorii prawdy;
- 3) istnieje «obiektywnie właściwy» sposób kojarzenia symboli z obiektami w świecie [8].

Językoznawstwo kognitywne odnosi się do konceptualnej zasady odpowiedniości (ang. *correspondences*) oraz przyległości. Odpowiedniość, za Ronaldem W. Langackerem, to grupa skojarzeń i podobieństw umożliwiających ujmowanie relacji między różnymi strukturami lub elementami struktur [9, 174], tworzącymi metaforę. Tworzenie i rozumienie metafor przez dzieci i młodzież stanowi wykładnik nie tylko stopnia opanowania umiejętności językowych, poznawczych, ale również społecznych świadczących o znajomości aspektów kulturowych. Metaforyczne podłoże (ang. *ground*) jest w teorii Langackera miejscem osadzenia danego wyrażenia językowego. Sprowadza się do zaistnienia konkretnej wypowiedzi w konkretnej sytuacji, w konkretnym celu, gdzie wypowiedź jest swojego rodzaju zdarzeniem (ang. *speech event*) następującym w określonych okolicznościach. Mniej lub bardziej wyraziste zakotwiczenie wypowiedzi staje się elementem znaczenia wyrażenia językowego. Proces zakotwiczenia wyrażenia odnosi się do punktu odniesienia (ang. *reference point*) [13].

Na potwierdzenie słuszności powyższej tezy przytaczam wypowiedź uczennicy (Barbara, lat 12) pod tytułem «Wyjałowiony świat»:

Są fani muzyki, śpiewu, tańca, malarstwa ogółem sztuki. Wyobraźcie sobie teraz, że ktoś pozbawia świat tych walorów... Czy Ty też widzisz szare połacie? Co dzień to samo: wstajemy, jemy coś i... i... no właśnie i co? Praca, szkoła, no a potem czas wolny... no niby ta perspektywa nie jest taka zła, ale coñnijmy się trochę w czasie... Niegdys ludzie opowiadali sobie historie za pomocą pieśni, a gdyby ich nie było, to musieliby mówić, to nie jest jeszcze tak zła perspektywa. Kiedyś nie było aparatów, a co za tym idzie, to i zdjęć, niby to nic takiego, ale jak ludzie mogliby wtedy wiedzieć np. jak wygląda ich władca lub gdy jakiś książę musiał wyjść za królową, której nie znał, chcąc ją zobaczyć, posyłał swego nadwornego malarza, by móc choć raz ją zobaczyć przed ślubem. Co do tańca – już od wieków ludzie zabawiali się przy rytmach dobrej muzyki, tańczyli, śpiewali, ucztowali. Z resztą robimy to do dziś.

Moim zdaniem bez sztuki świat byłby naprawdę nudny i szarobury. Nawet na bluzkach czy innych częściach ubioru nie byłoby żadnych nadruków. Reklamy byłyby pozbawione tej energii, jaką teraz posiadają.) Nie nuciłibyśmy pod nosem, nie wystukiwalibyśmy rytmów... Na całe szczęście kiedyś już urodzili się tacy geniusze i wymyślili muzykę, taniec, śpiew, malarstwo.

W cytowanym wyżej tekście dochodzi do głosu wiedza ucznia i jednocześnie jego indywidualna opinia na temat cywilizacyjnego rozwoju. Autorka wypowiada się na temat, jak sama podkreśla, sztuki, precyzując rozumienie znaczenia samego pojęcia. Metaforyka dowodzi, w jaki sposób dziecko pojmuje określone zjawiska, a jednocześnie wskazuje na myślowe związki z symbolami otaczającej rzeczywistości. Rozumienie poprzez metaforę i metonimię – bazuje na regule odpowiedniości (ang. *correspondences*). Każde słowo umożliwia konwencjonalny sposób dostępu do zbioru domen. Treści konceptualne różnią się statusem. Niektóre są centralne dla znaczenia słowa, inne peryferyjne. Ta zależność jest uwarunkowana przez kontekst [9, 174]. Analiza pisemnej narracji dostarcza wiedzy na temat językowych umiejętności, które stanowią wykładnik myślowych procesów. Wypowiedź jest spójna i logiczna, przy jej konstruowaniu wykorzystano wiadomości, natomiast samo stworzenie narracji dowodzi właściwy poziom umiejętności dziecka w tym zakresie. Taka praca wskazuje na efekty metodycznego wysiłku nauczyciela nie tylko polonisty, ale przede wszystkim edukacji wczesnoszkolnej.

To, że znaczenie jest centralną częścią struktury konceptualnej, odnosi się do poznania powinien stanowić centrum działań dydaktycznych współczesnych nauczycieli. Langacker uważa, że znaczenie sprowadza się do konceptualizacji przedmiotów poznania, do dyskusji nad konwencjonalnością języka i konceptualizacją, dlatego metodyka nauczania powinna w sposób szczególny być skupiona na takim doborze metod, które zapewnią dziecku poznanie i zrozumienie zarówno merytorycznych treści programowych, jak również symboliki otaczającej rzeczywistości. Langacker uważa, że dzięki konceptualizacji możemy podkreślić także subiektywną naturę znaczenia językowego. Procesy konceptualizacyjne dotyczą doświadczeń sensorycznych,

kinetycznych, emocjonalnych i wiążą się z domenami doświadczenia umysłowego (ang. *domains of mental experience*), w tym także z doświadczeniami jednostki.

W tym miejscu należy podkreślić doniosłą rolę metod pozwalających dziecku na poznanie bezpośrednio. Ludzki wymiar rzeczywistości sprowadza się do wzajemnych relacji, jakimi są: **rzeczywistość** ↔ **poznanie** ↔ **język**. Antropocentrycznie relacje te przedstawiają się następująco: percepcja – konceptualizacja – symbolizacja. Proces kształtowania pojęć reprezentuje różne stopnie abstrakcji. Według kognitywistów znaczenie ma też wymiar prekonceptualny, ale powstaje dzięki formie językowej. Konwencjonalizacja znaczenia jest niezbędna dla jego zrozumienia przez użytkowników określonego języka.

Lingwiści przypisują dużą rolę wyobraźni. Ronald Langacker bezpośrednio wiąże znaczenie wyrażen z konceptualizacją, czyli operowaniem danymi dzięki różnorodnym procesom poznawczym oraz z rozumiejąco-interpretującym ujmowaniem obrazów sytuacji za pomocą środków językowych. Dokonywanie tych operacji jest możliwe dzięki procesom mentalnym, które u podłoża posiadają rozumienie znaczeń zakotwiczonych w umyśle dziecka. Rozumienia znaczeń mają charakter indywidualny, przy czym są ściśle powiązane z kontekstem kulturowym, w którym człowiek żyje.

Obrazowość, pojęta jako szczególna dyspozycja ludzkiego umysłu do opracowywania danych i ujmowania ich w różnych perspektywach interpretacyjnych, zakłada istnienie przestrzeni mentalnej [7, 60]. Mentalna mapa rzeczywistości fizycznej pozwala na interpretację świata realnego. Geografia mentalna [2, 48] zawiera próbę zmierzenia się człowieka z oporną obiektywnością materialnego świata, próbą wtłoczenia go w ramy ludzkich schematów, narzucenia siatki pojęć, ocen i sądów. Jest próbą konceptualnego zorganizowania przestrzeni, przekształcenia jej w miejsce kulturowe i symboliczne. Geometryczna idealizacja to nałożenie na realne byty przestrzenne i relacje między nimi ramy konceptualnej, która obejmuje względnie proste wyobrażenia geometryczne przy równoczesnym pominięciu tych cech przestrzennych bytów i relacji, które są nieistotne dla danego idealnego wyobrażenia. Takie działanie stwarza uproszczony, w stosunku do realnej rzeczywistości, wyidealizowany schemat geometryczny relacji, przynosząc konstrukcję mentalną. Idealizacja geometryczna przestrzeni jest procesem kognitywnym, który umożliwia **dopasowanie** nieskończonego świata rzeczywistego do ograniczonego zbioru środków językowych, które służą do ich wyrażania, opisywania [12, 135].

Przestrzeń to *bazowe pole reprezentacji oparte na genetycznie ograniczonych fizycznych właściwościach ludzkiej organizacji postrzegania, związanej z wrodzonym aparatem kognitywnym* [9]. Pojmowanie doświadczenia warunkuje rozumienie i rozróżnienie, w którym kluczowe jest to, co się definiuje, od tego, co definiuje. Metafora, jako wszechobecna w życiu każdego człowieka, pozwala lepiej zrozumieć znaczenia [8, 142]. Kognitywna teoria metafory musi brać pod uwagę uprzedzenia i nieporozumienia zrodzone w ciągu dwóch tysięcy lat tradycji. Impresjonistyczne traktowanie metafory kształtuje jej rozumienie jako *językowego wyrazu twórczości poetyckiej oraz poszukującej efektu retoryki* [6, 20]. Metafora językowa nie jest charakterystyczna wyłącznie dla poetyckiego dyskursu. Metafory są wszechobecne, natomiast w *dostrzeżeniu tego powszechnego zjawiska prawdopodobnie przeszkadza jego pospolitość oraz towarzyszący mu efekt przyzwyczajenia* [6, s. 20]. Postępowanie się metaforą, jej rozumienie i umiejętność stworzenia powinny stanowić zasadniczy element kompetencji językowej, ponieważ metafory są zakorzenione w systemie pojęciowym człowieka. Metafora pełni funkcję wyjaśniającą, ewentualnie ułatwia zrozumienie: *istotą metafory jest rozumienie i doświadczenie pewnego rodzaju rzeczy w terminach innej rzeczy [...], a podstawową funkcją metafory jest zapewnienie częściowego zrozumienia pewnego doświadczenia w terminach innego doświadczenia* [6, 24] Metafora jest więc podstawowym mechanizmem, dzięki któremu rozumiemy abstrakcyjne pojęcia oraz dokonujemy abstrakcyjnego rozumowania. Większość treści, od najbardziej przyziemnych po najbardziej zawile teorie naukowe, można zrozumieć poprzez metaforę [6, s. 34]. Pojedyncza metafora pojęciowa jest podstawą wielu konceptualizacji abstrakcyjnej domeny

pojęciowej. Wyobraźnia uruchamia kreatywność, a metafora pozwala przekształcać ludzkie doświadczenia.

Metafory opisują cząstkowo określoną domenę docelową. Metafory dotyczące tej samej domeny docelowej różnią się ogniskowaniem. Istnienie metafory w życiu codziennym jest zauważalne nie tylko w języku, ale także w myślach i czynach. Indywidualny system pojęć jest odpowiedzialny za nadanie wyrazistego kształtu temu, co postrzegamy: przedmiotom i zjawiskom, które nas otaczają. Jeżeli założymy, że system ten jest w dużej mierze systemem metaforycznym, wówczas sposób naszego myślenia, działania i doświadczenia jest sprawą metafory. Metafora nie jest wyłącznie specyfiką języka. Procesy myślenia w głównej mierze są metaforyczne, metafory tkwią w systemie pojęć człowieka. Istnienie metafor jako wyrażeń językowych jest możliwe właśnie dlatego, że tkwią w systemie pojęć człowieka, wylaniają się z naszych doświadczeń, dzięki czemu możemy tworzyć pojęcia [8, 28]. Metafora przejawia się w języku «konwencjonalnym» [11, 36]. Wyrażenia metaforyczne funkcjonują wszechobecnie w naszym w języku codziennym, przy założeniu, że pojęcie języka codziennego rozdzielamy od pojęcia języka artystyczno-literackiego [1; 4]. Nie są one wyłącznym zjawiskiem poetyckiego dyskursu [8, 25]. Ronald Langacker podkreśla, że zdania całkowicie pozbawione metafory stanowią prawdopodobnie znikomą mniejszość. Georg Lakoff stawia identyczną tezę w odniesieniu do języka angielskiego: język angielski używany na co dzień jest w wysokim stopniu metaforyczny [6, 21]. W tym miejscu przytoczymy przykład wypowiedzi uczennicy (Barbara, lat 12) pod tytułem «Strach ma piękne oczy».

Na początek powiem trochę o sobie, aby ten artykuł miał jakikolwiek sens. Mam 12 lat i choć miewałam swoje lęki, nigdy jakoś szczególnie nie bałam się ciemności, potworów zza szafy czy burzy. Jednak pewnego, jesiennego wieczoru poczułam, że muszę zapalić w pokoju światło, bo inaczej napadnie mnie szalony kościotrup i jego opętany koleżka spod łóżka! Siedziałam nie mogąc zasnąć dobre 20 minut, aż w końcu odważyłam się pójść do mamy, no bo w końcu nawet jakby za ścianą siedziało 1000 potworów różnej maści, to przy mamusi zawsze bezpiecznie!!! Takie obawy nękały mnie jeszcze dobre 4 wieczory... aż wreszcie!!! Zadałam sobie pytanie: Czy potwory naprawdę są takie okrutne? Czy one nie śpią i tylko myślą, jakby tu nas zgładzić czy ponękać? A może po prostu nie ma ich, kto przytulić?! No właśnie. Czemu ludzie od początku założyli (jeśli w ogóle uznajemy istnienie potworów), że są złe? I tutaj nasuwa się takie piękne motto: «Nie oceniaj książki po okładce», no a w tym przypadku straszdyła po łbie, paszczy, czy co tam, kto ma. Od samego początku zakładamy, że im potwór ohydniejszy tym gorszą rzecz nam zrobi. To zupełnie jakby powiedzieć: Nie podobasz mi się! Sio stąd, bo pobiegnę po widły i pochodnie! A może taka złąkana duszyczka szuka kompana do wieczornych ploteczek? Wyobrażacie sobie to?!

- No i co tam u ciebie?

- Nie uwierzysz, ale Dracula ostatnio na tę imprezę u Mumii przyszedł w pelerynie o 100 lat za stęchłą! Normalnie taka była afera!!!

I tak co wieczór... a potem rodzice się dziwią, że jesteśmy niewyspani!

Więc gdy znów zapragniesz uwiesić się maminego swetra, pomyśl o nocnych markach w trochę inny sposób.

Młoda autorka narracji za pomocą metaforycznego przekazu utwierdza odbiorcę w przekonaniu, że temat strachu funkcjonuje w umyśle każdego dziecka, przy czym przybiera indywidualną postać, określony charakter. Powyższy tekst stanowi spójną, logiczną wypowiedź na temat pojmowania strachu przez dziecko. Odznacza się w nim intencjonalność i informacyjność. Analizując ten tekst, odbiorca jest przekonany, że zarówno myśli, jak i ich werbalne odpowiedniki są głęboko metaforyczne, przez co znaczenia zakotwiczone w umyśle stają się bardziej obrazowe i zrozumiałe.

Konkluzje końcowe. Odkodowywane podczas interpretacji sensory pozwalają na poznanie mentalnego świata autora, a jednocześnie budują obraz jego poziomu językowego, co w

ostateczności odsłania kształt i wymiar znaczeń pojęć zakotwiczonych w umyśle dziecka (dotyczących tematu wskazanego przez samego nadawcę tekstu).

Umiejętność poznawania umysłu uczniów jest szczególnym wyzwaniem dla współczesnej dydaktyki, tym bardziej, że kultura znaczeń w sposób dynamiczny ulega przeobrażeniom [4; 7; 10; 14]. Kognitywna teoria znaczeń pozwala na analizę rozumienia pojęć utrwalonych w językowym obrazie świata kompetentnych użytkowników języka. Zrozumienie znaczeń w użyciu metaforycznym i dosłownym jest fundamentalne dla poznania świata człowieka i wartości, jakimi się on kieruje.

LITERATURA

1. Bartmiński, J. (red.). (2001). *Współczesny język polski*. Lublin.
2. Chlebda, W. (1998). *Kilka słów o Europie i innych kontynentach mentalnych*. W: S. Gajda (red.), *Słowo i czas*. Opole.
3. Grucza, F. (1997). *Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza i informacja, mózg a umysł ludzki*. W: *Podejścia kognitywne w lingwistyce, translatoryce, glottodydaktyce*. Warszawa.
4. Grzesiak, J. (2010). *Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli*. Konin.
5. Hurło, I., Klus-Stańska, D., Łojko, M. (red.). (2009). *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Kraków.
6. Jäkel, O. (2003). *Metafory w abstrakcyjnych domenach dyskursu*. Przekład M. Banaś, B. Drag. Kraków.
7. Korzyk, K. (1993). *Prawda w konwencjonalnych metaforach języka polskiego. Preliminaria*. Lublin.
8. Lakoff, G., Johnson, M. (red.). (1988). *Metafory w naszym życiu*. Warszawa.
9. Langacker, R. (2005). *Wykłady z gramatyki kognitywnej*. Przekład H. Kardela, P. Łozowski. Lublin.
10. Maciaszek, J. (2010). *Trzy typy teorii znaczenia*. W: P. Stalmaszczyk (red.), *Metodologie językoznawstwa. Filozoficzne i empiryczne problemy w analizie języka*. Łódź.
11. Pawelec, A. (2005). *Znaczenie ucieleśnione. Propozycje kręgu Lakoffa*. Kraków.
12. Przybylska, R. (2002). *Polisemia przyimków polskich w świetle semantyki kognitywnej*. Kraków.
13. Tabakowska, E. (1995). *Gramatyka i obrazowanie: wprowadzenie do językoznawstwa kognitywnego*. Kraków.
14. Żegleń, U. (2006). *Refleksja metodologiczna nad kategorią umysłu*. W: *Mózg i jego umysły*. Poznań.

Ольга ГИЛЯРСЬКА
(Бердичів, Україна)

РОЗВИТОК ТА СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ РИТОРИКИ У ДАВНІЙ ГРЕЦІЇ ТА РИМІ

Роль засобів риторики посилюється в різних сферах соціального життя з розвитком демократичних процесів в українському суспільстві. В освіті засоби риторики відіграють надзвичайно важливу роль. Обов'язковим компонентом педагогічної майстерності є наявність в освітніх працівників риторичної компетентності. Формування риторичної компетентності неможливе без осмислення спадщини педагогічної риторики з позицій розвивального підходу до формування різнобічно вихованої особистості засобами педагогічного красномовства.

Розвиток педагогічної риторики в європейській освіті та культурі починається з появи давньогрецьких риторичних шкіл. Перші форми педагогічної риторики – це було живе усне мовлення вчителя, його майстерність красномовства. Одним з філософів Давньої Греції є

Аристотель (384–322 рр. до н. е), який узагальнив досягнення учених і філософів античної Греції і передав наступним поколінням.

Аристотель був переконаним в тому, що ганебно не бути здатним допомогти собі своїм тілом, ще більш ганебним є безсилля допомогти собі словом, тому що користування словом більш притаманне людській природі, ніж користування тілом [1, 3]. Тому майбутній педагог повинен не лише володіти словом, уміти переконувати, а навчити підрастаюче покоління теж оперувати словом на належному рівні.

Очевидно, що риторика не стосується окремого класу предметів, а стосується всіх сфер життя, вона є необхідною в житті кожної людини і справа її – не переконувати, але в кожному окремому випадку знаходити способи переконання [1, 3], що надзвичайно актуально сьогодні для майбутнього педагога, оскільки підрастаюче покоління вимагає достовірних фактів і доказів. І саме той педагог, який зможе переконати своїх учнів в необхідності навчання, матиме успіх у професійній діяльності.

Аристотель стверджує, що людина стає софістом не в силу якоїсь особливої здатності, а в силу наміру, тобто мети. Софіст – це людина за своїми намірами [1, 3]. Так само і педагог має мету – виховати особистість, яка буде конструктивно і системно мислити, креативно виражати своє ставлення до світу, бути толерантною до думки іншого і готовою до гармонійної мовленнєвої взаємодії.

У «Риторикі» Аристотель визначає риторику як здатність знаходити можливі способи переконання відносно кожного даного предмету. Учений переконує, що доведення досягається за допомогою морального характеру, тобто враховується чесність оратора [1, 4]. Майбутній педагог – це людина, яка уособлює в собі всі найкращі моральні якості: чесність, справедливість, доброту, відповідальність, наполегливість тощо. Такий педагог здатен переконати підрастаюче покоління, виховати і навчити за допомогою слова.

У навчальній діяльності в учнів педагог намагається створити чи розвинути в учнів бажання вчитися, досягати успіхів у навчальній діяльності. Аристотель поділяє бажання на нерозумні (природні – це бажання їжі, голод, спрага, смакові бажання тощо) та розумні бажання. Розумні бажання – це ті, які виникають під впливом переконання, оскільки люди прагнуть побачити і придбати багато речей, про які чули і в користі яких вони переконані. Таким чином, все приємне розуміється або у відчутті справжнього, або в пригадуванні задоволення минулого, або в надії на майбутнє [1, 28]. Тому завдання педагога – викликати бажання навчатися, пізнавати щось нове, розвиватися, удосконалюватися, досягати успіхів у навчальній діяльності.

Найбільш відомим прихильником педагогічної риторики в історії давньоримського красномовства є **Марк Фабій Квінтіліан** (42–118 рр. н. е.). Він є видатним римським педагогом, основоположником педагогічної літератури, автором першого в історії трактату з педагогіки «Про виховання оратора». Трактат складається з 12 книг, у яких автор подає закінчену систему дидактичних вказівок щодо виховання і навчання дітей, зокрема майбутніх ораторів.

Як тільки дитина вивчиться писати і читати, одразу належить зайняти її вивченням граматики (правильне вираження думки і читання віршотворців). Досягнути досконалості у мовленні неможливо без вивчення ряду інших предметів. Квінтіліан вважає, що до цього переліку слід додати музику (вміння розуміти звуки і міру), філософію (розуміння деяких віршотворців, які писали віршами про філософські предмети), орфографію (мистецтво писати правильно), геометрію (стимулювання діяльності мозку і сприяння кращому розумінню речей) [2, 47–65]. Не можна обійтися і без філософії, яка ділиться на три частини: фізику (розуміння того, що світ керується промислом, тому треба, щоб державою керували добротворці), моральність (оратор часто говорить про справедливість, великодушність, стриманість, помірність, добродійність), діалектику (уміння оперувати словами, за

допомогою яких виражати свої умовиводи). Обов'язковим педагог уважає вивчення права громадянського (вміння не лише захищатися голосом, а й усіма корисними способами) та історії (знання прикладів як давніх, так і новітніх) [2, 431–447].

За Квінтіліаном, найперша перевага навчання в колективі – це те, що оратор реалізується на багатолюдних зборах, де зникає не боятися велелюддя, де його дух постійно мужніє і зростає [2, 22]. Тому сьогодні в коледжах є великі можливості для того, щоб формувати у майбутніх педагогів професійно орієнтовану риторичну компетентність. Інша важлива перевага навчання в колективі – змагання, яке збільшує успіх як у старшому, так і в молодшому віці з'являється бажання копіювати своїх товаришів більше, ніж наставника, тому що перше для них легше. Учений вдається до образності: спочатку вони в'ються біля гілля, а потім сходять до вершини [2, 24]. І сьогодні в навчанні важливо, щоб була людина, яку можна копіювати, а потім її перевищити в певній справі. Аналогічно відбувається і в студентському колективі, де майбутні педагоги вправляються у вмінні говорити чітко, зрозуміло і ясно. Квінтіліан переконаний, що не було б між людьми красномовства, якби кожен з нас говорив тільки один на один [2, 26].

Для того, щоб професійно-педагогічна діяльність майбутніх педагогів відбувалася на якісно новому рівні, необхідно їх до цього готувати в межах професійної освіти, зокрема формувати професійно орієнтовану риторичну компетентність. Формування риторичної компетентності неможливе без знання та осмислення риторичного досвіду попередніх поколінь учителів, викладачів і просвітителів. Протягом історії в школах, університетах працювало багато вчителів, мовлення яких характеризувалося особистісними риторичними ознаками. Майбутні педагоги повинні досліджувати риторичну спадщину цих учителів, викладачів і просвітителів та особливості їхньої риторично-педагогічної діяльності заради майбутнього української освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аристотель. Поэтика. Риторика; [пер. с греч., вступ. ст. С. Ю. Трохачева; под ред. А. Балакиной]. СПб.: Азбука, 2000. 348 с.
2. Квинтилиан М. Ф. Риторические наставления / [пер. с лат. А. Никольского]: в 12 кн. [Электронный ресурс]. СПб, 1834. Ч. 1–2. – Режим доступа: <http://ancientrome.ru/antlitr>

Наталія Гричаник
(Глухів, Україна)

ВИДИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ЛАБОРАТОРНИХ РОБІТ З МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ШКІЛЬНОГО АНАЛІЗУ ЕПІЧНИХ ТВОРІВ

Експериментальна лабораторна робота з методики викладання зарубіжної літератури – це одна із форм навчальної діяльності студентів-філологів наочно-практичного спрямування, під час реалізації якої здійснюється дотримання принципу тісного взаємозв'язку теорії з практикою та відбувається професійна імітація студентами максимально наближених до шкільної практики навчальних ситуацій.

Експериментальні лабораторні роботи характеризувалися такими ознаками:

1. Наукове, практично-творче, дослідницьке спрямування завдань.
2. Активізація пізнавальної діяльності студентів, прагнення до самостійного результативного професійного пошуку та вирішення педагогічних задач.
3. Реалізація поетапного навчання: від репродуктивного до самостійного рівня оволодіння практичними навичками в межах вимог навчальної програми.
4. Сприяння розвитку самостійності, вмінь раціонального використання теоретичних знань.

Головна мета експериментальних лабораторних занять – усвідомлення студентами-філологами науково-теоретичних положень методики викладання зарубіжної літератури, перетворення їх на продуктивний засіб реалізації методично-практичних завдань, педагогічних задач, ситуацій, максимально наближених до шкільної практики.

Лабораторні заняття було проведено як у навчальних аудиторіях із залученням необхідних засобів навчання, які імітували умови шкільного навчального процесу, та інформаційно-комунікаційних технологій, так і в умовах реального професійного середовища – у загальноосвітньому навчальному закладі.

Кожне експериментальне заняття мало відповідну форму проведення (спостереження, моделювання та апробація власних методичних розробок, вивчення передового педагогічного досвіду вчителів), яка відповідно впливала на методичну специфіку її реалізації, діяльність викладача та студентів на занятті.

Зупинимось на характеристиці означених форм лабораторного заняття.

Форми лабораторного заняття

Форма проведення лабораторного заняття	Заняття-спостереження	Заняття-апробація	Заняття-вивчення передового педагогічного досвіду
<i>Мета</i>	Спостереження за педагогічним явищем (уроком).	Безпосереднє залучення студентів до педагогічного процесу як розробників планів-конспектів уроків та майбутніх учителів-словесників з метою усвідомлення ними важливості обраного фаху, навчання їх правильного моделювання уроку та випробування себе в ролі вчителя.	Спостереження, усвідомлення, осмислення найкращих здобутків учителів зарубіжної літератури.
<i>Місце проведення</i>	Середні навчальні заклади різних типів.	Середні навчальні заклади різних типів, вищий освітній педагогічний заклад.	Середні навчальні заклади різних типів, вищий освітній педагогічний заклад.
<i>Етапи підготовки</i>	1. Підготовчий етап (теоретичне ознайомлення з педагогічним явищем, визначення мети спостереження, його завдань, критеріїв аналізу). 2. Етап безпосереднього спостереження за	1. Підготовчий етап (розроблення фрагменту уроку або розгорнутого плану-конспекту відповідно до вимог чинної програми). 2. Етап реалізації (програвання розробленої моделі в шкільних умовах	1. Підготовчий етап (вивчення професійних досягнень учителів зарубіжної літератури шляхом опрацювання їхніх методичних праць і рекомендацій, конспектів уроків у фахових

	<p>педагогічним явищем (споглядання уроку або ознайомлення з ним у фахових періодичних виданнях, нотування основних або дискусійних моментів).</p> <p>2. Етап аналізу (аналіз переглянутого уроку, визначення позитивних і негативних моментів, підбиття підсумків, обґрунтування висновків).</p>	<p>або максимально до них наближених).</p> <p>3. Етап аналізу (методичний аналіз апробованої моделі з метою визначення рівня засвоєння матеріалу, його коригування або виправлення).</p>	<p>періодичних виданнях, перегляду та аналізу блогів (сайтів) учителів).</p> <p>2. Етап методичного синтезу (аналіз, узагальнення та визначення методичних «родзинок», необхідних для майбутньої педагогічної діяльності студентів).</p> <p>2. Етап творчого впровадження (введення студентами новаторських напрацювань учителів у власні педагогічні розробки).</p>
--	--	--	--

Експериментальні лабораторні заняття було проведено в три етапи (підготовчий, основний, етап аналізу), кожен з яких мав свою мету і передбачав реалізацію окреслених завдань.

Протягом занять студенти успішно виконували різні за складністю (частково-пошукові, проблемно-пошукові, дослідницькі, творчі) завдання, брали безпосередню участь у проведенні, спостереженні та аналізі уроку, моделювали різні педагогічні ситуації, розв'язували педагогічні задачі.

Таким чином, у результаті проведення лабораторних занять відбувалося поступове формування професійно-методичних умінь та навичок у майбутніх учителів-словесників:

- комбінування і трансформація відповідно до ситуації різних видів практичної діяльності;
- усвідомлення особливостей шкільного аналізу епічного твору, вміння враховувати при цьому його мету, завдання, обсяг навчального матеріалу, засоби організації та проведення;
- співвіднесеність методів, прийомів, видів навчальної діяльності, шляхів аналізу природи літературного твору, віковим та індивідуальним особливостям учнів;
- моделювання уроків різних типів з вивчення епічного твору, програвання відповідних фрагментів, їх аналіз, виокремлення досягнень і врахування прогалин.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мачинська Н. І., Стельмах С. С. Сучасні форми організації навчального процесу у вищій школі: навчально-методичний посібник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2012. 180 с.

MODELOWANIE WYZNACZNIKIEM WOLNOŚCI I TOŻSAMOŚCI W EDUKACJI I W NAUKACH O NIEJ

Wprowadzenie. Poprawa jakości kształcenia oznacza podniesienie skuteczności działań wszystkich podmiotów w realizacji celów i wartości edukacyjnych [10]. W poszukiwaniu nowych, bardziej skutecznych rozwiązań odwołujemy się do tradycyjnych, a przede wszystkim do najnowszych osiągnięć w rozwoju nauk psychologicznych i pedagogicznych, a zwłaszcza w dziedzinie dydaktyki ogólnej oraz dydaktyk szczegółowych odnoszących się do poszczególnych przedmiotów występujących w planach i programach kształcenia na wszystkich szczeblach edukacji.

Projektowanie w naukach społecznych i praktycznych (do których wliczana jest między innymi pedagogika) najczęściej jest rozumiane jako postępowanie, które *«kształtuje tok działania ukierunkowany na zmianę istniejących sytuacji w oczekiwane sytuacje preferowane. [...] Takie projektowanie jest rdzeniem wszelkiego profesjonalnego przygotowania i przez to jest podstawowym wyróżnikiem profesji»* [13, 9–10].

Prowadzone przez nas długofalowe badania ewaluacyjne dowiodły, że projektowanie dydaktyczne stanowi bardzo ważny zestaw czynności w działalności nauczycielskiej nastawionych na realne (nie upolitycznione) urzeczywistnianie założonych rezultatów kształcenia. Projektowanie z założenia winno prowadzić do wyeliminowania z pracy nauczyciela działań przypadkowych i pozornych, a jednocześnie winno ono inspirować do poszukiwań i aktywności twórczej uczestników procesu kształcenia. Problematyka projektowania dydaktycznego znajduje swoje odbicie w wielu pracach z zakresu dydaktyki i technologii kształcenia [1; 3; 4; 5; 7].

W metodologii badań własnych zostały wyróżnione i następnie zweryfikowane dwa rodzaje projektowania, a mianowicie:

1) projektowanie wyprzedzające – wyodrębniające wyraziście czynności realizacyjne (wykonawcze) przed przystąpieniem do faktycznej realizacji oraz

2) projektowanie współuczestniczące – obejmujące czynności projektujące, które splatają się z czynnościami wykonawczymi uczniów w sytuacjach edukacyjnych [6; 11; 15].

W niektórych opracowaniach z zakresu metodologii badań celowościowych wyższa wartość przypisywana jest tzw. projektowaniu uprzedniemu [2], podczas gdy nasze badania wskazują na bardziej wartościowe i skuteczne współuczestniczące projektowanie «na żywo». Ogół czynności projektowych można podzielić na czynności poznawcze (merytoryczne), technologiczne (metodyczne wraz z technologią kształcenia) oraz organizacyjno-techniczne. Pierwsze obejmują przygotowania strony rzeczowej uzasadnionej teorią kształcenia, drugie polegają na konceptualizacji zamierzonych czynności nauczyciela z uwzględnieniem diagnostyki edukacyjnej uczniów oraz technologii kształcenia w celu optymalizacji procesu lekcyjnego, wreszcie trzecie, dotyczą warunków bazowych, w tym także czasowych ram realizacji założeń projektowych.

Projektowanie procesu kształcenia może odbywać się według wielorakich procedur. W. Strykowski z proponowanym przez siebie modelu projektowania przyjmuje kryterium pytań stanowiących o istocie i skuteczności projektowania. Są to pytania [11; 15]:

- 1) *kogo nauczamy?* (diagnoza uczniów jako uczestników procesu kształcenia),
- 2) *w jakim celu nauczamy i jakie efekty zakładamy?* (określenie celów kształcenia – ogólnych i szczegółowych),
- 3) *czego nauczamy?* (dobór treści i obudowy metodycznej),
- 4) *w jaki sposób kształcimy?* (określenie podstaw teoretycznych i metod pracy nauczyciela z uczniami),

5) *jakie instrumentarium metodyczne wykorzystujemy w kształceniu ? (dobór środków dydaktycznych, w tym mediów),*

6) *jakie rezultaty kształcenia zostały urzeczywistnione – w porównaniu do efektów założonych? (opracowanie narzędzi pomiaru dydaktycznego).*

Metodyka projektowania polega na tym, że *«działamy ze względu na sytuacje praktyczne, których jesteśmy podmiotami. [...] Sytuację praktyczną dowolnego podmiotu wyznaczają fakty, jakie podmiot ten wyróżnia spośród innych faktów ze względu na jego wartość. Wartości te nadają faktom znaczenie, a na podstawie którego podmiot uznaje je za satysfakcjonujące lub nie. Jeśli sytuacja praktyczna nie jest satysfakcjonująca dla podmiotu, to podmiot dąży do zmiany faktów w taki sposób, aby uzyskać sytuację satysfakcjonującą»* [6; 10; 12; 13].

Realizacja celów kształcenia i wychowania określonych podstawami programowymi uwarunkowana jest doбором i układem zadań edukacyjnych. Przez dobór zadań rozumiemy wybieranie z określonego zbioru obszarów wiedzy odpowiednich zadań, mających stanowić przedmiot nauczania szkolnego dla osiągnięcia zamierzonego celu. Natomiast przez układ treści będziemy rozumieć ich uporządkowanie według ściśle określonych kryteriów. Chronologicznie występuje więc najpierw dobór, a następnie porządkowanie treści. Układ treści jest zatem pojęciem wtórnym w stosunku do pojęcia doboru treści stanowiących bardzo istotny i ważny element w projektowaniu procesów edukacyjnych [9; 10;16].

Jednym z kryteriów doboru zadań edukacyjnych jest **samodzielność i aktywność podmiotu**. Istotny składnik aktywności w procesie kształcenia na wszystkich kolejno występujących szczeblach edukacji może stanowić istotną przesłankę do coraz bardziej samodzielnego posługiwania się abstraktami oraz analogiami wewnątrzprzedmiotowymi oraz analogiami interdyscyplinarnymi (międzyprzedmiotowymi).

W obliczu kolejnych faz procesu kształcenia organizowane są określone czynności uczniów (studentów). Nieuchronnie pociąga to za sobą konieczność celowego i uzasadnionego doboru danego rodzaju zadań w trybie bieżącego projektowania – zadań aktywizujących każdego ucznia z osobna i w zespole, a które są adekwatne do specyfiki danej fazy procesu dydaktycznego. W kontekście wyróżnianych w dydaktyce faz procesu kształcenia (uczenia – uczenia się) wyróżniamy pięć zasadniczych odmian projektowania dydaktycznego, a szczególnie sprzyjających następującym mechanizmom [7; 9; 10]:

- 1) wzbudzania motywacji uczenia się,
- 2) czynnościowego przyswajania kompetencji (wiedzy, umiejętności oraz zachowań),
- 3) samokontroli, autokorekty oraz samooceny osiągnięć ucznia,
- 4) uogólniania i strukturyzacji przyswajanych kompetencji,
- 5) utrwalania i stosowania nabytych kompetencji szczegółowych i ogólnych (w sensie ogólnych) na co dzień i w toku dalszej edukacji.

Każda z wyróżnionych odmian projektowania wobec odpowiadającym im fazom uczenia się i nauczania wymaga ciągłego diagnozowania aktywności i efektów po stronie poszczególnych uczniów i całego zespołu uczniów. Tym samym wymaga projektowania odpowiednio na żywo (lub z wyprzedzeniem) dobranych zadań oraz sytuacji zadaniowych, mających na celu wyzwalanie określonego rodzaju aktywności ucznia, a co w efekcie powinno doprowadzić do ukształtowania u niego założonych kompetencji szczegółowych -warunkujących realne osiągnięcie założonych efektów kluczowych.

Na podkreślenie zasługuje samokontrola i autokorekta ucznia, która staje się możliwa dzięki odpowiednio skonstruowanym zadaniom (czy ciągom zadaniowym) na gruncie projektowania równoległego do bieżącej diagnostyki każdego przypadku ucznia. Diagnostyka psychopedagogiczna ucznia stosowana nieustannie (a minuty na minutę – z jednej sytuacji edukacyjnej na drugą) dostarcza bowiem niezbędnych przesłanek do projektowania na żywo, co nosi charakter tzw. projektowania współuczestniczącego [9; 11;12]. Nabiera to szczególnego

znaczenia w tych sytuacjach, w których uczniowie samodzielnie w sposób twórczy uczestniczą w projektowaniu własnych koncepcji (teoretycznych) czy obiektów materialnych – na przykład konstruowanie przez uczniów własnych zadań (w tym zadań typu ćwiczeniowego lub testowego). Niewątpliwie wymaga to od nauczyciela konstruowania systemu zadań zintegrowanych, odnoszących się zarazem do materiału nauczania realizowanego na bieżąco jak i do materiału realizowanego na etapach poprzedzających aktualną sytuację zadaniową (edukacyjną). Należy przy tym pamiętać o projektowaniu sytuacji edukacyjnych sprzyjających kształtowaniu u uczniów założonych kompetencji, które jak najbardziej winny mieć charakter operatywny [4; 6; 7; 8; 9; 10].

Przeprowadzona wycinkowo analiza procesu dydaktycznego z elementami projektowania stanowi zarazem podstawę teoretyczną do modelowego wyróżnienia pięciu podstawowych typów zadań, odpowiadających adekwatnie poszczególnym fazom kształcenia (uczenia się-nauczania). Są to:

- 1) gry i zabawy dydaktyczne (wzbudzanie motywacji uczenia się),
- 2) zadania miniproblemowe (czynnościowe przyswajanie kompetencji),
- 3) zadania niestandardowe (uogólnianie i strukturyzacja przyswajanych kompetencji),
- 4) zadania testowe (samokontrola, autokorekta oraz samoocena osiągnięć ucznia),
- 5) zadania – ćwiczenia (utrwalanie nabytych elementów wiedzy, umiejętności i zachowań) [7; 10; 12].

Konkluzje i wnioski. Przedstawiony zarys koncepcji modelowego konstruowania (projektowania) systemu zadań edukacyjnych uwzględnia założenia psychologicznej teorii czynności oraz teorii zadań edukacyjnych. Wymienionych podstaw teoretycznych nie może zabraknąć w procedurze projektowania indywidualnych programów kształcenia uczniów czy samodzielnie, czy innym razem w roli jednostki niezbędnej w formie pracy grupowej (w klasie szkolnej). Ukierunkowanie procedury projektowania dydaktycznego na uzyskiwanie jak najwyższego stopnia zgodności między zakładanymi a uzyskiwanymi efektami procesu kształcenia po stronie każdego ucznia wymaga konsekwentnego respektowania psychopedagogicznych zasad diagnostyki edukacyjnej [12; 14].

Założenia konceptualizacyjne, przedstawione w tym opracowaniu, obejmowały również problematykę edukacji nauczycieli i były one poddane długofalowym badaniom weryfikacyjnym prowadzonych pod kierunkiem autora, a których rezultaty zostały tutaj celowo pominięte. Zagadnienie to może stanowić przedmiot odrębnego dyskursu naukowo – metodycznego w kontekstach tożsamości i wolności w edukacji i w naukach o niej.

LITERATURA

1. Adamek, I. (2007). *Teoretyczne i praktyczne podstawy konstruowania programów szkolnych. Szkoła i uczeń*. Kraków.
2. Arends, R.J. (1998). *Uczymy się nauczać*. Tłum. K. Kruszewski. Warszawa.
3. Denek, K., Kuźniak, I. (2000). *Projektowanie celów kształcenia w reformowanej szkole*. Poznań.
4. Flick, U. (2010). *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa.
5. Gagne, R. M., Briggs, L.L., Wagner, W.W. (1992). *Zasady projektowania dydaktycznego*. Tłum. K. Kruszewski. Warszawa.
6. Gasparski, W. (1978). *Projektowanie. Koncepcyjne przygotowanie działań*. Warszawa.
7. Grzesiak, J. (1984). *Konstruowanie i dobór zadań matematycznych w klasach początkowych*. Koszalin.
8. Grzesiak, J. (2000). *Metodologiczne aspekty kształcenia na studiach pedagogiczno-artystycznych*. «Studia Pedagogiczno-Artystyczne». Kalisz.
9. Grzesiak, J. (2002). *Projektowanie dydaktyczne jako element kompetencji nauczyciela*. W: W. Kojis, E. Piotrowski, T. M. Zimny (red.), *Edukacja Jutra*. Częstochowa.

10. Grzesiak, J. (2010). *Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli*. Konin.
11. Grzesiak, J. (2013). *Projektowanie poprawy jakości badań pedagogicznych versus projektowanie poprawy jakości edukacji*. W: J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji*. Kalisz – Konin.
12. Grzesiak, J. (2014). *Lekcje i diagnostyka psychopedagogiczna dziecka*. Konin.
13. Grzesiak, J. (red.). (2013). *Projektowanie poprawy jakości kształcenia*. Kalisz – Konin.
14. Niemierko, B. (2012). *Diagnostyka edukacyjna*. Warszawa.
15. Strykowski, W. (2012). *Projektowanie procesu kształcenia ważną kompetencją współczesnego nauczyciela*. W: J. Grzesiak, A. Karpińska, J. Mastalski (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Edukacja – oczekiwania i rzeczywistość*. Kalisz.
16. Więckowski, R. (1975). *Nauczanie zróżnicowane*. Warszawa.

Михайло ДЕМЯНЧУК
(Рівне, Україна)

СИМУЛЯЦІЙНЕ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ: АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ У ЗАРУБІЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Проблема вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців сестринської справи набуває особливої актуальності на сучасному етапі реформування системи охорони здоров'я в Україні. Гострота окресленої проблеми підсилюється ще й тим, що нині існує нагальна потреба в кадровому забезпеченні лікувальних закладів медсестринським персоналом. Сучасні вимоги до медичних сестер базуються на інтенсивному оновленні медичної галузі (науковому, інформаційному, технологічному), що потребує врахування нових принципів роботи у медичній сфері та апробації нових моделей професійної діяльності в безпечних умовах професійної освіти, щоб на практиці не завдати шкоди пацієнтам. Тому дослідники і науковці пропонують використовувати інноваційні форми і методи професійної підготовки майбутніх фахівців сестринської справи ще під час навчання у медичних коледжах. Важливим джерелом таких інновацій є зарубіжний досвід.

Так, з метою підвищення рівня безпеки пацієнтів дослідники пропонують використовувати симуляційне навчання в процесі професійної освіти. Щоб визначити переваги симуляційного навчання в медицині, проаналізувати можливості та шляхи його використання в медичних закладах освіти України науковці поглиблено вивчають міжнародний та вітчизняний досвід [1].

Закордонні дослідники [2] пропонують організувати симуляційне навчання у формі симуляційного тренінгу, розглядаючи його як важливу освітню стратегію в системі охорони здоров'я. Науковці аргументують доцільність і міждисциплінарний характер таких тренінгів і наводять докази того, що тренування з імітацією професійних дій і маніпуляційних процедур на манекенах покращує підготовку компетентної медичної сестри, що сприяє підвищенню рівня ефективності роботи таких фахівців у клінічних умовах.

У дослідників зростає впевненість у доречності використання медичного моделювання як навчального інструменту в професійній підготовці майбутніх фахівців медицини. Науковці стверджують, що багатопрофільні тренінги необхідно використовувати під час навчання, щоб покращити оперативні показники роботи медичної команди біля ліжка хворого для безпеки пацієнтів [2].

Ми погоджуємося з думкою закордонних дослідників про те, що медична освіта, заснована на моделюванні, визначається як навчальна діяльність, яка використовує симулятори для копіювання клінічних сценаріїв [3]. Саме медичне моделювання, яке є

альтернативою реальним пацієнтам, дозволяє майбутнім медичним сестрам набути необхідних клінічних умінь і навичок шляхом багаторазового виконання практичних дій без страху зробити помилки. Саме апробація різних дій (навіть і помилкових) дає змогу студентам вчитися на своїх помилках, не боячись нашкодити пацієнту. Так, зарубіжними науковцями було встановлено, що медичне моделювання підвищує клінічну компетентність на рівні бакалаврату, аспірантури [3].

До компетенції клінічних навичок відносяться комунікативні навички, професійне ставлення до пацієнтів і співробітників, усвідомлення етичної основи охорони здоров'я, проведення необхідного фізичного огляду пацієнта, процедурні навички, навички роботи в клінічній лабораторії, діагностичні, терапевтичні навички, навички реанімації, критичне мислення, клінічні міркування, окреслення способів вирішення професійних проблем, командну роботу, навички організації та управління, використання інформаційних технологій та ін. Таким чином у студентів формуються різні складники професійної компетентності майбутніх медичних сестер.

Важливим методом у такій роботі є використання відеозаписів змодельованого процесу, де учасниками є викладачі, студенти, практикуючі медичні сестри, лікарі. Обговорення процесуального аспекту такого відеоролика дає змогу студентам чітко окреслити його цілісність, результативність надання медичної допомоги, роль кожного учасника такої взаємодії, правильність чи помилковість професійних дій у змодельованих ситуаціях тощо. Викладач має змогу акцентувати увагу на допущених помилках у безпечних умовах симуляційного навчання, які на практиці біля ліжка хворого можуть мати небажані наслідки. Студенти, в свою чергу, визнають проблеми, свої помилки і зосереджуються на виробленні правильних і доцільних професійних дій, уникаючи при цьому стресових ситуацій.

Отже, аналіз наукових літературних джерел свідчить, що проблема оновлення професійної підготовки майбутніх фахівців медицини є предметом наукових розвідок як вітчизняних, так і закордонних дослідників. Особливу увагу в підготовці майбутніх медичних сестер слід приділяти використанню симуляційного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артьоменко В. В. Симуляційне навчання в медицині: міжнародний та вітчизняний досвід. *Одеський медичний журнал*. 2015. № 6 (152). С. 67–74.
2. Nishisaki A., Keren R., Nadkarni V. Does simulation improve patient safety? Self-efficacy, competence, operational performance, and patient safety. *Anesthesiology Clinical*. 2007. Vol. 25. P. 225–236.
3. Rodgers D. L., Securo S. Jr., Pauley R. D. Simulation in Healthcare. *Journal of the Society for Simulation in Healthcare*. 2009. Vol. 4. P. 200–206.

Інна ЗАЯРНА
(Київ, Україна)

ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ КЕЙСІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ЮРИСТІВ АНГЛІЙСЬКОМУ АРГУМЕНТАТИВНОМУ ПИСЬМУ

Важливим аспектом навчання англійського аргументативного письма майбутніх юристів є визначення ефективних методів навчання, здатних забезпечити досягнення поставлених цілей та завдань, а також реалізувати зміст навчальної діяльності в межах виокремлених підходів та принципів навчання. Аналіз науково-методичної літератури та власний досвід викладання юридичної англійської мови дозволяє нам виокремити *метод кейсів* як один з найбільш дієвих та ефективних у процесі навчання англійського аргументативного письма майбутніх юристів.

З огляду на вище зазначене вважаємо за доцільне в межах цієї роботи розглянути сутність методу кейсів та типову процедури його реалізації під час навчання студентів-юристів англійському аргументативному письму.

Метод кейсів (англ. case method, кейсметод, кейс-стаді, case-study, метод конкретних ситуацій) будемо визначати як метод навчання, заснований на вирішенні конкретних проблемних ситуацій.

Для викладання англійської мови за професійним спрямуванням метод кейсів використовується методистами з 1967 року [7, 234]. Ключова ідея, покладена в його основу, полягає в «самостійній пізнавальній діяльності студентів у штучно створеному професійному середовищі, яке дає можливість поєднати теоретичну підготовку і практичні вміння, необхідні для творчої діяльності у професійній сфері» [2, 154]. Як влучно зазначає О. В. Любашенко, кейс-метод пов'язаний із моделюванням реальної комунікативної ситуації, спрямованої на аналіз конкретного випадку, щоб актуалізувати звичний для людини спосіб мислення, поведінки, мовлення [3, 294]. Таким чином, погоджуємося з І. Ю. Черною [6, 75–76], студенти мають можливість проявити креативний підхід до вирішення конфліктних ситуацій, розвинути особисті та професійні якості, а також сформувати необхідні уміння на основі змодельованих комунікативних ситуацій, максимально наближених до природніх. У такий спосіб реалізація методу кейсів під час навчання англійського аргументативного письма сприятиме формуванню та розвитку таких необхідних для англійського аргументативного письма професійних умінь як вміння виробляти та приймати рішення; системне мислення; самостійність та ініціативність; готовність до змін та гнучкість; комерційна та ділова орієнтація; вміння працювати з інформацією; завзятість і цілеспрямованість; проблемність мислення; конструктивність; здатність до аналізу і діагностики проблем, вміння чітко формулювати і висловлювати свою позицію, сприймати й оцінювати інформацію, яка надходить у вербальній і невербальній формах [4, 60; 5, 22].

Розглянувши сутність методу кейсів, перейдемо до вивчення типової процедури його застосування під час навчання студентів-правників англійському аргументативному мовленню. Так, під час навчання англійського аргументативного письма студентам-юристам пропонується вирішити реальну юридичну проблему, характерну професійній діяльності правника, шляхом актуалізації необхідних засвоєних раніше умінь та навичок. Реалізація методу кейсів під час навчання англійського аргументативного письма передбачає наступні етапи: *дослідження ситуації* (з'ясування та аналіз всіх фактів по справі), *визначення правової проблеми* (встановлення нормативних чи правових норм, що регулюють дану ситуацію), *формулювання можливих рішень* (важливо випрацювати кілька шляхів вирішення даної проблеми) і *вибір найкращого з них* [1, 82]. Результатом застосування методу кейсів буде написання тексту в одному із жанрів англійського аргументативного письма.

Таким чином, застосування методу кейсів під час навчання англійського аргументативного письма вважаємо ефективним, адже це відповідає цілям навчання англійського аргументативного письма; реалізується у відповідності до визначених принципів та підходів до навчання англійського аргументативного письма; максимально наближено до реальної професійної діяльності юристів (матеріали за формою і змістом базуються на існуючій юридичній практиці та не суперечать чинному законодавству); забезпечує як групову роботу над пошуком шляхів вирішення поставленої задачі, так і індивідуальне виконання творчого завдання за темою кейсу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Заярна І.С. Методика дистанційного навчання англійського аргументативного писемного мовлення майбутніх правознавців: дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.02. Київ, 2019. 228 с.

2. Козак Л. В. Кейс-метод у підготовці майбутніх викладачів до інноваційної професійної діяльності. *Освітологічний дискурс*. 2015. № 3 (11). С. 153–162.

3. Любашенко О. В. Навчальні стратегії комунікативної інтеракції. *Проблеми теорії і методики навчання іноземних мов*. 2016. С. 292–298. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
URL:file:///C:/Users/%D0%9E%D0%BB%D0%B5%D0%B3/Downloads/nvnau_fil.n_2016_245_42.pdf.

4. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / Упор. О. Сидоренко, В. Чуба. Київ: Центр інновацій та розвитку, 2001. 256 с.

5. Сурмін Ю. П. Кейс-метод: становлення та розвитку в Україні. *Вісник НАДУ*. 2015. № 2. С. 19–28.

6. Чорна І. Ю. Формування у майбутніх маркетологів англомовної лексичної компетентності в письмі засобами кейс-технологій: дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.02. Тернопіль, 2017. 268 с.

7. Brattseva E. F., Kovalev P. The power of case study method in developing academic skills in teaching Business English (time to play). *Liberal Arts in Russia*. 2015. Vol. 4. No. 3. P. 234–242.

Олена КАСЬЯНОВА, Ганна ШВЕЦОВА, Гульнара ШАХОВА
(Харків, Україна)

ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Постановка проблеми. Однією з тенденцій розвитку сучасної післядипломної освіти є підвищення якості навчання за рахунок впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Це обумовлено виходом навчального процесу на якісно новий рівень, відповідним удосконаленням методичних підходів до організації педагогічного процесу, методичного забезпечення, а також широкими можливостями сучасних ІКТ [1]. За таких умов навчальний процес потребує нових технологій, що забезпечать підготовку фахівців медичної галузі до роботи в інтелектуально насиченому середовищі.

На сьогодні одним із вагомих досягнень у сфері застосування комп'ютерних пристроїв у організації навчального процесу на всіх ланках освіти є впровадження ІКТ на основі мультимедійних технологій, гідним представником яких є інтерактивний програмно-технологічний навчальний комплекс на основі SMART Board.

Основну мету публікації ми вбачаємо у висвітленні можливостей та розкритті особливостей використання програмного забезпечення Smart Notebook як засобу підвищення якості навчального процесу сучасних фахівців із охорони здоров'я в системі післядипломної освіти.

Виклад основного матеріалу. Інформаційно-комунікаційні технології, як найбільш «молодий» і перспективний з точки зору дослідників вид інформаційних технологій, стали предметом значної кількості наукових досліджень та публікацій. Аналіз останніх досліджень також підтверджує зацікавленість до всебічного впровадження мультимедіа, у тому числі комплексу SMART Board у навчальний процес різного рівня підготовки фахівців, але констатує, що реальний стан по впровадженню мультимедійних технологій у навчальний процес закладів післядипломної освіти фахівців з охорони здоров'я на практиці ще далекій від рівня, визначеного у документах щодо реформування вищої та післядипломної освіти [2; 3; 4]. Проблема полягає в тому, що поза увагою залишається питання опанування та використання можливостей програмного забезпечення Smart Notebook повною мірою, а не лише його окремих презентаційних частин.

Освітній процес у системі післядипломної медичної освіти характеризується обробкою та вивченням великих обсягів наукової інформації, що є необхідною умовою підготовки компетентних фахівців. Перед слухачем ставиться завдання не тільки засвоєння навчального матеріалу, а й проведення аналітичного вивчення значних обсягів інформації, оскільки значне місце в діяльності фахівців з охорони здоров'я займає науково-дослідницька діяльність, яка передбачає роботу з великими масивами інформації.

На циклах тематичного удосконалення (ТУ) кафедрою педагогіки, філософії та мовної підготовки Харківської медичної академії післядипломної освіти (ХМАПО) було проведено педагогічне дослідження (анкетування) щодо готовності слухачів використовувати передові інновації із галузі ІКТ у професійній діяльності. За результатами аналізу відповідей респондентів можемо сформулювати такі основні узагальнення: 71,5% респондентів готові до такої діяльності та мають окремі напрацювання в цьому напрямку, 18,5% – рідко звертаються до можливостей описаних технологій і 10% не використовують їх взагалі. Цікавим також стало те, що 57,8% від кількості респондентів, що готові до використання інновацій із галузі ІКТ та активно послуговуються ними відзначили несистемність власних знань та часткове володіння функціями й можливостями ряду комп'ютерних програм та мультимедійних комплексів.

Окреслена проблема актуальна як для спеціалістів, що безперервно здійснюють підвищення кваліфікації, так і для викладачів, які з ними працюють. Бажання підвищувати власний професіоналізм за рахунок використання сучасних мультимедійних технологій роблять можливим для викладача та слухача самостійно створювати мультимедійні продукти для лекції, практичного заняття чи самостійної роботи, використовуючи готовий матеріал (словники, енциклопедії; атласи, самовчителі різних мов; електронні підручники; відео-фрагменти фізичних дослідів, виконуваних вправ, побудови фігури тощо). Найбільш доцільно використовувати мультимедійні технології на заняттях, які вимагають від викладача максимального використання наочності, а від слухача постійної уваги, а також лекцій, які несуть велике теоретичне навантаження [5; 6].

Із метою підвищення якості навчального процесу сучасних фахівців із охорони здоров'я в системі післядипломної освіти викладачі кафедри педагогіки, філософії та мовної підготовки ХМАПО послуговуються можливостями комплексу SMART Board та програмного забезпечення Smart Notebook, створюючи на їх основі елементи навчально-методичного забезпечення до циклів тематичного удосконалення з педагогіки та мов. Робота з інтерактивною дошкою може проводитися у двох напрямках: 1) використання готових інтерактивних програм у процесі навчання; 2) розробка авторських програм для підвищення ефективності процесу навчання. Задля оптимізації процесу створення власних розробок в середовищі програмного забезпечення Smart Notebook, у своєму макропідході ми пішли від побудови «графічних примітивів», на основі яких створюються «графічні інваріанти», що дали можна об'єднувати в «графічні об'єкти». Застосування тривіневого підходу до створення графічних об'єктів професійного середовища слухачів системи післядипломної освіти дозволило скоротити витрати часу та уніфікувати процес створення власних розробок в середовищі програмного забезпечення Smart Notebook.

Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розробок. Використання інтерактивної дошки відіграє значну роль у процесі формування як мовної, так і педагогічної компетенції фахівців з охорони здоров'я, підвищуючи ефективність навчально-виховного процесу. Перспективами подальших наукових досліджень ми вважаємо розгляд можливостей використання інтерактивної дошки у процесі викладання дисциплін медичного профілю із застосуванням тривіневого підходу до створення графічних об'єктів професійного середовища слухачів системи післядипломної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Smart-освіта: ресурси та перспективи: матеріали міжнар. наук.-метод. конф., 16 –17 жовтня 2014 р. Київ: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2014. 350 с.
2. Положення про систему безперервного професійного розвитку фахівців у сфері охорони здоров'я. Постанова КМ України від 28.03.2018. № 302.
3. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ президента України від 25 червн. 2013 р. №344/2013. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення 16.08.2019).
4. Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні: Закон України від 16 жовт. 2012 р. №5460-VI. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T113715.html (дата звернення 16.08.2019).
5. Хвиську О. М., Марченко В. Г., Касьянова О. М. Використання технології 3-D візуалізації у післядипломній медичній освіті на засадних принципах Stem-освіти: метод. рекомендації. Харків: ХМАПО, 2018. 36 с.
6. Якубов С., Якінін Я. Технології SMART та навчальні матеріали. *Hi-Tech у школі*. 2011. № 3–4. С. 8–11.

Роман КЕЛЕМЕН
(Хуст, Україна)

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ МОДУЛЬНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ З ПРАВОЗНАВСТВА

У професійній підготовці майбутніх молодших спеціалістів з правознавства використовується модульна технологія навчання з рейтинговим оцінюванням досягнень студентів. Модульне навчання позиціонується науковцями як одна з прогресивних педагогічних технологій. Вивчення дисциплін за модульною структурою дає змогу організувати навчання як цілеспрямовану, самостійну освітню діяльність студентів з дотриманням основних принципів: модульності, структуризації, динамічності, діяльності, гнучкості, усвідомленої перспективи, різнобічності методичного консультування, паритетності [1, 130].

У сучасних дослідженнях модульне навчання розглядається як сучасна освітня технологія, застосування якої забезпечує комплексне вирішення кількох завдань: відбір, оптимізація та структурування змісту навчання на діяльнісній основі; можливість варіативного вивчення змісту навчання; адаптація програм до рівня підготовки студента; оновлення змісту навчання [4, 444].

Організація модульного навчання передбачає структурування змісту програми кожної дисципліни на сукупність модулів. Комбінуючи окремі модулі, викладач має змогу будувати траєкторію освоєння змісту певної дисципліни з урахуванням рівня підготовленості студентів, їхніх потреб і можливостей, відкорегувуючи процес навчання.

Ключовими вимогами до організації та здійснення модульного навчання в підготовці майбутніх молодших спеціалістів з правознавства є: надання викладачеві і студентам права на творчу діяльність для вияву власної індивідуальності та унікальності; формування високого рівня активності і свідомості у студентів; організація суб'єкт-суб'єктних взаємин між викладачем і студентами, що відповідають гуманістичним і демократичним ідеалам розвитку суспільства; знаходження оптимального співвідношення між самоврядуванням і управлінням освітньою діяльністю студентів.

Технологія модульного навчання передбачає організацію освітнього процесу, який поєднує елементи проектної та модульної технологій, що дає змогу структурувати зміст навчання у вигляді самостійних одиниць (модулів). Працюючи над засвоєнням таких модулів, студент може самостійно планувати й організувати свою діяльність, контролюючи її, наприклад, застосовуючи інформаційно-комунікаційні технології [5, 98].

Загалом система модульного навчання передбачає: прийняття викладачем і студентами цілей успішного вивчення дисципліни; активне вивчення студентами змісту модуля за допомогою різноманітних методів і форм навчання; гнучкий контроль і оцінювання навчальних досягнень і прогресу у вивченні модуля кожним студентом [2, 200]; консультування з метою ліквідації прогалин; проведення самостійного чи колективного дослідження для вирішення важливих практичних завдань; оцінювання викладачем чи шляхом обговорення і взаємооцінки результатів досліджень. Це свого роду публічний захист основних положень проведеного дослідження, в якому кожен студент відіграє роль і «здобувача», і «опонента» [4, 445].

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки модульність є одним з основних принципів системного підходу. Його використання забезпечує мобільність знань, гнучкість у застосуванні методів навчання, дотримання логіки навчальної дисципліни. Загалом, модульне навчання дозволяє скоротити час навчального курсу на 30 % без шкоди для повноти викладу і глибини засвоєння матеріалу. Цей момент у модульному навчанні співзвучний чиннику «стиснення» в концепції інженерії знань.

Відтак, можна зробити висновок про те, що технологія модульного навчання побудована на інтеграції таких чинників, як «стиснення» і модульність, спрямованих на забезпечення мобільності знання в структурі професійної компетентності, гнучкості в застосуванні методів професійної діяльності майбутніх молодших спеціалістів з правознавства. Педагогічний потенціал модульного навчання у професійній підготовці майбутніх молодших спеціалістів з правознавства виявляється в можливості врахування індивідуальних особливостей та інтересів студентів; у формуванні паритетних відносин між викладачами і студентами, які забезпечують активну позицію майбутніх спеціалістів з правознавства в освітньому процесі; в розвитку у студентів умінь цілепокладання, самоорганізації, самоконтролю, самооцінки.

Потенціал модульного навчання у формуванні у майбутніх молодших спеціалістів з правознавства професійної компетентності полягає в забезпеченні формування мотивації та інтересу до освоєння професійної діяльності шляхом застосування методів активного навчання; набуття практичного досвіду вирішення завдань, пов'язаних з реальним контекстом професійної діяльності молодшого спеціаліста з правознавства завдяки практико-орієнтованій спрямованості модулів; розвитку особистісних якостей студентів шляхом використання в межах модулів розвивальних завдань.

Однак у вивченні низки юридичних дисциплін не завжди видається можливим враховувати рівень базової підготовки студентів. Значна кількість юридичних дисциплін дають змогу вибудовувати зміст лише в лінійному вигляді зі слабкою можливістю різного шляху просування по модулях [2, 201]. Це пов'язано зі специфікою навчального матеріалу, яка передбачає певну логічну структуру досліджуваних юридичних понять і дефініцій.

Отже, застосування модульної технології навчання в процесі професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів з правознавства вимагає її модифікації. Модифікація модульного навчання пов'язана з тим, що його технологія в юридичній освіті передбачає діяльнісний підхід не лише до процесу освіти, а й до змісту [3, 359]. Пріоритетність практичного (діяльнісного) підходу до формування професійної компетентності майбутніх молодших спеціалістів з правознавства обґрунтована необхідністю набуття студентами комплексу вмінь і навичок організації юридичної діяльності, що охоплює спеціальні вміння (виробляти власну позицію на вирішення правових феноменів, засновану на глибокому

аналізі правових норм; застосовувати різні методи педагогічного впливу на особистість з метою формування юридичної позиції; використовувати прийоми мовної культури з метою грамотного викладу нормативно-правового матеріалу громадянам, які не мають спеціальних юридичних знань).

Визнаючи пріоритетним діяльнісний підхід до навчання в юридичній освіті, необхідно вирішити завдання оптимальної організації роботи студентів щодо вивчення дисциплін, структурованих на модулі. Важливим завданням є пошук методів, за допомогою яких можливе вирішення поставленого завдання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Головка С. Г. Особливості розроблення та використання засобів комп'ютерної підтримки у підготовці майбутніх правників. *Юридичний вісник*. 2010. Вип. 4 (17). С. 129–133.
2. Кучерявий А. О. Управління самостійною навчальною діяльністю майбутніх юристів: монографія. Черкаси: Вид. Чабаненко Ю. А., 2014. 344 с.
3. Мороз І. В. Педагогічні умови запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу: монографія. К.: ТОВ «Освіта України», К., 2005. 415 с.
4. Рибачук А. В. Роль педагогічних технологій у фаховій підготовці майбутніх юристів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2008. Вип. 18. С. 444–447.
5. Чужикова В. Г., Ковальчук Г. О. Методика викладання права. Кейси для юристів: навч. посіб. К.: КНЕУ, 2011. 270 с.

Ігор КИРИЛЬЧУК, Юрій КИРИЛЬЧУК
(Рівне, Україна)

ФОРМУВАННЯ АНАЛІТИКО-СИНТЕТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ: МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

В нинішніх соціально-економічних умовах найважливішим завданням вищої школи з підготовки висококваліфікованих фахівців технологічної освіти є формування всебічно розвиненої особистості, добре підготовленої до трудової діяльності в умовах сучасного високотехнологічного середовища. Якість технологічної підготовки майбутніх вчителів технологій залежить від рівня їх інтелектуальної сфери, вироблення в них таких складових мислення як порівняння, узагальнення, систематизація тощо. А це, як відомо, є складовою частиною формування аналітико-синтетичних умінь.

У тлумачному словнику української мови дієслово «формувати» має такі значення: надавати чому-небудь певної форми, вигляду тощо, виробляти в кому-небудь певні якості, риси характеру, надавати завершеності, визначеності [4, 624]. У педагогіці терміном «формування» визначається процес розвитку особистості, спрямованості на те, щоб досягти її певного цілісного вигляду. Відповідно до цього, формування аналітико-синтетичних умінь майбутніх вчителів технологій у процесі їх професійної підготовки означає створення в них розумових комплексів – умінь, які передбачають свідоме володіння особистістю раціональними прийомами мисленнєвої діяльності – системою певних дій, операцій, необхідних для правильного розв'язання за будь-яких умов поставленого навчального завдання.

Найбільш ефективним методом формування аналітико-синтетичних умінь, як видно з педагогічних досліджень, є проблемні методи навчання, які створюють необхідні розумові труднощі у навчаних, надають йому певної новизни і мають активізує значення для мислення студентів.

Аналіз наукових досліджень В. Конделя, А. Фурмана, А. Цини дав можливість нам визначити провідні умови організації проблемного навчання для формування у майбутніх спеціалістів аналітико-синтетичних умінь: виникнення в студента пізнавальної потреби в оволодінні навчальним матеріалом; становлення пізнавальної активності студента під час суб'єктивного пошуку більш узагальнених знань, які в свою чергу становлять основу для виконання наступних навчальних завдань; актуалізація раніше засвоєних знань і визначення мети пошукової діяльності; усвідомлення й суб'єктивне сприйняття навчальної проблеми, зосередження уваги на об'єкті пізнання, розгортання процесів розуміння нових властивостей, зв'язків і відношень предметів, що досліджуються під час розв'язання проблемної задачі; формування пошукових продуктивних процесів мислення, відшукування невідомих елементів знань і становлення психічних новоутворень – потреб, мотивів, установок, узагальнень тощо [1, 5, 6].

Одним із шляхів реалізації проблемного навчання є, як відзначає Т. В. Кудрявцев «задачний» метод навчання, сутність якого полягає у створенні проблемних ситуацій за допомогою технічних задач [2].

Серед усіх предметів, які опановують майбутні вчителі технологічної освіти, особливе місце займають технічні дисципліни. Ці дисципліни закладають фундамент, на якому будується високий професіоналізм майбутнього фахівця, здатного комплексно використовувати свої знання в педагогічній діяльності, вміло проводити порівняльний аналіз та узагальнення. При аналізі змісту технічних дисциплін ми дійшли висновку про те, що проблемні задачі, до розв'язування яких доцільно залучати студентів повинні бути орієнтовані на розвиток оперативного компонента технічного мислення. Наведемо приклад такої задачі при ознайомленні студентів з обладнанням швейного виробництва.

Задача: ви обробляєте деталь одягу на швейній машинці. Поверхня оброблюваної деталі отримується дуже зморшкуватою, що не відповідає технічним вимогам до її виготовлення. Виявіть можливі причини такого недоліку в роботі.

Ефективність проблемного викладання визначається змістом та організацією пошукової пізнавальної активності студентів. Ця активність – взаємозв'язок процесів викладання й учіння у проблемному навчанні.

У студентському віці психологічно ускладнюється проблемно-пошукова діяльність особистості, підвищується її теоретичний рівень, зростає діалогічна спрямованість процесів мислення.

Для розвитку аналітико-синтетичних умінь майбутніх вчителів технологій доцільним є застосування навчального диспуту та евристичної бесіди. Наведемо приклад. Тема лекції «Технологія обробки бавовняних тканин» з дисципліни «Обробка конструкційних матеріалів». Студенти, виходячи з попереднього досвіду, самі можуть назвати властивості тканин за різними критеріями, можуть дати їм характеристику. До кінця лекції 15 хвилин. Отже, диспут...

Ставиться кілька технічних проблем: як пов'язані властивості тканин з проектуванням виробу; чи можна уявити проектування та виготовлення виробу без врахування технологічності; яким чином і для чого потрібно змінювати механічні властивості тканин. Проблеми дійсно не прості і відповісти на них змістовно здатна не кожна доросла людина. Припущення студентів різноманітні, позиції полярні, категоричні.

Опрацювання методичної літератури дає підстави стверджувати, що аналітико-синтетичні уміння як базові компоненти особистості виражають провідні характеристики процесу творчого її становлення, відображають універсальність її зв'язків з оточуючим світом, ініціюють здатність до творчої самореалізації, сприяють перенесенню знань, умінь і навичок аналітико-синтетичної діяльності в будь-яку галузь пізнавальної і практичної діяльності. Формування у студентів аналітико-синтетичних умінь базується на розвитку таких їх складових: 1) визначити поняття; 2) інтерпретувати; 3) аналізувати; 4) виділяти головне;

5) шукати аналогії та порівнювати; 6) узагальнювати та систематизувати; 7) конкретизувати; 8) встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

Виходячи з того, що проблеми **формування аналітико-синтетичних умінь у професійній підготовці вчителів технологій** дуже різноманітні і об'ємні, ми в нашому дослідженні розглядаємо лише окремі її аспекти. Перспектива вирішення проблеми **формування аналітико-синтетичних умінь майбутніх вчителів технологій** засобами методичної науки полягає у врахуванні всіх здобутків сучасних технологій навчання видозмінюючи їх відповідно до індивідуальних особливостей кожного студента.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кондель В. Проблемний підхід при викладанні курсу «Технічна механіка» для майбутніх фахівців технологічної освіти. *Трудова підготовка в закладах освіти*. 2011. № 3. С. 42–45.
2. Кудрявцев Т. В. Психология технического мышления. Москва: Педагогика, 1975. 304 с.
3. Сидоренко В. Психологічні основи трудового навчання – важливий компонент професійної підготовки вчителя. *Трудова підготовка в закладах освіти*. 2010. № 3.
4. Тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.
5. Фурман А. В. Проблемні ситуації в навчанні: Кн. для вчителя. К.: Рад. шк., 1991. 191 с.
6. Цина А. Методика формування у майбутніх вчителів технологій професійно-значущих домінуючих особистісних якостей. *Трудова підготовка в закладах освіти*. 2011. № 3. С. 37–41.

Олена КРАВЧЕНКО-ДЗОНДЗА, Леся ГОРБАЧ
(Дрогобич, Україна)

ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЧИТАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Читацька компетентність є інтегрованим особистісно-діяльнісним результатом взаємодії навичок, умінь, знань та ціннісних орієнтацій дітей, що набуваються у процесі введення всіх аспектів предмета «Читання». У Державному стандарті початкової освіти читацька компетентність розкривається як комунікативна рідномовна пізнавальна діяльність, що спрямована на сприймання, осмислення і відтворення прочитаного [1]. Керуючись цим положенням, учитель має враховувати пізнавальні та фізичні можливості (наприклад, у класі з інклюзивною освітою), інтереси учнів, а також має передбачувати труднощі і запобігати їм.

Відомо, що дитина, яка не вміє швидко читати та водночас розуміти прочитане, не опанує письма і матиме труднощі у виконанні роботи в класі чи домашнього завдання. Такому учню не буде цікаво на уроках, його пізнавальна активність перебуватиме на низькому рівні, як і потреба спілкування з книгою. Чим раніше дитина оволодіє навичками читання, тим швидше вона відчує задоволення від власних навчальних досягнень, а цей аспект безпосередньо стосується концепції НУШ.

У педагогіці термін «навичка читання» характеризується як автоматизоване вміння з озвучення надрукованого тексту. У такому випадку текст визначається правильною (плавністю читання з відсутністю помилок); швидкістю читання; усвідомленістю (розумінням фактичного змісту тексту і задуму автора) і виразністю (дотриманням інтонації при читанні). Перші два якості (правильність і швидкість) в поєднанні зі способом читання (по буквам, складовий, цілими словами, змішане) називають технікою читання [2].

Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури дає нам підстави стверджувати, що на уроках читання доречно запровадити такі прийоми:

1. П'ять хвилин «Читання для себе», мовчки або вголос (про себе).
2. Швидкомовки, спотиканки, читання «Хмари» слів, ребуси зі складами (тренуємо зорове сприймання інформації).
3. Читання через дзеркало, методом Леонардо да Вінчі (це зацікавить дітей, адже всі люблять шифри й таємниці).
4. Читання за годинниковою стрілкою типу Архімедової спіралі.
5. Читання справа наліво чи деформованого, перевернутого тексту.
6. «Пальчикова азбука»[3].

Отже, формування читацької компетентності учня 1–4 класів має починатися з першого уроку навчання в школі. Під час навчання відбувається становлення та розвиток якостей дитини-читача, здатної до самоосвіти, самостійної читацької та творчої діяльності. Читання дає змогу дитині розвиватися інтелектуально, формуються морально-естетичні поняття й уявлення, літературний смак, критичне ставлення до інформації, збагачується словниковий запас, виховується любов до рідного слова, зростає потреба в систематичному пізнавальному процесі.

За час навчання у початковій школі поступово змінюються прийоми оволодіння навичкою читання. Спочатку йде освоєння синтетичних, тобто цілісних прийомів в межах слова і словосполучення – читання цілими словами. Потім формуються прийоми з використанням інтонаційного об'єднання слів у фрази і речення. При цьому збільшується швидкість читання, поступово вводиться читання про себе з озвучуванням прочитаного. Учні опановують раціональні прийоми читання і розуміння прочитаного, інтонаційні норми читання, а також освоюють різні види читання – ознайомлювальне, вибіркоче, навчальне та використовують їх для досягнення певного мовленнєвого завдання. Поряд з формуванням досвіду динамічного, усвідомленого читання проводиться цілеспрямована робота з розвитку вміння визначати зміст прочитаного, узагальнювати матеріал і виділяти головне.

Виконуючи вправу «Читання плюс рахунок», дитина читає і подумки вважає «про себе». З часом увагу і пам'ять учня зможуть розмежовувати читання і рахунок. Займаючись над підвищенням техніки читання необхідно всі вправи доводити до автоматизму. Принцип виконання вправи «Читання плюс спів» аналогічний попередньому: при читанні треба прагнути подумки проспівувати якусь пісню або читати вірш. Якщо робити це складно, можна читаючи, наспівувати якийсь мотив вголос. Це також сприяє придушення внутрішньої артикуляції. Так як мова дуже ритмічна, при читанні необхідно вистукувати ритмічний малюнок. Виконуючи вправу «Читання плюс стукіт», важливо не збиватися з ритму. Краще всього, починаючи займатися вправою, взяти цікаву книгу з захоплюючим сюжетом. Тоді при читанні стукіт піде на другий план. Вправа тренує увагу, вміння переключатися з однієї інформації на іншу і виконання одночасно кілька дій [3].

Вміння швидко читати і розуміти прочитане є запорукою не тільки гарної успішності в школі, але і в здатності логічно мислити, сприймати різноманітну інформацію, розвивати пам'ять і увагу, вміти концентруватися на головному. Все це дасть гарна підмога при освоєнні нових професій в більш старшому віці, ефективному розвитку себе як особистості. Існують різні методики, що дають можливість розкрити потенціал дитини на 100 %. До них відносять і методика Марії Монтесорі і мнемотехніка, і ейдетика, як складова успішного розвитку дитини і багато іншого. Всі техніки і методики включають в себе комплекси вправ, спрямованих на поліпшення пам'яті, уваги, концентрації, розвиток слухової, зорової пам'яті, розвиток логічного мислення, підвищення рівня інтелекту дитини та інше.

Таким чином, проаналізувавши особливості використання інноваційних методів навчання читання в початковій ланці, можна зробити висновок, що формування вмінь і навичок динамічного, виразного і свідомого читання в учнів 1–2 року навчання буде ефективним за умови правильного і раціонального застосування різноманітних методів та прийомів. Важливо, щоб учні самі обирали найбільш вдалі та цікаві вправи для вдосконалення читацької компетентності, адже саме тоді діти будуть навчатися осмислено та з інтересом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт початкової освіти (Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р., № 87) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/ua/pras/pro-zatverdzhennyaderzhavnogo-standartupochatkovoyi-osviti>.

2. Дуда В. Вправи, які розвивають гнучкість і швидкість читання вголос та мовчки, вміння вгадувати подальший текст. *Відкритий урок*. 2002. № 10. С. 74–76.

3. Едігей В. Б. Читання – це справді цікаво. Творче читання. Тернопіль: Мальва – СОС, 2004. 156 с.

Олена КРАВЧЕНКО-ДЗОНДЗА, Надія ДУБ
(Дрогобич, Україна)

ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ

Вивчення можливостей використання риторичних прийомів і засобів в процесі розвитку мовлення школярів є традиційним напрямком, хоча науковці зазначають, що «...розвиток мовлення (включає роботу з культури мови)... не вирішує основного завдання риторики, формування такої особистості, яка могла б... зорієнтуватися в конкретній мовленнєвій ситуації, побудувати своє висловлювання у відповідності з цією ситуацією, в тому числі зі своїм задумом, комунікативним наміром» [3, 11]. При цьому, «комунікативні дії (обдумування теми, її кордонів; визначення основної думки, збирання матеріалу, його систематизація; складання плану, робочих матеріалів і т. ін., чому навчає словесник на уроках розвитку мовлення) йдуть своїм корінням в риторичку» [3].

Аналіз програми, підручників і хрестоматій показує, що на уроках читання в початковій школі у процесі вивчення творів передбачено ознайомлення з наступними мовленнєвими жанрами: діалог (навчальна дискусія), пояснювальне мовлення, навчальне повідомлення, прохання, казка, фантазія, привітання, відгук, розповідь, запрошення, інструкція, робота над якими побудована на повсякденному або навчальному мовленні [2].

Звісно ж, що система риторичних задач у процесі вивчення творів дитячої літератури повинна бути вибудована відповідно до читання учнями початкової школи творів різних літературних жанрів (така послідовність передбачена навчальними програмами з літературного читання в початковій школі). Так, наприклад, включення риторичних задач в процес навчання за програмою «Літературне читання» має передбачати організацію діяльності школярів з вивчення наступних жанрів: загадок, прислів'їв, віршів, казок, п'єс

Оскільки риторичне завдання як засіб риторизації спрямоване на формування у школярів спеціальних умінь риторичного характеру, науковці виділяють види риторичних завдань, в яких відображені:

- 1) комунікативна ситуація планування власної участі у пізнавальній комунікації;
- 2) комунікативна ситуація отримання інформації, необхідної для здійснення пізнавальної діяльності;
- 3) комунікативна ситуація навчальної дискусії;
- 4) комунікативна ситуація здійснення риторичної рефлексії [3, 56–61].

Деякі жанри вимагають особливого мовленнєвого втілення, вимоги до якого доцільно відобразити в формулюванні завдань (казка вимагає особливого жанрового інтонуювання, в формулюванні риторичного завдання доцільно акцентувати увагу на інтонації розповіді і т.п.). Риторичні завдання можуть бути представлені в двох основних формулюваннях: у навчальному формулюванні (представляє собою інструкцію зі створення висловлювання того чи іншого жанру, в якій відображені особливості комунікативної ситуації) і в сюжетному формулюванні. Кожне формулювання передбачає певну мовленнєву роль. Сюжетне формулювання дозволяє використовувати в формулюваннях комунікативного наміру дієслова (*запроси, попроси, порадь, проінструктуйте і ін.*), що, на думку Т. Ладиженської, є важливою умовою «включеності» школяра в комунікативну ситуацію [4].

Процес риторизації на уроках літературного читання передбачав:

1. Формування риторичної та комунікативно-мовленнєвої компетентності, тобто повідомлення учням певних риторичних знань, відомостей, які допомагають опанувати риторичними вміннями, а також знань з культури мовлення.

2. Вдосконалення комунікативних умінь: аналізувати мовленнєву ситуацію і вибрати найбільш ефективну стратегію мовленнєвої поведінки; реалізувати цю стратегію в навчальній діяльності з використанням різних мовленнєвих тактик; аналізувати, контролювати й удосконалювати власну комунікативну практику в кожній конкретній мовленнєвій ситуації.

3. Формування комунікативно-мовленнєвої культури, що передбачає розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності.

4. Формування власне мовленнєвих умінь та навичок: публічного виступу, ведення бесіди, діалогу, дискусії; побудова мовленнєвого висловлювання відповідно до орфоепічних, лексичних, морфологічних, синтаксичних і стилістичних норм; вибір комунікативних ресурсів, які забезпечать ефективність мовленнєвого впливу.

5. Підбір творів дитячої літератури, які можна використовувати для формування риторичної культури.

Риторизація уроків читання сприяє формуванню шанобливого, ввічливого ставлення до людей, розвитку доброзичливості, тактовності, делікатності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Літературне читання. *Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 2-4 класи* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli> [15.10.2019]

2. Мацько Л. І., Мацько О. М. Риторика: навч. посібник. К.: Вища школа, 2003. 311 с.

3. Ницета В. Методика формування риторичної компетентності учнів основної школи: [монографія]. К.: Центр учбової літератури, 2017. 340 с.

4. Обучение общению: методика школьной риторики [под. ред. Т. А. Ладыженской]. Москва: Баласс, 2013. 144 с.

Олена КРАВЧЕНКО-ДЗОНДЗА, Мар'яна КИШЕНЮК
(Дрогобич, Україна)

ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКА ЛІТЕРАТУРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКИХ СМАКІВ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Вивчення літератури рідного краю – один із напрямів викладання літератури в початковій школі, метою якого є підвищення загальної освіченості громадянина, прилучення до художньої літератури, а через неї – до цінностей культури, розширення культурно-

пізнавальних інтересів засобами літературного краєзнавства; формування й утвердження гуманістичного світогляду особистості, національних і загальнолюдських цінностей. Завдання вчителя – через художнє слово письменників-земляків навчити учнів бачити та цінувати красу світу, життя, мистецтво, пізнавати історичне минуле свого народу, любити та берегти природу рідного краю, рідну землю, шанувати своїх ближніх, прищеплювати учням найважливіші цінності християнської моралі, етики, допомогти розкрити власні здібності, сформувати себе як особистість.

Однак, поза увагою методистів залишається питання використання засобів літературного краєзнавства на уроках читання в початковій школі. А. Богуш стверджує, що краєзнавство «слід розглядати як організовану і керовану педагогом багатогранну пізнавальну пошуково-дослідницьку, суспільно-корисну працю дітей, спрямовану на комплексне вивчення рідного краю (природа, побут, господарство, культура) з посиленою участю їх в охороні та збереженні здобутків національної культури і навколишньої природи» [1, 255].

Досвід проведення занять з літератури рідного краю показує, що для повноцінного сприйняття творчості письменника учням необхідно уявити особливості часу, коли він жив і писав свої твори. Щоб полегшити сприйняття учнів, треба використовувати ілюстративний матеріал (порівняти вигляд, наприклад, тодішньої бурси та сучасної школи, одяг школярів). Ознайомлення з творчістю західноукраїнських письменників нами проводилося під час уроків читання та позакласного читання. На уроках читання учні детально ознайомлюються з творчістю тих місцевих письменників, твори яких вивчаються за програмою. Уроки позакласного читання побудовані на основі регіонального матеріалу. Уроки літератури рідного краю можуть бути як традиційними, так і нестандартними: урок-конкурс, заочна подорож, інсценізація, «оживлення», художня розповідь тощо [2].

Творчість Івана Франка як західноукраїнського письменника є першоосновою виховання в учнів початкової школи громадянських почуттів патріотизму, національної свідомості, високих моральних якостей. Матеріалом для цього в першу чергу є біографія Каменяря, його автобіографічні твори та казки із збірки «Коли ще звірі говорили», написані власне для дітей. Під час цього навчального року бажано провести, крім програмових уроків, ряд позаурочних заходів, присвячених Каменяреві.

Помітне місце серед дитячих письменників Галичини посідає Антін Лотоцький, який не лише писав про любов до України, а сам був її вірним сином протягом усього життя. Довгий час ім'я одного з найкращих дитячих письменників приховувалось, бо своїми виступами на захист українського народу він впав у немилість тодішньої влади. Та часи змінюються, і сьогодні ім'я Антіна Лотоцького стоїть в одному ряду з Марійкою Підгірянкою, Олександром Олесем та ін.

У плеяді західноукраїнських письменниць почесне місце посідає Марійка Підгірянка – видатна українська поетеса, творча спадщина якої увійшла в золотий фонд української класичної літератури. Поезію Марійки Підгірянки вивчають в початкових класах. У 2-му класі на уроках літературного читання учні вивчають вірші Марійки Підгірянки «Розмова про сонце», «Безконечні казочки». Саме на цих уроках вчитель має змогу познайомити школярів з біографією людини, яка багато років свого життя присвятила вихованню дітей Галичини і Закарпаття, створила для них цілу низку творів, і зрештою, прах цієї видатної людини покоїться у Львові. Гадаємо, що крім віршів, варто повніше використовувати в навчально-виховному процесі початкової школи поеми, оповідання, загадки, казки, пісні, п'єси Марійки Підгірянки. Крім пізнавального, вони несуть велике виховне навантаження: виховують любов до рідного краю, гуманні почуття до всього живого, турботливе ставлення до природи, справжню материнською енциклопедією, на якій виховувалися і виховуються цілі покоління [5, 92].

На початку ХХ століття, крім Марійки Підгірянки, на ниві західноукраїнської літератури та освіти працювала Костантіна Малицька, відома в історії дитячої літератури і періодики як Віра Лебедова. В історії української культури відома як письменниця, громадська діячка і педагог, що більше сорока років трудилась на учительській ниві Галичини. Літературна спадщина письменниці різноманітна: вірші для малят, у яких оспівувала красу рідної природи, прищеплювала любов і повагу до праці, до рідної землі, а також оповідання та новели про життя дітей, у яких порушувала різні морально-етичні питання. Переважна більшість її поетичного доробку – це вірші для дітей, в яких авторка прищеплює юним читачам почуття патріотизму, любов до праці і краси природи, рідного краю і його народу. Вірш «Чом, чом, земле моя...» можна запропонувати для вивчення третьокласниками на уроці, присвяченому пісням мого народу. Учителєві слід наголосити, в який час жила авторка слів і пояснити, чому ця поезія є зразком високопатріотичної лірики.

Творчість Богдана Лепкого для дітей теж позначена українським національним колоритом, вона виховує почуття гордості й любові до усього рідного, одвічно українського. Окрім цього, твори Лепкого глибоко релігійні, вони навчають юного читача любові до Бога, церкви. Казки письменника – це поетичні переспіви народних казок «Про діда, бабу і качечку кривеньку», «Про лиху мачуху, сирітку Катрυσю, чорну кицьку, дванадцять розбійників і про князенка з казки», «Про дідову дочку Марусю і про бабину Галюсю», «Про Ксеню і дванадцять місяців». Оповідь тут проста і невиваглива, але вона інтригує уже з першої сторінки, зачаровує своїм неповторним чаром [3]. Відчувається, що письменник добре знає дитячу психологію, є майстерним і цікавим оповідачем. Характери і образи, які він створює, глибоко западають в душу, а ще навчають юного читача бути чесним і справедливим, мужнім і працьовитим.

Література рідного краю забезпечує реалізацію навчально-виховних завдань, які передбачені чинними програмами початкової школи з літературного читання. Ознайомлення з літературою рідного краю сприяє вихованню особистості учня за допомогою художнього слова, допомагає пізнати дитячу літературу у різноманітності її тематики та жанрових форм, забезпечує розвиток зв'язного мовлення та формування творчої самостійності [4].

Для опанування основами літературного краєзнавства у початкових класах раціональним є ознайомлення з творами найвідоміших письменників рідного краю під час уроків літературного читання, під час роботи з дитячою книжкою, з інформацією; екскурсії літературними місцями, огляд окремих експозицій літературного музею; оформлення, розгляд та аналіз книжкових виставок; підготовка ілюстративних матеріалів до інсценізацій творів письменників рідного краю.

Безсумнівно, що такі уроки допоможуть учителєві в розвитку літературної освіти школярів, наблизитимуть до розуміння особливостей літературного процесу та специфіки художньої творчості, активізуватимуть читацькі інтереси, формуватимуть навички пошуково-дослідницької діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богуш А. М., Лисенко Н. В. Українська казка в дошкільному закладі. *Українське народознавство в дошкільному закладі*. К.: Вища школа, 2002. 407 с.
2. Використання матеріалів літературного краєзнавства на уроках української літератури в середній школі: методичні рекомендації / [уклад. Л. Старовойт, П. Водяна, І. Береза, Н. Огренич]. Миколаїв: МДПІ, 1991. 56 с.
3. Лепкий Б. С. Цвіт споминів. Твори для дітей / [передм. П. Сороки]. Тернопіль: Джура, 2002. 184 с.
4. Степанишин Б. І. Нові підходи до викладання української літератури. *Дивослово*. 1995. № 1. С. 44–46.

КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВИЙ РОЗВИТОК УЧНЯ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

Комунікативно-мовленнєвий розвиток на уроках літературного читання здійснюється через комунікативну спрямованість навчання (навчання спілкуванню за допомогою спілкування). У структурі Державного стандарту недаремно на перший план виведено комунікативну змістову лінію, коли результатом навчання відповідно до цієї лінії є сформовані в учнів вміння і навички ставити запитання, слухати, розуміти, говорити, давати аргументовану відповідь, правильно висловлювати власні думки, складати усні й письмові висловлювання [3, 123].

На думку М. Пентилюк, розпочинати роботу з формування в учнів комунікативних навичок, умінь розв'язувати мовленнєві завдання з метою оволодіння спілкуванням необхідно з початкових класів, оскільки саме в початковій школі закладаються основи комунікативного виховання особистості [2, 16–17]. Л. О. Варзацька пропонує розглядати рідну мову й мовлення у взаємозв'язку для забезпечення навчання молодших школярів побудови зв'язних висловлювань [1].

На підставі проведеного аналізу завдань з підручників можна зробити наступні висновки: вони містять значну кількість завдань, спрямованих на формування комунікативно-мовленнєвих умінь: за допомогою завдань, представлених в підручнику, цілком можливо сформувати певну частину необхідних умінь, зокрема: вміння орієнтуватися в ситуації спілкування, розкривати тему й основну думку твору. При цьому слід зазначити, що для якісного формування інших комунікативно-мовленнєвих умінь, таких як уміння контролювати мовлення в процесі висловлювання, вміння відбирати і систематизувати матеріал для висловлювання, вміння створювати висловлювання в певній композиційній формі в залежності від типу і стилю мовлення, в проаналізованих підручниках представлено недостатню кількість завдань. Предмет «Літературне читання» займає провідне місце в системі навчальних предметів початкової школи, оскільки він спрямований на формування мовленнєвих умінь та комунікативної компетентності молодших школярів. Щоб ефективно організувати навчальну роботу на заняттях, необхідно звернутися до певних методів і прийомів формування комунікативно-мовленнєвих умінь.

Ефективними є вправи, побудовані на запитаннях щодо змісту твору. Питань і завдань до тексту повинно бути небагато. Їх призначення в тому, щоб звернути увагу на таку особливість художньої деталі твору, яка може залишитися непоміченою, розворушити думку і почуття школярів, сприяти збагаченню їхнього духовного світу, викликати живий обмін думками. Спонукаючи учнів до вільного обміну думками, не варто забувати про питання, які виявлятимуть ставлення учня до прочитаного. Наприклад: «Що вам хочеться сказати про цю казку?»; «Які думки і почуття викликало у вас це оповідання?». Чи потрібна спеціальна робота з навчання дітей обміну думками? Вони повинні не перебивати один одного, вчитися розвивати думку, висловлену однокласником, відстоювати свою позицію. Бесіда не повинна складатися з одних питань, бажано, щоб вона супроводжувалася цікавими репліками і висловлюваннями вчителя.

Найбільш продуктивним є такий вид роботи, як постановка питань самими учнями. Цьому їх потрібно навчити. Спочатку проводиться аналіз готових питань: «Для чого поставлено питання? З яких слів зазвичай починаються питання? Які із запропонованих питань найцікавіші?». Потім слід пояснити, що перед тим, як поставити запитання, необхідно уважно прочитати текст, виділити ту частину, до якої хочеться поставити запитання,

продумати його формулювання. Після цього учні вправляються в майстерності ставити питання.

Розроблені вправи підвищують мовленнєву культуру, є засобом створення середовища для спілкування, тому процес комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини слід будувати на основі виконання запропонованих завдань. На основі моделей мовленнєвої поведінки героїв творів діти вчаться моделювати власне мовлення, підвищується ефективність навчання, формується інтерес до навчання, розвиваються комунікативні якості особистості. Програвання і аналіз мовленнєвої ситуації допомагає учням поглянути на свій текст з боку: визначити комунікативну успішність або невдачу, виявити і подолати комунікативні бар'єри, навчитися поважати співрозмовника.

ЛІТЕРАТУРА

1. Варзацька Л. О. Активізація мовленнєвої діяльності учнів. *Початкова школа*. 1991. № 2. С. 28–31.
2. Пентиліук М. Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови. *Українська мова і література в школі*. 2006. № 1. С. 15–20.
3. Маренич І. І. Формування комунікативних навичок у молодших школярів. – [Електронний ресурс]. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2014. Вип. 35. С. 121–126. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzkr_2014_35_18

Nina LEHOSCH, Mariya VERESH
(Uzhhorod, Ukraine)

DIGITALE MEDIEN BEIM LERNPROZESS

In der globalisierten Welt, in der wir heute leben, sind Sprachen zu einem wichtigen Mittel der interkulturellen Kommunikation geworden. Gerade aus diesem Grund wird dem Sprachenlernen so eine große Rolle zugewiesen. Ein weiterer wichtiger Aspekt sind die digitalen Medien, von denen diese globalisierte Welt so stark geprägt ist. Gerade diese Medien leisten uns beim Sprachenlernen Unterstützung und machen das Sprachenlernen nicht nur interessant, sondern attraktiv und leichter.

Die Fremdsprachendidaktik setzt sich in der letzten Zeit mit diesem Thema aktiv auseinander. Für den Fremdsprachenunterricht sind visuelle, auditive, audiovisuelle Medien wichtig. Bei auditiven Medien handelt es sich im Fremdsprachenlernen um verschiedenen Tongeräten, sowie Hörspiele, Nachrichten, Werbungen, usw. in der jeweiligen Zielsprache. Im Fremdsprachenunterricht kann das Visuelle durch verschiedene Mittel unterstützt werden, z. B. durch die Bilder aus Lehrwerken, die mit dem jeweiligen Thema verbunden sind, durch Bildkarten, Plakate, Fotos usw. Das Ziel der audiovisuellen Methode war, dass Lernende das authentische muttersprachliche Niveau erreichten, damit sie die Zielsprache in Alltagssituationen benutzen konnten. Die Grammatik war im Unterricht nicht so wichtig, sondern das Hören, Verstehen und Sprechen nach den vorgegebenen Modellen [3].

Ein weiterer wichtiger Aspekt in Bezug auf die Digitalisierung des Lernprozesses ist in der Fremdsprachendidaktik das so genannte E-Learning, dass einen Oberbegriff für Lernszenarien unterstützt durch digitale Medien bezeichnet. Die elektronisch arrangierten digitalen Lernmedien präsentieren den Lernenden die Lerninhalte multimedial und ermöglichen ihnen deren interaktive Bearbeitung, sei es in vorgegebenen Instruktionsstrukturen oder in Netzstrukturen für selbst gesteuertes Lernen [2].

Der Begriff «Blended Learning» steht für hybrides Lernen und bezeichnet den Zusammenschluss aus Präsenzunterricht und Online-Kursbestandteilen. Hierbei wird versucht, die Vorteile dieser beiden Lehrformen zu vereinigen [1]. Beim «Blended Learning» werden zwei

Lernformen (Präsenzunterricht und E-Learning) kombiniert und zu einer Einheit zusammengeführt. Präsenzphasen können sich mit Onlinephasen abwechseln, was für die Lernenden vom großen Vorteil ist. Zu nennen wären vor allem Zeitmangel besonders bei schon aktiven Lehrkräften, die den Lernprozess für eine längere Zeit nicht unterbrechen können. Außerdem bietet diese Form auch die Möglichkeit, im eigenen Tempo zu arbeiten. Die Verzahnung von Präsenz- und Onlinephasen führt zu besserer Effektivität, die beim Lernprozess erreicht werden kann.

Im Fremdsprachenunterricht werden verschiedene Fertigkeiten aufgebaut. Die produktiven Fertigkeiten wie Schreiben und Sprechen sowie Wortschatz und Grammatik können mittels digitaler Medien unterstützt werden.

In unserem Unterricht werden solche multimediale Lernbausteine wie Apps und Kahoot verwendet. Weitere wichtige digitale Mittel sind PicCollage, Popplet, Quizlet, Learningapps. Kahoot ist ein interaktives Quiztool für die Lernenden. Bei diesem Programm, das nicht nur beim Sprachenlernen seine Anwendung gefunden hat, werden die Fragen von der Lehrkraft mittels IWB oder Beamer an der Wand präsentiert und die Lernenden können mit ihren mobilen Endgeräten die angeführten Aufgaben lösen. Mit PicCollage können die Lernenden zu einem gerade bearbeitenden Thema Collagen mit Fotos und Text zusammenstellen. Bei Learningapps handelt es sich um interaktive und multimediale Lernbausteine. Hier können die Lehrkräfte unterschiedliche Aufgabe und Übung zusammenstellen und mittels eines QR-Codes oder direkt durch die Webseite den Lernenden zur Verfügung stellen.

Zusammenfassend soll noch betont werden, dass all die aufgelisteten Mittel die Lernenden beim Erwerb der Fremdsprache unterstützen können, ihnen den Lernprozess erleichtern und interessanter machen. Dabei können unterschiedliche Fertigkeiten sowie Grammatik und Wortschatz geübt werden.

LITERATURVERZEICHNIS

1. Kremer H. Medienentwicklung für Blended Learning Maßnahmen. [Elektronischer Ressource]. – Режим доступу: <http://digital.ub.uni-paderborn.de/hs/content/pageview/1664986> [25.01.2016]
2. Meister H. E-Learning Handbuch für den Fremdsprachenunterricht. München: Heuber Verlag, 2015. 128 S.
3. Буйницька О. П. Інформаційні технології та технічні засоби навчання: [навчальний посібник]. К.: Центр учбової літератури, 2012. 117 с.

Rafał MAJZNER
(Bielsko-Biala, Polska)

ASPEKTY EWALUACJI KOMPETENCJI NAUCZYCIELI W ZAKRESIE DIAGNOZOWANIA ZDOLNOŚCI MUZYCZNYCH DZIECI

Wstęp. Specyfika pracy nauczyciela edukacji elementarnej sprawia, że zobligowany jest on do planowania i realizacji nie tylko celów ogólnopedagogicznych, ale także celów związanych z poszczególnymi obszarami edukacji, w tym edukacji muzycznej.

Pojęcie uzdolnień muzycznych definiowane jest jako zespół właściwości psychicznych warunkujących szybkość uczenia się muzyki i nabywania swoistych umiejętności w wybranej dziedzinie muzycznej, np. wykonawczej lub kompozytorskiej. Do ich części składowych natomiast zaliczyć możemy przede wszystkim muzykalność, pamięć i wyobraźnię muzyczną oraz łatwość uczenia się i nabywania sprawności wykonawczej. Struktura zdolności muzycznych obejmuje słuch muzyczny, poczucie rytmu i pamięć muzyczną [6].

Natomiast muzykalność dziecka jest najczęściej rozumiana jako zdolność do przeżyć emocjonalnych i doznań estetycznych związanych z postrzeganiem, tworzeniem, jak również wykonywaniem muzyki. Jest ona uzależniona od wrażliwości emocjonalnej człowieka, a także jego

odczuć estetycznych na różne zjawiska muzyczne. Muzykalność ma bezpośredni wpływ na wycucie szlachetności barwy, słyszenia harmonicznego, poczucia rytmu, stylu muzycznego, wycucia tempa oraz tonalności, głębokiego pojmowania form muzycznych, odkrywania subtelności stylu muzycznego, dostrzegania kontrastów, pozwala także przeżywać różne nastroje muzyczne i w końcu pozwala człowiekowi wyrażać opinie o dziełach muzycznych w procesie ich oceniania [11, 116].

W ramach muzycznego przygotowania wychowanków nauczyciel powinien realizować zadania mające na celu:

- zapoznanie dzieci z językiem muzycznym poprzez kształcenie wrażliwości na poszczególne elementy muzyki i środki wyrazu muzycznego;
- rozwijanie umiejętności muzycznych poprzez stosowanie różnych form aktywności: śpiewu, gry na instrumentach, ruchu przy muzyce, tworzenia muzyki, słuchania muzyki;
- rozwijanie wrażliwości na treści emocjonalne podczas słuchania utworów muzycznych i śpiewu;
- rozwijanie zainteresowań muzycznych [7, 173].

Aby sprostać wymienionym wyżej zadaniom nauczyciel powinien posiadać odpowiednie kompetencje, rozumiane jako zdolności do czegoś, które to zdolności są zależne zarówno od znajomości wchodzących w nią umiejętności, sprawności, jak i od przekonania o możliwości posługiwania się tymi zdolnościami. Kompetencje muzyczne nauczycieli edukacji elementarnej są połączeniem trzech elementów:

- wiedzy z danego zakresu – czyli «wiem co»;
- umiejętności (zwanych wiedzą proceduralną) – czyli «umiem, potrafię, wiem jak»;
- postawy – czyli «chcę, jestem gotów wykorzystać moją wiedzę i umiejętności» [2].

Ewaluacja w edukacji, jako swoista analiza wartości, wymaga od nauczycieli nieodzownych kompetencji w dokonywaniu samokontroli, autokorekty, a także kontroli i oceny skuteczności oddziaływań pedagogicznych. Na tej podstawie możliwa i konieczna jest także autoewaluacja, która jest ściśle powiązana z refleksyjnością i samooceną nauczyciela. W literaturze podejmującej problematykę kompetencji zawodowych nauczycieli uczących muzyki w przedszkolu i w klasach I-III szkoły podstawowej podkreśla się, że stanowią one obszar zaniedbany w kontekście ich ewaluacji, rozumianej jako proces gromadzenia, opracowywania i komunikowania informacji na temat wartości przypisywanej działaniom podejmowanym w edukacji dzieci [1, 22].

Konteksty diagnozowania umiejętności i zdolności muzycznych dzieci

Pojęcie diagnozy odnosi się do wielu dziedzin nauki i dotyczy semantycznie rozpoznania indywidualnych lub wielowątkowych sytuacji, ich tendencji rozwojowych w stosunku do uznanych prawidłowości. Diagnoza stanowi każdy proces, w wyniku którego uzyskuje się nowe informacje o rzeczywistości lub jej fragmentach będących przedmiotem poznania [8]. Natomiast pełna diagnoza wymaga rozpoznania na podstawie zebranych objawów i znanych ogólnych prawidłowości badanego stanu rzeczy przez przyporządkowanie go do typu lub gatunku, dalej przez wyjaśnianie genetyczne i celowościowe, określania jego fazy aktualnej oraz przewidywanie rozwoju [8; 12].

Mówiąc o diagnozowaniu zarówno uzdolnień jak i umiejętności muzycznych dzieci, dotykamy również problemu ich oceniania, którego przebieg jest szczególnie trudny do zrealizowania w edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej ze względu na brak wyspecjalizowanych nauczycieli (umuzycznionych), co może powodować zaburzenia rozwoju kompetencji muzycznych dzieci. Proces diagnozowania i oceny umiejętności i zdolności muzycznych dzieci wymaga od nauczyciela wiedzy i odpowiedniego przygotowania już w toku studiów. Jak pisze E. Kochanowska: Zmiany w kształceniu nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wymagają [...], wykształcenia postawy otwartości na podstawy wiedzy i aktualne osiągnięcia naukowe z zakresu poszczególnych obszarów edukacji, np. edukacji przyrodniczej, technicznej itd., wdrażanie do samodzielnego pogłębiania i uzupełniania wiedzy z

zakresu tych obszarów, a nie tylko koncentracja w ramach metodyki na przyswajaniu gotowych zaleceń, «recept» jak realizować poszczególne treści edukacji wczesnoszkolnej [4, 68].

Postawa nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej oraz jego dążność do pogłębiania wiedzy muzycznej determinuje skuteczność umuzykalnienia dzieci. Aby właściwie przygotować wychowanków do pełnego uczestnictwa w kulturze muzycznej, nauczyciel powinien znać prawa rozwoju muzycznego dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym oraz posiadać umiejętność kształtowania u nich elementarnych potrzeb muzycznych. Nauczyciel bowiem jest dla dziecka ważnym przewodnikiem, którego rola polega na prowadzeniu go przez wszystkie obszary edukacji, w tym również muzycznej.

Różnice w poziomie umiejętności muzycznych dzieci związane są po pierwsze z wrodzonymi cechami genetycznymi, a po drugie – z jakością kształcenia. We wczesnym okresie dzieciństwa uwarunkowania środowiskowe w znacznym stopniu dynamizują rozwój oraz powodują ujawnianie się zdolności specjalnych. Nierzadko maksymalne zróżnicowanie środowiska wychowawczego, bogate w bodźce oraz oddziaływania muzyczne sprzyja rozwojowi zdolności kierowanych [9, 67].

Omawiając pojęcie zdolności muzycznych, nie można zapomnieć o czynnikach, które pozwalają im się kształtować. Grupując owe czynniki, możemy powiedzieć, że do ogólnych zaliczyć możemy uwagę, wyobraźnię, pamięć, ogólną wrażliwość emocjonalną, inteligencję i wolę, do specjalnych zaś predyspozycje umysłu, pozwalające na zapamiętanie, spostrzeganie oraz porównywanie. Pojęcia zdolności oraz umiejętności muzycznych w literaturze przedmiotu niekiedy się przenikają i niekiedy są stosowane zamiennie.

Muzyka jako jedna ze sztuk dysponuje specyficznym językiem, dlatego nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej powinien rozwijać swoje zainteresowania w tym kierunku. Ważnym elementem edukacji muzycznej jest diagnozowanie zdolności i umiejętności muzycznych uczniów. Brak wiedzy na temat metod diagnozy muzycznej może spowodować niewłaściwe określenie predyspozycji małego dziecka, a co za tym idzie – błędne zaplanowanie programu nauczania i w konsekwencji niedostateczny rozwój umiejętności muzycznych. Nauczyciel, który nie podejmuje wyzwań wyrastających przed nim na tym obszarze, będzie również odpowiedzialny za rozwój ucznia posiadającego talent muzyczny.

Do diagnozowania zdolności i umiejętności muzycznych dzieci wykorzystuje się standaryzowane narzędzia w postaci testów [5; 10], które pozwalają określić zarówno poziom początkowy uzdolnień, jak również ich rozwój poprzez poszczególne etapy kształcenia. Nauczyciele jednak nadużywają innych form oceny, co jest zrozumiałe, ponieważ testy zdolności muzycznych wymagają od nich wiedzy na temat diagnozy muzycznej. Prowadzone badania wskazują, że nauczyciele dzieci najczęściej oceniają aktywność dzieci na zajęciach i stosują indywidualną ocenę zdolności muzycznych. W drugiej grupie znalazły się ocena postawy kreatywnej oraz ocena zaangażowania w działalność muzyczną. Marginalnie przez nauczycieli traktowane są zarówno metody pomiaru w postaci testów uzdolnień i sprawdzianów opanowania wiadomości uczniów [3].

Z badań własnych wynika, że taka praktyka może być spowodowana brakiem świadomości i błędną oceną własnych kompetencji muzycznych nauczycieli. Badanie przeprowadzone na grupie 107 respondentów wykazało, że większość z nich ocenia swoje przygotowanie do prowadzenia zajęć z zakresu edukacji muzycznej dobrze lub bardzo dobrze, a mniej niż połowa przebadanych widzi potrzebę podnoszenia kwalifikacji muzycznych. Analizując odpowiedzi nauczycieli, zauważyła się brak umiejętności posługiwania się przez nich nomenklaturą muzyczną, jak również brak podstawowej wiedzy na temat celów i funkcji wychowania muzycznego.

Zakończenie. Poczynione wycinkowo rozważania pozwalają na stwierdzenie, że mimo iż okres wczesnoszkolny i przedszkolny jest ważny dla rozwoju muzycznego dziecka, to diagnoza muzyczna nie stanowi wystarczających kompetencji nauczycieli. Nierzadko ocenianie przebiega w

sposób chaotyczny, nie monitoruje się rozwoju umiejętności, nie poddaje się ocenie wyjściowych zdolności muzycznych uczniów.

Właściwa merytorycznie ocena ucznia pod względem jego zdolności muzycznych pozwala na odpowiednie planowanie procesu edukacyjnego, daje również możliwość indywidualnego spojrzenia, które jest niezbędne w procesie przygotowania dziecka jako przyszłego świadomego odbiorcy sztuki. Może się również przyczynić do wyłonienia dzieci szczególnie utalentowanych muzycznie, co z kolei pozwoli na ewentualne skierowanie ich do szkół muzycznych.

Na podstawie przeprowadzonej analizy literatury, badań własnych oraz spostrzeżeń, jako nauczyciela akademickiego studentów wychowania przedszkolnego oraz edukacji wczesnoszkolnej w zakresie edukacji muzycznej, można wysunąć następujące wnioski i postulaty dotyczące ewaluacji poprawy kształcenia dzieci w zakresie muzyki:

1. kandydaci na nauczycieli dzieci winni być wyposażeni w kompetencje w zakresie ewaluacji efektów kształcenia muzycznego dzieci, a także autoewaluacji;
2. występuje potrzeba tworzenia zoptymalizowanych programów kształcenia pedagogów przedszkolnych i wczesnoszkolnych w zakresie podstaw muzyki i metodyki edukacji muzycznej;
3. w toku studiów konieczne jest wyposażanie studentów w wiedzę o ewaluacji, pomiarze kompetencji muzycznych dzieci kończących edukację przedszkolną, a później edukację początkową w klasie III;
4. nieodzowne jest wdrażanie nauczycieli do podnoszenia swoich kwalifikacji muzycznych i rozwijania zainteresowań muzycznych.

Zdajemy sobie sprawę z tego, wiedza muzyczna potrzebna w trakcie procesu diagnozowania muzycznego dzieci jest specyficzna i rozległa. Tym nie mniej większą uwagę należy skupiać na systemie motywacji nauczycieli dzieci do podnoszenia swoich kompetencji muzycznych z uwzględnieniem pomiaru zdolności i umiejętności muzycznych dzieci.

LITERATURA

1. Grzesiak, J. (2012). *Uwarunkowania poprawy jakości praktyk pedagogicznych w kształceniu nauczycieli dzieci*. W: M. Krzemiński, B. Moraczewska (red.), *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*. Włocławek.
2. Grzesiak, J. (2014). *Lekcje i diagnostyka psychopedagogiczna dziecka*. Konin.
3. Kisiel, M. (2008). *Edukacyjne inspiracje dziecięcego przeżywania, doświadczenia i poznawania muzyki*. Dąbrowa Górnicza.
4. Kochanowska, E. (2012), *Zaniedbywane obszary kształcenia studentów edukacji wczesnoszkolnej – wybrane kierunki zmian*. W: J. Bałachowicz, A. Szkolak (red.), *Z zagadnień profesjonalizacji nauczycieli wczesnej edukacji w dobie zmian*. Kraków.
5. Kotarska, H., Kamińska, B. (1990). *Metody pomiaru i oceny zdolności oraz osiągnięć muzycznych*. W: M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*. Warszawa.
6. Manturzevska, M., Kotarska, H. (red.). (1990). *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*. Warszawa.
7. Pękala, A. (2008), *Kompetencje muzyczne nauczyciela w klasach I–III*. W: M. Blachnik-Gęsiarz, D. Kukla (red.), *Profil kompetentnego nauczyciela w europejskiej szkole*. Częstochowa.
8. Pytka, L. (1995). *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*. Warszawa.
9. Suświłło, M. (2001). *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*. Olsztyn.
10. Wajner, A. (2007). *Diagnoza umiejętności muzycznych w młodszym wieku szkolnym*. W: B. Niemierko, K. Szmigiel (red.), *Uczenie się i egzamin w oczach uczniów*. Kraków.

11. Wierszyłowski, J. (1982). *Psychologia muzyki*. Warszawa.
12. Ziemiński, S. (1973). *Problemy dobrej diagnozy*. Warszawa.

Тетяна МОТРИНЕЦЬ
(Ужгород, Україна)

PROJEKTMETHODE IM DaF-UNTERRICHT

Heute gibt es vielfältige Angebote an Unterrichtsmethoden, die zum effektiven Lernen motivieren. Dazu zählt man auch die Projektmethode. Diese Methode wird heutzutage als die Technologie des 21. Jahrhunderts angesehen. Jede Methode hat ihre Prinzipien, Vorteile und Nachteile. Das Projekt kann als eine moderne pädagogische Technologie dargestellt werden, die im Zusammenhang mit der aktiven Einführung und Nutzung von modernen Gadgets an Popularität gewinnt. Diese Methode wurde in der Pädagogik des zwanzigsten Jahrhunderts weit verbreitet und ist immer noch der Gegenstand der Forschung vieler Gelehrter, die verschiedene Aspekte dieser Methode behandeln.

Die Projektmethode ermöglicht es den Studierenden, die wichtigsten Lernkompetenzen effektiv zu entwickeln. Außerdem bietet die Projektmethode die Möglichkeit, sich an Forschungs- und Suchaktivitäten zu beteiligen, zusätzliche Lernmotivation zu schaffen und die intellektuellen und kreativen Fähigkeiten von Studenten vollständig zu erkennen und zu entwickeln.

Der Begriff Projekt geht auf das lateinische Wort *«proicere»* (vorauswerfen, entwerfen, planen, sich vornehmen) zurück und bedeutet soviel wie Plan, Entwurf, oder Vorhaben. Das Wort *projektieren* drückt *planen, beabsichtigen, in Aussicht nehmen* aus und das mit der Tendenz einen Plan tatsächlich zu realisieren und eine Idee, eine Absicht in die Projektierung zu übertragen. Das Projekt schließt die Lösung der Planung und ihre praktische Verwirklichung ein [3, 227]. Die Idee, Projektaktivitäten in den Bildungsprozess einzubeziehen, wurde vor über einem Jahrhundert von dem amerikanischen Pädagogen und Philosophen John Dewey vorgeschlagen. Zum ersten Mal in der ukrainischen Pädagogik wurde die Relevanz dieses Problems von Anton Makarenko untersucht.

Die Definition vom Begriff «Projekt» wird von Gelehrten diskutiert. Im Laufe der Jahre wurden viele Definitionen entstanden, jede von denen begründet und erklärt ist und die Berücksichtigung verdient. Nach J. Dewey und W. H. Kilpatrick ist der Projekt ein «planvolles Handeln, das von dem gesamten personalen Impetus getragen wird und in einer sozialen Umwelt abläuft» [6, 10].

«Projekt» bedeutet nach J. Dewey «Learning by doing» [3, 228].

Der Definition von Rainer E. Wicke soll man auch die Aufmerksamkeit schenken: «Ein Projekt stellt den gemeinsam vom Lehrer unternommenen Versuch dar, Leben und Arbeiten so zu verknüpfen, das ein gesellschaftlich wichtiges und den Interessen der Beteiligten entsprechendes Problem gemeinsam bearbeitet (Prozess) und zu einem Ergebnis (Produkt) mit Gebrauchswert geführt wird» [7, 110].

W. Killpatrick bietet eine sehr interessante Definition des Begriffs «Projekt», und zwar: «aus ganzem Herzen gewolltes, von einer Absicht erfülltes Handeln, das sich in einer sozialen Umgebung vollzieht, oder kürzer, im Hinblick auf das einheitliche Element solcher Tätigkeit, als ernsthaftes, absichtsvolles Tun. Gerade auf dieses absichtsvolle Handeln, mit der Betonung auf dem Wort Absicht, wende ich den Ausdruck «Projekt» an» [2, 162].

Aus der Reihe von Definitionen könnte auch folgende von H. Meyer angeführt werden: «Ein Projekt stellt den gemeinsam von Lehrern, Schülern, hinzugezogenen Eltern, Experten usw. unternommenen Versuch dar, Leben, Lernen und Arbeiten derart zu verbinden, dass ein gesellschaftlich relevantes, zugleich der individuellen Bedürfnis- und Interessenlage der Lehrer und Schüler entsprechendes Thema oder Problem innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers aufgearbeitet werden kann» [5, 144].

In Bezug auf die Begrifflichkeit «Projektmethode» findet man in den Beiträgen von ukrainischen und ausländischen Wissenschaftlern verschiedene Synonyme wie, z. B.: *Projekt, Projektunterricht, Projektarbeit, Projektmethode, projektartiger Unterricht* oder *projektorientierter Unterricht* usw. [3, 227].

Die Projektmethode ist für die Weltpädagogik nicht grundsätzlich neu. Es entstand in den 1920er Jahren in den Vereinigten Staaten. Diese Methode ist mit den Vorstellungen des amerikanischen Philosophen und Pädagogen J. Dewey sowie seines Schülers W. Kilpatrick verbunden.

Laut den Forschungen von H. J. Apel und M. Knoll führen den Ursprung der Projektmethode auf die Ausbildung von Architektur- und Ingenieurstudenten zurück, die dreihundert Jahre zuvor in Rom und Paris am Ende ihres Studiums größere Bauvorhaben (Brunnen, Kirchen, Brücken) zu entwerfen hatten [1, 154]. Die Geschichte der Projektmethode kann man in fünf Phasen gliedern:

1. 1590–1765 – erste Anfänge der Projektarbeit an den neuen Schulen für Architektur in Italien und Frankreich;

2. 1765–1880 – die Verwendung des Projekts als regulärer Unterrichtsmethode an den kontinentaleuropäischen und nordamerikanischen Bauakademien und Technischen Hochschulen;

3. 1880–1915 – Verlagerung des technischen Werkens vom College auf die High und Elementary School, parallel dazu Einführung der Projektarbeit; Übertragung auf den landwirtschaftlichen und naturwissenschaftlichen Unterricht;

4. 1915–1935 – Neudefinition der Projektmethode durch W. Kilpatrick und ihre weltweite Verbreitung;

5. 1965–heute – Wiederentdeckung der Projektmethode in Westeuropa, dritte Welle ihrer internationalen Wirksamkeit [1, 156].

Jedem Projekt liegt ein Problem zugrunde, für das eine Lösung gefunden werden soll. Am Ende eines Projekts steht ein Produkt, das eine Lösung zu dem ursprünglichen Problem bietet.

Ein Projekt lässt sich nach den Phasen gestalten: 1. Zielsetzung, 2. Planung, 3. Ausführung, 4. Präsentation, 5. Beurteilung.

Ein Projektunterricht kann nicht spontan verwirklicht werden. Die Vorbereitung zur Projektstunde nimmt vom Hochschullehrer und von den Studenten viel Zeit in Anspruch.

Die Rolle des Lehrers im Projektunterricht ist anders, als bei der traditionellen Deutschstunde. Sie besteht bei dieser Arbeitsweise in erster Linie darin, zu beraten, zu helfen und anzuregen. Der Hochschullehrer bemüht sich, günstige Bedingungen im Lernprozess zu finden. Er soll den Studierenden Wege aufzeigen, wie sie Ziele erreichen und Methoden anwenden können.

Im Voraus müssen bestimmte Fertigkeiten und Techniken geübt werden, wie zum Beispiel: Planen, Auswählen, Entscheiden, Diskutieren, Argumentieren, Kooperieren, Recherchieren, Forschen, Entdecken, Produzieren, Gestalten, Auswerten, Dokumentieren.

Der große Vorteil der Projektaktivität liegt in den Fähigkeiten, die die Studierenden erwerben und nämlich:

- die Arbeit zu planen, die möglichen Ergebnisse im Voraus abzuschätzen;
- viele Informationsquellen zu benutzen;
- Material selbstständig zu sammeln und zu ersparen;
- Fakten zu vergleichen, ihre Meinung zu begründen;
- Entscheidungen zu treffen;
- soziale Kontakte zu knüpfen (Verantwortlichkeiten teilen, miteinander interagieren);
- das «Endprodukt» (der materielle Träger der Projektaktivität) zu erstellen (z. B. Bericht, Zusammenfassung, Film, Kalender, Zeitschrift, Prospekt, Drehbuch);
- das Geschaffene dem Publikum zu präsentieren;
- sich und anderen zu bewerten [4, 565].

LITERATURVERZEICHNIS

1. Apel H. J., Knoll M. Aus Projekten lernen. Grundlegung und Anregungen. München: Oldenbourg. 2001. 208 S.
2. Dewey J., Killpatrick W. Der Projekt-Plan: Grundlegung und Praxis. Weimar: Böhlau, 1935. 213 S.
3. Gwozdzak O., Swyda-Susidenko T. Einsatz der Projektmethode im Deutschunterricht. *Germanistik in der Ukraine*. 2013. Jahrbuch 8. S. 226–233.
4. Lehker M. Projektarbeit im DaF-Unterricht. *Info DaF* 30, 6. 2003. S. 562–575.
5. Meyer H., Topsch W., Kiper H. Einführung in die Schulpädagogik. Cornelsen Verlag Scriptor, 6. Auflage, 2002. 208 S.
6. Struck P. Projektunterricht. Stuttgart: Kohlhammer W., 1991. 156 S.
7. Wicke R. E. Vom Text zum Projekt. Berlin: Cornelsen Verlag, 1997. 173 S.

Людмила ОХРЕМЕНКО

(Білогород-Дністровський, Україна)

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВЗАЄМОДІЇ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ І СІМ'Ї У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ ДІТЕЙ В СВІТЛІ КОНЦЕПЦІЇ НУШ

Наступність – це врахування того рівня розвитку дитини, з яким вона прийшла до школи, опора на нього. Вона забезпечує органічне, природне продовження розвитку, виховання та навчання, започаткованих у дошкільному віці, створює умови для успішного переходу дошкільника в початкову школу.

Важливе місце в реформуванні системи освіти займає проблема наступності між дошкільною та початковою освітою. У дошкільних закладах освіти наступність виявляється насамперед у підготовці дитини до школи, а в закладах початкової освіти – у використанні та покращенні вже набутих раніше знань та навичок. Наступність між дошкільною та початковою освітою є однією з обов'язкових умов здійснення неперервності процесу здобуття освіти. Вона має забезпечити узгодженість мети, змісту, методів, форм навчання у початковій та дошкільній освіті, врахування вікових особливостей дітей. Такий комплексний підхід має на меті створити умови, які сприяли б усебічному розвитку особистості учнів, формуванню вмінь навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх. Такий стан речей актуалізує вивчення проблеми забезпечення наступності в роботі закладів дошкільної та початкової освіти.

«Дошкільне дитинство» – унікальний період у житті людини, коли формується здоров'я, здійснюється розвиток особистості. У той же час це період, у плині якого дитина перебуває в повній залежності від навколишніх дорослих – батьків, педагогів. Тому неналежний підхід, поведінкові, соціальні й емоційні проблеми, що виникають у цьому віці, приводять до важких наслідків у майбутньому.

Відповідно до Закону «Про освіту» і Типовим положенням про дошкільний навчальний заклад одним з основних завдань, що стоять перед дитячим садом, є «взаємодія з родиною для забезпечення повноцінного розвитку дитини» [1, 18].

За тисячолітню історію людства склалися дві галузі виховання підростаючого покоління: сімейне й суспільне. Здавня ведеться суперечка, що важливіше в становленні особистості: родина або суспільне виховання?

Ідея взаємозв'язку суспільного й сімейного виховання знайшла своє відбиття в ряді нормативно-правових документів, у тому числі в «Концепції дошкільного виховання», «Положенні про дошкільний навчальний заклад», Законі «Про освіту» й ін. Так, у законі «Про

освіту» записано, що «батьки є першими педагогами. Вони зобов'язані закласти основи фізичного, морального й інтелектуального розвитку особистості дитини в ранньому віці».

Тому необхідно мати активний курс на створення єдиного простору фізичного розвитку дитини, як у ЗДО, так й у родині. Педагог повинен працювати таким чином, щоб батьки могли: перебороти авторитаризм і побачити світ з позиції дитини; досягти розуміння того, що не можна дитину порівнювати з іншими дітьми; довідатися сильні й слабкі сторони розвитку дитини й урахувувати їх; бути емоційною підтримкою дитини.

Відповідно до цього змінюється й позиція дошкільного закладу в роботі з родиною. Кожний дошкільний навчальний заклад не тільки виховує дитину, але й консультує батьків з питань фізичного виховання дітей. Педагог дошкільного закладу - не тільки вихователь дітей, але й партнер батьків по їхньому. На сучасному етапі в основу спільної діяльності родини й дошкільного закладу закладені наступні принципи: батьки й педагоги є партнерами у вихованні й навчанні дітей; допомога, повага й довіра до дитини як з боку педагогів, так і з боку батьків; знання педагогами й батьками виховних можливостей колективу й родини, максимальне використання виховного потенціалу в спільній роботі з дітьми; постійний аналіз процесу взаємодії родини й дошкільного закладу, його проміжних і кінцевих результатів.

Про необхідність створення міцного союзу школи й родини писав у свій час В. О. Сухомлинський: «Без виховання дітей, без активної участі батька й матері в житті школи, без постійного духовного спілкування дорослих і дітей неможлива сама родина як первинний осередок нашого суспільства, неможлива школа як найважливіша навчально-виховна установа й неможливий моральний прогрес суспільства» [5, 28].

Система роботи педагогів закладу з батьками передбачає:

1. Створення умов для конструктивного сприймання батьками пропозицій щодо розвитку фізичних здібностей дітей.

2. Інформаційна робота з ознайомлення із заходами та результатами фізичного виховання дітей, а також рекомендована література, що міститься в куточках для батьків.

3. Аналітико-діагностична діяльність через проведення анкетувань і тестувань щодо виявлення інтересу та можливостей поглибленої роботи з фізичного виховання.

4. Пропагандистська робота шляхом залучення батьків до підготовки та проведення відкритих занять (наприклад «Дні відкритих дверей»), розваг, батьківських календарів тощо.

5. Обговорення результативності роботи з дітьми щодо виховання моральної свідомості.

Вихователь та батьки діють в інтересах дитини, приймають рішення стосовно її виховання та навчання, створюють для неї належні умови. Від того наскільки ці взаємовідносини будуть узгоджені, настільки залежить успіх формування особистості в цілому. Вихователь та батьки діють в інтересах дитини, приймають рішення стосовно її виховання та навчання, створюють для неї належні умови. Від того наскільки ці взаємовідносини будуть узгоджені, настільки залежить успіх формування особистості в цілому. А саме, взаємодія в педагогічному процесі сім'ї та дошкільної установи здатна формувати індивідуальність, активізувати особистий творчий потенціал не тільки дитини, але і педагогів та батьків. Удосконалювати роботу з батьками – це у разі необхідності вносити зміни, які збагачують зміст і форми роботи, покращують різні її показники, роблять більш доцільною, сучасною, гнучкою.

Тенденції розвитку дошкільної та початкової освіти в умовах реформування загальної середньої освіти на засадах Концепції Нової української школи мають багато спільного. Зокрема, гуманізм як норма поваги до особистості, доброзичливе, бережне ставлення до дитини без спонукання і насилля; визнання самоцінності кожного вікового періоду та орієнтація на вікові особливості; урахування індивідуальних інтересів, здібностей, темпу розвитку дитини; опора на досягнення попереднього етапу розвитку; створення сприятливих умов для формування і розвитку у дитини пізнавальних, психічних процесів, належної спрямованості на активність у

соціумі, конструктивних мотивів поведінки, самосвідомості, позитивної самооцінки, самоповаги та шанобливого ставлення до тих, хто її оточує; забезпечення реалізації можливостей дитини тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богуш. Київ, 2012. 26 с.
2. Закон України «Про освіту»: чинне законодавство станом на 21 лютого 2018 року: Офіц. текст. Київ: Алерта, 2018. 120 с.
3. Концепція нової української школи – (Електронний ресурс).
4. Програма виховання дітей дошкільного віку «Дитина». Київ, 2013.
5. Вільчковський Е. С., Курок О. І. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку: Навч. посіб. 2-ге вид., перероб. та доп. Суми: ВТД «Університетська книга», 2008. 428 с.

Володимир ПІДДЯЧИЙ
(Київ, Україна)

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА МЕТОДОМ ТРЕНІНГУ

Однією із сучасних тенденцій розбудови Української держави є створення умов для розвитку громадянського суспільства. Значна увага надається становленню свідомого і компетентного громадянина [1; 3], формуванню у нього знань і відповідального ставлення до визначених конституцією громадянських прав та обов'язків, норми і правила співжиття у суспільстві [7].

У педагогічній науці формування громадянської компетентності майбутніх педагогів є одним з актуальних предметів дослідження. Це пов'язано з тим, що низький рівень сформованості громадянської компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти негативно позначається на якості їхньої підготовки до життя та праці у період динамічних змін українського суспільства та держави.

«Для забезпечення стабільного існування демократії в Україні сучасний студент вищого педагогічного навчального закладу має бути поінформованим, розсудливим та виваженим у прийнятті рішень громадянином» [2, 19]. У зв'язку з цим виникає необхідність формування готовності майбутніх педагогів до грамотної, активної, відповідальної й ефективної реалізації власних громадянських обов'язків та прав упродовж навчання у вищому педагогічному навчальному закладі.

Зважаючи на це, «актуальності набуває формування громадянської компетентності майбутніх педагогів, які прийматимуть активну участь у розвитку інтелектуальної та духовної основи суспільства через: виховання та учіння підростаючого покоління; створення умов для набуття молоддю соціального і професійного досвіду; передання та розвиток духовних надбань українського народу; досягнення високої культури міжнаціональних взаємин; формування у молоді духовності, фізичної досконалості, моральної, естетичної, правової, трудової та екологічної культури» [5, 77].

Результативність формування громадянської компетентності значною мірою залежить від мотивації [4] та застосованих педагогічних технологій [6; 8; 9]. У навчально-виховному процесі закладів вищої освіти активно розробляється та використовується значна кількість педагогічних засобів, форм і методів, які спрямовані на реалізацію мети громадянської освіти студентської молоді. Одним із ефективних методів інтерактивного навчання майбутніх педагогів, який спрямований на розвиток громадянської компетентності є тренінг. Специфікою тренінгу є його інтегративність, що відображається у поєднанні положень економіки, політології, правознавства, психології, педагогіки, соціології та філософії.

Розроблений тренінг «Формування громадянської компетентності майбутніх педагогів» спрямований на підвищення у майбутніх педагогів рівня сформованості таких показників громадянської компетентності як:

- громадянська самосвідомість;
- знання: загальнолюдських, національних та європейських цінностей; громадянських обов'язків, прав та свобод; юридичних механізмів захисту громадянських прав; сутності демократії та громадянського суспільства; форм участі громадян у житті суспільства; методів громадського контролю; порядку створення громадських організацій; критеріїв якості освіти; порядку ухвалення суспільних рішень;
- уміння: створювати та реєструвати громадські організації; проводити власну оцінку рівня якості освіти, соціологічні опитування, студентські слухання; здійснювати громадський контроль; вносити колективні пропозиції; писати колективні клопотання; виявляти актуальні проблеми і пропозиції студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Піддячий В. М. Обґрунтування сутності професійного саморозвитку майбутнього педагога. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. пр. (матер. міжнар. наук.-практ. конф.: «Ідеї академіка Івана Зязюна у працях його учнів і соратників», 14-15 травня 2015 р.)* / [ред. Л. П. Тovaжнянський, О. Г. Романовський]. Харків: НТУ «ХПІ», 2015. Вип. 43 (47). С. 272–281.
2. Піддячий В. Аксіологічні основи розвитку громадянської компетентності майбутнього педагога. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2018. Вип. 1–2. С. 15–21.
3. Піддячий В. М. Обґрунтування змісту культурологічної підготовки майбутнього педагога. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2015. Вип. 1–2. С. 52–58.
4. Піддячий В. М. Мотивація до здійснення професійного саморозвитку майбутнього вчителя. *Education and pedagogical sciences (Освіта та педагогічна наука)*. 2014. № 2 (163). С. 41–47.
5. Піддячий В. М. Сутність і зміст громадянської компетентності майбутнього педагога. *Молодь і ринок*. 2017. № 7 (150). С. 76–82.
6. Піддячий М. І. Освіта і наука України у вимірі громадянських суспільств: соціально-професійна орієнтація. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. Пед. науки. 2016. Вип. 3–4 (48–49). С. 59–65.
7. Піддячий М. І. Виховання і розвиток дітей засобами праці. *Трудова підготовка в закладах освіти*. 2007. № 3. С. 6–9.
8. Піддячий М. І. Освіта і наука України: соціально-трудова молодь. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 13: Проблеми трудової та професійної підготовки: зб. наук. праць*. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. Вип. 8. С. 75–80.
9. Піддячий М. І. Історичні передумови та теоретичні засади профорієнтації школярів. *Педагогіка і психологія*. 2006. № 3 (52). С. 29–36.

Микола ПІДДЯЧИЙ
(Київ, Україна)

СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК: КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ТА СТУДЕНТІВ

Система загальної середньої та вищої освіти України характеризується історично набутою сукупністю матеріальних і духовних цінностей створених протягом певного

історичного періоду. Разом з тим, суспільство та держава сформулювали запит на моральну та соціально-професійно розвинену людину з певним укладом життя й світоглядом, здатну вирішувати складні виробничі проблеми регіонального та державного рівня. Для вирішення цього завдання потрібно зміщення акцентів у напрацюваннях минулого, які стосуються гармонізації психологічної сфери особистості засобом суспільного впливу.

Останні роки соціально-професійний розвиток в умовах загальної середньої і вищої освіти спрямований у бік когнітивної (знаннєвої) підготовки ігноруючи операційно-технологічну (діяльнісну) складову психологічної сфери, що спричинило культ отримання знань без умілого застосування на практиці. Як наслідок такої організації підготовки до життя та праці – зниження вироблення соціально значущого продукту праці через погіршення якості продуктивних сил.

Запропонована розробка спрямована на утвердження пріоритету чинників, спрямованих на гармонізацію психологічної сфери особистості, у процесі її становлення на вікових етапах. При цьому в умовах загальної середньої і вищої освіти ми рекомендуємо спиратися на розуміння сутності складників багаторівневої системи соціально-професійного розвитку запропонованих у вигляді: природа і сутність людини; гуманітарна безпека; особистість; праця; ринок праці; громадянське суспільство; освітні моделі й системи; продуктивні сили; учитель; свідомість, єднання та патріотизм; психологічний досвід; розвиток, зростання, дозрівання; компетентності; соціально-професійний розвиток особистості.

Розгляд заявленої проблеми ґрунтується на методах: аналіз філософських, психолого-педагогічних теоретичних джерел; вивчення та узагальнення досвіду соціально-професійного розвитку; теоретичного дискурсу, побудова змістової схеми (щодо процесу підготовки особистості до праці). У результаті цього: 1) передбачається заміна існуючої знаннєвої навчально-виховної парадигми на соціально-професійну з максимальною активністю особистості; 2) вперше розроблено зміст поняття «Соціально-професійний розвиток особистості».

Праця відноситься до питань гуманітарної безпеки, оскільки через її результати відбувається захист: людини, сім'ї, народу; цілей, ідеалів, цінностей і традицій, укладу життя та культури; прав та обов'язків людини; основних свобод. Гуманітарна безпека має кілька вимірів особистісного і суспільного характеру: фізичний і психічний; вільної самоідентифікації; можливостей розвитку та вибору майбутнього. У разі зниження її рівня є загрози: знищення культурної ідентичності людей і суспільних груп; переродження культури під впливом великих груп мігрантів, які не словидують суспільні цінності; реалізації концепцій сталого розвитку та розвитку людського потенціалу.

Забезпечити соціально-професійний розвиток старшокласників та студентів можуть фахівці з багатогранним психологічним досвідом, який відповідає галузевим запитам на основі розроблених критеріїв. В інтеграційному ж процесі різновекторність життєвого простору старшокласника та студента формує їх рівень психологічного досвіду, який у побудові особистісної траєкторії має аналізуватися та структурується за якісними і ціннісними ознаками [6, 17].

У зв'язку з цим, особливого значення в процесі становлення старшокласника та студента набуває забезпечення єдності соціального і природного, загального й індивідуального, прав і обов'язків, регламентації і творчості, знань і практики. Забезпечення успішності цього процесу відбувається через розробку та впровадження в практику безперервної освіти навчально-виховних систем, які у процесі життя разом із формуванням якостей успішного засвоєння здобутих знань, створюватимуть умови для системного їх використання в практичній діяльності на побутовому, професійному та соціальному рівнях, що стимулює вмотивованість особистості до розвитку протягом життя через формування рівнів компетентностей [3, 61].

Компетентності старшокласника та студента є набутою в результаті діяльності характеристикою, що сприяє успішному їх входженню в суспільне життя і працю [2, 32]. Вони розглядаються як інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів і накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування і розвитку здатності практично діяти, застосовуючи в процесі саморозвитку досвід успішної діяльності в певній сфері [1, 275]. Одним із засобів, який допоможе вирішити частку окреслених завдань є система соціально-професійного розвитку особистості на етапах вікового становлення [4, 78].

Розбудовується соціально-професійний простір для старшокласників та студентів шляхом проектування на власному культурологічному підґрунті. Національний проект має враховувати ризики пов'язані із зовнішнім впливом учасників міжсуспільної взаємодії, які мають власну культуру, суспільні цінності та визначені пріоритети розвитку. Відповідно суспільні інституції повинні забезпечити підготовку гармонізованої особистості у напрямі формування компетентностей із спеціалізацією у відповідній галузі обраній для соціально-професійної діяльності [5, 84] та взаємодії на ринку праці у процесі вироблення соціально значущого продукту.

*Для реалізації мети розроблений авторський термін та зміст соціально-професійного розвитку (викладений у скороченому вигляді). **СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ (С.-п.р.о.)** – процес спрямований на духовне, інтелектуальне, фізичне, соціальне і професійне формування особистості через поетапний індивідуальний вияв у системі її мотивів фундаментальної потреби пізнання в обраній для діяльності виробничій чи невиробничій сфері на ринку праці та застосуванні отриманих знань для становлення операційно-технологічної (діяльнісної) складової психологічної сфери з метою професійної взаємодії у процесі вироблення суспільно значущого продукту праці. С.-п.р.о. є комплексною науково обґрунтованою системою форм, методів, засобів і технологій залучення до реалізації особистісних та громадянських значущих цілей, формування цінностей та розбудови відносин, яка цілеспрямовано використовується для досягнення мети: вироблення в свідомості людини внутрішньої потреби самовираження та самоствердження шляхом створення соціально значущих матеріальних і духовних цінностей необхідних для задоволення потреб; засвоєння визначеного змісту освіти й застосування певної системи базових і спеціальних знань та норм, які дають змогу повною мірою функціонувати в суспільстві та професійному середовищі; реалізації творчого потенціалу, здібностей, задатків; формування рівнів компетентностей на етапах вікового розвитку; здобування психологічного та соціально-професійного досвіду; гармонізованого розвитку; капіталізації людських ресурсів в умовах реальної та прогнозованої трудової діяльності і взаємодії на ринку праці.*

Підсумовуючи зазначимо, що розроблення та реалізація системи формування компетентностей старшокласників та студентів в умовах загальної середньої та вищої освіти знаходиться у прямій залежності від процесів особистісного, природного та суспільного характеру, які відбуваються на території життєдіяльності суспільства, територіальної громади.

ЛІТЕРАТУРА

1. Піддячий В. М. Обґрунтування сутності професійного саморозвитку майбутнього педагога. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. праць / За ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О. Г. РОМАНОВСЬКОГО*. Харків: НТУ «ХПІ», 2015. Вип. 43 (47). С. 272–281.
2. Піддячий М. І. Історичні передумови та теоретичні засади профорієнтації школярів. *Педагогіка і психологія*. 2006. № 3 (52). С. 29–36.
3. Піддячий М. І. Освіта і наука України в вимірі громадянських суспільств: соціально-професійна орієнтація. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Науково-методичний журнал*. 2016. № 3–4 (48–49). С. 59–65.

4. Піддячий М.І. Освіта і наука України: соціально-трудоий розвиток. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія №13, Проблеми трудової та професійної підготовки. – Випуск 8: зб. Наукових праць. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. С. 75–80.

5. Піддячий М.І. Соціально-професійна орієнтація учнів як напрям у підручникотворенні. *Проблеми сучасного підручника* / Інститут педагогіки НАПН України. К.: Пед. думка, 2011. С. 80–89.

6. Піддячий М.І. Теоретико-методичні засади підготовки старшокласників до професійної діяльності в умовах профільного навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика трудового навчання» / Микола Іванович Піддячий. Київ, 2010. 40 с.

Анастасія ПОЛЯКОВА
(Київ, Україна)

ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ НА МУЗИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ

Гра посідає чільне місце в системі фізичного, морального, трудового та естетичного виховання дошкільнят. Вона активізує дитину, сприяє підвищенню її життєвого тону, задовольняє особисті інтереси та соціальні потреби. Завдання і зміст ігрової діяльності визначаються Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні освіти і здійснюватися за програмами виховання та навчання дітей дошкільного віку, затвердженими Міністерством освіти і науки України.

Ясне, повне і глибоке розуміння зв'язків між явищами будь-якого процесу можливе за умов знання й дотримання тих основних положень, на яких цей процес побудований. В педагогічному процесі цими основними положеннями є принципи навчання і виховання (від лат. *principium* – начало, основа), тобто «вихідне положення якої-небудь теорії, вчення, науки...» [3, 1061].

Проблеми виділення й опису ігрових принципів приділялась увага в працях А. Вербицького [1], В. Трайнева [6], Л. Столяренко [5], А. Панфілової [2; 7], Д. Чернилевського [7], О. Леванової [6], В. Пугачова [4]. Виходячи із загального положення про те, що принципи обумовлюють вимоги до всіх компонентів навчально-виховного процесу: логіки, цілей і задач, формування змісту, вибору форм, методів, стимулювання, планування, аналізу результатів. Серед принципів організації і проведення навчальних ігор А. П. Панфілова виділяє наступні [2, 61–69]:

- повне занурення учасників гри в проблематику системи або ситуації, що моделюються;
- поступовість входження учасників в ігровий матеріал;
- рівномірне ігрове навантаження на учасників гри,
- змагання ігрових груп,
- правдоподібність ситуації, що моделюється,
- принцип «першого керівника».

Представник харківської школи М. Шуть в праці «Школа ігромайстерності» під ідентичною назвою «принципи організації гри» [8] розкрив зміст кожного із зазначених ним принципів з позицій організації гри ігромайстром. Гра розглядається автором як продуктивний вид діяльності, який стає ефективним засобом та інструментом досягнення педагогічної мети за умов відповідної організації ігрового простору та майстерному володінні аудиторією.

Серед принципів організації гри М. Шуть виділяє такі:

- принцип відсутності примушень будь-якого виду під час включення в гру;
- принцип розвитку ігрової динаміки;
- принцип підтримки ігрової атмосфери;
- принцип взаємозв'язку ігрової та не ігрової діяльності;
- принцип ущільнення ігрової культури як змістовної частини загальнолюдської культури.

Принцип відсутності примушень будь-якого виду під час включення в гру.

Цінність цього принципу, на наш погляд, полягає в тому, що дослідник вказує на те, що ігрова взаємодія за своєю природою унеможлиблює будь-яке насильство чи тиск. Стверджуючи цей постулат, автор акцентує увагу на тому, як поступово змінюється роль гри під час розвитку індивіда в залежності від віку й поставленої педагогом-організатором мети. Так, ігрова діяльність дошкільників, згідно з поглядами дослідника, «не має чітко встановленої мети, вдовольняючи гравців самим процесом» [8, 125]. Це вільна й абсолютно добровільна діяльність, яка передбачає багатоваріантність форм розгортання сюжетних ліній, гарантує збереження їх ігрового настрою, усталює мотивацію.

Гра, якою керує мудрий дорослий, передбачає постановку мети і вирішення конкретних завдань. Саме таку гру М. Шуть розглядає як педагогічну гру (в чому ми солідарні з ним), бо не існує гри, яка б не розвивала, не навчала чи не виховувала конкретні якості особистості. На думку автора, значущість педагогічної гри зростає в молодшому шкільному віці, бо, відповідно, виростає потреба в організованій ролі дорослого, який пропонує ігри вищого порядку (інтелектуальні, проєктивні, технологічні, соціально-орієнтовного та духовного спрямування) [8, 125]. Отже, на цьому віковому етапі однієї вільної, самостійної, не керованої дорослим ігрової діяльністю буде вже замало.

Залежно від основної мети (навчати, розвивати, виховувати) дослідник виділяє навчальні, розвивальні та виховні ігри й вибудовує діаграму потенціалів гри [8, 126]. Автор веде мову, про такого ігромайстра, який насамперед, є створювачем перспективного середовища для розгортання позитивного ігрового спілкування, ігрової дії. При чому не з позиції вчителя, наставника, а «ще одного гравця», який поруч, який робить інших здібними (фасілітатор), залишаючись при цьому завуальованою керівною фігурою. Він стимулює до проявів активності, діючи імпульсивно точно та гуманістично спрямовано. Тому перший принцип М. Шуть декламує утакому вигляді: імпульсне стимулювання ігрового простору з метою ввести в резонанс усі види потенцій особистостей (інтелектуальні, фізичні, емоційні, діяльнісні).

Принцип розвитку ігрової динаміки. Принцип реалізується через систему правил гри чи правил побудови ігрової програми. Правила можуть стимулювати розвиток ігрового сюжету, змісту (прогресивний режим), можуть стримувати, створюючи монотонність, (регресивний режим). Сутність перших – збуджувальна, других – зняття надмірного збудження. У будь-якому разі, у будь-якому моменті гри, на будь-якій фазі її розгортання в ній необхідна наявність «внутрішньої пружини», якою виступає ігрова інтрига («а далі що?»). Уміння розташовувати цикли «знаків питання» (питально-пошукових зон) протягом розгортання гри прямо пропорційне умінню розвивати ігрову динаміку.

Принцип підтримки ігрової атмосфери. Говорячи про цей принцип, автор має на увазі здатність ігромайстра розіграти й підтримати реальні почуття гравців. Особистість стане більш духовно розвиненою за умов обережного впливу на емоційно-почуттєву палітру учасників ігрового дійства. Тому генеральним вектором дії є спрямованість ігромайстра на гуманістичні цінності. Способами стимулювання ігрової атмосфери є: дух суперництва; умови ігрового спілкування; відчуття безпеки й уникання моментів, які можуть спровокувати конфлікт; збагачення репертуару ігор; максимальне залучення попереднього ігрового досвіду.

Принцип взаємозв'язку ігрової та не ігрової діяльності. Автор стверджує думку про те, що для справжнього ігромайстра дуже важливим питанням є вибір такого ракурсу розгортання гри і взагалі ігрового процесу, за якого відбудеться найефективніше перенесення сенсу ігрових дій з умовних ситуацій у реальний життєвий досвід. Співвідношення ігрового та не ігрового спроектовано на поступову заміну гри позитивною працею, деструктивного чи пасивного спілкування – на оптимістичне і духовне. Цей принцип пов'язаний з мірою гри у правді життя.

Принцип ущільнення ігрової культури як змістовної частини загальнолюдської культури (кристалізація ігрового досвіду). Кристал вирощують методом насичення розчину. Таким чином можна ущільнювати і кристалізувати елементи ігрового досвіду людей. Логіка переходу від простих ігор до складних ігроформ пов'язана з поступовим поглибленням різнобічного змісту ігрових завдань, правил, дій, взаємин, здобутих в іграх умінь та навичок. Ущільнення ігрової культури веде від ігрового стану до ігрових ситуацій, від простої імітації до ігрової ініціативи, від локальних ігор до ігор-комплексів, від ігор, притаманних конкретному віку і діяльнісному періоду, до ігор, що не мають вікових обмежень. Все зазначене дало нам підстави зробити наступні висновки.

1. Групи принципів, запропоновані А. Панфіловою та М. Шутьом не протирічать, а взаємодоповнюють одна одну.

2. Ці дві групи принципів можна об'єднати в одну групу під загальною назвою «Принципи організації та проведення гри». Згідно з нашими переконаннями, за цією групою принципів слід залишити назву, яку запропонувала А. Панфілова, виходячи з факту першості появи даних про цю групу принципів в педагогічній літературі.

3. Принцип правдоподібності ситуації, що моделюється (А. Панфілова) збігається з принципом взаємозв'язку ігор (О. Жукова).

Перспективи подальших наукових розвідок у напрямку дослідження цієї проблематики, згідно з нашими поглядами, можуть полягати у щільному розгляді принципу конфліктності (а саме конструктивному конфлікті), який передбачає здорове суперництво і конкуренцію, а також спрямованість на гуманістичні цінності під час взаємодії гравців на музичних заняттях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод, пособие. М.: Высш. шк., 1991. 207 с.

2. Панфилова А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога: учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений / Под общ. ред. В. А. Сластинина, И. А. Колесниковой. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 368 с.

3. Принцип. *Советский энциклопедический словарь*. 4-изд. Москва, 1988. С. 1061.

4. Пугачов В. П. Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом: Учебник для студентов вузов. М.: Аспект Пресс, 2002. 285 с.

5. Столяренко Л. Д. *Педагогика*. Ростовн/Д: Феникс, 2000. 448 с.

6. Трайнев В. А. Деловые игры в учебном процессе: Методология разработки и практика проведения. М.: Издательский Дом «ДашковиК»: МАН ИПТ, 2002. 360 с.

7. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие для вузов. М.: ЮНИТИ–ДАНА, 2002. 437 с.

8. Шуть М. М. Школа ігромайстерності. К.: Вид. дім «Шкіл.світ»: Вид. Л. Галіцина, 2006. 128 с.

КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ – ВИКЛИКИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Компетентісно орієнтоване навчання іноземних мов у початковій школі доцільно розглядати як здатність учнів відповідно до вікових особливостей і потенційних можливостей усвідомлено виконувати навчальні дії, що забезпечують оволодіння іншомовним спілкуванням в усній та письмовій формах у межах сфер, тем, ситуацій та з допомогою мовних засобів, окреслених чинною навчальною програмою. Відповідно, компетентна особистість учня початкової школи за результатами вивчення іноземної мови має бути здатною у межах вимог навчальної програми демонструвати уміння доцільно користуватися іншомовною інформацією, окресленою її комунікативними потребами та презентованою соціальним оточенням, оцінювати її та добирати ту, яку потребує життєва діяльність, впливати на неї, адаптуючи її кількісні та якісні характеристики до власних іншомовних комунікативних намірів. Учень початкової школи у межах змісту навчальної програми засобами іноземної мови повинен уміти аргументовано висловлювати власні думки, ідентифікувати зміст прочитаних і почутих текстів, дотримуватися в різних соціальних середовищах адекватної комунікативної поведінки під час спілкування, прийнятої у країнах, мова яких вивчається. Демонструвати свої ставлення до отриманої інформації з усних і письмових джерел.

Компетентісний підхід до навчання іноземних мов учнів 1–4 класів вимагає від учителя особливого діяльності щодо дидактично і методично доцільної організації різних аспектів освітнього процесу. Пріоритетними мають бути такі:

- оптимальний добір мовного і мовленнєвого матеріалу для діяльності на уроках відповідно до іншомовних комунікативних потреб, вікових особливостей і потенційних можливостей учнів молодшого шкільного віку та його раціональне використання за роками навчання;
- визначення комплексу навчальних дій, якими повинні оволодіти школярі під час набуття досвіду іншомовної комунікативної взаємодії;
- дидактично доцільний добір вправ і завдань як засобів оволодіння мовними операціями та мовленнєвими діями, що забезпечують реалізацію комунікативних намірів учнів у межах тем спілкування, окреслених чинною навчальною програмою, та їхніх індивідуальних можливостей;
- визначення списку навчальних стратегій, які повинні засвоїти та уміти самостійно керуватися ними молодші школярі для досягнення ефективної організації своєї навчальної роботи та її раціоналізації у процесі оволодіння іншомовним спілкуванням;
- добір видів і форм навчальної діяльності, що характерні процесу реальної іншомовної комунікації у різних соціальних умовах мовленнєвої взаємодії відповідно до програмової тематики;
- визначення типового списку навчально-мовленнєвих ситуацій як засобів навчання спілкування, що орієнтують учнів на дотримання відповідної комунікативної поведінки під час іншомовної взаємодії у межах зазначених у навчальній програмі сфер і тем спілкування у різних соціально-комунікативних умовах;
- окреслення оптимального обсягу рідномовної краєзнавчої та іншомовної країнознавчої соціокультурної інформації та ефективних видів і форм діяльності для навчання іншомовного спілкування у формі діалогу культур.

Готовність учителя до впровадження компетентнісно орієнтованого навчання іноземної мови учнів початкової школи нами розглядається у двох аспектах: 1) *знаннєвому*, який демонструє рівень поінформованості педагога про сутність поняття «компетентнісно орієнтоване навчання іноземної мови», чинники впливу на його ефективність, зокрема вікові особливості учнів, та способи їх урахування в навчальному процесі; 2) *діяльнісному*, котрий дає уявлення про професійний рівень учителя та його методичний потенціал, який дозволяє дидактично доцільно імплементувати наявні в його педагогічному досвіді знання, зокрема використовувати методи, способи діяльності, форми організації учнів та її види для формування іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності.

На наш погляд, саме з цих позицій доцільно оцінювати діяльність учителя в умовах компетентнісно орієнтованого навчання іноземної мови в початковій школі з метою формування іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності.

Зазначені аспекти організації освітнього процесу характерні також і авторам шкільних підручників з іноземних мов для 1–4 класів, оскільки їх зміст слугує дидактичним і методичним орієнтиром для діяльності вчителя.

Досвід, якого набувають учні початкової школи у процесі компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов, повинен спрямовуватися на забезпечення їх прагматичною інформацією з таких питань:

- як організувати/підтримувати іншомовне спілкування у різних соціально-комунікативних умовах;
- які мають бути норми комунікативної поведінки за різних обставин спілкування;
- якими типовими мовленнєвими одиницями доцільно керуватися під час продукування висловлень у різних часових і локальних ситуаціях з різних тем (перезапитати, уточнити, висловити згоду/незгоду, радість/смуток тощо);
- які іншомовні мовленнєві зразки необхідно використовувати в різних умовах спілкування, зокрема з представниками різних соціальних статусів і груп, на зустрічах / зібраннях різного спрямування;
- як проявляти гнучкість своєї іншомовної комунікативної поведінки і які невербальні стратегії застосовувати за умов дефіциту певного мовленнєвого досвіду;
- з яких джерел і якими способами самостійно здобувати інформацію для задоволення власних іншомовних комунікативних потреб;
- якими методами і в який спосіб удосконалювати власний іншомовний комунікативний досвід.

Отже, зазначене вище дозволяє розглядати феномен іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності учнів початкової школи як інтегративне утворення, на формування якого різнобічно впливають *цільовий, мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, емоційно-оцінний, рефлексивний* аспекти, які узгоджуються з віковими особливостями та потенційними можливостями учнів 1–4 класів та які доцільно брати до уваги вчителю під час компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов. Кожний із них виконує свої функції, і в комплексі вони сприяють набуттю учнями певного іншомовного комунікативного досвіду.

ЛІТЕРАТУРА

1. Концепція компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи: за наук. ред. В. Г. Редька. Київ, 2018. 36 с.
2. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи: МОН України. Київ, 2016. 40 с.

GOTOWOŚĆ DZIECKA 6-LETNIEGO DO UCZENIA SIĘ MATEMATYKI

Wprowadzenie. Określanie gotowości dziecka do podejmowania wysiłku w zakresie różnych przestrzeni edukacyjnych jest szczególnie doniosłe w kontekście rozwoju jego możliwości poznawczych. W związku z tym w pracy z 6-letnim uczniem bardzo ważne powinno być określenie poziomu jego dojrzałości do uczenia się matematyki i wskazanie tych jej elementów składowych, które decydują o poziomie matematycznej wiedzy i umiejętności dziecka traktowanego podmiotowo.

Sieci połączeń mózgowych są zaangażowane w ciągi procesów przetwarzania, między innymi w identyfikowaniu cyfr i liczebników, rozumieniu układów przestrzennych, obliczeniach wielocyfrowych. Należy też zwracać uwagę na to, że moduł ten pozwala na uchwycenie zmian liczebności, porównywanie zbiorów oraz porządkowanie liczb według fizycznej i numerycznej wielkości. Dzięki badaniom obrazowania mózgu możemy opisać neuronalne sieci aktywne w czasie wykonywania operacji umysłowych na liczbach, które mogą mieć różne formaty. Z jednej strony mogą być one analogowo-przestrzenne i przybliżone, a z drugiej dokładne i zarazem językowe [3; 4].

System analogowy związany jest z *funkcjonalno-anatomicznym podłożem procesów percepcyjnych i przestrzennych; obejmuje [...] pola projekcyjne, kojarzeniowe i nakładania się, zlokalizowane w prawej półkuli mózgu lub bilateralnie*, czyli wynika z aktywności płatów ciemieniowych odpowiedzialnych za wykonywanie zadań wzrokowo-przestrzennych [3, 163].

Wyznaczniki gotowości dziecka do uczenia się matematyki. Badanie dojrzałości szkolnej dziecka do uczenia matematyki stanowi składową kompetencji jego nauczycieli. Dziecko gotowe do uczenia się matematyki, musi być dojrzałe w różnych zakresach myślenia i operacji matematycznych, które bezpośrednio będą decydować o poziomie i jakości uczenia się matematyki. Dojrzałość do uczenia się matematyki obejmuje następujące zakresy [1, 20]:

1. dziecięce liczenie,
2. rozumienie operacyjne na poziomie konkretnym,
3. zdolność do odrywania się od konkretów i posługiwania się reprezentacjami symbolicznymi,
4. dojrzałość emocjonalna oraz
5. sprawne odwzorowywanie złożonych kształtów, rysowanie oraz konstruowanie.

Przeprowadzając ewaluację gotowości dziecka do uczenia się matematyki należy pamiętać o uwzględnianiu kontekstów kulturowo-społecznego, edukacyjnego oraz uwarunkowań środowiskowych.

Diagnoza stanowi ważny element pracy z dzieckiem, ponieważ wyznacza poziom opanowanych umiejętności i tych zakresów, które wymagają doskonalenia przez wykonywanie dodatkowych ćwiczeń. Wskazują te aspekty matematycznych działań, które wymagają korekty oraz te funkcje intelektualne, których opóźnienie może w dużym stopniu może powodować występowanie trudności w uczeniu się matematyki. Dlatego systematyczna diagnoza pozwoli na dobór zadań dostosowanych do możliwości poznawczych dziecka, tzn., aby nie były one za trudne, ale wymagały wysiłku, w wyniku, którego będzie ono potrafiło odnaleźć i wskazać drogę matematycznego postępowania, pokonać trudności oraz je rozwiązać [2].

Badania własne nad gotowością dzieci do uczenia się matematyki. Celem badań własnych prowadzonych w ostatnich latach była ocena dojrzałości dziecka 6-letniego do podjęcia nauki matematyki w wybranych aspektach – dziecięcego liczenia, rozumowania operacyjnego oraz dojrzałości emocjonalnej. Badania te były prowadzone w losowo wybranych szkołach na terenie województwa śląskiego i objęły 125 uczniów klas I w wieku 6 lat. Polegały one na wykorzystaniu testu do

diagnozy wybranych umiejętności matematycznych badanych dzieci w trzech aspektach (liczenia, rozumowania na poziomie konkretyzacji oraz dojrzałości emocjonalnej) w połączeniu z ich obserwacjami podczas wykonywania zadań matematycznych. Umiejętności matematyczne, w które wyposażony jest uczeń przekraczający próg szkoły w wieku 6 lat warunkują efektywność kształcenia w zakresie edukacji matematycznej. W pierwszej części badania dokonano oceny dziecięcego liczenia.

Pierwsze zadanie w tym zakresie dotyczyło oceny sprawnego liczenia oraz odróżniania liczenia błędnego od poprawnego. W badanej grupie 6-latków 77,4% uczniów bezbłędnie potrafiło powiedzieć czy pacynka liczy dobrze oraz wskazywało ewentualne błędy. Świadczy to, że badane dzieci były świadome podwójnego znaczenia liczebnika, który z jednej strony określał ostatni policzony przedmiot, a z drugiej wskazywał ilość wszystkich elementów. Natomiast 25,2% badanych uczniów rozróżniało liczenie błędne od poprawnego oraz potrafiło wyjaśnić, na czym polegał błąd, jednak aby powiedzieć, ile było elementów – dziecko musiało je ponownie przeliczyć. Wśród 6% badanych dzieci występowały duże trudności z liczeniem, przy czym nie potrafiły one określić na czym one polegały.

Drugie zadanie w zakresie dziecięcego liczenia polegało na porównywaniu dwóch zbiorów fasolek i kasztanów. W badanej grupie 75% dzieci bezbłędnie porównało zbiory «na oko» oraz ustaliło – dobierając elementy dwóch zbiorów w pary lub przeliczając je, w którym jest więcej. Natomiast 24,3% 6-latków wykonało zadanie dotyczące porównania elementów w zbiorze dobierając elementy w pary lub przeliczając je, w niewielkim stopniu korzystając z pomocy nauczyciela, zaś aż 10% dzieci wykazywało duże trudności we wskazywaniu zbioru z większą ilością elementów, sugerując się wielkością elementów i zajmowaną przez nie powierzchnią (zamiast liczebnością zbiorów).

Kolejne zadanie dotyczyło rozumienia i stosowania zasad w grze, na przemian rzucano kostką do gry – raz dziecko, raz kukielka – większa ilość oczek na kostce wygrała, kukielka starała się wprowadzić dziecko w błąd, kiedy wyrzuciła mniejszą ilość oczek mówiła, że wygrała. W badanej grupie 77% uczniów stosowało i rozumiało ustalone zasady oraz reagowało i wyjaśniało, dlaczego kukielka jest w błędzie, a 26% dzieci potrzebowało więcej czasu i wyjaśnień, aby zrozumieć i zastosować określone reguły. Natomiast 6% ogółu badanych nie rozumiało zasady, że wygrała ten, kto wyrzuci większą ilość oczek na kostce.

Następny etap badań polegał na ocenie rozumowania operacyjnego na poziomie konkretnym.

Pierwsze zadanie polegało na porównywaniu dwóch zbiorów kół – dużych i małych, różnego koloru. Poprawność wykonania tego zadania wynikała ze świadomości dziecka 6-letniego, że zmiana konfiguracji i układu kół nie zmienia ich liczby. W badanej grupie 73% uczniów po jednym przeliczeniu kół wiedziało, że zmiana ustawienia kół nie zmienia ich liczby w zbiorze, a 30% dzieci po każdej zmianie ułożenia kół przeliczało od nowa elementy w zbiorze, aby stwierdzić, że ich liczba się nie zmieniła, zaś u 6% badanych błąd polegał na tym, że liczebność zbioru jest uwarunkowana wielkością elementów i zajmowaną przez nie powierzchnią. Następne zadanie polegało na ustaleniu stałości masy na podstawie dwóch takich samych kulek plasteliny, które w trakcie wykonywania zadania ulegały przekształceniom. Trzecie z kolei zadanie wymagało ustalenia długości takich samych dwóch kawałków drutu mimo zmian jego kształtu. Ostatnie w tej klasie zadań aktywność dziecka wymagała konkretnych czynności wymagających oceny objętości cieczy przelewanej do różnych szklanek. W rozwiązywaniu tych zadań rozkład badanych dzieci był analogiczny do wcześniej ukazanych.

W uczeniu się matematyki szczególne miejsce zajmuje poziom dojrzałości emocjonalnej dziecka, który w znacznym stopniu warunkuje radzenie sobie w sytuacjach zadaniowych i wtedy, gdy wymaga od niego wzmoczonego i dłuższego wysiłku intelektualnego.

Na podstawie obserwacji badanych 6-latków można stwierdzić, że 91 (79,1%) dzieci chętnie, bez negatywnych emocji, rozwiązywało zadania, 27 (23,4%) uczniów było niepewnych oraz zaniepokojonych, kiedy nie znano odpowiedzi, a 7 (6%) dzieci niechętnie rozwiązywało stawiane

przed nimi zadania, można było u nich zaobserwować niepokój i zdenerwowanie. W badanej grupie 86 (75%) uczniów wykazało się odpornością na sytuacje trudne, bowiem racjonalnie kierowało swoim zachowaniem mimo przeżywanego napięcia, wynikającego z rozwiązywania zadań matematycznych, 28 (24,3%) dzieci miało pewne trudności z opanowaniem emocji towarzyszących pokonywaniu trudności i związanych z wysiłkiem intelektualnym i 11 (10%) uczniów reagowało dużym niepokojem wobec stawianymi przed nim zadaniami.

Konkluzje i wnioski końcowe. Analiza zebranych danych empirycznych pozwoliła wysunąć wnioski dotyczące poziomu dojrzałości dzieci 6-letnich do uczenia się matematyki w wybranych aspektach, a mianowicie:

1. Badanie dojrzałości do uczenia się matematyki wskazuje te aspekty umiejętności matematycznych, które w przyszłości decydować będą o sukcesach lub trudnościach doświadczanych przez dziecko na drodze nabywania matematycznej wiedzy i umiejętności w trakcie szkolnej edukacji.

2. Badane 6-latków charakteryzują się wysokim poziomem dziecięcego liczenia, ponad 70% badanych dzieci sprawnie liczy oraz odróżnia błędne liczenie od poprawnego, porównuje liczebność dwóch zbiorów wskazując ten, w którym jest więcej elementów, a podczas gry rozumie i stosuje wcześniej ustalone zasady.

3. W aspekcie rozumowania operacyjnego na poziomie konkretnym w zakresie ustalania stałości ilości nieciągłych – 73% badanych uczniów wykonało zadanie poprawnie, co świadczy o wysokich kompetencjach matematycznych warunkujących rozumienie aspektu kardynalnego liczby naturalnej.

4. 60% badanych 6-latków charakteryzowało się dużymi trudnościami podczas wykonywania zadań oceniających ustalanie stałości masy, długości i objętości, co może świadczyć o trudnościach w zakresie wnioskowania oraz ujmowania obserwowanych zmian zachodzących w obrębie określonego materiału – plasteliny, drutu i cieczy – jako odwracalnych.

5. Badana grupa 6-latków w 79% jest dojrzała emocjonalnie, co wyraża się pozytywnym nastawieniem do samodzielnego wykonywania zadań matematycznych oraz właściwym kierowaniem swym zachowaniem mimo doświadczanych sytuacji trudnych wynikających z wysiłku intelektualnego.

Dziecko dojrzałe do uczenia się matematyki rozumie zależności oraz operacje matematyczne, a co najważniejsze wykazuje się zainteresowaniem i zdolnościami w samodzielnym rozwiązywaniu zadań matematycznych na miarę jego możliwości intelektualnych. Jednak nie wszystkie dzieci w wieku sześciu lat są w pełni gotowe do uczenia się matematyki w warunkach szkolnych. W związku z tym, aby uczniowie ci od samego początku edukacji nie doświadczali trudności dydaktycznych – należy przeprowadzić szczegółową diagnozę ich wiadomości i umiejętności matematycznych w celu wskazywania matematycznych przestrzeni, które wymagają stymulowania, aby w wyniku podjętych działań dziecko nabywało oraz rozwijało w sobie matematyczną wrażliwość i podatność. Natomiast nauczyciel w pracy z dzieckiem musi uwzględnić jego indywidualne możliwości poznawcze, ponieważ to one w szczególny sposób wyznaczają sposoby dochodzenia do wiedzy oraz nabywanie umiejętności. Bardzo ważne jest również, aby to, czego dziecko uczy się, było zrozumiałe i poznawczo dostępne, a co najważniejsze – przydatne w codziennym życiu. Nie można jednak twierdzić, że wszystkie dzieci w wieku sześciu lat są w pełni gotowe do edukacji matematycznej w klasie I szkoły podstawowej w zakresie określonym podstawą programową obowiązującą na mocy decyzji władz oświatowych.

LITERATURA

1. Gruszczyk-Kolczyńska, E. (2008), *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki. Przyczyny, diagnoza, zajęcia korekcyjno-wyrównawcze*. Warszawa.
2. Grzesiak, J. (2014). *Lekcje i diagnostyka psychopedagogiczna dziecka*. Konin.
3. Osza, U. (2006). *Mózgowa organizacja posługiwania się liczbami*. W: A. R. Borkowska, Ł. Domańska, (red.), *Neuropsychologia kliniczna dziecka. Wybrane zagadnienia*. Warszawa.
4. Spitzer, M. (2006). *Jak uczy się mózg?* Warszawa.

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Основну і кінцеву мету сучасної мовної освіти складає комунікативна діяльність. Процес комунікативно-діяльнісного розвитку учня у процесі засвоєння української мови в початковій школі має відповідати загальнодидактичним принципам перспективності й наступності, здійснюватися неперервно.

Питання про понятійний апарат термінів «мовна особистість» і «комунікативна особистість» суттєве для нашого дослідження. Важливо виявити, чи можна розглядати ці одиниці як терміни-синоніми, чи одне з понять включає в себе інше, яке поняття слід визнати більш широким.

Проаналізувавши відомі концепції мовної і комунікативної особистості, ми виокремили три основні підходи, які визначають співвідношення цих понять:

1. С. Воркачов уважає, що поняття «мовна особистість» ширше, ніж поняття «комунікативна особистість». Відповідно до цього погляду, мовна особистість постає в чотирьох площинах – розумовій, мовній, мовленнєвій, комунікативній і трактується як «суперкатегорія» [2, 64].

2. В. Карсик поняття «мовна особистість» і «комунікативна особистість» не розмежовує [3].

3. За В. Конецькою, поняття «комунікативна особистість» ширше, ніж поняття «мовна особистість» [4].

Від того, якої концепції дотримується той чи той дослідник, багато в чому залежить пропонувана ним структура мовної особистості.

Поняття «комунікативна особистість» використовується у різних значеннях. Найчастіше на його тлумачення впливає семантичне наповнення поняття «комунікація». Л. Ткаченко звертає увагу на той факт, що поняття «комунікація» походить від латинського *communico* 'робити загальним, зв'язувати, спілкуватися'; *communicatio* 'повідомлення, передача'. Це означає, що у різних випадках воно може мати різний зміст, адже адекватно перекладені поняття не є синонімами і позначають різні предмети дослідження [8, 88].

Ф. Бацевич переконаний, що індивід, окрім знання мови, повинен уміти використовувати її в потрібному контексті й ситуації [1, 124].

Н. Мандрик уважає, що основна функція мови полягає у тому, щоб бути провідним засобом спілкування, пізнання і впливу, виконувати замовлення суспільства на формування різнобічно розвиненої і соціально активної особистості, якій характерна культура спілкування в різних видах мовленнєвої діяльності, яка опанувала засоби самовираження рідною мовою, а також здатна вести бесіду, точно і переконливо висловлювати свої думки, дотримуючись мовної норми і правил мовленнєвої поведінки. Саме тому сучасний підхід до навчання української мови визначається названими основними функціями мови. Крім того, такий підхід спирається і на дані про рівень розвитку школярів, динаміку формування комунікативних умінь і навичок за певною методикою, порівняльну ефективність деяких аспектів роботи, методів і засобів навчання [5, 141].

На думку Н. Мордовцевої, володіти мовою означає:

– уміння висловлювати заданий зміст різними (в ідеалі – всіма можливими в цій мові) способами (здатність до перефразування);

– уміння обирати зі сказаного зміст, зокрема – розрізнити зовнішньо схожі, але різні за значенням висловлювання (розрізнення омонімії) і знаходити спільне значення в зовнішньо різних висловлюваннях (володіння синонімією);

– уміння відрізнати правильні в мовному відношенні речення від неправильних;
– уміння вибирати у великій кількості принципово можливих засобів вираження певної думки ті, які найбільшою мірою відповідають соціальним, територіальним та іншим особливостям характеристики її учасників [6, 117].

Л. Ткаченко підкреслює те, що поняття «комунікація» у вітчизняній науці і публіцистиці вживається у всіх вказаних значеннях, часто як їх синонім. Позаяк поняття «зв'язок», «спілкування», «взаємодія», «передача інформації», «повідомлення», «засіб зв'язку» володіють різним смисловим наповненням, поняття «комунікація» часто вживається як описове, приймаючи різні значення навіть в межах одного тексту. Частково причини ототожнення варто шукати в тому, що поняття «комунікація» як синонімічне «спілкуванню» було кальковане з іноземної наукової літератури [8, 88].

На думку М. Пентиліук, розпочинати роботу з формування в учнів початкових класів комунікативних навичок, умінь розв'язувати мовленнєві комунікативні завдання з метою опанування спілкуванням необхідно з перших днів навчання у школі, оскільки саме в початковій школі закладається фундамент комунікативного виховання особистості [7, 5].

Крім структур мовної особистості, в науці існують структури комунікативної особистості. В. Конецька підкреслює, що перетин деяких характеристик мовної та комунікативної особистостей не вказує на їх тотожність, оскільки їх змістова складова частина збігається лише частково [4].

В. Карасик вважає, що стосовно комунікативної особистості можна говорити про ціннісний, пізнавальний і поведінковий план [3, 51].

Ціннісний план включає в себе етичні та утилітарні норми поведінки, відображені в універсальних висловлюваннях, прецедентних текстах, що складають культурний контекст, зрозумілий середньому носію мови, правила етикету, комунікативні стратегії ввічливості, оціночні значення слів.

Пізнавальний (когнітивний) план розкриває картину світу, властиву комунікативній особистості.

Поведінковий план характеризується специфічним набором лінгвістичних засобів спілкування. Такі характеристики можуть розглядатися в соціолінгвістичному і прагмалінгвістичному аспектах: в першому виділяються індекси мови чоловіків і жінок, дітей і дорослих, освічених і менш освічених носіїв мови, людей, які розмовляють рідною і нерідною мовою, у другому – мовленнєво-актові, інтерактивні, дискурсивні ходи в природному спілкуванні людей.

Отже, комунікативна особистість – це особа, яка володіє не тільки мовою, але й культурою мовного спілкування та мовленнєвого етикету, послуговується українською мовою в усіх сферах життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. Київ: Академія, 2004. 342 с.
2. Воркачев С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании. *Филологические науки*. 2001. № 1. С. 64–72.
3. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
4. Конецкая В. П. Социологи и коммуникации [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.i-ru/biblio/archive/koneckaja_sociologija
5. Мандрик Н. В. До проблеми сучасного уроку української мови. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2014. Вип. 8. С. 139–142.

6. Мордовцева Н. В. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості молодшого школяра. *Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2013. № 13 (3). С. 114–119.

7. Пентилюк М. І. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості у євроінтеграційному контексті. *Українська мова та література в школі*. 2010. № 2. С. 2–8.

8. Ткаченко Л. В. Формування комунікативної культури молодших школярів. *Соціум. Документ. Комунікація. Серія: Філологічні науки*. 2018. Вип. 5. С. 85–95.

Петро ФРИЗ, Христина СОВА
(Дрогобич, Україна)

ХОРЕОГРАФІЧНА КУЛЬТУРА ГАЛИЧИНИ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

Українська хореографічна культура першої половини ХХ століття – явище цікаве, але малодосліджене. На сьогодні культура Галичини була і залишаються об'єктом наукових інтересів сучасних мистецтвознавців. Проблема потребує, перш за все, врахування локальних особливостей, етнічного колориту регіону, а без цього неможливо досягти об'єктивних наукових результатів.

Для української хореографічної культури першої половини ХХ ст. характерним є розвиток жанру танцю, як складова частина обрядово-ритуальної системи, через яку відбувся зв'язок людини з довіллям за архаїчної доби. Проте для більшості інтерпретаторів народного танцю, зокрема в Галичині, у 10-30-ті роки ХХ століття фольклорні зразки не завжди були загальнодоступними. Тому у танцювальному мистецтві означеного періоду превалює опосередкований підхід до їхнього сценічного втілення [1]. Орієнтацію на стилізовані й трансформовані мовні основи народного танцю, його вільну сценічну інтерпретацію можна вважати домінуючою тенденцією у розвитку української хореографії.

У 1-й половині ХХ ст. в Галичині український народний танець зазнає академізації, що пов'язано із становленням регіонального музично-драматичного театру. Вплетення народного танцю в сюжети музично-драматичних і оперних вистав, що ставились на сцені театрів Галичини, створило сприятливий ґрунт для подальшого розвитку театралізованих форм цього виду хореографії і його поступового утвердження як самодостатнього сценічного жанру [1].

Характерною ознакою розвитку хореографічних жанрів у Галичині було активне звернення балетмейстерів до зразків регіонального танцювального фольклору (зокрема, гуцулки, аркана, коломийки) та введення їх в театральну практику [2]. На думку дослідників галицької культури найбільш виразно це демонструвала діяльність аматорського народного «Гуцульського театру» Г. Хоткевича (1909–1912), що в нових формах розвивав традиції народних видовищ. В постановках театру широко використовувався гуцульський танцювальний фольклор, дбайливо перенесений на сцену в майже незмінному вигляді [3].

Незважаючи на те, що основна частина творчої діяльності Авраменка припадає на роки вимушеної еміграції, найхарактерніші особливості його педагогічного методу та художньої вдачі визначаються вже у першій половині 1920-х рр. у Галичині. Як митець Авраменко формується під безпосереднім впливом М. К. Садовського (1856–1933), В. М. Костіва-Верховинця (1880–1938), Г. М. Хоткевича (1877–1938).

Організаційно-просвітницька та творчо-виконавська діяльність В. Авраменка не випадково активізувалася у Галичині, де ідеї українського відродження та збереження національної самобутності були визначальними в самосвідомості його мешканців. На ці ідеї посягали, з одного боку, західні сусіди, зокрема Польща з експансивними тенденціями, з іншого – Росія, а згодом – радянська держава, яка прагнула до нівелювання національних традицій [1].

Отже, розвиток українського народного та становлення народно-сценічного танцю в Галичині як академічного жанру відзначалося непростими, але інтенсивними художніми пошуками процесу, а саме: активною увагою до галицьких фольклорних зразків, збагачення образно-емоційного змісту та технічного ускладнення, результатом чого стали оригінальні театралізації, розробка самобутньої стилістики тощо. Розвитку цього виду хореографії сприяла художньо-творча діяльність В. Авраменка та його послідовників (Я. Булки, В. Тихоліза, Ф. Мацяка, Р. Петрині, О. Бойчука та ін.) за сприяння національно-громадських товариств.

Проявом стилістичного наповнення європейськими тенденціями хореографічної культури Галичини став танець «модерн», який був популярним у діяльності місцевих і приїжджих балетмейстерів [4]. Навчання галицьких хореографів у європейських мистецьких закладах, гастрольні виступи знаних хореографів сприяли засвоєнню модерних мистецьких надбань українськими виконавцями і постановниками. Втілення модерністських тенденцій в галицьку хореографію характеризувалося тяжінням до національної образності, вітчизняних народно-танцювальних традицій та використанні українського музичного матеріалу (як народного, так і професійного). Найпоширенішою формою сценічного відтворення модерних танцювальних стилів хореографічного мистецтва у Галичині стали «показові виступи». Вони відрізнялись широким спектром різновидів та форм танцю «модерн», включаючи «вільний», *ритмопластичний*, «*виразний*» танець, *стилізований народний танець*. У ці роки переважали заходи, у яких об'єднувались вокальні, інструментальні і танцювальні номери.

1-а пол. XX ст. стала періодом створення й активного функціонування у Галичині спеціальних хореографічних шкіл, що спиралися на педагогічні і естетичні засади західноєвропейських шкіл танцю «модерн», поєднуючи національні традиції. Навчання проводилось на курсах приватних музичних і драматичних навчальних закладів, а також на курсах, створених громадськими і культурно-просвітніми організаціями.

Отож, хореографічна культура Галичини досліджуваного періоду була репрезентована у різноманітних стилях, формах та видах танцю (український народно-сценічний, класичний, модерний). Попри несумісність стилістики кожного з цих видів хореографічного мистецтва, їм вдалося розвиватись під взаємовпливами і взаємозбагаченням виражальних засобів, демонструючи синхронність у розробці тематики й образності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авраменко В. К. Танки, музика і стрій. Нью-Йорк-Вінніпег-Київ-Львів: Ukraine Booksellers and Publishers Ltd, 1947. 88 с.

2. Маркевич Л. А. Новаторські тенденції в українській хореографічній культурі у 20-ті роки XX ст. *Вісник міжнародного слов'янського університету «Харків»*. Серія «Мистецтвознавство». 2011. Т. 14. № 2. С. 100–107.

3. Маркевич Л. А. Європейська танцювальна культура як основа системи сучасного класичного українського балету. *Вісник Міжнародного слов'янського університету «Харків»*. Серія «Мистецтвознавство». 2010. Т. 13. № 2. С. 72–79.

4. Пастух В. В. Модерні хореографічні напрямки в Галичині (20-30-і роки XX століття) К.: Знання, 1999. 41 с.

Ганна ЦЮПА
(Дрогобич, Україна)

РОЛЬОВІ ІГРИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ

Нова українська школа впевнено заговорила про дитиноцентризм та особистісно орієнтоване навчання. Його метою став вільний розвиток особистості, яка пізнає світ і

знаходить своє місце в ньому. Зміст особистісно орієнтованого навчання програмує задоволення буттєвих потреб людини, тобто потреб її особистого існування: свободи й вільного вибору себе, свого світогляду, дій, учинків, позицій, самостійності і власної відповідальності, саморозвитку й саморегуляції, самовизначення і творчості [1, 16].

Більшість учених-педагогів розкривають особистісно зорієнтоване навчання як створення необхідних умов для розвитку кожної індивідуальності. Е. Громик, аналізуючи історико-педагогічний аспект проблеми, підкреслює, що особистісно зорієнтована освіта – така, де вчитель і учні виступають як рівноправні суб'єкти [3, 41].

Для розв'язання цих освітніх завдань особливо перспективною є модель навчання української мови, що ґрунтується на поєднанні функціонально-комунікативного, соціокультурного, особистісного, компетентнісного підходів. Одним із шляхів упровадження такого навчання є використання інтерактивних форм роботи. До інтерактивних технологій з-поміж іншого належать й ігри: імітації, рольові ігри, ділові ігри, драматизації тощо.

Впровадження ігрових моментів у процес навчання активізує опорні знання учнів, підвищує інтерес до предмета, розширює їхній кругозір, підвищує інтелектуальний рівень. Завдяки нестандартному характеру та психічним процесам, що відбуваються у свідомості учасника, гра стає складовою частиною навчання і виховання. Однак особливо вдячним є проведення гри для шліфування риторичної вправності учня.

Роботу над словом потрібно проводити враховуючи, що дитина раніше оволодіває зовнішньою структурою, ніж внутрішньою [6, 12]. Активізація лексичних одиниць у мовленні учнів виникає у відповідній комунікативній ситуації. Тому швидше переходить і закріплюється в активному словнику школярів слово, прийняте емоційно, ніж нейтрально. Це підтверджують результати досліджень психологів і психолінгвістів [5]. Навчальна гра сприяє кращому запам'ятовуванню значень слів, умінню їх використовувати в мовленнєвій діяльності.

На уроці з акцентом на рольову гру буде збережена триєдина мета навчання. Гра дозволить у нетрадиційній формі повторити і закріпити вивчений раніше матеріал, розвине швидке логічне мислення, буде виховувати риторичну особистість.

Виховання такої особистості розпочинається зі сприйняття слова як естетичного компонента. Учень повинен учитися говорити не тільки правильно, але й гарно. «Естетичне виховання в системі риторичної освіти розуміємо як цілеспрямовану систему активного впливу на формування духовно багатого мовної особистості, спроможної з позицій суспільно-естетичного ідеалу сприймати, оцінювати й усвідомлювати естетичне в мові, мовленні, житті, природі й мистецтві, здатної говорити й працювати за законами і правилами риторики. Духовно-естетичний компонент змісту риторичної підготовки учнів передбачає розвиток їхнього чуття мови, стилю, асоціативного мислення, емоційної пам'яті, культурно-ціннісних орієнтацій у різних видах мовленнєвої діяльності» [2, 165]. Учитель повинен перш за все власним мовленням слугувати взірцем мовленнєвої довершеності. Ніщо так не впливає на школяра, як живе слово вчителя. Уміння декламувати, виразно читати прозові та поетичні тексти, «перевтілюватися» в образи персонажів літературних творів – неодмінні компетенції, якими перш за все повинен володіти вчитель. Перший крок, який здійснюють учні під час рольової гри, – наслідування. Вони намагаються у всьому бути подібними до свого наставника.

Наступний етап риторичної вправності – слухання виконання художніх творів відомими майстрами слова. Уведення до рольової гри взірців текстів у виконанні відомих дикторів та акторів – важливий навчально-методичний прийом. Як правило, учні з великим захопленням слухають тексти у виконанні професіоналів.

І нарешті третій крок до формування риторичної особистості учня – це добір художньо довершених, глибоких, стилістично виважених текстів. Тут слушною є думка Л. Мацько:

«Багато виражальних засобів мови, зокрема лексичних і синтаксичних, стилістична диференціація їх і риторичні оздоби сприяють естетичному образу мови, але породжується він не осібно кожним засобом, а усім ладом конкретної загальнонародної мови, гармонією систем, підсистем і мікросистем у структурно-системній організації мови» [7, 525].

Рольова гра володіє великими навчальними можливостями в ракурсі формування риторичної грамотності учня. Побудована, як правило, на ситуації спонукального плану (*Розкажіть про... Опишіть... Змодельюйте..* тощо), вона сприяє успішному становленню юного риторика. Результат риторичної освіти в системі шкільного курсу української мови залежить від розвитку в учнів умінь сприймати й продукувати зразки естетичного мовлення – публічного виступу, діалогічних реплік – з урахуванням виражальних можливостей мови та особливостей конкретних комунікативних ситуацій [1, 167].

Провести рольову гру на уроці без попередньої підготовки практично неможливо. Тому вчитель готується до рольової гри сам і готує учнів. Молодші школярі мусять узгодити між собою правила гри, попередньо «примірити» на себе запропоновані їм ролі, а, за потреби, навіть виготовити реквізити та попрацювати над костюмами: «Актуальність проблеми формування риторичних умінь учнів початкової школи полягає у тому, що молодший шкільний вік – це період, коли завдяки рідній мові відбувається становлення, розвиток і закріплення особистісних якостей дитини, формується бачення навколишнього світу, культури мовлення і спілкування, розвиваються організаторські здібності, самостійна діяльність дитини, образне та творче мислення» [4].

Отже, рольові ігри, проведені з учнями початкової школи на уроках української мови, містить у собі великі можливості, як у практичному, освітньому плані, так і в плані виховному. Вони є добрим прийомом поповнення лексики учня та вироблення риторичної вправності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біляев О., Скуратівський Л., Симоненкова Л. Концепція навчання державної мови в школах України. *Дивослово*. 2006. № 1. С. 16–19.
2. Галькевич М. В. Риторична освіта старшокласників: естетико-виховний аспект. *Актуальні проблеми формування риторичної особистості вчителя в українському просторі: зб. наук. праць*. Житомир, 2015. С. 165–167.
3. Гра в початковій школі / [уклад. О. М. Ворожейкіна]. Харків: Вид. група «Основа», 2009. 191 с.
4. Івахненко Ю., Дубовик С. Формування риторичних умінь учнів початкової школи – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://conference.pu.if.ua/forum/files/22032017/5/lvaxenko>
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. *Избранные психологические произведения*: в 2 т. Москва: Педагогика, 1983.
6. Мاسяк І. Ми гру покличем на урок. *Початкова освіта*. 2004. № 39. С. 12–13.
7. Мацько Л. І. Українська мова в освітньому просторі. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 607 с.

Вікторія ЩАДЕЙ
(Дрогобич, Україна)

ВИКОРИСТАННЯ ЕФЕКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ВИМОВИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Рідне слово – це не просто одиниця мови. Воно містить у собі усвідомлення належності до українського народу, почуття патріотизму та любові до своєї землі, своєї держави. За таких умов вагомого значення набуває культура мовлення.

Культура мовлення ґрунтується на дотриманні мовних норм. Серед них не останнє місце належить нормам орфоепічним. «Орфоепічна норма – це науково обґрунтоване, соціально узаконене правило вимови звуків, звукових комплексів, організації звукового потоку» [5, 11]. Орфоепія української мови має свою специфіку, що відрізняє її від правил вимови будь-якої іншої мови.

Щоб сформувати у школярів орфоепічну компетентність, потрібно виховувати в них культуру мовлення. Для цього слід розвивати артикуляційний апарат, знайомити дітей з його будовою, здійснювати роботу щодо розвитку мовленнєвого дихання та фонематичного слуху, працювати над вимовою всіх голосних та приголосних звуків української мови, постійно стежити за дикцією та удосконалювати її, дбати про розвиток інтонаційної виразності мовлення, слідкувати, щоб учні розуміли звуковий склад української мови.

Як наголошує С. Єрмоленко, «проблема формування орфоепічних навичок не перестає бути актуальною у зв'язку з тим, що в процесі оволодіння української мови в дію вступає механізм міжмовної інтерференції, що позначається на якості фонетичного оформлення вимови» [2, 199]. У зв'язку з цим часто стаємо свідками того, що учень у школі вживає українську лексику, але його мовлення (інтонація, темп, особливості артикуляції тощо) продовжує перебувати під впливом мови, якою він послуговується вдома, поза школою.

Сучасна українська літературна мова – унормована форма загальнонародної мови. Однак у мовленні часто спостерігаємо порушення мовних норм. Особливо таке порушення трапляється на рівні орфоепічних норм, позаяк вимова – це сфера усного мовлення, і таке мовлення нерідко буває спонтанним, непередбаченим. Людина переважно задумується над тим, що вона говорить, і набагато рідше – як говорить.

«Формування орфоепічних навичок здійснюється на основі систематизації фонологічних явищ української мови. Ефективність навчання вимови багато в чому залежить від того, якою мірою послідовність навчальних дій відповідає стадіям формування мовленнєвих навичок» [2, 201].

О. Алексєєва перераховує найсуттєвіші ознаки усного мовлення: «усне мовлення витворюється мовним апаратом людини (голосовими зв'язками, язиком, ротом) і сприймається на слух. Це мовний потік, а не «ланцюжок» графічних знаків. <...> Ще однією його особливістю є надлишкова інформація. Вона міститься в інтонації, в міміці, жестах, а головне – в обставинах живого спілкування мовців. Іноді пауза у розмові несе більше інформації, ніж усе висловлене попередньо. Надлишковість усного мовлення проявляється в тому, що в наших репліках під час розмови або у виступі звучить багато слів, смислове навантаження яких мінімальне. Наявність у мовленні багатьох повторів – це теж надлишковість. При цьому повторюються як окремі слова, так і цілі словосполучення; повторюється той самий зміст, висловлений лише дещо іншими словами, дублюються емоції – вигуком» [1, 308].

Попри те, що орфоепічні норми мали би бути обов'язковими, практика перекоує, що вони часто порушуються. Дослідники знаходять причини порушення норм вимови. По-перше, як це не парадоксально звучить, але на порушення орфоепічних норм впливає орфографія. Мовець часто намагається говорити так, як написано. Насправді ж багато норм, закріплених на письмі, не діють у мовленні. По-друге на порушення норм вимови суттєво впливає діалектне мовлення. Не тільки нехтування правилами, але навіть надто швидкий, або надто повільний темп мовлення уже є відходом від правил і супроводжується багатьма помилками орфоепічного плану. Третім вагомим критерієм, який приводить до неправильної вимови українських голосних та приголосних звуків, є мовна інтерференція. Вимова голосних та особливо приголосних української мови з одного боку, а мови російської та польської, з другого боку, приводить до взаємопомилки. Двомовне середовище не приносить користі ні одній, ні іншій мові.

Орфоепічні помилки дослідники об'єднують у вузькі групи:

– фонологічно-орфоепічні: відбувається таке змішування фонем, за якого нерідко слово сприймається як таке, що має цілком інше значення;

– фонетично-орфоепічні: спотворюється вимова слова, воно стає наближеним до діалектизму.

Характерно, що порушення орфоепічних норм відбувається у всіх регіонах України. Якщо у східних та південних областях помилки виникають переважно під впливом російської мови, то в північних та західних на порушення норм вимови впливає, як правило, діалектне мовлення.

Не випадково вчені наголошують, що «у сучасній лінгводидактиці для формування орфоепічної компетенції студентів вищих навчальних закладів було закладено комплекс педагогічних умов: а) подолання акценту, зумовленого впливом фонетичної системи російської мови чи місцевих діалектів; б) системний виклад розділів «Фонетика», «Фонологія», «Орфоепія» для засвоєння студентами навчального матеріалу курсу; в) поетапне формування фонетико-орфоепічної компетенції (настановно-корективний, теоретико-практичний, увиразнювально-дослідницький етапи); 4) творче застосування знань і вмінь щодо самостійного аналізу й оцінювання фонетичних одиниць української мови» [3].

«Формуванню орфоепічних навичок сприяє виявлення ефективних методів і прийомів навчання. Правильна вимова визначається комунікативною функцією. Від орфоепічної грамотності, як відомо, залежить не тільки естетична сторона мовлення, але і його семантика, бо відхилення від норм вимови спричиняє нерозуміння мовлення, викликає порушення процесу усного обміну думками» [4, 114]. Не випадково з проблемою дотримання орфоепічних норм тісно переплітаються питання культури мовлення. Не можна говорити про досконале володіння мовними нормами, якщо мовлення людини не чітке, не виразне, майже повністю відсутня дикція.

Отже, правильність мовлення, точність, логічність, багатство, його чистота й доречність, достатність та ясність – це ті риси, які безпосередньо пов'язані з питанням дотримання орфоепічних норм. Помилки вимови, які нерідко трапляються у мовленні, потребують систематичного удосконалення. Учень повинен виховуватися на кращих зірцях усного мовлення. Такими зірцями має стати мова вчителя, акторів радіо і телебачення, відомих майстрів слова та пересічних громадян, які повсякчас дбають про красу своєї мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексєєва О. С. Українське усне мовлення студентів: удосконалення орфоепічних норм. *Інформаційна освіта та професійно-комунікативні технології XXI ст.: IX Міжнародна науково-практична конференція*. Одеса, 2016. С. 307–318.

2. Єрмоленко С. Специфіка методики навчання української орфоепії. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Богдана Хмельницького: зб. наук. праць. Серія: Педагогіка*. 2015. № 1 (14). С. 199 – 205.

3. Коваль В. О. Методика формування фонетико-орфоепічної компетенції студентів-словесників ВНЗ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_si1sk_shkolu/9/visnuk_5

4. Ляшкевич А. І. Значення орфоепічних норм у навчанні усного мовлення п'ятикласників [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_42/26.pdf

5. Українська мова за професійним спрямуванням: навчальний посібник [за ред. Т. В. Симоненко]. Київ: ВЦ «Академія», 2009. 272 с.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД В ЗМІСТІ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ З ГЕОГРАФІЇ (2009 – 2014)

Компетентнісний підхід є одним із пріоритетних аспектів підручникотворення, а також навчання географії. Тому у змісті та структурі підручників з географії він постає основним елементом при їхньому створенні та осучасненні. При застосуванні компетентнісного підходу учні розширюють свої знання про природне середовище, соціально-економічні аспекти країни, при цьому формуючи для себе власну картину світу із врахуванням системи характеристик, які в подальшому дадуть змогу успішної самореалізації при застосуванні отриманих знань, відповідно можливостей природного середовища та соціуму в умовах сучасного світу. Двома основними компетентностями, які сформовуються при впровадженні компетентнісного підходу в навчання є ключова та предметна (географічна). Реалізуючи вищезазначені особливості у структурі, змісті та методичному апараті підручників з географії для загальноосвітніх шкіл створюються перспективи для подальшого розвитку методики навчання географії.

У Концепції географічної освіти в основній школі зазначається, що на шляху до формування предметної географічної компетентності необхідно розв'язати одне з найбільш значущих завдань шкільної географії, яке полягає у формуванні в учнів різнотипних географічних умінь, а саме: інтелектуальних (пізнавальних), навчальних, прикладних, а також умінь географічного моделювання. На основі цього розвивається географічне бачення світу – це історично зумовлений цілісний образ довкілля, що ґрунтується на знаннях про природу Землі, її населення, світову економіку та їх взаємодію. Формування цієї компетенції в учнів зумовлено взаємодією їхнього індивідуального сприйняття довкілля та сучасного науково-географічного інтегрованого відображення світу, з яким вони ознайомлюються на уроках. Тобто у процесі вивчення географії має відбуватися поступовий перехід від побутового бачення світу до географічного, а вчитель повинен докладати свої зусилля задля організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, спрямованої на забезпечення такого переходу [1, 22].

Загальноприйнятим є твердження, що навчання – це передавання учням суспільного досвіду, що був накопичений людством. У свою чергу, географія як початкова дисципліна, об'єднує три об'єкти пізнання: образ, слово, практика. Виходячи з цього, при формуванні предметної, тобто географічної компетентності – знань, умінь, творчої діяльності, поглядів та ставлення до довкілля і суспільного життя має базуватися саме на даних підходах.

Розглядаючи означені об'єкти пізнання, важливим є поняття «природний комплекс», яке є комплексним, узагальнюючим, але при правильному його засвоєнню в наступних шкільних курсах з географії воно виступає ключовим для розуміння фізико-географічних процесів. Зокрема, у 7-му класі при вивченні курсу «Географія материків та океанів» найбільш повною мірою можна сформулювати ключові і предметні компетентності. В окремих підручниках зазначеного шкільного курсу географії реалізовано компетентнісний підхід, наприклад «Географія материків і океанів. Підручник для 7-го класу загальноосвітніх навчальних закладів» [3]. Він містить завдання, спрямовані на формування предметної географічної компетентності, зокрема шляхом залучення учнів до проектної діяльності (наприклад, «Підготуйте екологічний проект «Значення Світового океану» та інші завдання, які поєднують як індивідуальну, так і колективну діяльність учнів ЗСО) [3, 307].

На прикладі шкільного курсу «Географія України» чітко прослідковується формування трьох основних компонентів, які виступають умовою для формування в учнів двох важливих

компетентностей: ключової та предметної. При їх засвоєнні учні отримують розуміння про розвиток та зв'язки в географічних процесах та компонентах, природні ресурси, господарський комплекс та населення України. Компетентнісний підхід проявляється при вивченні географії України шляхом формування в учнів знань про свою рідну землю на основі діяльності та практичної складової навчання.

Особливістю вивчення економічної та соціальної географії України, яка вивчається в 9-му класі та є своєрідним підсумком у вивченні предмету в основній школі, є формування двох предметних компетентностей – географічної, так і економічної. У підручнику географії для 9 кл. загальноосвітніх навчальних закладів (автори – О. Ф. Надтока, О. М. Топузов) предметна географічна компетентність формується різними засобами, зокрема й через рубрику «Географічна задача». Подаємо приклад однієї з них: «Науковими дослідженнями виявлено, що швидкий розвиток міст призводить до зниження природного приросту населення, оскільки народжуваність серед міського населення значно нижча, ніж серед сільського. Поясніть, який взаємозв'язок існує між відтворенням населення та розвитком великих міст і зростанням виробництва» [2, 36]. Такий текстовий фрагмент підручника активізує дослідницьку діяльність учнів, спрямовує їх на розв'язання реальних і практичних завдань географічного характеру. Саме через цей навчальний курс учні ЗСО матимуть змогу отримати важливий економічний досвід, який у подальшому можна реалізувати у процесі вивчення курсу «Основи економіки» в 11-му класі.

Отже, обов'язковою умовою при створенні підручників з географії повинно бути врахування компетентнісної складової навчання. Основною метою змістового навантаження підручників з географії, запитань та завдань має бути підготовка школярів до дорослого життя, шляхом формування в них гармонійних стосунків з навколишнім, природним середовищем і суспільством, яке сформується в освітньому процесі при застосуванні ключової та предметної (географічної) компетентностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Концепція географічної освіти в основній школі: проект / Інститут педагогіки НАПН України / за заг. ред. О. М. Топузов, О. Ф. Надтока, Л. П. Вішнікіна, А. С. Доброскок та ін. Київ: Педагогічна думка, 2014. 30 с.
2. Надтока О. Ф., Топузов О. М. Географія: підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закладів. Київ: «Видавничий дім «Світ знань»», 2009. 224 с.
3. Топузов О. М., Надтока О. Ф., Назаренко Т. Г. та ін. Географія: підруч. для 7 кл. Київ: ДНВП «Картографія», 2011. 320 с.

Людмила ЯНСВА

(Білгород-Дністровський, Україна)

ВИКОРИСТАННЯ ВИММЕЛЬБУХІВ В ПРОЦЕСІ ПРОВЕДЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Проблема індивідуалізації в навчанні є однією з актуальних на сучасному етапі. Її теоретичною розробкою передбачений комплексний підхід до навчання, який поєднує фронтальні, колективні, групові та індивідуальні форми, методи і засоби.

Індивідуальна робота з дітьми дошкільного віку – специфічне навчання, яке розкриває педагогічний принцип реалізації змісту і цілей з урахуванням відмінностей дітей.

Індивідуальний підхід передбачає використання методів впливу на кожну дитину окремо з урахуванням властивих їй особливостей (вікових, індивідуальних, статевих), тобто виокремлених конкретних дій і ставлення до дитини з боку педагога [2].

Індивідуальна робота з дітьми як самостійна організаційна форма проводиться з дітьми усіх вікових груп у вільні години (під час ранкового прийому, прогулянок тощо) в приміщеннях і на свіжому повітрі. Вона організовується з метою активізації пасивних дітей, додаткових занять з окремими дітьми (новенькими, тими, що часто пропускають через хворобу, інші причини та гірше засвоюють програмовий матеріал під час фронтальної роботи). Для проведення індивідуальної роботи в цікавій та невимушеній формі сьогодні все ширше використовуються віммельбухи.

Віммельбухами називають дитячі розвивальні книжки-картинки з мінімумом тексту (чи взагалі без нього) та яскравими, деталізованими, максимально насиченими візуальною інформацією ілюстраціями. Не новина, що віммельбухи прийшли до нас від німців. Дієслово «wimmeln» у перекладі з німецької означає «роїтися, копошитися, товпитися». Від цього ще одна їхня назва – «книжки, що миготять» [1].

Перші книжки-для-роздівляння почали з'являтися наприкінці 1960-х років, хоча й не ідентифікувалися тоді як такі. Послідовником Брейгеля-старшого й Босха, і «батьком віммельбуха» вважають німецького художника Алі Мітгуча (нім. Ali Mitgutsch, 1935), одного з найвідоміших німецьких дитячих письменників, автора понад 72 книжок, перекладених близько 20 мовами та проданих тиражем більше ніж 8 млн.

1968 року, використовуючи вже забуті прийоми й техніки німецьких граверів XVI–XVII століть, Алі Мітгуч намалював свою першу книжку-картинку – «Усе навколо в моєму місті» (нім. Rundherum in meiner Stadt). Саме це видання, що було розпродане у світі понад мільйонним тиражем, вважається першим віммельбухом (нім. Wimmelbilderbücher або англ. teeming-picture-books). А вже наступного року за цю книжку автор отримав Німецьку молодіжну літературну премію.

В Україні книги-розгадки, книги-картинки, як їх ще називають, тільки починають публікуватись. Зазвичай, це перекладені закордонні видання. Перші перекладні віммельбухи з'явилися в нас близько десяти років тому, хоча, звісно, й не позиціонували себе тоді як такі. Серед них можна назвати «Першу книгу розумної дитини» (2007) видавництва «Розумна дитина», «Відшукай і порахуй» (2008) видавництва «Країна Мрій», перевидану 2014 року [3].

З новою силою та ентузіазмом віммельбухи ввірвалися на український видавничий ринок лише близько року тому, зусиллями кількох видавництв. На 23-му Форумі видавців поодинокі віммельбухи можна було побачити на стендах видавництв «Віват», «Видавництво Старого Лева», «КМ-Букс», «Ранок». Чи не найбільший асортимент представлений у видавництві «ARTBOOKS». Попри доволі високі ціни та досі незвичність такого формату для українського читача, віммельбухи користуються значним попитом.

Книга-віммельбух – чудовий засіб для розширення знань дошкільників про навколишній світ. Книга яскрава, насичена ілюстраціями, в ній мало тексту, а частіше, він зовсім відсутній, повністю задіяний увесь простір сторінки – все це сприяє розвитку спостережливості, творчості дошкільника, стимулює мову, уяву, мислення, сприяє розвитку почуття гумору, дає можливість щоразу вигадувати нові історії.

Спектр використання віммельбухів безмежний. Переглядаючи книгу-картинку разом з дитиною, можна виконувати наступні завдання: назвати персонаж, об'єкт; шукати його на всіх розворотах книги; розповісти про нього; порахувати однакових героїв, предмети; описати чим вони схожі або чим відрізняються; назвати настрої персонажа; прослідкувати наслідки дій; уявити і придумати подію, вивчати слова іноземною мовою, тощо.

Користь цієї книги в тому, що неможливо перерахувати всі завдання, які може виконати дитина, розглядаючи віммельбух, при тому, що дорослий їх може вигадувати по ходу розглядання.

Користь книги-картинки також відзначають психологи. Згідно з їхніми словами, деталі, які малюки помічають найпершими, можуть говорити про психічний стан дітей або про те, що найбільше їх хвилює.

Але найбільша її цінність в тому, що вона спонукає до сумісного спілкування, сумісної діяльності дорослого з дитиною, чого так не вистачає сучасним дітям. Вони ще сприймають книги душею. Вловлюють тепло, передане ілюстратором, вчаться мріяти і фантазувати.

Віммельбух – це не просто весела книжечка для організації дитячого дозвілля. В першу чергу, вона несе в собі освітню функцію, яка реалізується в формі популярного сьогодні «ігрового навчання».

ЛІТЕРАТУРА

1. Вікіпедія. <https://uk.wikipedia.org/wiki>.
2. Індивідуальна робота вихователя, її роль і місце в процесі навчання математики дітей дошкільного віку. <https://studfiles.net/preview/5551074/page:4/>
3. Український віммельбух: у чому секрет тренду? https://24tv.ua/ukrayinskiy_vimmelbuh_u_chomu_sekret_trenda_n872432

РОЗКРИТТЯ ПОДВІЙНОСТІ ЛЮДСЬКОЇ ПРИРОДИ В ТВОРЧОСТІ ДАВНІХ УКРАЇНСЬКИХ ПИСЬМЕННИКІВ XVI–XVII СТ.

У будь-який час людина намагається досягти гармонії між мікросвітом і оточуючим середовищем (макросвітом). Онтологічно роздвоєна особистість, котра перебуває в постійному пошуку себе, є вічною проблемою суспільства. І людину бароко, і сучасну людину поєднує спільна мета – намагання збагнути сенс буття, а також віднайти власне місце в цьому світі. Саме тому така увага приділяється науковцями XX–XXI ст. розкриттю подвійності людської природи в творчості давніх українських письменників XVI–XVII ст. Зокрема, дане питання досліджується у працях М. Возняка, І. Іваня, П. Кралюка та М. Якубовича, В. Шевчука та ін.

Людина має право вибору між світлою і темною сторонами життя, між тілесністю і духовністю. Ця можливість дарована нам Богом. Проте досить часто вона (людина) забуває про відповідальність, яка покладається за право обирати життєвий шлях. Лише щоденна титанічна праця над удосконаленням власного «Я» дозволяє чітко прямувати до визначеної мети [1, 132].

Проблема роздвоєності особистості була напрочуд актуальна в давній літературі того часу, оскільки українці XVI–XVII ст. перебували в епіцентрі релігійних і політичних дискусій, у яких важко було розібратися пересічній людині. Розуміючи глибину духовної прірви, на краю якої опинилася Україна в той період, наше письменство шукало шлях порятунку через об'єднання онтологічно роздвоєної особистості, оскільки це дозволяло досягти цілісності, а отже, духовності та просвітленості [1, 137].

Так, Василь Суразький природу людини поділяв на зовнішню (тілесну) та внутрішню (духовну). Духовна же природа складалася з трьох частин: «ум, здатний пізнавати закладену в людині божественну істину; розмисл, завдяки якому пізнається світ зовнішній; і душа, яка урівноважує ум та розмисл. У розмислі виражена сутність «зовнішньої людини», в умі, навпаки, – «внутрішньої» [5, 52]. Письменник наполягав, що не варто розривати духовне й тілесне, оскільки тільки завдяки їхній єдності можна віднайти істину [4, 28].

Для Івана Вишенського зовнішня людина, світ не мали жодної цінності. Головним був внутрішня сутність, досягнення мудрості і блага завдяки осягненню божественної істини, а це можливо зробити лише високо духовній особистості [5, 53].

Кирило Транквіліон-Старовецький стверджує, що людина складається з двох різних істот. «Тіло постало з чотирьох елементів: тіло з землі, кров з води, віддих з повітря, тепло від вогню, а в тіло Бог вложив безсмертну душу» [3, 309].

Письменник наполягає, що душа і тіло перебувають між собою в одвічній боротьбі й непримиренності. Саме в цьому проявляється антагонізм «небесного й земного, Божого й людського», у чому Кирило Транквіліон-Старовецький вбачає одвічну людську драму [6, 353].

Для Дмитра Туптала пошуки справжньої, внутрішньої людини були пов'язані з пізнанням себе, своєї суті. Адже пізнавши себе, на думку письменника, людина пізнає й Бога [2, 73]. У подальшій історії давньої української літератури поєднання внутрішньої і зовнішньої людини через самопізнання стане квінтесенцією творчості Григорія Сковороди.

У часи кризи і нестабільності людина намагається досягти душевної рівноваги, зрозуміти, у якому напрямі рухатися, нарешті просто залишитися людиною, не дивлячись на обставини. Проблема подвійності людської природи, яку розробляли наші письменники XVI–

XVII ст., показала непрсту ситуацію в українському суспільстві того часу: панування зневіри, злості, байдужості, розбрату тощо. Проте водночас звернення мислителів до цієї теми засвідчило про пошуки людиною бароко шляху для примирення з собою і суспільством, толерантності до тих, хто не поділяє інших поглядів. Наші письменники намагалися показати, що єдиним можливим варіантом для збереження духовності було об'єднання роздвоєної особистості в цілісну людину. Єдиний же вірний шлях для досягнення цієї мети – це пізнання себе, своєї внутрішньої суті, Бога, істини; а отже, переродження в світлу, гармонійну, просвітлену особистість.

ЛІТЕРАТУРА

1. Александрович Т. Проблема самовдосконалення людини як спосіб пізнання внутрішньої сутності у творчості українських барокових письменників. *Теоретична і дидактична філологія: Збірник наукових праць*. Переяслав-Хмельницький: ПП «СКД», 2012. Випуск 11. С. 130–138.
2. Іванько І. В. Філософія і стиль мислення Г. Сковороди. К.: Наукова думка, 1983. 272 с.
3. Возняк М. Історія української літератури / [упорядкування, передмова М. Гнатюка]. 2-ге вид., випр. Львів: Світ, 2012. 872 с.
4. Кралюк П. М., Якубович М. М. Василь Суразький: апологія православної традиції. Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2011. 212 с.
5. Кралюк П., Якубович М. Василь Суразький та Іван Вишенський як діячі українського православного традиціоналізму: історико-філософський контекст. *Релігія та соціум*. 2011. № 1 (5). С. 50–55.
6. Шевчук В. Муза Роксоланська: Українська література XVI – XVIII століть: У 2 кн. Книга перша: Ренесанс. Раннє бароко. К.: Либідь, 2004. 400 с.

Anastasia ANDROSYUK
(Uzhhorod, Ukraine)

DIE BESONDERHEITEN DER ÜBERSETZUNG DEUTSCHER RECHTSTEXTE

Die Übersetzung ist eine von den ältesten Beschäftigungen der Menschheit. Die sprachlichen Inkongruenzen veranlassten die Menschen zu dieser schwierigen, aber unerlässlichen Arbeit, die dem Kommunikationsziel und des geistigen Austausches zwischen den Nationen dient. Laut J. W. Goethe ist die Übersetzung ein der wichtigsten Kommunikationsmittel zwischen den Menschen. Die Übersetzung sollte nicht nur dem Original entsprechen, sie sollte das Original vollkommen ersetzen [3, 187].

Um die Äquivalenz des Originals und der Übersetzung beim Fehlen der direkten oder vollen Entsprechungen zu erreichen, muss der Übersetzer die Transformationen geschickt verwenden – die Änderungen, die man bei dem Übergang vom ursprünglichen Text zu der Zielsprache macht.

L. S. Barkhudarov teilte alle Arten von grammatischen Transformationen ein, die man in der Übersetzung verwendet, in vier Typen, nämlich: Transposition; Auswechslung, Ergänzung; Auslassung [2, 114].

V. N. Komissarov klassifizierte die wichtigsten Arten von lexikalischen Transformationen bei der Übersetzung auf die folgende Weise: Transkribierung, Transliteration und Lehnübersetzung; Lexikalisch-semantische Auswechslung (Konkretisierung, Verallgemeinerung, Modulation); grammatikalische Transformationen (wörtliche Übersetzung, Zergliederung von Sätzen, Vereinigung von Sätzen und grammatikalischer Ersatz); lexikalisch-grammatikalische Transformationen (antonymische Übersetzung, beschreibende Übersetzung und Kompensation) [1, 30].

Fachsprachen sind Sprachformen, die für Nicht-Fachleute eine Barriere aufbauen (Bsp.: Gebrauchsanweisungen). Sie dringen weit ins Alltagsleben ein, ohne dass wir dies bemerken. Der Fachwortschatz macht die Fachsprachen aus. Kommunikation, die bei uns einen anderen Stellenwert hat [4, 56].

Für die Studie der Transformationen wurden die ersten 100 Sätze der Verfassung der Ukraine analysiert.

Die Originalsprache umfasst 100 Sätze und die Zielsprache – 99. In diesen Sätzen wurden die Anzahl der Wörter in jedem Satz, die Art des Satzes und die Häufigkeit der Verwendung von Wortarten in den Sätzen bestimmt. Substantiv ist die am häufigsten verwendete Wortart sowohl in der ukrainischen als auch in der deutschen Version der Verfassung. In der Originalsprache beobachten wir mehr Adjektive als Verben. In der deutschen Version der Verfassung gibt es mehr Verben als Adjektive. Als Satztyp herrscht der einfache Satz in beiden Varianten vor.

Anzahl der Sätze in der Verfassung der Ukraine (Original) – 100. Insgesamt gibt es im Text 1562 Wörter. Davon sind die meisten Substantive, ihre Anzahl ist 593, dann gehen andere Wortarten, wie Pronomen, Adverbien, Numerale, Präpositionen, Konjunktionen und Partikeln, ihre Anzahl ist 559, Nächste nach der Anzahl sind Adjektive – 250, und Verben – 160.

Anzahl der Sätze in der Verfassung der Ukraine (auf Deutsch) – 100.

Insgesamt gibt es im Text 1841 Wörter. Davon sind die meisten Substantive, ihre Anzahl ist 610. Dann gehen andere Wortarten, wie Pronomen, Adverbien, Numerale, Präpositionen, Konjunktionen und Partikeln, ihre Anzahl ist 868. Nächste nach der Anzahl sind Adjektive – 191, und Verben – 172. Die Methode der deskriptiven Übersetzung, Transliteration und Lehnübersetzung sollten nur nach der Überzeugung verwendet werden, dass es in der ukrainischen Sprache für diese deutsche lexikalische Einheit wirklich keine Entsprechungen gibt, und man keine anderen Übersetzungsmethoden verwenden kann. Namen, Eigennamen, Abkürzungen, die Namen der deutschen Firmen und deutscher Druckausgaben wurden transkribiert. Diese Methoden der Übersetzung kommen häufig vor, also ist es 60% von übersetzten Sätzen.

Neben den oben genannten Methoden werden häufig die Methoden der antonymischen und beschreibenden Übersetzung und Kompensation verwendet. Explikation findet man 9 Mal, das ist in 9% von Sätzen vorhanden. Antonymische Übersetzung in 3% der Sätze und Kompensation nur in 1% der Sätze. Im Gegensatz zu der Konkretisierung, die oft bei der Übersetzung verwendet wurde, nämlich 7% der Sätze, wurden Verallgemeinerung nur in 3% von den Sätzen und Modulation nur in 1% von den Sätzen angetroffen. Bei der Übersetzung vorkommen die Methoden der syntaktischen Assimilation (25% der Sätze) und grammatikalischen Ersatz (47% der Sätze) jedoch häufig. Vereinigung kommt nur in 1% der Sätze vor, Zergliederung kommt ebenso nur in 1% der Sätze vor. Nach Analyse von 100 Sätzen wurden 83 Wörter gefunden, die dem Rechtsbereich gehören. 84% davon sind Substantive, 13% – Adjektive und 2% – Verben.

Um nach rechtlichen Fachbegriffen und Termini zu suchen, werden das Glossar der rechtlichen Grundbegriffe und Mehrsprachige rechtsterminologische Datenbank verwendet. In analysiertem Text werden 83 Wörter, die Rechtsbegriffe sind sich auf die Rechtsbranche beziehen. Die meisten Wörter davon sind Substantive – 70, Adjektive – 11 und Verben – 2. Vorwiegend sind die Wörter vom Bereich der Verfassungs-, Verwaltung- und Zivilrecht.

Also werden die Komplexität und die Besonderheiten der Übersetzung von Rechtstexten betrachtet, wobei die Bedeutung dieses Tätigkeitsbereichs von Rechtsanwälten und Linguisten hervorgehoben wird. Um solche Übersetzungen durchzuführen, muss man auf sprachlichen und ethnischen Faktoren und Interessen, auf den Ähnlichkeiten zwischen der Originalsprache und der Zielsprache basieren, die die wesentlichen Aspekte der juristischen Übersetzung darstellen.

LITERATURVERZEICHNIS

1. Федоров А. В. Основы общей теории перевода: лингвистические проблемы. М.: Высшая школа, 1983. 303 с.

2. Шаблій О. А. Німецько-український юридичний переклад: методологія, проблеми, перспективи. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2012. 320 с.

3. Janich N., Zakharova E. Wissensasymmetrien, interaktionsrollen und die Frage der «gemeinsamen» Sprache in der interdisziplinären Fachkommunikation. *Fachsprache. International Journal for Specialized communication*. (2011). 3–4. S. 187–204.

4. Sandrini P. Übersetzen von Rechtstexten (Band 54). Thüringen: Gunter Narr Verlag, 1999. 303 S.

Вікторія ВАЛЬЧУК
(Київ, Україна)

ФЕНОМЕН «МАТЕРИНСЬКОЇ» МОВИ ЯК ОСОБЛИВА ФОРМА КОМУНІКАЦІЇ

Люди мають різні знання та можливості, тому однаково спілкуватися з усіма просто неможливо. Оперуючи хоча б невеликою частиною інформації про людину, ми враховуємо її попередній фонд знань, здатність розуміти певні речі і таким чином коригуємо власні стратегії спілкування, змінюємо їх. Це може здатися очевидним, але існують випадки, в яких така зміна відбувається не усвідомлено. Коли мати розмовляє зі своєю дитиною, вона використовує особливий вид голосу. Вона послуговується так званою «материнською» мовою (англ. *motherese, baby-talk*) або IDS (англ. *infant directed speech*, дослівно: мовлення, спрямоване на немовля). IDS характеризується синтаксичними, лексичними та фонетичними модифікаціями певної загальноживаної мови задля спрощення її розуміння немовлятами. У даній роботі висвітлюються фонетичні особливості «материнської» мови.

Згідно з даними Оксфордського словника англійської мови, перша зареєстрована згадка терміну *baby-talk* датується 1836 роком. Одна з провідних дослідниць у сфері IDS, доктор психологічних наук А. Фернальд, «материнську» мову трактує як «лінгвістично спрощений реєстр спілкування, що використовується дорослими з немовлятами і маленькими дітьми, характеризується високою тональністю та надмірно вираженою інтонацією» [4, 181].

Спілкуючись із дитиною, матері не просто підвищують тональність голосу порівняно з тою, яку використовують при розмові з дорослими, але й чітко виділяють різницю між звучанням голосних, розтягуючи їх. Наприклад, у проведеному дослідженні Д. Бернема матері-носії англійської мови під час гри з немовлятами подовжували голосні /i/, /u/ та /a/ в таких словах, як *sheep, shoe, and shark* [5, 684]. Це «розтягування простору між голосними» створює пародію на конкретну мову, якою розмовляє мати, наголошуючи на її відмінних рисах. З акустичної та артикуляційної точки зору, попередньо згадані голосні є *гіперартикульованими*. У крос-лінгвістичному аналізі фонетичних одиниць у мові, адресованій немовлятам під керівництвом П. К. Кюль гіперартикульовані голосні визначаються як «частина мовного досвіду новонароджених, що підвищує їх здатність до звукосприйняття» [5, 685]. Так, матері полегшують дітям процес навчання, адже останні вивчають звуки рідної мови імітуючи матерів. Слід також зауважити, що діти розуміють, коли саме матері намагаються навчити їх чомусь новому. Якщо немовля бачить, як у матері з рук падає пательня (англ. *saucerpan*) і чує, як вона вигукує «*Bother!*» («Тьху ти!»), воно не сприйматиме цей вигук як позначення пательні [2, 172]. Очікуваний результат використання «материнського» реєстру полягає в тому, що коли дитина виростає, вона все ще зберігає певну компетенцію в ньому для спілкування з немовлятами, однак уже набуває знань про інші нормальні, не спрощені реєстри мови та способи їх застосування.

У міжкультурному контексті досить часто повідомлялося про використання особливої «материнської» мови, однак щодо універсальності цього явища між науковцями виникають суперечки. Зокрема Ч. А. Фергюсон, відомий американський лінгвіст, зазначає, що «такий

спрощений реєстр спілкування, як «материнська» мова безумовно передається в культурі, як і будь-яка інша частина мови, і може бути досить систематичним та стійким до змін» [3, 5]. Наявність просодично або інтонаційно відмінного реєстра у звертаннях дорослих до немовлят зафіксували у ряді європейських, американських, африканських та азійських мов. Б. Шиффелін однак стверджує, що аборигени островів Папуа Нова Гвінея не послуговуються таким реєстром і взагалі рідко звертаються безпосередньо до своїх немовлят [6, 85]. Дослідниця також повідомляє, що місцеві матері зазвичай тримають новонароджених обличчям до себе або інших людей при розмові саме з дитиною у підвищеному тоні. Можливо, ця практика функціонально еквівалентна використанню «материнської» мови і забезпечує необхідну дитині насичену, змінну слухову стимуляцію.

Отже, матері не випадково використовують особливий спрощений мовний реєстр, який називають «материнською» мовою для комунікації зі своїми дітьми. Це обумовлено тим, що з перших місяців життя немовлята опановують фонетичні властивості рідної мови з розмов дорослих, яких чують. Перспективи дослідження «материнського» реєстру полягають у поглибленні знань про його синтаксичні та лексичні особливості, оскільки на даний момент існує досить обмежена кількість праць, присвячених проблемі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Burnham D., Kitamura C. & Vollmer-Conna U. (2002). What's new pussy cat? On talking to babies and animals. *Science*. 2002. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://science.sciencemag.org/content/296/5572/1435.pdf-extract.jpeg>
2. Chris Frith. *Making Up The Mind: How The Brain Creates Our Mental World* – Blackwell Publishing, 2007. – 248 p.
3. Ferguson C. A. Absence of Copula and the Notion of Simplicity: A Study of Normal Speech, Baby Talk, Foreigner Talk, and Pidgins – 1968. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED030844.pdf>
4. Fernald A. «Four-Month-Old Infants Prefer to Listen to Motherese». *Infant Behavior and Development* – 1985 – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://web.stanford.edu/group/langlearninglab/cgi-bin/publications/Fernald%201985.pdf>
5. Kuhl P. K., Andruski J. E., Chistovich I. A., Chistovich L. A., Kozhevnikova E. V., Ryskina V. L., Stolyarova E. I., Sundberg U., Lacerda F. Cross-language analysis of phonetic units in language addressed to infants. *Science*. 1997. P. 684–686.
6. Schieffelin B. B. Getting it together: An ethnographic approach to the study of the development of communicative competence. *E. Ochs & B. B. Schieffelin (Eds.), Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press, 1979. P. 437.

Ірина ГАРАСИМ'ЮК
(Івано-Франківськ, Україна)

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНА ОСНОВА ІРРЕАЛЬНОСТІ СВІТУ В ОПОВІДАННІ А. САПКОВСЬКОГО «OSTATNIE ŻYCZENIE»

Література жанру фентезі набуває дедалі більшої популярності в сучасному літературному процесі, що зумовлює також необхідність лінгвістичних досліджень такого типу художніх творів. Науковці все частіше звертаються до семантичного рівня творення фентезійних текстів.

Семантична категорія ірреального базується на запереченні реального, отже, реалізується у всьому уявному, неіснуючому в дійсності, неможливому. На думку М. Кравець, категорія ірреального складається із кількох субкатегорій, а саме:

- субкатегорія трансцедентного (Бог, душа, метафізичні сутності);

- субкатегорія надприродного (окультні істоти, магічні обряди, містичні властивості та сили, міфічні істоти);

- субкатегорія сюрреального (мрії, сновидіння, уявлення, фантазії).

Також дослідниця наголошує на таких рисах ірреального, як неможливість, аномальність, дивність, незрозумілість, загадковість і таємничість [1, 471].

Аналіз оповідання «Ostatnie życzenie» А. Сапковського показав, що автор найчастіше вдається до використання семантичної субкатегорії надприродного:

*Szelma **wiedźmin** na to, że ... możemy chodzić na **strzygi** [2, c. 6]*;*

*Poskarżę się **Radzie Czarodziejów**.*

Неодноразово трапляються фрагменти тексту, де застосовано перелічення, що створює враження існування окремого світу, населеного особливими мешканцями із притаманними їм унікальними рисами:

*...a teraz akurat: **upiory, borowiki** jakieś, gdzie nie spluniesz, **wilkołak** albo inna zaraza. Po wsiach **rusalki i płaczki** poruwają dzieci...*

Окрім лексем на позначення міфічних та окультних істот досить часто в тексті трапляються слова із семантикою ірреальності, що називають, описують магічні обряди, що додає твору динамічності, виводить ірреальність зображуваного світу на новий рівень – подієвий, а не тільки рівень номінації:

*Udzerzyli ją jednocześnie, Geralt **Znakiem Aard**, Myszowór straszliwym **trzystopniowym zaklęciem**...*

А. Сапковський використовує лексеми із семантикою такого типу не тільки для зображення подій, що творять фабулу твору, але й для характеристики персонажів, що робить ірреальність рисою героїв твору:

*...waszą specjalnością jest raczej zabijanie, a nie **odczynianie uroków**.*

У такий спосіб відхід від реального здійснюється максимально часто, що робить ірреальність зображуваного світу цілісною і наближеною до правдивого світу.

Цікавим є той факт, що письменник описує магічні обряди також за допомогою слів, первинне значення яких позбавлене семантики ірреальності. Тут на допомогу приходять простір контексту: сполучаючись в синтагматичні зв'язки, лексеми роблять загальний зміст словосполучення чи речення ірреальним, таким, що не існує у звичному світі:

*Szmaragdowe **oczy** poszły w nich dwire zielone **błyskawice**. Błyskawice skrzyły się w... oślepiające **leje, wiry**, z wnętrz których runęła na nich **Moc**...*

А. Сапковський, вживає таке сполучення у прямому для вказаного контексту значенні – в ірреальному світі така подія може відбуватися насправді і сприймається як його органічна складова.

Варто звернутися й до інших субкатегорій категорії ірреального, які, хоч і з'являються в канві твору рідше, відіграють у певних ситуаціях вагомую роль.

Субкатегорія трансцендентного найчастіше реалізується через згадку про Бога та божества. Щоправда, така згадка відбувається в досить специфічний спосіб, адже лексема *Bóg* жодного разу не вживається в тексті у формі однини, що свідчить про специфічну систему вірувань, поширену в світі, який зображує письменник:

*... **kikimora**, która jest bezrozumnym bydlęciem..., bo taką ją **bogowie** stworzyli.*

А. Сапковський звертається до категорії трансцендентного тільки при описі міфічних істот, окультних осіб, а також і вигуках, що відбувається найчастіше. Найбільше уживаним є вигук *na bogów* у різних варіантах, наприклад:

* Тут і далі цитуємо за: [2].

Na wszystkich **bogów!**

Na wszystkich **bogów morza** - dyszał wyspiarz.

Наведені фрагменти свідчать про те, що вірування персонажів твору залежать також від місцевості проживання, адже до морських богів звертається саме персонаж-острів'янин, тобто, світогляд героїв оповідання теж відображається за допомогою лексичних засобів.

Специфічно реалізовано у творі також трансцендентне поняття «душа», адже воно з'являється лише при характеристиці окремих персонажів, коли описується, доводиться чи ставиться під сумнів їхня великодушність як риса характеру:

Wykażesz iście księżęcą wielkoduszność...

Jestes mądrą i wielkoduszną królową.

Субкатегорія сюрреального у творі представлена в основному сновидіннями. Безпосередньої згадки про сновидіння у творі письменник не надає, навпаки різними способами здійснює відхід від цього поняття для того, щоб продовжувати гру із читачем, робити зображуваний ірреальний світ дедалі реальнішим:

*...szelest zbudził wiedźmina, a może tylko wyrwał z **pólsnu**...*

Навіть тоді, коли герої насправді засинають згідно із фабулою, вони невпевнені при розмежуванні сну й реальності, що можна пояснити так: у реальному світі певні події неможливі, відбуваються тільки під час сну, натомість в ірреальному світі оповідання такі події є можливими повсякчас:

*Pamiętam niewiele i niech mnie zaraza, jeśli wiem, co z tego było **jawa**, a co **koszmarem**.*

Для протиставлення категорій реального й ірреального автор використовує контекстну антонімічну пару *jawa* і *koszmar*.

Отже, для створення ірреального світу автор оповідання «Ostatnie życzenie» з високою частотністю використовує лексеми із семантикою ірреального. Найчастіше А. Сапковський вдається до субкатегорії надприродного, що зумовлено фабулою твору, специфікою професії головного персонажа. У межах вказаної субкатегорії реалізуються поняття міфічних та окультих істот, магічних обрядів та властивостей. Менш репрезентованими є субкатегорії трансцендентного та сюрреального, однак вони є важливим з погляду використання для їхньої реалізації специфічних вербальних засобів. Важливим є простір контексту, де ірреальної семантики набувають лексеми, що первинно позбавленні такого значення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кравець М. Дослідження семантики ірреального: текстовий вимір. *Studia Linguistica*. Київ. 2014. № 8. С. 470–475.

2. Sapkowski A. *Ostatnie życzenie*. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://dymki.net/czytaj/Ostatnie-zyczenie_opow1.pdf (дата звертання: 10.01.2019).

Tetyana HULEDZA
(Uzhhorod, Ukraine)

WORTBILDUNG DER SUBSTANTIVE IN DER MODERNEN DEUTSCHEN SPRACHE (DER ROMAN VON HEINRICH BÖLL «ANSICHTEN EINES CLOWNS»)

Der Wortschatz wird auf verschiedene Art und Weise erweitert. Zu dieser Bereicherung des Wortschatzes durch Produktion von neuen Bezeichnungen dient eine Menge von sprachlichen Zeichen, die auf unterschiedliche Weise kombiniert werden können.

Andere Definition bietet Metzler-Lexikon der Sprache: Die Wortschöpfung stellt ein Lexem dar, das «nicht durch Wortbildung oder Entlehnung gewonnen ist». Es sind meistens die Interjektionen (schall- oder lautnachahmende Wörter wie miauen, Kuckkuck), Onomatopoeika, Wörter der Kindersprache (Puff-puff, Tick-Tack – Uhr) und der Werbesprache [3, 697].

Tea Schippan (1987) spricht über Wortschöpfung als «die erstmalige Zuordnung eines Lautkomplexes zu einer Bedeutung [...], die sich ohne Verwendung vorhandener Elemente vollzieht». Solche Wortschöpfungen werden gemeinsam mit den Neubildungen als Neologismen betrachtet. T. Schippan (1987) nennt einige linguistisch wesentliche Eigenschaften, die die Bildung von Neologismen haben. Diese Bildung z.B. erfolgt nach Wortbildungsmodellen, ist oft mit Bedeutungsveränderungen und mit der Übernahme fremden Wortgutes verbunden usw. [4, 58].

Die Morphologie beschäftigt sich mit der internen Struktur von Wörtern und den dabei wirksamen Gesetzmäßigkeiten und Regeln. Die Hauptbereiche der Morphologie sind die Formen- und die Wortbildungslehre. Das Problem der Wortbildung wurde zum Forschungsobjekt solcher Linguisten wie W. Fleischer, K. Lewkowska, O. OGuy, O. Olschanskyj, T. Schippan, M. Stepanowa, I. Černyšewa...

In der deutschen Sprache sind folgende Wortbildungsarten vorhanden:

- 1) Wurzelwort;
- 2) Ableitung (Derevation);
- 3) Zusammensetzung (Kompositum);
- 4) Zusammenbildung;
- 5) Abkürzung (Abriviatuur) [2, 25].

Die Wortbildungsart umfaßt eine Reihe von Wortbildungsmodellen, nach denen Wörter aufgebaut werden. Unter dem Wortbildungsmodell versteht man eine stabile Struktur, die über eine verallgemeinerte lexikalisch-kategoriale Bedeutung verfügt und geeignet ist, mit verschiedenem lexikalischen Material ausgefüllt zu werden [5, 355].

Für die Analyse werden vor allem die Substantive der modernen deutschen Sprache verwendet. Der sprachliche Stoff (450 Substantive) für die Analyse ist aus dem Buch von Heinrich Böll «Ansichten eines Clowns» genommen.

Es gibt vier Arten der Wortbildung: Wurzelwörter, Ableitungen, Zusammensetzungen und Abkürzungen. Im Buch von Heinrich Böll «Ansichten eines Clowns» werden alle Arten entdeckt.

Die produktivste Wortbildungsart ist Zusammensetzung (203 Substantive). Die unproduktivste Wortbildungsart ist Abkürzung (5 Substantive).

Zusammensetzungen

Im Falle der Komposition (Zusammensetzung) handelt es sich um die Verbindung von zwei oder mehrere selbständigen Wörtern zu einer neuen Einheit [2, 33].

Gemäß der Klassifikation von A. Iskos und A. Lenkova unterscheidet man: Substantiv + Substantiv (160 Substantive), z. B.: *Die Handtasche, Der Arbeitsplatz, Die Zimmertür, Die Eheleute.*

Adjektiv + Substantiv (11 Substantive): *Das Frühstück, Der Eichenmöbel, Der Großvater, Das Zentralkomitee, Der Heißwasserhahn.*

Stamm des Verbs + Substantiv (21 Substantive): *Die Fahrkarte, Das Wohnzimmer.*

Zahlwort + Substantiv (3 Substantive): *Das Selbstmitleid, Das Selbstgespräch, Die Selbstbedingung.*

Adverb + Substantiv (5 Substantive): *Das Wohlbefinden, Der Hintergedanke.*

Ableitungen

Die produktivste Art der Ableitung zwischen den Substantiven ist die Suffigierung (68 Substantive), z. B.: *Der Fahrer, Die Lässigkeit, Die Eigenheit, Der Fehler, Die Wirtin, Die Leitung, Der Hörer.*

Präfigierung ist nicht so verbreitet als Suffigierung. Im Text werden nur 11 Substantive gefunden, z. B.: *Das Unkraut, Der Ausweg, Der Mißerfolg, Das Unwetter, Der Vorname, Der Unterton, Die Unnatur.*

Die Konversion stellt das einfachste Mittel der Substantivierung des Verbums dar. Durch die Konversion entstehen aus den einfachen Infinitivformen (*Leiden, Wollen,...*), Präfixverben (*Bestehen*), Komposita (*Sitzenbleiben*), Wortgruppen (*Zuspätkommen*) und Sätzen (*Vergissmeinnicht*) die Substantive. Im Buch von Heinrich Böll «Ansichten eines Clowns» werden 35 Beispiele für Konversion entdeckt, z. B.: *Das Wagen, Der Abfluss, Die Klingel, Das Recht, Der Betrag, Das Leiden.*

«Als kombinatorische Derivation werden auch die Konversionen mit zusätzlichem Präfix betrachtet (*ver-artz-en*) und als Präfixkonversion von der Präfix-Suffix-Derivation unterschieden» [1, 5]. Im Laufe der Analyse werden 11 Substantive gefunden, z. B.: *Das Gewissen, Das Geräusch, Das Gericht, Der Geruch, Das Geschmack*.

Im Buch von Heinrich Böll «Ansichten eines Clowns» werden auch 108 Beispiele des Wurzelwortes gefunden, z. B.: *Der Knopf, Der Staat, Das Bad*.

LITERATURVERZEICHNIS

1. Fleischer W. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. Leipzig: WEB Bibliografisches Institut, 1776. 326 S.
2. Iskos A. Deutsche Lexikologie. Leningrad 1963. 275 S.
3. METZLER Lexikon Sprache. J. B. Metzler Verlag, Stuttgart, Weimar, 1993.
4. Schippan T. Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. WEB Bibliografisches Institut, 1992. 310 S.
5. Медведєва Е. В. Лексикология немецкого языка. Книжный дом «ЛИБРИКОМ», 2009. 448 с.

Тетяна ДАЦЬКА, Наталія ГРИЦЮК
(Кропивницький, Україна)

МОРФОЛОГІЧНА БУДОВА СЛІВ РУБРИКИ “WORD OF THE DAY” (на матеріалі англійських онлайн-словників Merriam-Webster Dictionary, Longman Dictionary of Contemporary English та Oxford Learner’s Advanced Dictionary)

Одним із важливих умінь учнів та студентів, які вивчають англійську мову як іноземну, є уміння розрізнати особливості морфологічної будови слова, що дозволяє оптимізувати процес оволодіння лексичним складом англійської мови. Таку роботу можна проводити паралельно з розвитком лексикографічної компетенції учнів та студентів.

Слово можна охарактеризувати як основну одиницю мови. Об’єднуючи зміст і форму, слово складається з однієї або декількох морфем, кожна з яких складається з одного або декількох звуків або їх графічного відображення. Морфемі є значущими одиницями, але вони не існують окремо, вони завжди є частинами слів, тоді як слова можна використовувати як незалежне самостійне висловлювання, наприклад, *Listen!* [1, 27]. Морфемі – це найменші значущі одиниці, які можуть становити слова або частини слів. Вони є найменшими або мінімальними, тому що вони не можуть бути розподілені далі на основі їх значення: морфемі – це атоми, які утворюють слова [3, 2].

Відповідно до того які морфемі складають слова останні поділяються на чотири структурні типи: прості слова, або кореневі слова, які мають лише морфему-корінь у своїй структурі, наприклад: *man, sky, go*; похідні слова, або афіксальні деривативи, які складаються з кореня та одного або більше афіксів, наприклад: *joyful, remake, childhood*; складені слова, які поєднують у собі дві або більше основи, наприклад: *classroom, forget-me-not, salesgirl*; похідні складені слова, які мають окрім двох або більше основ афікси, наприклад: *long-legged, black-eyed, oval-shaped* [2, 18].

Лексикологи виокремлюють афіксацію, утворення слів за допомогою додавання афіксів до основ як високопродуктивний спосіб у формуванні нових слів англійської мови. Афіксація охоплює такі процеси, як префіксація та суфіксація. Афікси розглядають під етимологічним кутом зору, поділяючи їх на власні, наприклад: *-r, -ness, -ing, un-, mis-*; та запозичені, наприклад: *романські: -tion, -ment, -ance, re-, sub-; грецькі: -ist, -ism, anti-* [2, 21]. У межах розгляду такого словотвірного процесу як суфіксація слід розмежувати такі поняття, як флексія та деривація. Флексія позначає процес додавання афіксів до слів для утворення граматичних форм слова,

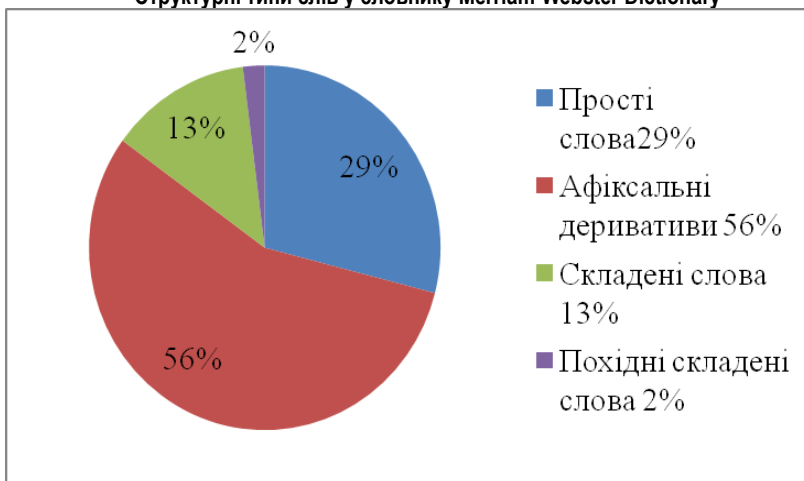
яка не є новою лексичною одиницею, а виступає флективним варіантом цього слова, наприклад, додавання суфікса *-er* до слова *cold*, що в результаті дає новий флективний варіант слова *colder*. Дери́вація, один з найпродуктивніших способів словотворення, у свою чергу позначає процес утворення нових слів з уже існуючих шляхом додавання дериваційних афіксів, наприклад, додавання суфікса *-dom* до прикметника *free*, в результаті чого маємо два різних слова *free* та *freedom*, а не флективний варіант слова [3, 70–71].

Встановлення особливостей морфологічної будови слів рубрики “Word of the Day” проводилося на основі матеріалу, опублікованого словниками у період з жовтня 2018 року до червня 2019 року. З кожного із трьох зазначених у заголовку словників було дібрано по 233 слова. Результати дослідження морфологічної будови аналізованих слів підсумовано у вигляді нижчеподаних діаграм.

Діаграма 1 містить результати дослідження морфологічної будови слів у словнику Merriam-Webster (див. діаграму № 1). Афіксальні деривати (56 %) та прості слова (29%) переважають у матеріалі дослідження. Наведемо приклади слів різної морфологічної структури: прості слова: *jar*, *howl*, *quirk*, *dram*, *grinch*; афіксальні деривативи: *blistering*, *deplorable*, *forbidden*, *accentuate*, *abordable*; складені слова: *showday*, *spotlight*, *sandbag*, *bookout*, *henchman*; похідні складені слова: *sundries*, *tomfoolery*, *chockablock*, *cap-a-pie*.

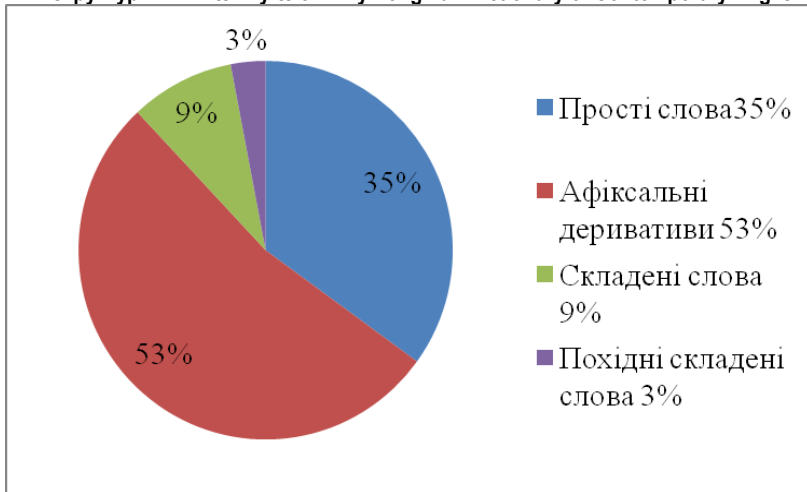
Діаграма 1

Структурні типи слів у словнику Merriam-Webster Dictionary



У діаграмі № 2 наводимо структурні типи слів у словнику Longman Dictionary of Contemporary English, серед яких переважають афіксальні деривати (53%) та прості слова (35%).

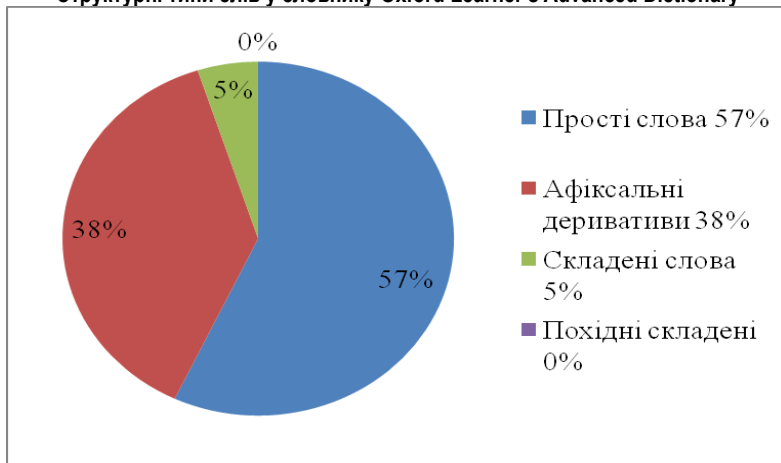
Структурні типи слів у словнику Longman Dictionary of Contemporary English



Деякі приклади з словника Longman Dictionary of Contemporary English (див. діаграму №2) охоплюють такі прості слова: *confer, split, fray, glen, pause*; афіксальні деривативи: *preferable, doubtless, probable, dramatically, effectively*; складені слова: *household, pickpocket, chatterbox, headstrong, snowstorm*; похідні складені слова: *sightseer, backpacker, pigheaded, joyriding, shamefaced*.

У словнику Oxford Learner's Advanced Dictionary (див. діаграму № 3) переважають прості слова (57%) та афіксальні деривати (38%). Наведемо деякі приклади з матеріалу дослідження. Прикладами простих слів є: *olid, came, dorp, bort, guan*; афіксальних деривативів: *susurration, shamus, helical, chiromancy, sororal*; складених слів: *thunderbird, snow-free, blunderbuss, catchpenny, becloud*.

Структурні типи слів у словнику Oxford Learner's Advanced Dictionary



Як засвідчили результати встановлення структурних типів слів рубрики «Word of the Day» у словниках Merriam-Webster Dictionary та Longman Dictionary of Contemporary English кількість афіксальних деривативів складає близько 55%, кількість простих слів складає у середньому близько 30%, складених слів –близько 10%, а похідних складених слів –близько 2 %. Якщо порівнювати ці відсоткові показники з результатами досліджуваних слів словника Oxford Learner's Advanced Dictionary, то в останньому кількість простих слів перевищує показник кількості слів у двох попередніх словниках і становить 57%, афіксальні деривативи мають значно нижчий показник, а саме 38%, складені слова займають 5 %, а похідних складених взагалі не було виявлено.

Встановлені особливості морфологічної будови слів у досліджуваних словниках нададуть вчителям та учням можливість удосконалити лексикографічну компетенцію та попрацювати над структурними аспектами слів через, наприклад, визначення їхньої належності до певних частин мови за допомогою тлумачення значення афіксів тощо. Такі вміння сприятимуть підвищенню загального рівня володіння англійською мовою українськими школярами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка: Пособие для студентов английских отделений педагогических институтов. М., Л.: Просвещение, 1986. 288 с.
2. Квеселевич Д. І., Сасіна В. П. Практикум з лексикології сучасної англійської мови: Навч. посібник. Вінниця: Нова книга, 2001, 111 с.
3. Jackson H., Amvela E. Ze. Words, Meaning and Vocabulary: An Introduction to Modern English Lexicology. London, New York: Continuum, 2001. 216 p.
4. Longman Dictionary of Contemporary English [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.ldoceonline.com/> [17.06.19]
5. Merriam-Webster Dictionary [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.merriam-webster.com/> [17.06.19]
6. Oxford Learner's Advanced Dictionary [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> [17.06.19]

Тетяна ДАЦЬКА, Софія СТОРОЖЕНКО
(Кропивницький, Україна)

ВПЛИВ ПРАВИЛ РІДНОЇ МОВИ НА ВИВЧЕННЯ ПУНКТУАЦІЙНИХ НОРМ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Неможливо не погодитися з фактом, що англійська мова зараз займає пріоритетне місце для вивчення в Україні. Її досконале знання означає оволодіння чотирма основними мовленнєвими компетенціями: слухання, читання, говоріння та письмо [6, 42]. Остання ж компетенція, окрім орфографії та каліграфії включає також знання пунктуації. Хоча до питання навчання правил вживання розділових знаків лінгвісти та методисти почали звертатися багато років тому [3; 8], на даному етапі розвитку методики викладання англійської мови в середній та старшій школі це питання не вважається важливим і не посідає пріоритетні позиції при розробці програм, підручників та посібників для вивчення мови [7]. При цьому, від впливом вивчення рідної мови, учні знають про існування та правила вживання розділових знаків в українській мові й можуть підсвідомо використовувати їх на письмі англійською мовою.

Для визначення рівня впливу правил пунктуації рідної мови (української) на англійську, нами було проведено ряд тестів серед учнів старших класів та студентів першого курсу

факультету іноземних мов ЦДПУ ім. В.Винниченка. Усього в тестуванні взяло участь 72, які вивчають англійську мову як іноземну. Для перевірки рівня володіння пунктуаційними нормами англійської мови учням було запропоновано два тести, кожен з яких складався з 12 речень, у яких учні мали поставити знаки пунктуації. Для першого тесту було обрано 12 речень з художньої літератури англомовних авторів. Речення були складні і могли мати різне тлумачення в залежності від того, які розділові знаки поставити і в яких місцях. Другий тест містив 12 речень, які учні могли б використати у власному писемному мовленні та правила пунктуації для яких вони вивчали в школі, як свідчить зміст підручників [2; 4; 5].

Проаналізувавши результати тестів, ми виявили, що рівень знань учнів саме англійської пунктуації незадовільний. Вони не користуються тими нормами англійської пунктуації, які є підручниках: наприклад, правилами пунктуації у реченнях з прямою мовою, які висвітлені у підручнику для 9 класу автора О. О. Коломінової [4, 155] або ж правилами пунктуації в умовних реченнях, які є в підручнику для 9 класу автора А. М. Несвіт [5, 253] та в підручнику О. Д. Карпюк для 10 класу [2, 69]).

Порівнявши систему правил пунктуації двох мов, можна дійти висновку, що ряд правил англійської та української мов збігається. Наприклад, двокрапка використовується перед списком, кома – при перерахуванні, а тире – для пояснення причинно-наслідкових зв'язків. Правила української мови вважаються більш жорсткими та вимогливими, а їх дотримання є обов'язковим. У той самий час, норми англійської пунктуації є більш факультативними, тобто часто той чи інший розділовий знак можна опустити [1]. Проте, однакових правил в двох мовах не так багато, а ось норми що відрізняються в українській та англійській мовах можуть заплутати учнів і призвести до помилок на письмі.

Загальний огляд пунктуаційних помилок, яких припустилися учні та студенти, якраз і засвідчив значний вплив пунктуації української мови на використання розділових знаків в англійській мові. У випадках, коли учні не знали точно, чи потрібно ставити той чи інший розділовий знак в англійській мові, але були впевнені, що він є в правилах української мови – вони його ставили. Тим самим вони намагалися компенсувати прогалини у знаннях іноземної мови за допомогою знань рідної, сподіваючись, що правила пунктуації мов не відрізняються кардинально. Саме тому перед такими словами як «who», «but», «than», «that» та «if» ставилася кома, хоча правилами англійської мови не вимагається ставити цей знак, окрім окремих випадків. Учні також часто намагалися відділити частини складних речень у випадках, коли в цьому не було потреби або ставили розділові знаки у несподіваних місцях (наприклад, між складеними дієсловами чи після підмета). Такі помилки виникали у довгих реченнях, у яких учням здавалося, що не вистачає якогось пунктуаційного знаку. Цікаво, що саме в таких реченнях не потрібно було вживати розділові знаки взагалі.

Більше того, можна дійти висновку, що учні опосередковано знають правила вживання розділових знаків навіть у рідній мові. Із 72 тестів, що були перевірені нами, у 36 тестах учні не виділили звертання комами, а у 52 не було вірно оформлено пряму мову, хоча правила вживання цих знаків повністю співпадають в обох мовах, тому не мали викликати проблем в учнів взагалі.

Результати пробного тесту свідчать, що учні-старшокласники та студенти першого курсу факультету іноземних мов, які взяли в ньому участь, недостатньо володіють пунктуаційними нормами англійської мови. Тому українським вчителям, викладачам та методистам слід звертати більше уваги на розвиток пунктуаційної компетентності учнів та студентів, щоб запобігти невірному вживанню розділових знаків в англійській мові, що у свою чергу може призвести до непорозумінь у письмовому спілкуванні. Оскільки значна частина помилок викликана не лише недостатніми знаннями правил пунктуації англійської мови, але і впливом норм рідної, вважаємо, що доцільно було б при вивченні англійської мови правила

використання пунктуаційних знаків поділяти на дві групи: а) ті, які збігаються та б) ті, які відмінні від рідної мови, звертаючи на заняттях більше уваги на останні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гималетдинова Г. К. Проблемы английской пунктуации в синхронии и диахронии. *Русская и сопоставительная филология*. Изд-во Казанский ун-т, 2010. С. 15–21.

2. Карпюк О. Д. Англійська мова (10-й рік навчання): підруч. з англ. мови для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. Тернопіль: «Видавництво Астон», 2018. 256 с.

3. Ковальчук Н. П. Змістові і структурні особливості пунктуаційної компетенції учнів основної школи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 10. Проблеми граматики і лексикології української мови: Збірник наукових праць / Відп. редактор М. Я. Плющ. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. Вип. 5. С. 258–263.

4. Коломінова О. О. English, 9: підруч. з англ. мови для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. (п'ятий рік навчання). К.: Інститут сучасного підручника, 2009. 272 с.

5. Несвіт А. М. Англійська мова (9-й рік навчання): підруч. з англ. мови для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. К.: Генеза, 2017. 288 с.

6. Ніколаєва С. Ю. Практикум з методики викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Посібник. Видання 2-ге, доповнене і перероблене / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 2004. 360 с.

7. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з англійської мови для учнів 10-11 класів (академічний рівень) [Електронний ресурс]: [Веб-сайт]. – Електронні дані. Київ: МОН, 2017–2019. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/1-eng-ak.pdf>

8. Тарнопольський О. Б., Кожушко С. П. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою. Вінниця: Нова книга, 2008. 287 с.

Володимир ДЕМЧЕНКО

(Херсон, Україна)

ПОРУШЕННЯ НОРМ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ОБ'ЄКТ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

В умовах інноваційного розвитку науки, коли виробляються нові напрямки (вектори) досліджень, що розширюють або поглиблюють багаторічні наукові обрії, не варто забувати про структурні проблеми національної / державної мови – української. Традиційно вважається, що це більше освітня сфера, де вивчення мови доручається школі, а в університеті акцентується лише на прагматичному аспекті – фаховому спрямуванні чи діловому мовленні. При цьому залишається чимало мовних проблем суто структурного характеру, пов'язаних із застарілими й часто ідеологізованими процесами – наприклад, російськомовним калькуванням. Зрештою кальковані форми на різних мовних рівнях – фонетичному, морфологічному, синтаксичному, фразеологічному – є об'єктом справжньої боротьби лінгвістів-новаторів і лінгвістів-консерваторів, поза якою залишаються шкільні вчителі та й окремі вишівські викладачі, які бояться будь-яких змін. Навіть нову редакцію Українського правопису, де жодних принципових змін не було зроблено, ці викладачі сприйняли з жахом – мовляв, скільки потрібно знати нового і як пояснити це студентам.

Ми вже неодноразово проводили паралель російськомовного впливу з положеннями національної безпеки [1], настоюючи на реальному захисті державної мови. У цій розвідці проаналізуємо лише одну кальковану одиницю наукової мови, що до сьогодні активно вживається на всіх рівнях офіційного мовлення, зокрема в педагогічній науці України (хоча ця сфера походить із радянської освіти й до сьогодні зв'язок у тому колі науковців і їхніх ідей

залишається тісний – хоча б у сенсі прихованого чи відкритого запозичення / плагіату). Провідна лексема в цьому семантичному полі – прикметник «учбовий».

Здавалося б, це неможливо, оскільки власне український відповідник «навчальний» давно вже вживається і є незаперечним, однак перший часом і сьогодні залишається у сполуках «Учбовий відділ», «Учбова книга» або «Центр учбової літератури» (з великої літери – то ознака власної назви – підрозділу, мережі магазинів, видавничого центру, що набагато небезпечніше в сенсі тиражування помилки й відповідного звикання до неї) [2, 67]. Утвердження цієї калькованої форми походить ще від розмежування освітніх процесів (процесів навчання, де термін «учіння» трактувався як навчання з боку самого об'єкта (тобто вчитель навчає учня, а учень здійснює учіння)). Зрозуміло, що це нісенітниця (в українській мові це все – «навчання»), однак зумовлена одним мотивом – наближення до російської мови, як і власне весь процес і результати калькування, коли воно має планований і масовий характер. Тому сьогоденне змагання двох мовних форм на позначення вищого навчального закладу освіти – «виш» і «вуз» – це протистояння не просто стихійне, а й політичне (навіть воєнне – за виразом Л. Масенко [4]).

Здається, «вуз» – це вже неофіційна форма (як офіційна вживалося більшою мірою ВНЗ, а сьогодні – уже й ЗВО тощо), однак деякі педагоги-науковці цілком серйозно аргументують розшифровку «вищий учбовий заклад», уважаючи «учбовий» прийнятним терміном. Зрозуміло, що українська мова має однокореневі слова «учити» («вчити»), «учитель», «учитися» тощо. Однак сам відповідний процес позначається як «навчання», а не «учба», що б і зумовлювало наявність того «учбового» атрибута. Тому, незважаючи на радянського часу етимологію з фіксуванням можливої форми «учбовий», стоїмо на потребі виведення цього терміна з офіційної наукової лексики – разом з абрєвіатурою «вуз», оскільки відчуття органічної української мовної форми їх заперечує. Навіть видавництво «Учбова книга» має змінити назву, незважаючи на брендівість цього лейблу (у системі топонімії існують такі оказіоналізми – на кшталт Южний та Южноукраїнськ, а тому мало віри в якісь зміни).

Як ремарку можна навести зауваження щодо антропоніма Олександр, що в умовах української орфоепічної традиції не мав би взагалі існувати, оскільки зайве консонантне нагромадження, та ще й наприкінці слова, народом спрощувалося упродовж століть. У цьому разі старослов'янська трансформація гр. Александрос прибрала формант -ос, залишивши невимовний збіг приголосних. Звичайно, народ намагався адаптувати й це ім'я, однак варіанти Олександр, Олександр / Лександер, Лександро (що датуються ще 14 століттям), а також зменшені Лесь / Олесь, Сашко / Санько (з 19 століття) [3, 179] не змогли, на жаль, набути кодифікаційного статусу.

Як висновок додамо, що на такі процеси впливав і «великоросійський» чинник, коли адепти російського шовінізму (як кажуть нині – «руського миру»), займаючи різноманітні високі посади, усіма засобами протистояли будь-якому відособленню української культури (мови) від метрополійної (колоніальної, імперської) російської. У цьому сенсі антропонімія є аж надто важливою сферою, доказом чого є відчутний удар (у термінах мовної війни – «гарматний залп») від сьогоденного упровадження форм Нікіта та Крістіна (а також Філіпп, Анна та ін.), що порушують орфоепічну норму української мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Демченко В. М. Захист державної мови як системне явище. *Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті. Діалог культур як чинник інтеграції* / [ред.-упор.: І. Зимомря, В. Ільницький, Д. Романюк, А. Сохал]. Варшава. Ужгород. Херсон: Посвіт, 2019. С. 191–193.

2. Демченко В. Державна мова як об'єкт національної безпеки: [монографія]. Херсон: Вид-во ПП Вишемирський В.С., 2019. 176 с.

3. Етимологічний словник української мови: [у 7 т.] / ред. кол. О.С. Мельничук (гол. ред.) та ін. К.: Наук. думка, 2003. Т. 4. 656 с.

4. Масенко Л. Т. Українська мова у ХХ сторіччі: історія лінгвоциду. К.: КМ Академія, 2005. 399 с.

Ольга ДЕМЯНЮК
(Київ, Україна)

ЗІСТАВНИЙ АНАЛІЗ СЕМАНТИЧНОЇ СТРУКТУРИ СЛІВ В АНГЛІЙСЬКІЙ, НІМЕЦЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ (НА ПРИКЛАДІ ДІЄСЛІВ, ЩО ВИПРОМІНЮЮТЬ СВІТЛО)

Семантична структура слова, вивчення її особливостей, а саме значеннєвих зрушень викликає неабиякий інтерес серед вчених-мовознавців. Лексико-семантичний спосіб номінації залишається досить активним процесом виникнення нових значень слів. Семантична деривація, наслідком якої є розчеплення значень слова і виникнення омонімів, в цілому впливає на лексико-семантичну систему мови, процеси формування й зміни мовної картини світу певного народу. Явищу семантичної деривації присвятили свої роботи такі українські вчені-мовознавці як М. Кочерган, Т. Бевз, В. Манакін, І. Самойлова, Н. Тропініна та інші.

Процес розвитку семантичної структури слова є тривалим і складним. Семантична структура характеризується стабільністю (яка забезпечується тим, що первинні номінативні значення, як база для творення нових значень слів, стійкі) та відкритістю (тісно пов'язана з іншими типами мікросистем (синонімічними, омонімічними тощо)) [1].

У процесі дослідження було взято для аналізу методом вибірки дієслова, що означають випромінювання світла за певних умов певною мірою. Утворено пари-відповідники англійський-німецький-український варіант. Виокремлено такі дієслова: 1) *glimmer* – *schimmern* – *мерехтими*.

У комбінації слів *glimmer* vs. *schimmern* vs. *мерехтими* перше значення збігається у всіх трьох мовах «світити тремтливо, нерівно». Наприклад: «*The lights of the village were glimmering in the distance*» (англ.); «*Die Lampe schimmert*» (нім.); «*Ліш де-де з вікон блимає світло, що ледво мерехтить за сніговим серпанком*». Друге значення, метафоричне «швидко, в'юно рухатися у чийось полі зору» присутнє в українській мові у ході ланцюжкової полісемії: «*В голубому прозорому небі грають, мерехтять.. голуби*». В німецькій мові наступне значення «натяк на щось, слабка вказівка на присутність» можна зафіксувати в такому прикладі: «*Die Schrift schimmert durch das Papier*» (нім.). В українській мові маємо найближче значення «рябіти»: *Опися не спускає очей з покосу, інколи аж мерехтить їй в очах від одноманітної пшеничної стежки*. В англійській мові широко використовуються словосполучення «*glimmer of hope, love, good news*», де дане дієслово виступає іменником і перекладається українською мовою вже як «промінь, проблиск». «*The voice came glimmering up the steps*» (англ.) – тут вже спостерігаємо нове метафоричне значення даного дієслова, що акцентує увагу на швидкості дії. Бачимо, що первинне значення збігається в усіх мовах, але надалі одиниці аналізу набувають дещо відмінних значень.

Як підсумок вище викладеного, можна сказати, що встановити ступінь відповідності можна лише проаналізувавши детально всі значення дієслівних одиниць. Пари дієслів *glimmer* – *schimmern* – *мерехтими* є частковими відповідниками, в яких первинні значення слів збігаються у всіх мовах, але в процесі розвитку мови слова здатні набувати нових значень, які закріплюються у мові і вживаються так само природно, як і первинні. При зіставленні відповідників з різних мов, особливо можна виділити той факт, що різні народи й

культури мають унікальну мовну картину світу, яка спрямовує подальший розвиток мови та формує її лексико-семантичну структуру. Слово властиві як семантичні зв'язки, так і лексичний потенціал, які впливають на значення та їх реалізацію в певному контексті. Виокремлення потенційних значень тісно пов'язане із своєрідністю лексико-семантичного аспекту певної мови, звідси і труднощі передачі контекстуального значення слів при перекладі. Ось чому зіставлення семантичної структури слів є актуальною проблемою сучасної лінгвістики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства. К.: Академія, 2008. 368 с.
2. Академічний тлумачний словник української мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://sum.in.ua/>.
3. English Oxford Living Dictionary [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <https://en.oxforddictionaries.com/>
4. Duden-Online-Wörterbuch [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <https://www.duden.de/woerterbuch>.

Оксана ДОБРОВОЛЬСЬКА
(Київ, Україна)

ПРОБЛЕМАТИКА ДОСЛІДЖЕННЯ КОРЕЛЯЦІЇ МІЖ ВИТІСНЕННЯМ ПИТОМОЇ ЛЕКСИКИ ТА ЗБЕРЕЖЕННЯМ ЯКІСНОЇ ВИЗНАЧЕНОСТІ МОВИ

Сучасна лінгвістична думка на основі багатого практичного досвіду акумулювала значний позитивний потенціал у вирішенні складних питань теорії запозичення. Іншомовне лексичне запозичення як зовнішньо-системний чинник мовної еволюції визнано універсальним мовним явищем, одним із джерел поповнення лексичного фонду кожної мови, а численність запозичень – ознакою розвинутого суспільства, з чого випливає його вагомість при вивченні мовної еволюції; проте, на цей час залишається спірною і невирішеною низка актуальних проблем, які вимагають диференційованого підходу, на основі яких *окреслюємо коло теоретичних і-прикладних положень*, врахування та вирішення яких специфікує актуальні настанови щодо вивчення *проблеми* кореляції між витісненням питомої лексики та збереженням якісної визначеності мови:

– специфіка історії конкретної мови в аспекті чинників, які зумовлюють коло запозичень та інтенсивність самого процесу запозичення;

– специфіка контактування мов, своєрідність мовної ситуації та внутрішніх особливостей мови-реципієнта як фактори продуктивності запозичення;

– різноплановість зв'язків між народами як одна з основних умов запозичення, варіювання мов-джерел та існування мов – посередників поповнення словникового складу шляхом запозичень у різні періоди історії мови, що зумовлює необхідність окреслення кола тих мов, які входять до спільного історичного розвитку, з метою встановлення специфіки мовної ситуації;

– подвійна площина властивостей явища запозичення, тобто його мовний та позамовний характер серед чинників еволюції, отже – можливість розгляду цього явища в системному (лінгвістичному) аспекті та в аспекті мовної ситуації;

– визначальний характер певного чинника у кожному конкретному випадку запозичення при загальній компактності дії мовних і позамовних причин запозичень та недоцільність здійснення узагальнень щодо причин запозичень без ретельного вивчення історії кожного конкретного випадку запозичення;

– проблемність питання встановлення мови-джерела запозичення та визначення мови-посередника при розрізненні мови-походження слова та його глибокої етимології;

– диференціація запозичень на елементи різних рівнів структури мови: фонології, морфології, синтаксису, лексики та семантики;

– розмежування оказіонального та узуального використання слів, розподіл узуальних запозичень на асимільовані та не асимільовані, визнання лексичним запозиченням лише того іншомовного слова, яке в результаті асиміляції входить до лексико-семантичної системи мови;

– диференційований підхід до різних планів та аспектів освоєння іншомовних слів: функційного статусу (активність слова у мові та мовленні) та формального статусу (відповідність / невідповідність фонетичних, орфографічних та граматичних ознак звичним для мови-реципієнта типам оформлення слів);

– проблемність визначення формально-функційних перетворень за внутрішніми закономірностями мови-реципієнта, яких зазнає слово після входження до системи мови, тобто його асиміляції;

– зумовлена провідною роллю лексичного аспекту асиміляції запозичень необхідність ретельного вивчення розвитку в них словотворчої продуктивності і багатозначності, здатності входити до стійких фразеологічних одиниць за семантичними закономірностями мови-реципієнта внаслідок взаємодії запозичених слів з іншими словами в системі мови — синонімами, словами тієї ж лексико-семантичної групи або однокореневими словами;

– потреба встановлення чітких меж матеріалу дослідження шляхом вироблення критеріїв ступеня лексичного освоєння слова для визначення складу й числа питомих і запозичених слів як фактів мови (лексикографічно зафіксованих або вмотивованих на базі лексикографічно зафіксованих слів).

Наталія ДРАБОВ
(Ужгород, Україна)

ОКРЕМІ ОСОБЛИВОСТІ МОВИ ОПТИМІСТІВ У США: АСПЕКТ ЛІНГВАЛЬНОЇ ІНТЕРФЕРЕНЦІЇ

Ментальність американців давно є предметом пильної уваги представників інших національностей та культур. З огляду на певні історичні обставини в американцях з раннього дитинства закладена віра в силу «позитивного мислення», яке передбачає позитивну налаштованість й оптимістичне ставлення до світу [3]. Очевидно, що американці і в мові намагаються закріпити таке своє оптимістичне ставлення до життя [2]. Наприклад, товари, котрі ледве вдається продати, називають не «неліквідами», а «не найбільш оптимальним асортиментом» (minor flaws / imperfections / defects). Якщо після співбесіди роботодавець відмовляє вам, то кажуть, що у вас не склалося повного взаєморозуміння (failure to achieve mutual understanding / there was a lack of mutual understanding). Будь-яке масове звільнення назвуть «оптимізацією штатів» (rationalizing of the work force / downsizing). А у сфері торгівлі нерухомістю слово (cozy) «затишний» насправді означатиме «дуже тісно, немає де повернутися».

Загальновідомо, що американці насправді звикли і думати, і висловлюватися позитивно. Саме тому іноземці в США, розмовляючи англійською, часто допускаються помилки, пов'язаної з «позитивною мовою». Особливо це пов'язано з невірним розумінням слова OK. За своїм походженням це слово є вигуком, але за змістом воно має значно ширше значення, тому дуже часто вживається в англійській мові. Одна з найбільш відомих в США публікацій про людські відносини – книга доктора Томаса Гаріса – названа автором «I'm OK, you're OK.

Everything's fine, everything's OK», – саме так часто відповідають американці на запитання: How are things?

На жаль, багато іноземців у США не лише вживають, але, часом, зловживають ОК. Це відбувається тоді, коли вони хочуть виразити своє схвалення чи згоду, й автоматично вкладають в ОК занадто великий позитивний заряд. Як результат, це слово дуже часто використовується не американцями, а тому втрачає будь-який зміст.

Хоча серед американців ОК не є таким популярним, як в інших країнах, США, напевно, є єдиним місцем на планеті, де семантика цього слова не спотворюється [1, 35]. Тут воно не є «черговим» словом, навіть незважаючи на те, що часто вживається в розмовній мові. У діловій формальній обстановці ОК, як правило, не використовується. Наприклад: відповідаючи на прохання начальника «*Could you please have your report ready by 4 p.m.?*» не рекомендовано відповідати «*OK, sure*» краще сказати: «*Yes. Of course / Certainly / Will do*». У неофіційній обстановці ОК часто виступає в якості підтвердження вже погодженої домовленості: «*So we're meeting at 7 at Sam's place for a talk, right?*» – «*OK then / OK, fine / OK. See you later*».

ОК також використовують, коли мовець задає питання або звертається з проханням, очікуючи позитивної відповіді: «*Is it OK with you if the Browns join us?*» – *Of course that's OK. – I'll be glad to see them*».

ОК також можна використовувати в значенні «нормально», «нічого», але не можна – в значенні «прекрасно»: «*How are you feeling these days?*» – *Good, I'm OK, but lately I've been rather tired for I'm terribly busy*». Або, наприклад, «*How was the performance?*» – *It was OK, though nothing special... / It was an OK play but to tell the truth I wouldn't recommend it/ It was OK, but I'm not crazy about it*». Фразу з позитивним відтінком «*Ну, а він таки нічого!*» в жодному разі не слід перекладати буквально: «*Well, he's just nothing!*», однак можна перекласти за допомогою ОК: «*Well, he's OK* або *He's all right!*».

ОК також може означати згоду, але за наявності яких-небудь обставин чи фактів, котрі один зі співрозмовників повинен обов'язково врахувати: «*Mom, I am to go out for a minute. I'll come in no time. – OK, but hurry up. You must come by 11:00. Otherwise we'll miss the bus*».

В інших контекстах, особливо якщо це слово кілька разів повторюється, ОК вказує на роздратування і незадоволення мовця: «*So please do remember to buy bread! – OK, OK! How many times will you say that?*».

Ми часто забуваємо про багатозначність ОК, вважаючи, що це слово завжди означає тільки ствердження – *yes, all right*, маючи на увазі «*так, я згоден*». Однак, вжите у питальній формі, воно може мати значення «*Did you understand me?*» («*ви мене зрозуміли*»). Наприклад, «*Sorry, but we don't sell alcohol to teenagers, OK?*». Така питальна форма зовсім не вимагає відповіді. Тут ОК близьке за значенням до українського «*Зрозуміло?*».

Українці та американці, як правило, по-різному звертаються до перехожого, який підковзнувся чи хапається за серце. Американець, з огляду на позитивне мислення, скаже: «*Are you OK?*». Українець чи росіянин у цьому випадку скоріш за все задасть питання, типу: «*Вам допомогти?*» або «*Вам зле?*», що буде звучати цілком логічно, хоча й більш похмуро.

Ці та багато інших нюансів знову підтверджують той факт, що будь-яку іноземну мову необхідно вивчати у контексті двох культур, враховуючи при цьому відмінності, що існують у ментальності та культурі різних країн, а також їхні історичні та національні особливості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Faul S. Xenophobe's Guide to the Americans. Oval Books: 2008. 77 p.
2. Peale N. V. The Power of Positive Thinking. New York: Prentice Hall, 1952. 251 p.
3. Виссон Л. Русские проблемы в английской речи. Слова и фразы в контексте двух культур. Москва: Валент, 2005. 192 с.

КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ ЗНИЖЕННЯ РІВНЯ ТРИВОЖНОСТІ В МІЖОСОБИСТІСНІЙ КОМУНІКАЦІЇ

У щоденному спілкуванні людина як індивід із набором психічних задатків та як учасник комунікації перебуває у перманентній взаємодії з іншими комунікантами та середовищем спілкування. Якщо умови даного середовища або поведінка учасників комунікації оцінюються нею як складні або є такими, що не виправдовують її очікування, виникає тривожність, боротися з якою допомагають захисні механізми психіки. Саме тому лінгвістика, як наука про мову, спілкування та трансляцію інформації тісно пов'язана з психологією, оскільки вона вивчає безпосередню поведінку суб'єктів-учасників спілкування.

Якщо умови комунікації є такими, що викликають стрес, людина психологічно адаптуватиметься до них, використовуючи, як правило, один із двох основних алгоритмів поведінки: стратегії психологічного захисту або копінг-поведінку (*від англ. «to cope» – справлятися, долати*). Нижче зосереджено буде увагу саме на копінг-поведінці, що складається із копінг-стратегій та копінг-ресурсів, які є індивідуальними для кожної людини та обираються на основі особистого досвіду. Вони є, на відміну від механізмів захисту (витіснення, регресія, проєкція, інтроекція, раціоналізація, інтелектуалізація, компенсація, реактивні формування, заперечення, зсув, сублімація), свідомими, а в процесі комунікації можуть виражатися вербально або невербально [1].

Копінг-стратегії є набором сталих послідовностей поведінки спрямованих на подолання чинника стресу, результатом яких зазвичай є усвідомлення проблеми та боротьба з нею, а не просто зміна ставлення до ситуації. Хоча однією із стратегій боротьби з тривожністю, на рівні з методом «розв'язання проблем» та «пошуком соціальної підтримки», є також «уникання». Проте тут йдеться не про абстрагування від проблеми, як у випадку з механізмами психологічного захисту, а зі свідомим рішенням витіснити із життя стресочинники, якщо такі виявлено. На прикладі комунікації це проявляється в можливості в будь-який момент перервати розмову або попросити співрозмовника перевести тему, якщо вона викликає негативні емоції. Таким чином комуніканти звертаються до коверсаційних стратегій контролю за темою спілкування («*Let's not talk about it*», «*Why don't we discuss something less sad?*») або невербальних тактик (вираження невдоволення за допомогою міміки, жестів, зберігання дистанції під час сварки, щоб психологічно відгородитися від суб'єкта-ресурсу негативних емоцій).

Вперше теоретичні засади розмежування механізмів психологічного захисту розробив «батько психоаналізу», Зигмунд Фройд. А його донька, Анна Фройд, була першим науковцем, який відділив стратегії захисту та копіngu, сформулювавши другі як «техніки самоконтролю емоцій». Оскільки перші спрямовані лише на переосмислення проблеми (внутрішня замкнутість), друга група механізмів означає не захист, а боротьбу із зовнішнім чинником, його усунення (рефлексія, результатом якої повинен стати висновок щодо вирішення проблемної ситуації). І критерієм, за допомогою якого найбільш точно можна оцінити ефективність обраної копінг-стратегії є зниження тривожності [2].

Р. Лазарус та Р. Плутчик окреслили копінг-поведінку як усвідомлене подолання чинника негативних переживань за допомогою обраної реакції [3, 4]. Така поведінка складається із кількох компонентів: намір (індивід усвідомлює некомфортність відчуттів і вирішує виправити комунікативну ситуацію), пошук вдалого копінг-ресурсу та застосування якоїсь із копінг-стратегій.

Комуніканти здатні обирати стратегії подолання залежно від ситуації, власного досвіду, потреб, а також змінювати їх упродовж спілкування. Першою з таких психологічних тактик, що тісно переплітаються з комунікативними стратегіями, є «пошук соціальної підтримки». В мовленні вона може виражатися за допомогою наступних фраз: «*I feel lonely and really want to talk to you*», «*Would you, please, be so kind to give me advice concerning...*» (щоб знайти допомогу у зниженні власного стресу, людина звертатиметься до рідних чи близьких, прийматиме їхній досвід при винесенні рішення). Наступною стратегією є «уникання», що полягає у мінімізації контакту зі стресо-чинником (індивід обирає припинити спілкування з певною особою, перериває розмову, якщо вона заходить у глухий кут або зменшує до мінімуму спілкування на теми, що йому неприємні): «*I see no sense in continuing this conversation*», «*If you have at least some respect towards me, do not ever talk about this again*».

Що стосується копінг-ресурсів, вони включають в себе все, що особистість може застосовувати для усунення негативного чинника, самозаспокоювання або зниження тривожності співрозмовника. До них належать як фізичні ресурси (стресостійкість, або ж навпаки, схильність до депресивних станів), так і психологічні (перманентна тривожність чи зазвичай оптимістична налаштованість до співрозмовника), а також особисті якості та навички людини (воля, характер, вміння адекватно виражати власне невдоволення замість ігнорування або пригнічування емоцій). Перераховані джерела є внутрішніми, крім них існують й зовнішні наповнювачі, звідки людина може черпати підтримку в подоланні проблем. Найчастіше таким копінг-ресурсом виступає соціальна підтримка з боку друзів або близьких, словесно запит виражається як сформульоване прохання про допомогу або пораду: «*You, being my parents, can help me in this*», «*I would like my friends to be more attentive to me, I do not deserve such treating*». Адекватне надання копінг-ресурсу підтримки проявляється у своєчасній реакції на тривожність співрозмовника та наданні допомоги, що відповідає його потребам («*Good for you, I believe in your success*», «*Do not worry over trifles, we will help you solve the problem*»).

Отже, стратегії подолання тривожності поділяються на стратегії захисту та копінгю. Перші передбачають скоріш уникання й абстрагування від проблеми, коли друзі спрямовані на адекватну оцінку джерела небезпеки для психіки. Долаючи проблему за допомогою копінг-стратегій, індивід позбувається негативних емоцій, зберігаючи психіку у стані рівноваги, не пропускає через себе деструктивні емоції. Саме тому такий підхід притаманний особистостям, чия психіка знаходиться в межах норми, та людям зі здебільшого позитивною оцінкою реальності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Стоиков И. Д. Анализ защитных проявлений личности: дисс. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук: 19.00.01/ И. Д. Стоиков. Москва, 1986. 160 с.
2. Freud A. Introduction to the mechanism of defense. London: Hogarth Press, 1936. 120 p.
3. Lazarus R.S. Psychological stress and coping in adaptation and illness. *Intern. J. Psychiat. Med.* 1974. N 5. P. 321–333.
4. Plutchik R., Kellerman H., Conte H. R. A structural theory of ego defense and emotions. *C. E. Izard, Emotions in personality and psychopathology*. N.Y.: Plenum, 1979. P. 229–257.

**THE MOST IMPORTANT MOTIFS FROM THE PLAY
«A MIDSUMMER NIGHT'S DREAM» BY W. SHAKESPEARE**

The plays that were written by William Shakespeare (1564–1616) have always been important in literature and they have never lost in relevance of the subjects they unfold. Shakespeare's works are also the most often translated pieces of literature of all times.

Conventionally, the plays of William Shakespeare are divided into three genres: tragedies, comedies and histories. Not all scientists agree with this categorisation, therefore they mark some of the plays as «problem plays». They believe that it is not possible, beyond any doubt, to place them in any of the three genres. S. Greenblatt amends that what scholars knew as later comedies was now extracted as an additional genre, known as «romances» [2, 34].

William Shakespeare's writings and hence his literary career can be divided into certain periods. The most vivid seems to be the middle one, as it encloses heterogeneous components combined in one single drama. The plays that were written by Shakespeare's predecessors did not have so many adaptations and changes in the form; however the Bard's earliest works already show a wide range of elements belonging to the dramatic genre. Such facets were simply adopted from earlier literary traditions. The comedy *A Midsummer Night's Dream* includes unique worlds merged together. Moreover, some obvious and sharp contrasts are also brought side by side.

The contrasts, which are everywhere in the play, appear on various levels and in different themes and motifs. What is significant however is the fact that Shakespeare was on familiar terms with ways how to provide balance between such contrasts. He knew that there must be a reconciliation and fusion of the contradictory and ambiguous elements in order to remain within the frames of the drama. Therefore, the comedy *A Midsummer Night's Dream* offers intrepid contrasts, diverse plot components, climatic atmosphere and colourful characters. On the other hand, it shows what great power the spirit of comedy along with creative imagination has to be able to unite such contradictory factors.

It goes without saying that the social status and the endearment to the royalty were key factors to the theatrical success, as well. Even though the Elizabethan England was treated by many as a utopian and ideal place, it definitely had its problems. All the troubles that were epitomized in Shakespeare's plays were most often hidden under a humorous mask.

The play *A Midsummer Night's Dream* is unique in many ways, also the structure of the text, which much differs from *Romeo and Juliet* or *Taming of the Shrew*, which can be characterised as having only one main line of plot. The comedy *A Midsummer Night's Dream* comprises diverse levels of plots and characters. There are four main levels that can be analyzed and they are: Theseus and Hippolyta; the young lovers; the mechanicals; the fairies.

When it comes to the analysis of the connection between characters and the structure of the play one can agree that it is mostly based on the contrast rather than similarity. William Shakespeare very often moves from one social group to another, as pointed by D. Crystal [1]. The author presents a gradation within society, from the Duke to ordinary people. The play may be, therefore perceived as a wide picture of the society. Shakespeare uses this structural issue to comment the society from both, the philosophical and social angle. This is how the author attributes harmony, order or balance to the way society works. However, he also proves that the high society levels do not necessarily embody perfection as a social group.

There are some inevitable connections between various characters originating from different social backgrounds. By introducing the character of Bottom, Shakespeare brought into the play a farcical and ridiculous dimension, which led to the Duke and his lover. The association that can be

seen between Bottom and the Duke arises from the fact that the play itself was created to pay honour to the Duke and his wife-to-be.

One of the first examples presenting the major and focal point in the play *A Midsummer Night's Dream* is when Lysander utters his famous words while consoling Hermia in Act 1, Scene 1: «*The course of true love never did run smooth*» (*A Midsummer Night's Dream*, Act 1, Scene 1).

The words of Lysander define the major theme of the play, which brings in no less than three group of characters: the Duke and his companions, young lovers, born in high social circles and servants, originating from lower social classes. In *A Midsummer Night's Dream*, there is one more group to define, namely the fairies. All four sets of characters are involved in similar incidents and encounter analogous experiences, like love at first sight, envy, love triangles, competition, or erroneous identity. Each and every one of the occurrences mentioned above are introduced to prove Lysander words true that the feeling of love is complex. The examples of such involvedness, which is a characteristic feature of the Shakespearean comedy, can be found in many situations and characters: 1) the story of Theseus and Hippolyta, whose tale is surrounded by the Duke and his associates; 2) the story of young lovers, born in high social circles – Hermia and Lysander as well as Helena and Demetrius symbolize love at first sight; 3) the story of Oberon and Titania, who are the representatives of the fairy realm and the royalty indicate envy and stubbornness in marriage; 4) the story of Bottom and Titania embody a relationship between a fairy and the lower class born mortal, who suffer from an enchantment cast on them; 5) the story of Pyramus and Thisbe, the nobles, who die because love went wrong.

The fairies and their world are responsible for igniting the bewilderment and mysticism in the forest scenes, resolution in a magical form of the conflicts between characters, the love story among themselves as well as the blessings of the peace finally reached. Every tale included in the play is somehow connected to the realm of the fairies and the magic they perform. D. Spencer affirms that «Shakespeare's strategy is to alternate pieces from each story, emphasizing the connections. His plays are easier to study if you comprehend each story separately, then reshuffle them to study their dependence on each other» [3].

The structure of the play is, therefore tightly connected with the plot itself. The places where the events took place are symbolic, for example the separation between the city and the woods, which in the end serves as the shelter for the characters. The forest has been a magical place in many myths and plays and its score function was to bring Elizabethan balance to the happenings. The forest, in general is a strong symbolic place in literature. It refers to the return to nature, something very plain, unrefined and even primitive – the roots. On the other hand, the forest gives the feeling of freedom and independence and that is definitely an opposition to the strictness of the social laws present in the cities. The forest can be, therefore perceived as a place of rebirth, rethought and renewal.

On the other hand, the forest can be a dangerous place, where the darkness and wilderness can flabbergast anyone. Many see the forest in literature as a labyrinth, a maze, where anyone can lose themselves not only in a physical way but also in mind and that is what nearly happened to Titania. Nevertheless, the same forest stands also as a place enabling to return to the state of happiness and order. It is the forest that makes the necessary passage to achieve peace and solution to all troubles.

The results of the research show that there is a connection between the structure and other aspects of the play, like the plot, places, where the events occur, the diversity of characters and their relationships as well as all potential feelings and emotions. Moreover, various themes and motifs, though quite different and distant from one another, when analysed individually, can smoothly link all aforementioned aspects. Although every attribute of the genre of drama was discussed in separation, they can serve as great tool in gluing the whole story into one genius pieces of writing, as the present study shows. It has been proved that there is a strong connection

between the structure and the language as well as other aspects mentioned earlier. Here, certain differences, like the social status of the character or the place of the event were not important.

REFERENCES

1. Crystal D. «Think on my Words»: Exploring Shakespeare's Language. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. 254 p.
2. Greenblatt S. Will in the World: How Shakespeare Became Shakespeare. London: Pimlico, Vintage UK, 2005. 386 p.
3. Spencer D. «Connecting plot into a united structure». 2019. Retrieved from: The Professional Theatre at Southern Utah University: <https://www.bard.org/study-guides/connecting-plots-into-a-united-structure>

Тетяна КРИСТОГЛО

(Білгород-Дністровський, Україна)

КАЗКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА УРОКАХ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

На початковому ступені навчання в школі відбувається становлення особистості молодшого школяра, закладаються основи формування його ціннісних орієнтирів. Серед необхідних умінь і навичок, які формуються в початковій школі, поряд з предметними та універсальними навчальними вміннями істотне місце займає оволодіння елементами культури мови і поведінки, розвиток комунікативних здібностей молодшого школяра.

Вважається, що одним із способів розкріпачення і мотивування школярів на уроках англійської мови в початкових класах є казка.

Сучасні психологи й педагоги єдині в тім, що якість виконання діяльності і її результат залежать, насамперед, від спонукання й потреб індивіда, його мотивації; саме мотивація викликає цілеспрямовану активність, що визначає вибір засобів і прийомів, їхнє впорядкування для досягнення цілей. Мотивація є тому «запуском механізмом» (І. О. Зимова) усякої людської діяльності: будь то праця, спілкування або пізнання. Живить і підтримує мотивацію відчутний, реальний, етапний і кінцевий успіх. Якщо успіху немає, то мотивація згасає, і це негативно позначається на виконанні діяльності [3, 124].

Розглядаючи сутність мотивації, по-перше, необхідно з'ясувати значення «мотиву». Як вважають Н. Бордовська та А. Реан, «мотив – це внутрішнє спонукання особистості до того або іншого вияву активності (діяльність, спілкування, поведінка), пов'язане із задоволенням певної потреби» [1, 184].

Формування мотивації – це створення умов для появи внутрішніх спонукань до навчання, усвідомлення їхніми самими учнями й подальшим саморозвитком мотиваційної сфери.

Особливу роль у формуванні мотивації грає новизна одержуваної інформації.

Одним із творчих та інноваційних підходів учителя початкової школи до освітнього процесу є складання та застосування авторських дидактичних казок на уроках. Казка іноземною мовою має величезні виховні можливості. Казка – це завжди ненав'язливе виховання. У кращих своїх образах вона відкриває дитині світ, суть людських відносин, людських почуттів – доброти, поваги, співчуття, товариства, справедливості, чуйності, взаєморозуміння, і тим самим несе в собі багатий моральний потенціал. Казка дає дітям яскравий, різноманітний образ світу, розвиваючи світогляд дитини. Крім того вона дає можливість педагогові зробити з дітей добровільних помічників у пошуках знань.

Зробити матеріал зрозумілим для учнів можна створивши живу ситуацію на уроці. Навіть складний матеріал легко запам'ятається, якщо при його поясненні використовувати цікаві прийоми, що викликають в учнів позитивну мотивацію. Таким прийомом і є лінгвістична казка.

Казка переносить дітей із буденного одноманітного світу реальності у світ небуденності, пробуджує фантазію, емоційно зацікавлює і захоплює. По-друге, використання казок на уроках сприяє індивідуалізації навчання й розвитку вмотивованості мовної діяльності тих, кого навчають. При використанні казок на уроках іноземної мови розвиваються два види мотивації: самомотивація, коли казка цікава сама по собі, і мотивація, що досягається тим, що учням буде показано, що він може зрозуміти мову, яку вивчає. Це приносить задоволення й надає віру у свої сили й бажання до подальшого вдосконалювання [4, 3].

Ще однією перевагою казки є сила враження й емоційного впливу на учнів. Тому головна увага повинна бути спрямована на формування в учнів особистісного відношення до прочитаного [2, 84]. Казки допомагають зробити нудну й одноманітну роботу більш цікавою й захоплюючою. Лінгвістична казка має величезні виховні можливості. Казка – це завжди ненав'язливе виховання. У кращих своїх образах вона відкриває дитині світ, суть людських відносин, людських почуттів – доброти, поваги, співчуття, товариства, справедливості, чуйності, взаєморозуміння, і тим самим несе в собі багатий моральний потенціал.

Необхідно зазначити, що використання лінгвістичної казки допомагає реалізувати такі дидактичні цілі як збагачення й ускладнення словникового запасу; інтелектуальний і загальний розвиток учнів; розвиток мислення: уміння аналізувати, виділяти головне, уміння порівнювати, будувати аналогії, пояснювати поняття, ставити і вирішувати проблеми; розвиток творчих здібностей учнів; створення творчої емоційної обстановки; формування етичних якостей; виховання правильного відношення до загальнолюдських цінностей (доброта, любов, людяність); нормування гуманного відношення один до одного [5, 86].

Казка – це невичерпне джерело ігор, фантазій, пізнання нового. Вона є сильним мотивуючим фактором, який задовольняє потребу школярів у новизні досліджуваного матеріалу і різноманітності виконуваних вправ, які активізують у учнів мислення, дозволяють зробити навчальний процес привабливішим та цікавішим, змушує хвилюватися і переживати, що формує потужний стимул до оволодіння мовою. Використовуючи казкових героїв або казки на уроках, ми знайомимо учнів з героями, традиціями, знаходимо спільне з українськими казками. У цьому процесі важливо використовувати автентичний матеріал. За допомогою казки вчитель може розвивати практично всі навички та вміння, навчити передбачати, розповідати про зміст казки. У дітей молодшого шкільного віку відбувається зміна провідної діяльності з ігрової (в дошкільному віці) на навчальну, що допомагає їм перейти на наступну стадію розвитку, пов'язану з активізацією розумової діяльності і з новим соціальним статусом, новими відносинами з оточуючими.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. Москва, 1976.
2. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2000. 304 с.
3. Гребенюк О. С., Гребенюк Т. Б. Основы педагогики индивидуальности. Москва, 2004. 456 с.
4. Зеленкова Т. В. Функционально-статистический анализ сказок, сочиненных детьми. *Вопросы психологии*. 2001. № 6.
5. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии. СПб.: Златоуст, 1998. 352 с.

DIE PHRASEOLOGISMEN MIT DER TIERKOMPONENTE

In dem Artikel ist das theoretische Material zum Thema die Phraseologismen mit der Tierkomponente in der deutsch-ukrainischen Phraseologie, Untersuchung anhand folgender Sprachen: Ukrainisch, Deutsch bearbeitet.

Phraseologie ist eine relativ junge linguistische Disziplin, bzw. eine Teildisziplin der Lexikologie. Sie beschäftigt sich mit lexikalischen Zeichen besonderer Art – mit Phraseologismen (von altgriech. anzeigen, vortragen und griech. – neulat.: logismós/logismus = Wortbildung). Es geht um fest gebundene und mindestens aus zwei Gliedern bestehende Kombinationen von Wortarten, die sich nur beschränkt mit anderen Wörtern im Text verbinden können [1, 58].

Zum Ziel der Untersuchung Mit der konfrontativen Untersuchung von Phraseologismen greift die vorliegende Arbeit eine Thematik auf, die in der neueren Linguistik große Beachtung gefunden hat. Die Erforschung von festen Wortverbindungen erfreut sich eines ständig wachsenden Interesses. Angesichts der Fülle der phraseologischen Veröffentlichungen in der germanistischen Linguistik ist die Phraseologie als Untersuchungsbereich anzusehen. Die Existenz zahlreicher ausführlicher Forschungsüberblicke dürfte nicht zuletzt mit der Erkenntnis zusammenhängen, dass die Phraseologie keine Randerscheinung der Sprache darstellt.

Die Linguisten unterstreichen häufig die Sachlichkeit des Studiums der abgesonderten Gruppen des Wortschatzes und Phraseologie, besonders die Tierkomponenten. Die Phraseologismen mit den Tierkomponenten eröffnen den Forschern große Möglichkeiten sie als Objekt der wissenschaftlichen Forschung zu untersuchen. Nach Palms Definition ist «die Phraseologie die Wissenschaft oder Lehre von den festen Wortverbindungen einer Sprache, die in System, Satz, Funktion und Bedeutung einzelner Wörter (Lexeme) übernehmen können» [2, 93].

Die Phraseologismen mit Tierbezeichnungen lassen uns die Vorstellungen von Aussehen und Charakter, Hässlichkeit und Schönheit, Klugheit und Dummheit, und andere verschiedene Seiten des Menschen in der Sprachgemeinschaft erkennen: glatt wie ein Aal; brummig wie ein Bär; plump wie ein Bär; fett wie ein Dachs; flink wie ein Eichhörnchen; störrisch wie ein Esel; schwatzen wie eine Krähe; stolz wie ein Hahn; treu wie ein Hund; raffsüchtig wie ein Hamster; verliebt wie ein Kater; ein wahres Lamm an Geduld; kämpfen wie ein Löwe; brüllen wie ein hungriger Löwe; j-d ist still wie ein Mäuschen; mager wie eine Ziege; j-d ist klug wie ein Schlange; listig (falsch) wie eine Schlange; arbeiten wie ein Pferd.

Zu den Phraseologismen mit besonderen syntaktischen Strukturen gehören komparative Phraseologismen und phraseologische Wortpaare: «Die komparativen Phraseologismen haben folgende Funktionen: expressive Verstärkung des Ausgangsbegriffs, semantische Differenzierung, eine indirekte Verneinung» [2, 110].

Sie sind feste Wortverbindungen, die sich auf den stehenden Vergleich berufen, der umgedeutet wird und die das Aussehen des Menschen widerspiegeln, kann man als folgende syntaktische Strukturen betrachten: Adjektiv + wie + Substantiv: glatt wie ein Aal; mager wie eine Ziege; störrisch wie ein Esel; brummig wie ein Bär; plump wie ein Bär; fett wie ein Dachs; klug wie ein Schlange; flink wie ein Eichhörnchen.

Verb + wie + Substantiv: schlafen wie ein Bär; schwatzen wie eine Krähe; kämpfen wie ein Löwe; brüllen wie ein hungriger Löwe; stehlen wie die Raben.

Verb + wie + Satz: aussehen wie die Gans, wenn's donnert; von Etwas so viel verstehen wie der Hahn vom Eierlegen.

Die Phraseologismen mit der Tierkomponente in der deutschen Sprache verfügen über die nationale Besonderheit, welche durch interlinguistische Faktoren bedingt ist, als auch durch die Besonderheiten der nationalkulturellen Umgebung und Bestandteile des mentalen Lexikons.

Die Phraseologie ist ein weites Feld und als Teilbereich der Sprachwissenschaft beschäftigt sich mit allen typischen Redewendungen einer Sprache.

LITERATURVERZEICHNIS

1. DUDEN 11. Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik Mannheim, 2002. 973 S.
2. Fleischer W. Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache. Leipzig: WEB Bibliographisches Institut, 1982. 130 S.
3. Fleischer W. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. Leipzig: WEB Bibliografisches Institut, 1776. 300 S.

Anastasia MELNYK
(Uzhhorod, Ukraine)

PHRASEOLOGICAL UNITS OF CHARACTER OF PERFORMING HUMAN ACTIVITIES AND THEIR TRANSLATION PECULIARITIES

Nowadays modern linguistics is increasingly focusing on the comparative analysis of languages. Phraseological foundation of language is a valuable source of information about the culture, the stereotypes of people's consciousness, it conserve representation of the people about the myths, customs, rites, rituals, habits, morals, behaviour.

The theory of semantic fields assumes that the lexemes that are semantically related, whether paradigmatically or syntagmatically, within a given language system belong to the same semantic field. A semantic field is therefore a paradigmatically and syntagmatically structured subset of the lexicon. The lexical items of language can be classified into sets which are related semantically and divide up the semantic field in various ways [3, 296].

Labour includes both physical and mental work undertaken for some monetary reward. In this way, people working at factories, services of doctors, solicitors, ministers, officers and teachers are all engaged in some activities. Any physical or mental work which is not undertaken for getting income, but simply to attain pleasure or happiness, is not labour.

For example, the work of a gardener in the garden is called labour, because he gets income for it. But if the same work is done by him in his home garden, it will not be called labour, as he is not paid for that work.

So, if a mother brings up her children, a teacher teaches his son and a doctor treats his wife, these activities are not considered «*labour*» in economics. It is so because these are not done to earn income.

Things that can affect the quality of labour:

- 1) physical-organic, location, and technological factors;
- 2) cultural belief-value and individual attitudinal, motivational;
- 3) international influences;
- 4) managerial-organizational, wider economic political-legal and environments;
- 5) levels of flexibility in internal labour markets and the organization of work activities;
- 6) individual rewards and payment systems, training, communicating with, and performance-motivating employees on the basis of pay [2, 450].

Labour has the following peculiarities, which are explained as positive or negative characteristic of the performed actions.

An overwhelming majority of English phraseological expressions have similar sense units in Ukrainian. These phraseological expressions, naturally, are in most cases easily given corresponding analogies in the target language.

As a matter of fact, such expressions are sometimes very close in their connotative (metaphorical) meaning in English and Ukrainian as well. Any common or similar traits of phraseological expressions are the main proof of their being genuine analogies.

The latter in each of the two languages comprise also proverbs and sayings as well as the so-called standardized and stable collocations: 1) «*crack hand to do smth.* - *зробити щось так, що й комар носа не заточить*»; 2) «*bend over backwards to – старатись, лізти із шкіри*»; 3) «*put some ginger into smth.* розм. – *працювати з вогником*»; 4) «*be a demon at something, to – робити щось з запалом*»; 5) «*be all out for, to – докладами всіх зусиль*»; 6) «*sweat one's guts out, to – із шкіри пнутися*»; 7) «*to get one's eye in – набивати руку*»; 8) «*to fire on all cylinders – робити щось на всіх парах*»; 9) «*to sweat blood – працювати, не покладаючи рук*».

Many of such and the like idiomatic expressions may often have two and more analogous by sense variants in the target language. The choice of an analogy rests then with the translator and is predetermined by the style of the text: 1) «*work against time, to – працювати дуже завзято; працювати з метою закінчити роботу вчасно або побити рекорд*»; 2) «*turn one's hand to almost anything – на всі руки майстер, добре робити свою справу*»; 3) «*to put one's best foot forward – старатися не впасти обличчям в бруд, викладатися на повну*»; 4) «*to plough a lonely fellow – робити щось наодинці*».

Combination method is usually applied when either an analogue in the target language cannot fully convey the meaning of the one in the target language or an image of a different time and space is created. In this case a descriptive translation is utilized, for comparison: 1) «*meet smth. in the face – енергійно братися за якусь справу*»; 2) «*put a bold (brave) face on smth. – діяти впевнено, сміло*».

Any of the above-mentioned methods can be employed save upon the literal translation since the literal translation either perverts the meaning of the phraseological unit or does not corresponds the normative aspects of the original language. Sometimes it is extremely challenging to find an equivalent for a word existing in the original language. The words that do not have any correspondence are termed as non- equivalent lexis. Besides this, there are some polysemantic words that have a number of referents or meanings: 1) «*to work one's heart out – працювати, викладатися на повну*»; 2) «*work one's head off, to – працювати, як віл*» [5, 325].

The phraseological units 1) «*boil the pot, to – халтурити*»; 2) «*to work one's fingers to the bone – працювати, надриватися*» are expressed in the target language in a descriptive way by a single word.

Non-phraseological means of translation of set expressions include loan translation, i.e. a word-for-word translation of a second language idiom which has no ready correspondence in target language.

This happens when a translator wants to retain the nationally specific of the second language expression which may also be culturally relevant. For instance: «*to sully one's hands – робити щось з відразою, бруднити руки*» [1, 448].

Partial equivalents include semantically equivalent phraseological units of English and Ukrainian languages having definite differences in terms of do expression.

The differences cover structural-grammatical organization and component composition. For example: 1) «*to die with one's boot on – померти на робочому місці*»; 2) «*to do smth. by fits and starts – робити щось з великими паузами*».

Thus, differences are found in grammatical, structural organization and slight difference of lexical components in partially equivalent phraseological units, however image base in such phraseological unit is the same. And the last phraseological units are translated without equivalent

with the help of descriptive way: 1) «*to keep balls in the air – одночасно виконувати декілька дій*»; «*leave in the air – залишити роботу незакінченою*» [4, 160].

Language is an expression of culture and individuality of its speakers. influences the way the speakers perceive the world. There are such peculiarities of phraseological units during translation:

1) depending on the complexity of meaning contained in the source language where a phraseological unit is used, it can be expressed in the target language in some way by a single group of words;

2) slang words among phraseological units;

3) non-phraseological translation is a type of interpretation done by non- phraseological means, in such cases these translation methods are used like loan translation, description, combined translation;

4) descriptive translation is an explanation of phraseological unit sense by means of free word combinations;

5) literal interpretation;

6) lexical translation;

7) demonstrable way (idiomatic expression may be conveyed by a sentence or a longer explanation);

8) relative, full, partial phraseological equivalents and without equivalents;

9) two languages comprise also proverbs and sayings as well as stable collocations;

10) analogues;

11) the meaning of the phraseological units can also be predicted from the meaning of the individual words and may involve some association with ideas:

12) the latter in each of the two languages comprise also proverbs and sayings as well as the so-called standardized and stable collocations.

Thus, the object of the analysis of semantic fields is to collect all the lexical items that belong to a particular field and show the relationship of each of them to one another and to the general term.

REFERENCES

1. Корунець І. В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад). Вінниця: «Нова книга», 2000. 448 с.
2. Манакін В. М. Мова і міжкультурна комунікація. К.: Видавничий центр «Академія», 2012. 450 с.
3. Baker C. The structure of the FrameNet database. International Journal of Lexicography. 2003. 296 p.
4. Gatiatullina Z. Z. Comparative study of phraseological units with a component. Moscow, 1998. 160 p.
5. Kuzmin S. S. Idiomatic Translation from Russian into English. Theory and Practice. Flinta: Nauka, 2007. 325 p.

Lenna MOTYCHKA
(Uzhhorod, Ukraine)

BEREICHERUNGSWEGE DES WORTSCHATZES DER DEUTSCHEN SPORTSPRACHE

Sport ist zu Recht als «soziokulturelles Phänomen des XXI. Jahrhunderts» genannt. Aufgrund seines universalen Charakters ist er nicht nur eine begrenzte professionelle menschliche Tätigkeit, sondern auch als Teil des kulturellen, politischen und wirtschaftlichen Lebens eines Landes und gleichzeitig der Traditionen und Bewusstsein der Menschen [1, 11].

Die Sportsprache bietet einen sehr großen Raum für Schaffung von neuen Wörtern, damit an der ersten Stelle die Schaffung von neuen Sportarten in der Welt sehr eng zusammenhängt. Es ist logisch, dass neue Tätigkeiten auch neue Begriffe mit sich bringen. Alle Tätigkeiten, Handlungen, Sachen brauchten eine Benennung. Und so ist es heutzutage bei der Sportsprache, die sich ständig entwickelt, verändert, verbreitet und bereichert [1, 13].

Es wurde von V. Haubrichs festgestellt, neben den Fachwörter im Sport gibt es auch Zeichen, die nicht als besondere definiert werden, die solche Dinge oder Umstände nennen, die bereits Bezeichnungen haben, z.B.: *das Tor* wird von den Athleten und Zuschauern als *Kiste*, *Gehäuse*, *Laden*, *Arche*, *Heiligtum* genannt. In diesem Fall hat man etwas mit Jargon zu tun [1, 14].

Zusammen mit den Jargonismen, die hauptsächlich in ihrem Umfang durch eine Sportart begrenzt sind, existieren noch andere Internationalismen in dem allgemeinen Gebrauch. Dies sind zum Teil Anglizismen, z. B.: *Fight – Kampf*, *Match – Wettkampf*, *Finish – Endpunkt*, *Endkampf*, *fit – tauglich*, *fähig zu Leistungen* [1, 13].

Der Wortschatz jeder Sprache ist lebendig und entwickelt sich ununterbrochen. Die Hauptwege der Bereicherung des deutschen Wortschatzes sind Wortbildung und Wortentlehnung. Die Entlehnung bedeutet die Übernahme neuer Wörter aus anderen Sprachen [4, 61].

Der Terminus «Wortbildung» bezeichnet einerseits einen der Wege der Entwicklung des deutschen Wortschatzes, andererseits die Wortstruktur selbst. Das heißt, dass die Wortbildungslehre zweifach zu betrachten ist: als Beschreibung der Prozesse, die der Entwicklung des deutschen Wortschatzes dienen und als Analyse der fertigen und ständigen Wortstrukturen. Die Wortbildung ist die Bildung neuer Wörter nach den existierenden wortbildenden Typen, nach den für diese Sprache charakteristischen bestimmten Wortbildungsmodellen [2, 76].

Die Grundlage für neue, durch Wortbildung entstehende Wörter bilden die Wortwurzeln und Wortstämme. Es sind Bausteine für Zusammensetzungen und Ableitungen [2, 52].

C. Fraas nennt als wichtigste Verfahren «Entlehnungen, Metaphorisierung und Metonymie, Ableitung, Konversion, Zusammensetzung bzw. Mehrwortbenennung und Kürzung» [3, 77].

B. I. Hinka unterscheidet die folgenden Arten der Wortbildung im Deutschen: Zusammensetzung von Wörtern, Ableitung, d.h. Bildungen mit Hilfe der wortbildenden Affixe, Konversion, und Wortkürzung [5, 81].

Die produktivsten Wortbildungsarten der analysierten Substantive in der deutschsprachigen Presse sind die Zusammensetzung, z. B.: *der Abstiegskampf*, *der Spieltag*, *die Abstiegsgefahr*, *der Abstiegs konkurrent*, *der Aufstiegsfavorit*, *der Klassenerhalt*, *das Saisonendspiel*, die Konversion, z.B.: *das Höhlenwandern*, *der Untrainierte*, *das Fahrradfahren*, *die Niederlage*, die Ableitung, z. B.: *das Abseits*, *die Ausgabe*, *die Ausdauer*, *die Betätigung*, *der Verteidiger*, *der Innenstürmer*, die Abkürzung; z. B.: *die SF*, *die SV*, *die SC*, *die SG*.

Auf diesem Grund ist die Zusammensetzung als Hauptwortbildungsart der terminologischen Einheiten der Sportsprache. Die größte Anzahl von zusammengesetzten Wörtern besitzen die Zusammensetzungen, die nach dem Modell «*Substantiv + Substantiv*» gebildet wurden, z. B.: *das Wildwasserrafting*, *das Notlicht*, *der Modellflugsport*, *die Autorennbahn*, *der Serienwagen*. Die Abkürzung ist der unproduktivste Typ der Bildung der Termini im Bereich des Sports.

Die Bereicherung des deutschen Wortschatzes durch Entlehnungen ist auch mit historischen Tatsachen und mit der Geschichte des deutschen Volkes verbunden. Der Prozess des Eindringens der fremden Elemente in den deutschen Wortschatz vollzieht sich auf zweierlei Weise: entweder als Resultat der wechselseitigen Entlehnung der Lexik der Sprache des Siegvollkes und als Folge verschiedenartiger Beziehungen der Völker zueinander [4, 277].

Die deutsche Sprachforscherin T. Schippan zeichnet folgende Wege der Übernahme fremden Wortgutes aus: «Der Hauptweg der Übernahme in germanischer Zeit und im Mittelalter war der direkte Kontakt zwischen den Sprachträgern. Später jedoch wirkte die literarische Entlehnung stärker. Heute ist sie der Hauptweg der Übernahme fremden Wortgutes» [4, 277].

Der erste Versuch, die deutschen Entlehnungen aus synchroner Sicht zu analysieren, wurde von L. Sinder und T. Strojewa unternommen. Sie haben die traditionelle Klassifikation weiter entwickelt, indem sie im Wortgut des Deutschen 3 Gruppen ausgesondert haben: deutsche Wörter, Internationalismen und Fremdwörter. Die I. Gruppe umfasst die deutschen Stammwörter und Lehnwörter, die völlig assimiliert sind. Die II. Gruppe bilden Wörter, die sich in vielen Sprachen der Welt finden. Die III. Gruppe umfasst Fremdwörter [5, 150].

In meisten Lexemen sind die Bestandteile der Wörter deutscher Herkunft vorhanden. Die Bestandteile englischer, lateinischer, griechischer, spanischer, italienischer und altindischer, japanischer Herkunft sind auch in vielen Wörtern vorhanden. Die größte Anzahl der neuen lexikalischen Einheiten wurde nach dem Modell «*Deutsch + Deutsch*», z.B.: *der Spiel-tag, der Spiel-Treffer, der Tor-jäger, der Nah-kampf*, und «*Englisch + Deutsch*», z.B.: *der Bodybuilding-Sport, der Bungee-Jumping-Sport, der Protein-Zusatz*, gebildet.

Es gibt mehrere fremde Wörter und zwar Anglizismen, die in der deutschen Sportsprache ihren Platz finden. Da können dieses Vokabular solche Anglizismen bilden, die schon eine deutliche Übersetzung in der deutschen Sprache des Sports gefunden haben, z.B.: *Goal – Tor, Back – Verteidiger, Forward – Stürmer*, und auch solche, für die es keine genaue Übersetzung gibt, z.B.: *dribbeln, Stopper*, und andere.

Die größte Anzahl von zusammengesetzten Wörtern besitzen Internationalismen, z.B.: *das Ticket, das Team, das Tennis, der Leader, der Winner, der Loser, das Lose, das Top, der Cup*.

LITERATURVERZEICHNIS

1. Bues M. Zum Begriff «Sportsprache». Tübingen: UTB Verlag, 1953. 250 S.
2. Birkhan H. Etymologie des Deutschen. Bern: Peter Lang AG, Internationaler Verlag der Wissenschaften, 1985. 148 S.
3. Dennis L. N. Neologismen in der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag, 2013. 77 S.
4. Schippan T. Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen, 1992. 277 S.
5. Гінка Б. І. Лексикологія німецької мови: лекції та семінари. Навчальний посібник для студентів-германістів. Тернопіль: Редакційно-видавничий від. Тернопільського нац. ун. ім. В. Гнатюка, 2005. 220 с.

Світлана ОСАДЧА

(Білгород-Дністровський, Україна)

ПОШУК НОВИХ ФОРМ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ДЛЯ АКТИВІЗАЦІЇ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Розвиток сучасного суспільства потребує постійного оновлення в багатьох аспектах його життя, він вимагає новий рівень освіти, яка повинна відповідати міжнародним стандартам.

Знання іноземних мов – це ключ до успіху в сучасному світі, в світі роботи, в світі сучасних технологій, де спілкування іноземними мовами і обробка великої кількості інформації має все більше значення. Інтерес до вивчення іноземних мов традиційно великий, бо в наш час, коли кордони між країнами не є більше перепорою для спілкування, комунікація в різних сферах нашого життя, з людьми з різних країн стає необхідною майже для кожного з нас.

Звичайно процес навчання іноземних мов повинен відповідати сучасним педагогічним технологіям, а пріоритетні напрямки викладання іноземної мови повинні спрямовувати діяльність вчителя на формування в студентів комунікативної компетенції та можливі способи активізації процесу говоріння іноземною мовою [1, 9]. А це вимагає від вчителя пошуку нових форм навчально-виховного процесу, які активізують розумову діяльність учнів і

потребують володіння певними мовленнєвими навичками. Тому при такому підході до навчання іноземної мови використання тільки традиційних педагогічних технологій, які включають в себе пояснювально-ілюстративне навчання та тренувальні вправи є недостатніми. Вчитель повинен творчо підходити до організації уроку, використовуючи інноваційні педагогічні технології: інтерактивні методи, метод проекту, залучаючи цифрові технології, які розширяють наші можливості і створюють ідеальні умови для іноземної комунікації.

Мова – це насамперед спілкування. Навчити учнів спілкуватися іноземною мовою дуже складно, тому що мовлення стимулюється потребою в реальному спілкуванні. Подолати мовленнєвий бар'єр, позбавити людину страху розмовляти чужою мовою, страху зробити помилку, сказати щось не так – важко, але можливо. Для цього на заняттях слід надавати учням можливість використовувати мову в реальних життєвих ситуаціях. Для цього треба вчити дітей використовувати власний лексичний запас та граматичні навички для вираження думок.

На жаль в час цифрових технологій, коли комп'ютер або смартфон може перекласти і сказати все що завгодно, треба тільки кликнути мишкою, учні дуже швидко стають залежними від цих «зручностей» і дуже часто навіть не намагаються «зануритись» в свою пам'ять, щоб дістати звідти те, що вони знають і вміють. Однією з передумов спонукати учнів до користування своїми навичками є введення їх в іншомовне середовище шляхом ведення уроку виключно іноземною мовою. Правила, значення нових слів слід пояснювати за допомогою знайомої лексики, граматичних конструкцій та виразів, за допомогою жестів та міміки, малюнків, наочності, тобто створити атмосферу, коли єдиною мовою спілкування, в нашому випадку, є німецька мова.

Надзвичайно ефективним є використання на заняттях рольових ігор чи драматизацій [2, 98], в яких студенти спілкуються один з одним в парах або в групах. Це не лише дозволяє зробити урок більш різноманітним, а й дає можливість студентам проявити мовленнєву самостійність, реалізувати комунікативні вміння та мовленнєві навички. Вони можуть допомагати один одному, успішно коригувати висловлювання своїх співбесідників, навіть якщо вчитель не дає такого завдання. Тематика занять з іноземної мови дозволяє використовувати рольові ігри досить часто. Так під час вивчення тем «Reise», «Im Hotel», «Beim Zoll», «Im Flughafen» створення рольових ситуацій викликає у студентів бажання говорити, грати. В цьому випадку важливо дати простір для фантазії, креативу і в спілкуванні починають зникати мовленнєві бар'єри. Під час такої діяльності не тільки розвиваються і закріплюються мовленнєві навички студентів, але й виховується культура спілкування та поведіння в незвичних для них умовах. Зразком такого спілкування може стати перегляд учбових фільмів наприклад «Nicos Weg» або «Extr@» в інтернеті.

Дуже цікавим на заняттях з іноземної мови є дискусійні ігри, де обговорюються актуальні та цікаві для студентів питання [3, 105]. Кожен обирає собі певну роль і говорить від імені обраного ним персонажу. Змістом таких дискусій може бути будь-яка проблема реального життя. Наприклад, навчання за кордоном: переваги і недоліки, або плани на майбутнє, захист навколишнього середовища тощо. Можна створити професійно-орієнтовані дискусії, направлені на тематику майбутньої професії студентів. Так на четвертому курсі після проходження педагогічної практики студенти обговорюють переваги і недоліки своєї майбутньої професії. В цьому випадку викладач бере на себе роль організатора спілкування, ставить питання, звертає увагу на оригінальні думки учасників, підводить їх до висновків.

Створення комунікативної атмосфери на занятті – це створення ситуації спілкування вже на початку уроку, залучення всіх учнів у спілкування, психологічний комфорт, доступність предмету мови і інтерес до нього. Особливо важливим є у цьому випадку установка на спілкування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ніколаєва С. Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах. Підручник. 2-ге вид., випр. і перероб. К.:Ленвіт, 2002. 328 с.
2. Демченко В. В., Рабченко Т. С. Виховання обдарованої дитини у сучасному навчальному закладі. Рівне: Ліста, 2004. 256 с.
3. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. К.:А.С.К., 2004. 192 с.

Andriy PECHARSKYI

(Lviv, Ukraine)

Ivan ZYMOMRYA

(Uzhhorod, Ukraine)

THE CONTEXT OF THE ARTISTIC NARRATIVE OF THE WORKS OF MYKHAILO KOTSIUBYNSKYI AND JALIL MAMMADKULIZADE

Awareness of the significance of the existential dimensions of human being determines the works of M. Kotsiubynskyi and J. Mammadkulizade. From a philosophical point of view and literary ontology, our «being», embracing the concepts of «existence» and «reality», is one of the most important worldview problems of humanity. The typological analysis of the universal images-symbols in the works of the Ukrainian and Azerbaijani classics makes it possible to understand the common «archetypal code» (Carl Gustav Jung) present in any culture. In this regard, the methodological character and relevance of the study is obvious.

The existential way of thinking in the small prose of M. Kotsiubynskyi (1864–1913) and J. Mammadkulizade (1869–1932) is related first and foremost to the image of the unique spiritual essence of a person, which is beyond the rational-objective comprehension of reality. Thanks to the «existence» – this unique personality of the person – Ukrainian and Azerbaijani writers managed to overcome the «logic of solids» (H. Bergson), which characterizes the heterogeneous mentality of the peoples of Europe and the Middle East (Transcaucasia).

However, the founder of existentialism, S. Kierkegaard, rightly remarked, «There is nothing in the logical system that has to do with personal existence, nothing that is indifferent to existence. The endless advantage here is that logical, being objective, rises above all other thinking, but from a subjective point of view it is limited by the fact that it always remains only a hypothesis – for the simple reason that it is indifferent to personal existence, which is perceived as reality» [1, 128].

All human passions, diagnoses and social consequences are interrelated, which makes it impossible to say that they are adequately identified in their «pure form»... For example, the cause of aggressive wars is the prerogative not only of envy but also of anger and arrogance. Depression can be caused not only by aggression, but also by arrogance, fornication, parsimony, etc. Apathy is accompanied by laziness, as a result of atrophied willpower only when the absence of manifestations of ordinary emotional experiences and existential indifference can be traced [2, 93].

A similar existential interpretation of this bifurcation of human nature in its daily existence is characteristic of any culture and religion. These objective psychological constants of human being underpin our interpretation of existential dimensions in the small prose of M. Kotsiubynskyi and J. Mammadkulizade. They make it clear that the social laws of social, ethnic and religious relations are nothing more than the spiritual laws of human passions whose existence is preceded by essence.

The context of the artistic narrative of the works of Mykhailo Kotsiubynskyi and Jalil Mammadkulizade Existential dimensions of human being in the small prose of J. Mammadkulizade («Zaynal's Mouth», «Excitement», «Flute», «Russian Girl», «Khan's Rosary», «Ice», «Dream»,

«Aunt Fatma», «The Butcher», «Story with the Raisins», «Mailbox») (Mammadkulizade, 1966) and M. Kotsiubynskiy («Five Zloty Coin» («Piatyzlotnyk»), «Flail Binder» («Tsipoviaz»), «Horses Are Not Guilty» («Koni Ne Vynni»), «On the Stone» («Na Kameni»), «Apple Blossom» («Tsvit Jabluni»), «To the Sinful World» («U Hrishnyi Svit»), «The Witch» («Vidma»), «What is Written Down to the Book of Life» («Shcho Zapysano u Knyhu Zhyttia»), «Persona Grata») (Kotsiubynskiy, 1979) are determined by the inner world of the individual as a «thing in itself». The artists brought the phenomena of human passions and opposing virtues at the center of their works. Therefore, the Ukrainian and Azerbaijani classics make it possible to realize that the spiritual existence of a person is inherently incomprehensible and intimate, and life occasions are too diverse. What is tempting for one person, means nothing to another; what impresses one is absolutely indifferent to the other. In other words, this dialectics of the inner motions of the human soul, reflected in the works of M. Kotsiubynskiy and J. Mammadkulizade, can be described as «existence» in the world of passions and virtues.

The general typology of the existential dimensions of human being in small prose of M. Kotsiubynskiy and J. Mammadkulizade is manifested in the philosophical and worldview comprehension of the common leitmotifs, and not in the stylistic peculiarities of the material presentation. The Azerbaijani writer laid the foundations of a realistic narrative in his national literature, and the Ukrainian one laid the foundations of an impressionistic literature. However, both classics of dissimilar literatures found the causes of social injustice not in the state system of society, but in the soullessness and degradation of a human himself.

Thus, in the works of M. Kotsiubynskiy and J. Mammadkulizade, the poetics of «unspoken existence of a man» can be traced, the being of whom is more dependent on its inner world, rather than on the external reality, traditions or formal religious systems. The typological characteristics of M. Kotsiubynskiy's and J. Mammadkulizade's fictional prose thus design a new multicultural space between peoples of different nationalities and religions, which creates the prospects for further comparative studies.

REFERENCES

1. Кьеркегор С. Заключительное ненаучное послесловие к «Философским крохам». Санкт-Петербург: Изд-во Петербургского университета, 2005. 680 с.
2. Печарський А. Психоаналітичний аспект української белетристики першої третини ХХ сторіччя. Львів: ЛНУ ім. І. Франка, 2011. 466 с.

Nataliia PEREYHNYIA
(Uzhhorod, Ukraine)

SUBSTANTIVIERUNG IM MODERNEN DEUTSCHEN

Die Sprache als ein sehr interessantes Phänomen verändert sich im Laufe der Zeit, entwickelt sich immer weiter und vervollkommnet sich mit den neuen Wörtern. Viele lexikalische Einheiten werden zu den Archaismen, Historismen oder veralteten Wörtern. Zugleich erscheinen neue Lexeme, die die bereits existierenden Phänomene und Objekte bezeichnen oder für den Namen völlig neuer Phänomene und Objekte verwendet werden.

Die Bereicherung des Wortbestandes der deutschen Sprache erfolgt über zwei Hauptwege: die Bildung neuer lexikalischer Einheiten und das Entleihen der Wörter aus anderen Sprachen. Die Schaffung neuer Wörter als eine Möglichkeit, das Vokabular der deutschen Sprache zu bereichern, spielt eine bedeutende und entscheidende Rolle. Dieses Phänomen wird als Wortbildung bezeichnet. M. D. Stepanova meint, dass «die Wortbildung im System der Sprache eng mit der Grammatik und dem Vokabular verbunden ist» [9, 34]. Es gibt mehrere Verfahren der Wortbildung, die mit vorhandenem Sprachmaterial operieren, ohne dass sie alle in den Bereich der Wortbildung im

engeren Sinne fallen. Zu den wichtigsten Arten der Wortbildung gehören Zusammensetzung, Konversion, Ableitung, Abkürzung, die das Lexikon der Sprache bereichern [4, 16].

Konversion ist einer der produktivsten Wortbildungstypen in der deutschen Sprache. «Charakteristisch für die Konversion ist, dass der Wortartwechsel nicht durch morphologisch fassbare Einheiten bewirkt wird» [2, 88]. Nach W. Fleischer und I. Barz unterscheidet man zwei der Konversion: deverbale und deadjektivische.

Zu den deverbalen Konversion gehören: Verbstammkonversion (*fallen, der Fall*), Infinitivkonversion (*essen, das Essen*), Konversion von Wortgruppen (*das Menschlichsein*), Konversion von Sätzen (*das Springinsfeld*), departizipale Konversion (*der/die Ankommende*).

«Die deadjektivischen Konversionsprodukte bewahren wie die departizipalen die sexusabhängige Genusvariation und die adjektivische Flexion, fungieren aber ebenfalls als substantivische Nominationseinheiten, wenngleich sie sich in syntaktischer Hinsicht teilweise nicht wie Substantive, sondern wie attributive Adjektive verhalten» [3, 214]. Die männlichen oder weiblichen Formen fungieren in der Regel als Personenbezeichnungen (*der/die Alte, der/die Neue*). Bei Nicht-Personenbezeichnungen wird in der Regel die neutrale Form verwendet, z.B. *das Alte, das Neue*.

Die gebräuchlichste Art der Konversion ist Substantivierung, obwohl die anderen Arten der Konversion, und zwar Verbalisierung und Adjektivierung, auch häufig in den deutschen Zeitungen und Zeitschriften gebraucht werden. In der modernen linguistischen Literatur wird Substantivierung als die am häufigsten verwendete Methode zur Schaffung neuer Wörter behandelt, d.h. der Übergang von einer Wortart der Sprache in eine andere (in diesem Fall zu einem Nomen).

Für die Analyse werden vor allem die neuen lexikalischen Einheiten, die durch Substantivierung gebildet wurden, verwendet. Der sprachliche Stoff (1000 Substantive) für die Analyse ist aus den deutschen Zeitungen «*Die Welt*», «*BILD*» und Zeitschriften «*Der Spiegel*», «*Focus*» genommen.

Bei der Untersuchung wurden 1000 lexikalische Einheiten entdeckt, die durch Substantivierung nach folgenden Modellen gebildet wurden:

1) Verb im Infinitiv → Substantiv. Infinitivkonversion, die in der Regel zu Substantiven sächlichen Geschlechts führt, ist der einfachste Weg der Umsetzung des Infinitivs jeglicher Struktur ins Substantiv, z.B. *vernetzen – das Vernetzen, würgen – das Würgen*. Substantivierung des Infinitivs ist die einfachste und unerschöpfte Art, das neue Wort zu bilden. Die Konversionsprodukte erscheinen in verschiedenen Strukturtypen, es liegen zugrunde: Infinitiv eines Simplex, z.B.: *das Bitten*, eines Präfixverbs, z.B.: *das Vermögen, das Nachgeben*, eines Suffixverbs, z.B.: *das Diskutieren*, eines Kompositums, z.B.: *das Sitzenbleiben, das Vernunftwesen*.

2) Adjektiv → Substantiv. Das Modell des Übergangs des Adjektivs in das Substantiv in der deutschen Sprache ist ziemlich produktiv. Normalerweise ist es der Übergang des Adjektivs zum Substantiv sächlichen Geschlechts, z.B.: *ernst – das Ernst*. Substantive weiblichen und männlichen Geschlechts werden nur aus Adjektiven gebildet, die Qualitäten, Eigenschaften, Attribute bezeichnen, die nur Lebewesen innewohnen. Die männlichen oder weiblichen Formen fungieren in der Regel als Personenbezeichnungen, z.B.: *der Schöne, die Helle*.

3) Partizip I, II → Substantiv. Departizipale Konversion ist Konversion des Partizips I und II. Diese Konversionsprodukte haben adjektivische Flexion und nehmen alle drei Genera an. Konversion des Partizips I erzeugt vorwiegend Personenbezeichnungen mit sexusindizierendem Genus, z.B. *der/die Verschweigende, der/die Ankommende*. Konversion des Partizips II erzeugt ebenfalls überwiegend Personenbezeichnungen, z.B. *der/die Gelehrte, der/die Abgeordnete*

4) Wortgruppe → Substantiv. Die Wortgruppen können auch der Konversion unterzogen werden. Dazu werden folgende Wortgruppen gezählt: zwei Infinitive, z.B.: *das Verwaltungsabkommen*; analytische Verbformen, z.B.: *Entdecktwerden*; Verbindungen mit

Adverbien, z.B.: *Französischtun*, mit Adjektiven, z.B.: *Menschlichsein*, mit substantivischen Adverbialbestimmungen, z.B.: *Treppen-Hinunterpoltern*.

5) Verbstamm im Präsens → Substantiv. Verbstammkonversion (ohne Flexionselemente des Verbparadigmas) führt in der Regel zu Substantiven männlichen Geschlechts, z.B. *fallen* > *der Fall*. Der Konversion unterliegen simplizische starke und schwache Verben, z.B.: *der Fang*, *der Schrei*, starke und schwache Präfixverben, z.B.: *der Bescheid*, *der Auftrag*, *der Verbrauch*.

Was die anderen Arten der Substantivierung betrifft, muss betont werden, dass andere Typen sehr selten in den deutschsprachigen Zeitungen und Zeitschriften gebraucht werden. Adverbien, Präpositionen, Konjunktionen und Interjektionen werden wie Substantive nicht häufig verwendet. Bei der Untersuchung wurden aber folgende lexikalische Einheiten entdeckt, z.B.: *die Meinen*, *das Hin und Her*, *das Raus und Rein*, *das Für und Wider*, *das Vor und Zurück*, *ein Jemand*, *das Etwas*, *das Wenn und Aber*, *die Ohos und Ahas*.

Zusammengefasst lässt sich schlussfolgern, dass die Substantivierung die einfachste Form der Wortbildung ist, bei der ein Wort von einer Wortart der Sprache zu einem Nomen übertritt, ohne dass damit eine formale Änderung des Wortes verbunden ist.

LITERATURVERZEICHNIS

1. Donalies E. Basiswissen, deutsche Wortbildung. Tübingen: UTB Verlag, 2011. 155 S.
2. Donalies E. Die Wortbildung des deutschen. Ein Überblick: Tübingen: Gunter Narr, 2005. 193 S.
3. Fleischer W., Barz I. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen: Gunter Narr, 1995. 285 S.
4. Marchand H. Bibel der Wortbildung. München: Narr Francke Attempto, 2006. 156 S.
5. Motsch W. Deutsche Wortbildung in Grundzügen. Berlin: De Gruyter, 2004. 461 S.
6. Steinhauer A. Sprachökonomie durch Kurzwörter. Bildung und Verwendung in der Fachkommunikation. Tübingen: Gunter Narr, 2000. 371 S.
7. Огуй О. Д. Лексикологія німецької мови. Вінниця: Нова книга, 2003. 416 с.
8. Степанова М. Д. Лексикология современного немецкого языка. Москва: Высшая школа, 1975. 271 с.

Marianna RESHETAR
(Uzhhorod, Ukraine)

CLASSIFICATION OF PHRASEOLOGICAL UNITS CHARACTERIZING SOCIAL PERSONALITY SUBSTRUCTURE

Phraseology is a very complex phenomenon, the study of which requires its own research methods, as well as the use of other areas of knowledge in the field of lexicology, grammar, stylistics, history, language, philosophy of history and geography.

Functional, semantic and structural classification is presented by Professor A. V. Koonin. He believes that phraseology is an independent branch of linguistics, and it has a connection with all types of expressions. A. V. Koonin classifies them into three classes: phraseological units, phraseomatic units and borderline (mixed) cases. The main difference between the first and second classes is semantic: phraseological units fully or partially convey the meaning, while phraseomatic units are characterized by phraseological stability, which distinguishes them from free phrases and compound words. A. V. Koonin developed the theory of stability. He considers stability as a complex concept, consisting of 4 aspects [7, 339]:

- 1) stability of usage (phraseological units are read-made, but not created in speech);
- 2) lexical stability as the components of phraseological units are either irreplaceable («*red tape*» – бюрократія, «*a mare's nest*» – ілюзія, те чого не існує) or partially replaceable within the

bounds of phraseological variance. Here we encounter various kinds of variance: a) lexical «*a skeleton in the cupboard*» or «*a skeleton in the closet*» – сімейна таємниця; «*a blind pig*» or «*a blind tiger*» – бар, де незаконно продають спиртні напої;

b) grammatical «*to be in deep water*» or «*to be in deep waters*» – бути в біді; c) positional «*a square peg in a round hole*» or «*around peg in a square hole*» – коли людина не на своєму місці; d) quantitative «*Tom, Dick and Harry*» or «*every Tom, Dick and Harry*» – будь-хто, кому не лень; e) mixed «*raisestir up a hornets' nest about one's ears*» – нажити собі ворогів;

3) semantic stability is based on the lexical stability of phraseological units. In spite of all occasional changes the meaning of a phraseological unit is preserved. It may only be specified, made more precise, weakened or strengthened;

4) syntactic stability (the grammatical structure of an expression).

The following phraseological units show the most colourful way of describing such traits of character as honest:

«*as honest a man as ever lived (as ever broke bread, as ever trod on earth)*» – порядна людина;

«*above board*» – чесний, відкритий, легальний;

«*shoot straight*» – говорити відверто, бути чесним у розмові.

The next phraseological units describe open-mindedness and Closed-mindedness. It relates to the way in which people approach the views and knowledge of others, and incorporate the beliefs that others should be free to express their views and that the value of others' knowledge should be recognized. Closed-mindedness, or an unwillingness to consider new ideas, can result from the brain's natural dislike for ambiguity.

Verbal expressions:

- «*see far and wide*» (verb+adverb) – мати широкий кругозір [1, 842];
- «*to wear blinkers*» (verb+noun) – бути обмеженою, недалекою людиною [3, 293];
- «*to see beyond one's nose*» (verb+adverb+pronoun+noun) – бачити далі свого носа; розсудливо міркувати про важливі для себе та інших питання [3, 137].

Adjectivized expressions:

- «*fair and square*» (adjective+adjective) – чесний, відвертий [1, 15];
- «*chicken-brained*» (adjective+adjective) – дурний, обмежений [4, 208];
- «*narrow-minded*» (adjective+adjective) – обмежений, несприйнятливий до нових ідей [4, 402].

Agreeing or disagreeing is something that we are expected to do when we speak English. If we are taking a test, an interview, or even just socialising, we will be expected to respond to opinions.

Here are some stable expressions concerning this matter.

According to the morphological expression of the main component there are verbal (verb+noun), substantivized (noun+adjective) expressions.

Verbal expressions:

- «*to raise one's voice for*» (verb+pronoun+noun+preposition) – підняти голос на захист [4, 254];
- «*argue like an apple-wife*» (verb+noun) – сперечатися [3, 35];
- «*to come (get) into the line with*» (verb+pronoun+noun+preposition) – погодитись [4, 95].

Substantivized expressions:

- «*after one's heart*» (preposition+pronoun+noun) – до душі, до смаку, в чийсь дусі [4, 23];
- «*of same mind*» (adjective+noun) – однієї думки [4, 342];
- «*harmony of interests*» (noun+noun) – спільність інтересів [4, 127].

There are also a lot of phraseological units concerning stability of person's views. They are vital when pushing for an initiative or suggestion that you think is important to implement. Such units will help to make a great impression on somebody and bring others to your cause.

According to the morphological expression of the main component there are verbal (verb+noun), substantivized (noun+adjective) expressions.

Verbal expressions:

- «*act up to one's opinions*» (verb+preposition+pronoun+noun) – діяти згідно зі своїми переконаннями, відповідно до своїх переконань [1, 18];
- «*abound in one's own sense*» (verb+ preposition+pronoun+noun) – дотримуватися своєї власної думки [1, 13];
- «*nail one's colours to the mast*» (verb+pronoun+noun+noun) – відверто відстоювати свою думку, не відступати, не здавати своїх позицій [1, 13].

Substantivized expressions:

- «*private judgement*» (noun+noun) – власний погляд, незалежний від інших [4, 157];
- «*about face*» (preposition+noun) – раптова зміна рішення на абсолютно протилежне запланованому [4, 23];
- «*second thought*» (numeral+noun) – думка, що прийшла в голову після роздумів, змінити думку після роздумів [4, 432].

Adjectivized expressions:

- «*open-minded*» (adjective+adjective) – той, що не змінює догмат, поглядив на питання теорії, релігії, політики [7, 297];
- «*back water*» (adjective+noun) – взяти назад свої слова, не додержати слова [1, 58];
- «*set in one's ways*» (adjective+preposition+pronoun+noun) – впевнений, той що не змінює своєї думки [4, 487].

A few phraseological units constitute a semantic group characterizing the formation of beliefs. According to the morphological expression of the main component there are only verbal phraseological units.

Verbal expressions:

- «*to take the helm (of a state)*» (verb+pronoun) – взяти кермо влади в свої руки [4, 531];
- «*to pass on/upon*» (verb+preposition) – висловлювати свою думку, судити про щось [4, 345];
- «*to get a new angle on something*» (verb+adjective+noun) – мати нову думку в якомусь питанні [1, 374].

There are many phraseological units that have the correct structure, irregular and grammatically incorrect structure. Most idioms have the correct form, but the meaning is unique. In addition, if we do not know the origin of this idiom, we can only guess about it in context, since they are not related to the original meaning of individual words. Moreover, many idioms are fixed and cannot be changed.

Some phraseological semantic groups of our classification have only a few examples of phraseological expressions, but, nevertheless, in recent years, phraseological units have increasingly attracted the attention of politicians, actors and the media as a whole. Journalists use phraseological units in their reporting. As a rule, phraseological expressions and idioms in particular contribute to the expressive value of the text and spoken language. Their expressive and often enhancing function can be easily confirmed by the substitution text, in which the idiomatic phrase is replaced by a non-idiomatic word or group of words. Thus, the elimination of figurative elements of the sentence will inevitably worsen the stylistic quality of the text. Therefore, we can expect a large number of new formations of idiomatic expressions in the near future.

REFERENCES

1. Баранцев К. Т. Англо-український фразеологічний словник. К.: Т-во «Знання», КОО, 2005. 1056 с.

2. Венжинович Н. Ф. Концепт у лінгвокультурологічній конотації фразеологічних одиниць. *Актуальні проблеми романо-германської філології та прикладної лінгвістики: науковий журнал* / Редкол.: В. І. Кушнерик. Чернівці: Видавничий дім «РОДОВІД», 2016. Вип. 4 (13). С. 138–148.

3. Винарева Л. А., Янсон В. В. *English Idioms*. К.: ООО «ИП Логос-М», 2008. 384 с.

4. Кунин А. В. *Большой англо-русский фразеологический словарь*. Москва: Феникс, 1984. 944 с.

5. Полюжин М. М., Венжинович Н. Ф. Концепт лінгвокультурологічної конотації фразеологічних одиниць. Чернівці, 2016. 138 с.

6. *Cambridge International Dictionary of Idioms*. London: Cambridge University Press, 1998. 608 p.

7. Koonin A. V. *Course of phraseology of the modern English language: manual for the institutions and faculties of foreign languages*. Moscow: Phoenix, 1996. 339 p.

Iryna STEHURA
(Uzhhorod, Ukraine)

DIE THEMATISCHEN BESONDERHEITEN DES SCHAFFENS HEINRICH VON KLEISTS

Dichter, die in den Jahren der Französischen Revolution geboren wurden, erlebten in ihren jungen Leben zuerst eine liberale Verheißung, doch angesichts des blutigen Terrors, eine große Enttäuschung, so dass sie sich schließlich von der realen politischen Szene abwandten. Der Unterschied zwischen der Wirklichkeit und dem klassischen Idealismus war so groß, dass er seine Gültigkeit verloren hat. Es bildete sich eine neue Ära heraus, wo die Sehnsucht, die Phantasie, die Träume und Ahnungen eine neue Perspektive geöffnet haben.

Im politischen und intellektuellen Leben Deutschlands prägten neue, starke Tendenzen die eigentliche entscheidende Voraussetzung für die neue Generation. Die wichtigste war die Philosophie von Kant, die Weimarer Klassik, Französische Revolution, Romantik, die Kriege mit Napoleon, Okkupation und Kampf gegen den Franzosen, aber auch das Ende des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation am 6. August 1806 und Reformproben, ein neues Leben zu bauen.

In seinen Novellen und Dramen berührt Heinrich von Kleist (1777–1811) Probleme, die die familiären und gesellschaftlichen Verhältnisse widerspiegeln, welche auch ihn persönlich betreffen. Deswegen berührt er in seinen Werken vor allem die moralischen und philosophischen Fragen, welche für ihn von existentieller Wichtigkeit waren [2]. Nach dem Militärdienst entwickelte Kleist seinen geistigen Horizont und widmete sich der aufklärerischen Wissenschaft, welche in ihm kompromisslosen Gedankengänge entwickelte [1]. Dichter, wie Lessing, Goethe und Schiller hatten einen großen Einfluss auf Kleists Denken und Dichtung. Besonders bewunderte er Schillers Don Carlos und Wallenstein, was sich in seinen Werken und Briefen bemerken lässt. Einen großen Einfluss auf Kleists Dichtung hatte auch die antike Dichtung, und vor allem Sophokles, wo er «die Unfassbarkeit des Schicksals» fand. Unbedingt muss man auch natürlich Shakespeares nennen, bei dem «der Ausbruch des Chaos», die Gewalt der Natur mit ihren unmenschlichen Konsequenzen, wie bei Kleist, die Hauptthemen der Dichtung enthalten. In seinen letzten Jahren schloss er sich an den Kreis um Brentano, Arnim, Fouque und Tieck an. Ludwig Tieck wurde der erste Herausgeber seines Gesamtwerks.

Kleist ist als Vorkämpfer der kommenden Zeit angesehen. Nicht ohne Bedeutung auf seine Kunst, blieb Kleists schwere soziale Lage, denn lebenslang führte er einen Kampf um Überleben. So hat er viele Lebenskrise erlebt, was sich deutlich in seinen Dramen und Novellen spiegelt. Im Zentrum aller Kleist'schen Werke steht der Zusammenbruch; das ist ihr wichtiger biographischer

Хintergrund. Eine Naturgewalt, ein Krieg, ein spukhaftes Erlebnis oder ein fatales Missverständnis zerstören alle scheinbar unverrückbaren Werte. Aus dem Chaos entsteht wieder eine Ordnung, aber meist durch eine unmenschliche Lösung und auf Kosten der Guten.

Die Novellen Kleists spiegeln die Grundprobleme seines Denkens wieder. Die Helden seiner Novellen leiden daran, woran vor allem Kleist selbst litt: an der Verwirrung ihrer Gefühle, an der Rätselhaftigkeit einer heillosen Welt und nicht zuletzt an ihrem Verhältnis als Individuum zum Ganzen, genauer zum Staat. „Kleists Leben war unruhig und schwer, denn als 15-jährige Junge hatte er schon mit Gewalt in der Armee zu tun. und später nahm der auch Teil am Krieg gegen die Franzosen. Kleist erlebte die „Umwälzung der irischen und sozialen Systeme Europas“ [2], der Napoleon wurde damals zum Kaiser erhoben, und das Bestreben nach Reformen wurde mit gewaltiger Unterdrückung vernichten. So blieb die Hoffnung auf eine neue politische, soziale und wirtschaftliche Ordnung nicht erfüllt. Diesen Zusammenbruch findet man im Werk «Erdbeben in Chili», was deutlich zeigt, wie schmerzhaft Kleist diese zeitgenössischen Katastrophen überlebte.

In der Familie war der Schriftsteller als «Schwarze Schaf» angesehen. Deswegen hat Gewalt in Kleists Werken, besonders in dieser Erzählung, einen Hintergrund im Kleists Leben. Im zweiten Teil der Erzählung «Das Erdbeben in Chili» sieht man deutlich Elemente der Ideologie Rousseaus, welcher er selbst, noch vor Entstehung der Erzählung folgte, denn damals beschloss er Bauer zu werden. Doch diese Idee hat er nach einiger Zeit aufgegeben. Die veränderte Einstellung zum Leben sieht man deutlich im Verhältnis zu Gott, welchen er einerseits als väterlichen, barmherzigen darstellt, und andererseits als unfassbares Wesen beurteilt.

Zusammengefasst kann man feststellen, dass zu Kleist Zeiten als Ziel der Literatur eine poetische Umgestaltung des Daseins aus der Sicht der schöpferischen Phantasie gewesen war.

LITERATURVERZEICHNIS

1. Hohoff C. Heinrich von Kleist in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. – Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1958. – 162 S.
2. Zimmermann F. Kleist, die Liebe und der Tod. – Frankfurt a. M.: Athenäum, 1989. – 383 S.

Оксана ТРУМКО
(Львів, Україна)

ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНІ МАРКЕРИ ЕМПАТІЇ ЯК ОБ'ЄКТ ВИВЧЕННЯ В ІНШОМОВНІЙ АУДИТОРІЇ

Сьогодні одним із найбільш ефективних підходів до викладання української мови в іншомовній аудиторії є комунікативний підхід. Цей підхід спрямований саме на спілкування, тобто вивчення особливостей організації мовних кодів у конкретних комунікативних ситуаціях. Вивчення української мови як іноземної на рівні В2 передбачає, що іншомовець повинен вміти надавати співрозмовнику психологічну підтримку: сприяти покращенню його психоемоційного стану, який погіршився або внаслідок дій адресата, або під впливом зовнішніх чинників. Важливо у процесі комунікації продемонструвати свою готовність допомогти, бажання співучасті, активне ставлення до бід і радощів адресата. Саме в основі виокремлених комунікативних намірів є така лінгвістична категорія, як емпатія [4, 7; 1, 61].

Мета дослідження – з'ясувати лексико-граматичні засоби реалізації емпатії для вивчення цієї категорії в іншомовній аудиторії на рівні В2.

Висловлювання **вибачення** передбачає покращення психоемоційного стану співрозмовника, який погіршився внаслідок дій адресата. Мовець демонструє, що він відчуває провину та бажає виправити ситуацію. Вербалізацію даного комунікативного наміру забезпечують: 1) перформатив *перепрошую* та імперативи *вибач / -те, пробач / -те*;

2) словосполучення *прошу вибачити, прошу вибачення*; 3) складнопідрядне речення, у першій частині якого мовець власне просить вибачення, а в другій вказує на причину («*Я перепрошую, що запізнився*»); 4) безсполучникове речення («*Вибачте: я винен, я забув про зустріч*»); 5) просте речення («*Вибачте за запізнення*»); 5) означено-особові речення, які функціонують у ситуаціях із незначним порушенням етикету («*Вибачте*») [2, 130–132] тощо.

Втішання та співчуття реалізують мовці для того, щоб «змінити стан співрозмовника у скрутній ситуації, додати йому оптимізму та віри в себе, знайти якісь позитивні сторони навіть у неприємних і важких моментах» [7, 279], або для висловлення жалю, підтримки, переживань з приводу впливу негативних факторів на комуніканта (наприклад, втрати близької людини) [3, 5–6].

Мовці для того, щоб висловити втішання, використовують сполучення дієслова наказового способу з часткою *не* (*не журися, не плач*), питально-риторичні речення («*Ну, чого ж ти плачеш? Це все дрібниці!*»), безособові речення («*Треба взяти себе в руки*»), прислів'я та приказки («*Не потрібно так хвилюватися. Що з воза впало, те пропало*»), ласкаві звертання [6, 207]. Засобами вербалізації співчуття виступають: 1) лексичні одиниці зі значенням співчуття (*співчуття, співчувати, жаль, жалкувати, шкода, шкодувати, прикро*) у ролі предиката головної частини складнопідрядного речення, підрядна частина якого описує подію, що викликає співчуття («*Я глибоко співчую, що у вас виникли проблеми*»); 2) прості поширені речення («*Ми висловлюємо жаль з приводу загибелі людей*»); 3) абстрактні іменники та прислівники («*Мої співчуття*», «*Мені жаль*»); 4) лексеми *біда, бідний, бідненький, біднесенький, бідолашний, бідолаха, бідаха, горе, горенько, лихо, лишенько, нещасний, безталанний*; 5) усталені словосполучення *що поробиш, нічого не поробиш, що вдієш, нічого не вдієш*, які вказують на неминучість; 6) вигуки [5, 621–622] та ін.

Засвоєння лексико-граматичних засобів вираження емпатії забезпечать вправи, що передбачають з'ясування значення поданих слів, пошук у тексті синонімів чи антонімів до запропонованих слів, утворення словосполучень чи речень з поданих слів, заповнення пропусків у реченнях, утворення ласкавих звертань та ін. Також важливо звернути увагу на наказовий спосіб дієслова та вивчити особливості синтаксису неповних, односкладних (означено-особових / безособових), складнопідрядних, безсполучникових і питально-риторичних речень тощо.

Для опанування особливостей реалізації окреслених комунікативних намірів іншомовець може виконувати завдання, що передбачають моделювання відповідних комунікативних ситуацій.

Висновки. Вивчення емпатії на рівні В2 передбачає оволодіння засобами вербалізації таких комунікативних намірів як вибачення, втішання і співчуття. Виконання різноманітних завдань, які містять окреслені лексико-граматичні маркери емпатії, сприятиме розвитку комунікативної компетентності іншомовця та підвищуватиме його рівень володіння українською мовою як іноземною.

ЛІТЕРАТУРА

1. Виговська Л. Емпатійність як механізм реалізації суб'єкт-суб'єктної педагогічної парадигми. *Психологія*. К.: НПУ, 1999. Вип. 4 (7). С. 61–66.
2. Дедухо А. Комунікативно-прагматичні та структурно-семантичні характеристики перформативного акту вибачення. *Наукові записки [Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського]. Серія: Філологія (мовознавство)*. 2011. Вип. 14–15. С. 130–134.
3. Козяревич Л. Вербальні й невербальні засоби емпатизації діалогічного дискурсу (на матеріалі англомовної прози ХХ століття): автореф. дис... канд. філол.: спец. 10.02.04 – германські мови. К., 2006. 18 с.

4. Кузнецова А. Иллокутивные типы вербальной эмпатии: автореф. дисс... канд. филол.: спец. 10.02.19 – теория языка. Уфа, 2010. 25 с.

5. Озарко І. Лексико-граматична вербалізація жалю в сучасній українській мові. *Актуальні проблеми слов'янської філології. Серія: Лінгвістика і літературознавство*, 2009. Вип. XXI. С. 620–626.

6. Шабат-Савка С. Функційно-змістовий діапазон і засоби вербалізації інтенцій сугестивного спонукання. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Філологія*, 2015. Т. 8. № 2. С. 203–210.

7. Юрчишин Т. Висловлення узагальненого змісту як експресиви. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Філологічна*, 2015. Вип. 53. С. 277 – 279.

Ярослава ЧЕРНЯК

(Кам'янець-Подільський, Україна)

МАЙСТЕРНІСТЬ БАЙКАРЯ І ПОЕТА. ПОДІЛЬСЬКИЙ ПЕРІОД У ТВОРЧОСТІ ЛЕОНІДА ГЛІБОВА

Актуальність роботи визначається тим, що для більш глибокого аналізу та розуміння творчої спадщини поета й байкаря Леоніда Глібова, є потреба прослідкувати сторінками життєпису митця, які відкривають нові грані його творчості, зокрема літературного доробку періоду перебування письменника на подільській землі.

Ця тема знайшла вже своє відображення у працях таких літературознавців, як М. Бондар, О. Деко, Б. Деркач, П. Колесник, С. Зубков, В. Пашенко, А. Сваричевський, М. Сиваченко та інших науковців, чії дослідження заслуговують на увагу та є основними джерелами для поглибленого вивчення й узагальнення матеріалів з даного питання. У статті використано також інформацію Хмельницького обласного літературного музею.

Байка – один із найдавніших літературних жанрів, який бере свій початок від народної творчості. Через алегоричну форму байка завжди висвітлювала те, про що часто неможливо було промовити вголос, однак, хоч у прихованому вигляді, давала змогу говорити життєву правду.

Чільне місце серед українських байкарів ХІХ ст. посів талановитий автор реалістичних творів, класик української літератури, відомий поет і байкар Леонід Глібов, який утвердив жанр української байки на основі народності й реалізму. До його байки цілковито можна адресувати слова видатного філолога О. Потебні про специфіку жанру: «Можна думати, що байка є одним із засобів пізнання житейських відносин, характеру людини, одним словом, всього, що стосується моральної сторони життя людей» [5, 84].

Л. І. Глібов, успадкувавши кращі традиції відомих байкарів-попередників: Езопа, Жана де Лафонтена, І. А. Крилова, П. П. Гулака-Артемовського, Є. П. Гребінки, а також чудові зразки «переодягання» злободенних тем в алегоричні форми від І. П. Котляревського й Т. Г. Шевченка, став оригінальним і глибоко національним, у найкращому, демократичному розумінні цього поняття, українським байкописцем і поетом.

Сповідуючи один з естетичних принципів — використання засобів іносказань, прихованої іронії, застосування прийомів гротеску для розкриття суперечностей суспільного життя, Л. І. Глібов «...виявив себе уважним художником, знавцем суспільних явищ сучасної йому дійсності, зумів засобами поетичного слова передати значні зміни, що відбувалися в соціально-економічному житті країни» [4, 3].

Творчість класика української літератури, поета і байкаря Леоніда Глібова, що припадає на час розвою нової української літератури кінця ХІХ – початку ХХ століття, щедро збагатила

літературну скарбницю подільського краю. Сюди в містечко Чорний Острів у 1855 році Глібов приїхав після складання екстерном іспитів у Ніжинському ліцеї. В архівних документах зазначається, що Леонід Глібов працював у Чорному Острові вчителем історії та географії в повітовому дворянському училищі з платнею 300 карбованців на рік сріблом. Цей період життя поета і байкаря знайшов своє відображення на сторінках повісті О. Деко «Журливиї заспів», перший розділ якого має назву «Чорний острів» [1]. Від покоління до покоління переповідають спогади про перебування письменника у Чорному Острові. Тут він працював, писав свої вічні твори – поезії, байки, прозу, спілкувався з людьми, зачаровувався подільськими краєвидами.

Педагогічна робота захоплювала Глібова так само, як і літературна діяльність. У Чорному Острові Глібов написав байки «Билина», «Вівчар», «Лящі», поезії «Журба», «Пісня» [3].

Несправедливість судових установ, залежність їх від багатіїв були характерними для Поділля, і про це добре знав Глібов. Адже тоді, коли він перебував у Чорному Острові, були живі свідки одного суду. Про нього з обуренням говорило не одне покоління селян. І це наштотхнуло його на написання байки «Щука».

Байка «Щука» – це гостра сатира на кріпосницький суд, що був об'єктом висміювання і для попередніх українських байкарів. Однак, ніхто з них не зобразив такої дотепної і гострої сатири на суддів, як це зробив Глібов.

Автор дає виразну портретну характеристику Щуки, Лисиці, типових суддів, тут є і голос оповідача, який передає народні скарги на вчинки Щуки.

На Щуку хтось бумагу в суд подав,

Що буцімто вона такеє виробляла,

Що у ставу ніхто життя не мав:

Того заїла в смерть, другого обідрала...

Для підсилення обурення діями Щуки вдало використано засіб анафори, також внесено розмовну лексику, що сприяє гострому викриттю і засудженню хизацтва та кругової поруки. У викривально-сатиричному плані Глібов характеризує «стряпчого» Лисицю та її взаємини з Щукою. І тут гумор набирає іронічного характеру.

Викривальну силу байок, створених на Поділлі, Глібов спрямовує на зображення цинізму, жадливої жорстокості гнобителів народу, створює яскраві характери тогочасних представників пануючої верхівки, а також засуджує моральні вади представників інших соціальних прошарків.

Майстерність Глібова-байкаря виявляється в його вмінні через алегоричні образи викрити не тільки окремі явища тогочасної дійсності, але й надати їм широкого узагальнення. Так, у байці цього періоду «Лящі» бачимо, як автор вміло показує сваволю великих хизаків, підлеглість їм дрібніших, жорстокий закон права сильного над слабшим, а також чиновників різних рангів, які здійснювали царську політику соціального і національного гноблення, переслідували передових діячів, обмежували права друку, придушували будь-які прояви вільномудства, прагнення до волі.

В гаю у пана був ставок;

...В ставу було чималенько Лящів;

Ніхто їх не ловив...

...Приїхав раз з сусідом пан у гай

І Щук звелів у став понапускати.

...Озвавсь сусід:

Усіх Лящів позводиш:

Їх Щуки заїдять...

— Даремна річ! — хазяїн став казат'...

Жалкую, чом давніш не звів...

А ти ж, сусіде, чув од кого,
Що я охочий до Лящів?

У байці «Вівчар» автор викриває та засуджує моральну нестійкість й такі побутові людські вади, як брехливість, злодійкуватість, бажання наживи, лицемірство та хитрість.

Чого ж се так, що у Тараса часом

Буває добрий борщ із м'ясом

...Дурні дядьки!

Ні один з вас не розчовпас!

Який там в біса звір!

На Вовка тільки поговір,

А овечок Тарас хапає!..

Тут прослідковуються не тільки критично-викривальні тенденції, але в окремих ліричних мотивах байки та в її моралі відчувається оцінка усього позитивним героєм чи автором (хоч, здається, він часто відсутній у творі).

Байки Глібова, написані на подільській землі, пронизані народністю, наповнені глибоким змістом, у них відбито розум, моральні уявлення, прагнення і сподівання народу. Через життєствердуючу силу народного гумору митець виявив свій протест проти існуючої дійсності, його гумор багатий як прямими висловлюваннями, так і натяками, прихованим сміхом, а ще цікавим підтекстом, який має зрозуміти сам читач.

Жанровий діапазон творів Л. І. Глібова досить широкий: окрім байок, ліричні вірші й вірші для дітей, п'єси, нариси, оповідання, статті, театральні рецензії тощо. Найбільшу славу йому принесли, звичайно, байки, однак не менше заслугують на пошанування й інші твори, зокрема його поезії.

Особлива індивідуальна риса творчості Глібова – ліризм. Він «був першим, хто так уміло використовував живу народну мову, добирав з неї все потрібне, творчо осмислював лексику, фразеологію, творив народні образи, метафори, епітети, порівняння, черпав багатства народнорозмовного синтаксису. Емоційна наснаженість мови – то найвиразніша риса ліризму всіх творів поета» [4, 5].

Кращими зразками таких творів є майстерно сповнені глибокими філософськими роздумами та ніжним ліризмом поезії «Журба», «Билина», «Пісня», які автор написав саме під впливом чарівної подільської природи та особистих переживань.

Ще за життя поета відомою була пісня «Стоїть гора високая», тобто покладена на музику композитором М. Лисенком поезія Глібова «Журба». Де ж вона народилася? Хоч є дві версії щодо цього, подолляни вважають, що саме перебування Глібова на Поділлі навіяло знамениту «Журбу». Бо й досі стоїть недалеко від Чорного Острова та «гора високая, попід горою гай» — Вовча гора, як називали її в народі. І схилені верби немов і зараз шелестять про нерозражену журбу поета, життя якого минуло в боротьбі за кращу долю народу та було скупе на радість [6]. Поезія сповнена елеґійним смутком, роздумами. За допомогою виразної поетичної палітри автор розкриває внутрішній світ ліричного героя, його складні почуття, радощі та печалі.

У центрі твору – людина й природа, їх взаємини. Усвідомлюючи швидкоплинність людського життя, поет звертає свої погляди до природи.

Своєрідною проекцією душі ліричного героя у «Журбі» є пейзаж:

Журюся я над річкою –

Біжить вона, шумить,

А в мене хиле серденько

І мліє, і болить.

Автор намагається знайти пояснення своїм переживанням, ліричному настрою, смуткові, що наповнює душу за втраченою молодістю, яка не вернеться: як хвилі «річечки,

голубоньки», пробігли його «дні щасливії і радощі», болить його серденько й журиться, що «молодість не вернеться – не вернеться вона!» Однак, він мудро, виважено осмислює все, що відбувається у житті людини в зіставленні з природою, тому його вірш-пісня звучить оптимістично, утверджує життя:

Як хороше, як весело

На білім світі жить!..

Поезія «Журба» – це свідчення не тільки великого ліричного таланту Леоніда Глібова, а й патріотизму, мудрості, глибокого знання українських народних образів-символів. У цій поезії є і верба – символ весни і самої України, і гора – символ висоти людського духу, і річка, яка символізує плинність часу, початок і кінець людського життя. «Журба» витримана Глібовим у стилі народної пісні. І змістом, і духом вона близька до народного мелосу. «Завдяки глибокій життєвості, яскравій емоційній виразності, винятковій мелодійності звучання, – писав Б. Деркач, – вона за життя поета стала народною піснею» [2, 112].

Воістину щаслива доля цієї пісні! Понад півтора століття живе вона серед народу і лине з його вуст. Стала справді народною, хоч і має авторів, теж добре знаних.

Ще в одному ліричному творі, написаному на Поділлі – поезії «Пісня» («Скажіть мені, добрі люди») Глібов розкриває духовну красу, зворушливо говорить про почуття кохання, щиро і захоплено показує найпотаємніші порухи жіночої душі. Коли читаєш твори Л. І. Глібова, «чується голос народу, звучить барвиста і соковита мова, в уяві виникають реальні образи, за допомогою яких він гостро засуджував жорстокість, деспотизм, свавілля, оспівував трудовий народ, його мрії, болі, страждання, віру в краще майбутнє, любов до своєї Батьківщини, до людей, праці» [4, 3].

Ліризмом, поетичним колоритом, пісенними художніми засобами відзначаються поезії Л. І. Глібова, на які надихнуло його Поділля. Байки, написані на наших теренах, приваблюють виразною народною мовою, просторічними прислів'ями та приказками. Все це допомагає авторові розкривати особливості характерів своїх героїв. Ситуації, які він описує, зрозумілі й показові, причому настільки, що навіть не потрібна мораль. Мабуть, саме тому його творчість хвилює нас і сьогодні, не менше вона буде хвилювати і багато наступних поколінь українців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Деко О. А. «Журливій заспів»: документальна повість. Київ: Радянський письменник, 1970. 124 с.
2. Деркач Б. А. Леонід Глібов: життя і творчість. Київ: Дніпро, 1982. 252 с.
3. Глібов Л. І. Байки. Поезії. Київ: Дніпро, 1991. 269 с.
4. Пащенко В. М., Бережняк В. М. Декодування мовних засобів ліризму у творах Л. І. Глібова. Література та культура Полісся. Вип. 39: Історія та культура Полісся й України в сучасному науковому сприйнятті / Відп. ред. і упорядник Г. В. Самойленко. Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2007. 168 с. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ndu.edu.ua/images/stories/polissya/p_39.pdf
5. Потебня О. О. Естетика і поетика слова: Збірник. Пер. з рос. / Упоряд., вступ, ст., приміт. І. В. Іванько, А. І. Колодної. К.: Мистецтво, 1985. 302 с. – (Пам'ятки естет. думки). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://shron1.chtyvo.org.ua/Potebnia_Oleksandr/Estetyka_i_poetyka_slova.pdf
6. Сваричевський А. В. «Проскурів літературний». Хмельницький: НВП ТОВ «Свірка», 1998.

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНА СПЕЦИФІКА РЕЧЕННЯ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ «ГОРИ ГОВОРЯТЬ!» УЛАСА САМЧУКА)

Мова користується реченням як головною формою спілкування. Сучасний стан науки про мову вимагає повніше вивчати і досліджувати питання простого і складного синтаксису української мови, завершальної ланки мовної системи. До проблеми речення у сучасній українській мові зверталось не одне покоління мовознавців, про що свідчать праці І. Р. Вихованця «Грамматика української мови. Синтаксис» [1], А. П. Грищенка «Складносурядне речення в сучасній українській літературній мові» [2], Н. Л. Іваницької «Двоскладне речення в українській мові» [3], А. Г. Кващука «Синтаксис складного речення» [4], О. С. Мельничука «Розвиток структури слов'янського речення» [5], К. Ф. Шульжука [7] та ін. Здобутки сучасної граматики безсумнівні, але не втратили своєї актуальності такі загальнотеоретичні проблеми, як проблема співвідношення між граматичною будовою речення та його семантикою та ін. Особливу увагу необхідно приділити розгляду складного речення як єдиного комунікативного цілого.

Проблема полягає у доведенні того факту, що разом з науково-дослідницькою метою, обравши певний аспект дослідження, необхідно добирати мовне підтвердження шляхом спостереження над мовою, причому досліджувати семантичні відношення у межах організації речення з семантико-синтаксичного боку, використовуючи для цього доступні засоби і методи.

Готуючи тези, ми мали на меті вирішити такі завдання: дослідити семантико-синтаксичну організацію речення, проаналізувати структурно-семантичну специфіку речень роману Уласа Самчука «Гори говорять!», у образах якого уособлена сама Україна у її страхітливі часи.

Просте речення у типових виявах монопропозитивне, тобто семантично елементарне просте речення виражає тільки одну пропозицію [1, 283]: «Олена скипіла [6, 136]», «Навіть тепер вона веде цілу господарку в Лопушанці [6, 134]», «Батько помер два роки по війні [6, 134]». Воно може мати у своєму складі однорідні підмети, напр.: «Минали **вечори, ночі, дні** [6, 137]» і однорідні присудки, напр.: «Сонце **виходило й заходило** [6, 137]».

Семантико-синтаксична структура складного речення відображає відношення між двома ситуаціями, напр.: «Мене несуть до них коні з огненними гривами, а я цілому світові усміхаюся [6, 156]», або між більшою їх кількістю, напр.: «Не хотів Юра, щоб хтось з родини знав, що він з жидівкою водиться [6, 153]».

Складне речення з семантичного погляду поліпропозитивне, тобто орієнтоване на вираження не однієї пропозиції, а комплексу пропозицій: «Він круто звернув у напрямку лісу, туди, де м'який мох вбирає шум води, мов вата [6, 153]».

Складне речення насамперед являє собою семантичну (змістову) єдність: «Юра пошкраввся до хати, а ми з Павлом лишилися на оборозі [6, 148]». У цьому реченні висловлено думку про те, що одні присутні пішли уперед (Юра), а дехто залишився. Кожна з двох частин цього складного речення може функціонувати як окреме просте речення і мати своє смислове навантаження, але разом вони є цілісним синтаксичним вираженням думки. Проте, є випадки, коли складові частини складного речення не мають самостійно семантики, і тому не можуть вживатися окремо: «Смереки потиху шумлять, але він того не чує [6, 153]». У цьому реченні частина «але він того не чує» не може самостійно існувати і без попередньої частини її зміст – незрозумілий.

Деякі складні речення можуть виражати одну пропозицію. Це спостерігаємо на прикладі складнопідрядних речень з підрядною означальною частиною: «Хлопці, що з нами прийшли,

обурилися [6, 145]». Підрядна частина цього речення із сполучним словом *що* набула атрибутивної функції, тому речення виражає одну пропозицію.

Одна ситуація може бути зображена і в складнопідрядних реченнях з підрядними з'ясувальними, підрядні частини яких виражають з'ясувально-об'єктні відношення і підпорядковуються опорному слову в головній частині: «*Але я рішуче був переконаний, що то вона...* [6, 157]».

Отже, складне речення можна визначити як цілісне синтаксичне вираження єдиної складної думки, як знак взаємопов'язаних ситуацій, що виражені за допомогою певних семантико-синтаксичних відношень.

Мовознавець К. Ф. Шульжук вважає, що основний тип складних речень становлять речення мінімальної будови, що завжди включають дві граматичні основи, мають один рівень членування на межі частин [7, 6].

Семантико-синтаксичні відношення між частинами складного речення і засоби оформлення зв'язку в сполучникових (складносурядних і складнопідрядних) і безсполучникових складних речень лежать в основі семантико-синтаксичної структури речення. Складні сполучникові речення, залежно від характеру зв'язку між частинами та засобами його вираження, традиційно поділяються на складнопідрядні і складносурядні. Складові частини, внаслідок поєднання яких утворюється складнопідрядне речення, мають між собою відношення залежності. Ці відношення мають різні форми вираження.

Складнопідрядні речення з детермінантними підрядними частинами вирізняються рядом диференційних формально-синтаксичних і семантико-синтаксичних ознак: а) характером підрядного зв'язку; б) специфікою засобів вираження підрядного зв'язку; в) сукупністю семантико-синтаксичних відношень між предикативними частинами. Ці речення – найпоказовіший і найпоширеніший тип складнопідрядних речень [1, 323]. Такі речення називають двочленими.

Грамотичну семантику головного і підрядного речення слід враховувати при класифікації складнопідрядних речень на одночленні і двочленні.

Отже, вивчення та опис синтаксичних явищ сучасної української мови неможливі без ілюстративних прикладів. Мова художніх творів Уласа Самчука – цікавий матеріал для розрізнення певних типів речень. Твори У. Самчука стали надбанням української літератури, дорогим скарбом народу.

Дослідження особливостей основної синтаксичної одиниці (речення) перебувають і тепер у центрі уваги учених-лінгвістів. Вивчення семантико-синтаксичної цілісності предикативних частин, яке актуальне і нині, потребує подальшої розробки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вихованець І. Р. Граматика української мови. Синтаксис: підручник. К.: Либідь, 1993. 368 с.
2. Грищенко А. П. Складносурядне речення в сучасній українській літературній мові. К.: Наук. думка, 1969. 154 с.
3. Іваницька Н. Л. Двоскладне речення в українській мові. К.: Вища школа, 1986. 167 с.
4. Кващук А. Г. Синтаксис складного речення: посібник для вчителів. К.: Рад. школа., 1986. 109 с.
5. Мельничук О. С. Розвиток структури слов'янського речення. К.: Наук. думка, 1966. 322 с.
6. Самчук У. Марія: повість: для ст. шк. віку. Вид. 2-ге, без змін. К.: Національний книжковий проект, 2012. 320 с.
7. Шульжук К. Ф. Складне речення в українській мові: посібник для вчителів. К.: Рад. шк., 1989. 134 с.

SEMANTISCHE MODIFIKATION VON NOMEN UND VERBEN IN DER DEUTSCHEN GEGENWARTSSPRACHE

Die Wortbildung ist ein Teilbereich der Grammatik. Um ihre Zugehörigkeit zur Grammatik terminologisch kenntlich zu machen, wird sie auch Wortbildungsmorphologie oder lexikalische Morphologie [6, 26] genannt. Wortbildungen entstehen einerseits, weil neue Konzepte bezeichnet werden müssen, andererseits aber auch wegen bestimmter Erfordernisse der Satz- und Textbildung.

Der Terminus Wortbildung bezeichnet aber nicht nur ein grammatisches Teilgebiet als Ganzes, sondern gleichlautend auch das einzelne gebildete Lexem [5, 3]. Die Neubildungen sind strukturell und semantisch transparent, d. h. morphosemantisch motiviert. Ihre Bedeutungen lassen sich in der Regel aus den Bedeutungen der Ausgangseinheiten und deren Beziehungen zueinander, d. h. aus der Motivationsbedeutung herleiten.

Durch Wortbildung entstehen vor allem Lexeme der Wortarten Substantiv, Adjektiv, Verb und Adverb. Es gibt mehrere Verfahren der Wortbildung, die mit vorhandenem Sprachmaterial operieren, ohne dass sie alle in den Bereich der Wortbildung im engeren Sinne fallen. Zu den wichtigsten Arten der Wortbildung gehören: Zusammensetzung, Konversion, Ableitung, Abkürzung, die das Lexikon der Sprache bereichern [1, 16].

Das Forschungsobjekt dieser Abhandlung sind die neuen lexikalischen Einheiten, die durch Ableitung gebildet wurden. Der Zweck der Studie ist es, die Besonderheiten der semantischen Modifikation von Nomen und Verben zu untersuchen sowie Tendenzen ihrer Entwicklung und Funktionalisierung in der modernen deutschen Sprache zu analysieren. Um das formulierte Ziel zu erreichen, wird das theoretische Material zum Forschungsthema bearbeitet.

Derivation oder deutsch auch Ableitung ist in der Linguistik die Bezeichnung für ein Verfahren der Wortbildung. Zusammen mit der Komposition (Zusammensetzung) ist die Derivation das wichtigste Wortbildungsmittel der deutschen Sprache. Man unterscheidet:

1. implizite Derivation: neue Wörter werden durch Stammalternation gebildet: *entziehen* – *Entzug*, *fortschreiten* – *Fortschritt*.
2. explizite Derivation: neue Wörter entstehen durch Hinzufügung von Affixe (Präfixe und Suffixe): *Ordn-ung*, *ur-alt*, *ver-unrein-ig-en*.

Deutsche Sprache kennt ein ausgebautes System spezieller Wortbildungsaffixe nur für die Diminutivierung. In ihrer Masse vertreten die Diminutiva den Modifikationstyp der substantivischen Derivation: die Basis ist ein Substantiv, und das Wortbildungsprodukt ebenfalls. Nicht nur in den Mundarten, sondern auch in der Literatursprache stehen mehreren Diminutivsuffixen zur Verfügung. Die wichtigsten sind *-chen* und *-lein*. Abgesehen von den Fremdsuffixen, bilden die Diminutivsuffixe stets Neutra. Die Verwendung von *-chen* und *-lein* zeigt folgende Unterschiede:

- 1) phonologische: an Substantive auf *-(e)* tritt *-chen*: *Keulchen*, *Röllchen*. An Substantive auf *-ch*, *-g* und *-ng* tritt in der Regel *-lein*: *Bäch-*, *Ring-*, *Tüch-*, *Zweiglein*. Substantive auf *-el* lassen *-chen* wie *-lein* zu;
- 2) geographische: *-lein* ist vor allem oberdeutsch beliebt. Literatursprachlich ist heute *-chen* am weitesten verbreitet;
- 3) semantische: Differenzierung besteht zwischen *-chen* und *-lein* nur in einigen Fällen unterschiedlicher Idiomatisierung: *Männchen* und *Weibchen* bezieht sich auch auf Tiere, *Männlein* und *Weiblein* nur auf Menschen [2, 232].

Die übrigen Diminutivsuffixe spielen nur eine geringe Rolle: sie sind an bestimmte Lexeme gebunden. So erscheint *-el* in *Bündel*, *Büschel*, *Krümel*, *Ränzel*. Von den Fremdsuffixen haben

diminutive Funktion (nur in Verbindung mit Fremdwörtern, meist Feminina): *-ine* (*Sonate – Sonatine; Viola – Violine*), *-ette* (*Oper – Operette, Zigarre– Zigarette, Statue– Statuette*) [2, 234].

Die deutschen Adjektive unterliegen auch der synthetischen Diminution. Der Effekt der Verkleinerung erweist sich als Abschwächung der Bedeutung des Basiswortes. Als Beispiel kann das Adjektiv *kränklich* erwähnt werden, dessen Bedeutung nach Duden online als „nicht richtig gesund, stets ein bisschen leidend“ definiert wird. Reihenhaft erfolgt in der Standardsprache die semantische Abwandlung von Adjektiven nur mit dem Suffix *-lich* (fast regelmäßig mit Umlaut: *schwarz – schwärzlich*). Ausgangspunkt sind in erster Linie Farbbezeichnungen (*blau – bläulich*), dann auch einige vielgebrauchte Personeneigenschaftsbezeichnungen (*alt – ältlich; bänglich, dicklich, dümmlich*) [2, 343].

Bei den Verben besteht die Hauptaufgabe des Suffixes *-(e)l(n)* darin, dem simplizischen Basisverb eine abschwächende «diminutiv» und/oder wiederholende «iterativ» Bedeutungskomponente zu verleihen. Dabei wird der Stammvokal meist umgelautet: *streichen – streicheln* (über jmdn./etw. leicht und sanft streichen), *tanzen – tänzeln* (sich mit kleinen, leichten Schritten bewegen). Einige Derivate zeigen eine weitergehende semantische Spezialisierung: *kuschen* (bei Hunden: sich still hinlegen; übertragen für still und gehorsam sein) – *kuscheln* (sich an jmdn. anschmiegen, um Wärme oder Geborgenheit zu finden) [2, 429].

Als Movierung oder Motion werden folgende Derivationsprozesse bezeichnet:

1) Bildung der weiblichen Entsprechung zu einem Substantiv männlichen Geschlechts: *Arzt – Ärztin*;

2) Bildung eines als weiblich (sexus) markierten Substantivs zu einem sexusneutralen Substantiv mit maskulinem oder femininem Genus: *der Storch – die Störchin, die Giraffe– die Girafin*;

3) Bildung eines als männlich (sexus) markierten Substantivs zu einem als weiblich (sexus) markierten Substantiv: *die Hexe – der Hexerich, Hexer* [2, 236].

Die Movierung erfaßt in der Regel Personen- und seltener auch Tierbezeichnungen. Das dominierende Movierungssuffix ist heute *-in*. Movierte Maskulina sind relativ selten und werden fast ausschließlich zu Tierbezeichnungen gebildet, meist mit *-(e)rich*: *Ente – Enterich*. Auch *-er* fungiert in einigen Fällen: *Hexe – Hexer, Witwe – Witwer* [2, 239].

Die Wortbildungsbedeutung der Diminutiva ist nicht nur «Verkleinerung», sondern die Derivate erhalten eine emotionale Konnotation: *Städtchen* gegenüber *kleine Stadt, Kleinstadt*; *brummen – brummeln* (leise und undeutlich sprechen). Diminutivsuffixe markieren die soziale Zuordnung von Zeichen, indem sie etwas über das Verhältnis des Sprechers zum beschriebenen Objekt und/oder zum Hörer aussagen, und gehören damit einem Bereich an, den Wissenschaftlers als «expressive Morphologie» charakterisiert haben. Dies liefert die Basis dafür, dass mit Hilfe dieser Diminutiva soziale Aspekte wie Affektivität, Fürsorge, Intimität oder Gruppenzugehörigkeit signalisiert werden können.

Die Konnotation kann emotional-positiv (*Küßchen, Händchen, Kätzchen*) oder emotional-negativ, pejorativ sein: *Muttersöhnchen, Freundchen* [2, 235]. Hervorhebenswert ist die besondere Rolle des Diminutivsuffixes (in der Regel *-chen*) bei Stoffbezeichnungen, es bewirkt hier eine Abgrenzung, Vereinzelung: *Stäubchen* «Einzelteil von Staub», *Lüftchen* «kleiner Luftzug», *Zuckerchen* «kleines Stück Zucker». Sie werden damit auch pluralfähig.

LITERATURVERZEICHNIS

1. Erben J. Einführung in die deutsche Wortbildungslehre. Berlin: E.Schmidt, 1983. 171 S.
2. Fleischer W., Barz, I. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen: Gunter Narr, 1995. 285 S.
3. Henzen W. Deutsche Wortbildung. Leipzig, 1957. 176 S.
4. Marchand H. Bibel der Wortbildung. München: Narr Francke Attempto, 2006. 156 S.
5. Motsch W. Deutsche Wortbildung in Grundzügen. Berlin: De Gruyter, 2004. 461 S.

6. Plank F. Morphologische (Ir-)Regularitäten. Aspekte der Wortstrukturtheorie. Tübingen: Gunter Narr, 1981. 298 S.

7. Огуй О. Д. Лексикологія німецької мови. Вінниця: Нова книга, 2003. 416 с.

8. Ольшанский И. Г. Лексикология: Современный немецкий язык. Москва: Академия, 2005. 416 с.

9. Степанова М. Д. Лексикология современного немецкого языка. Москва: Высшая школа, 1975. 271 с.

Olena ZYMOMRYA
(Uzhhorod, Ukraine)

THE LANGUAGE FEATURES OF THE WORKS BY PAVLO HOLOVCHUK

Pavlo Holovchuk's oeuvre represents the cultural heritage of the Ukrainian people and the peoples of the Balkan region, including Croatia, Bosnia and Herzegovina, Serbia. It is a Ukrainian-speaking poet, prose writer, journalist and publisher from Croatia, whose works assert the ideals of intercultural interactions in the contextual understanding of this concept. Pavlo Holovchuk was born on July 5, 1940 in the village of Deviatyna, located in Bosnia and characterized by its Ukrainian features. It is situated between the towns of Banja Luka and Prnjavor. In search of a better fate, settlers from Bukovyna, Halychyna, and Zakarpattia came here in different epochs, but most of them – at the turn of the 19th – early 20th centuries.

According to Mykola Mushynka, «Pavlo Holovchuk's book «Our Fates» («Наші долі», 2010) is a masterful description of the long-suffering life of Ukrainians in Bosnia and Slavonia from ancient times to the present» [2]. Mykhailo Liakhovych who wrote a thoughtful preface to the book «Stacks» («Стіжки», 2007), highly praised his writing efforts. One can only regret that the name of Pavlo Holovchuk is far from being well known in Ukraine and beyond, since the sporadic publications placed on the pages of the periodical press rarely reached the general public.

During his life Pavlo Holovchuk had numerous meetings with prominent socio-cultural figures, in particular, Vira Vovk, a Ukrainian writer from Rio de Janeiro, Yulian Baranovskiy, her countryman from Bosnia who had to serve his sentence for 20 years in Siberia, Roman Kulyk from Lviv. Pavlo Holovchuk together with Petro Ovad (1941–2006) visited Zakarpattia in 1992; in Uzhhorod Mykola Zymomrya greeted him on behalf of the Zakarpatian regional the «Prosvita» «Enlightenment») Society and «The World of Culture» association. Certainly, as a journalist and a passionate publicist Pavlo Holovchuk admitted that a closer acquaintance with Ukraine made an unforgettable impression on him.

The book «Colourful Dreams or Old Man Panas Bezdolnyi's Letters» («Кольорові сни або листи діда Панаса Бездольного», 2003) was particularly significant among Pavlo Holovchuk's works. It was edited by Mykola Zymomrya and published in Drohobych in 2003. The author started to use the name «Panas Bezdolnyi» (in fact, Bezdolnyi can be translated as Fateless) for signing, as a rule, his prose, dramatic works and publicistic speeches. He willingly uses a letter form as an artistic means of enlivening a conversation – a kind of dialogue with the imaginary reader. This is, so to say, an original series of letters – Pavlo Holovchuk's public messages, which were heard in numerous radio programs broadcast on Banja Luka Radio from Bosnia.

Among his prose works, in addition to the aforementioned series of letters, collectively titled «Dear Countrymen!», one should pay special attention to a satirical story «How Sophron Got Married and Lived His Life Happily», humorous writings «The Scientific Work of Omelko Khvostomvertia» («The Scientific Work of Omelko Wag-the-tail»), «Your Woman», «Your Person», «Love Letters» and others. Pavlo Holovchuk also managed to write a comedy – a one-act joke – called «Good Trade», which is based on folk humor. Thus, works of different genres, reflections-

meditations of biographical, lyrical and social dimensions are presented here. In this connection, we may talk, first of all, about the specific parallels regarding the use of the factual material in prosaic works by Pavlo Holovchuk and the ones by the famous Serbian writer Milisav Savić. Thus, the former author's works are worth comparing with the latter author's ones. There may be identified the principles that influence the process of choosing motives, their ordering and artistic reflections, for example, in his novel «Andriia Kurandych's Love» (1972), as well as in the collections of short prose pieces «The Guys from Rashka» (1977) and «The Uncle from our Town» (1977). It should be noted that both authors were able to masterfully fill their text structures with parts from folk stories, legends, as well as author's additional comments, which were often humorous.

The satirical-humorous writing does not refer only to the infallibly Ukrainian down-to-earth spirituality, though, of course, the Ukrainian tradition is present in its best dimensions. However, the quality of the authentic Ukrainian spirit, to which the reader is usually accustomed, is outlined mainly by motives: their pivotal axis is «laugh through tears» and cry with a smile on their lips. Such humour, if properly disclosed in relation to the characters' adequate living conditions, also gives an impetus to the self-awareness of the really existing, not distorted or flawed truths. In this context, there are humoresques that feature real and extra-ordinary qualities of common sense. These are humoresques which are based on figurativeness and picturesqueness, which do not so much clarify, as point to contradictions, single out comic true stories. The latter actualize the aesthetics of laughter and testify to the non-textual all-encompassing principles that relate to a certain depth of the landmark story. Hence the ironic, comic-ironic or tragic-ironic spectrum of satire-humorous pathos that deepens the ethical rootedness of old, outdated, or new habits in human life. The names of Ostap Vyshnia, Oleksandr Kovinka, Stepan Oliynyk, Dmytro Bilous, Stepan Voskrekasenko, Fedor Makivchuk, Mykyta Hodovanets, Pavlo Hlazovyi, Yevhen Dudar, Oleh Chornohuz, Yurii Shyp and others became prominent the Ukrainian humorsists.

Pavlo Holovchuk's works are not long and have a clear storyline that incorporates unexpected twists, the peculiar way of addressing similar to «a dialogue», witty jokes or ironic cues for a deeper disclosure of morality. The best works of his include: «The Fine Horses», «The Old Talker», «Colourful Dreams», «It's Hard to Contemplate Ukraine», «Babylon», «Ukrainian Identity», «Hell», «The God's Hornbeam», «A Little More About «Us» and also about «Them», «The All-Knower», «Our Rights», «Chomobyl», «The Jester», «Baba», «Looking Like a Sinner». They contain fresh details despite the fact that they have a similar presentation style, that is, the form of letters. Collisions are disclosed in such a way that laughter does not leave a trace of insult, it is only an artistic illustration of the portrayed and ridiculed. There should always be an equilibrium everywhere based on the truth, which is in the inner layers of folk humor. This was characteristic of the works of Mykola Gogol; even on his monument in Nizhyn, this content-emotional balance comes from the words: «I look at the world through laughter visible to the world and tears invisible to the world...» (translated from Russian by Ihor Kachurovskiy). To examples of sophisticated humor in Ukrainian literature belong works by Ostap Vyshnia, Hryts Zozulia, Mykola Ponedilok, Yevhen Dudar, Pavlo Hlazovyi, Yurii Shyp, Oleksandr Irvanets. By the way, Pavlo Holovchuk repeatedly singles out the names of Mykola Gogol, Edward Kozak (Hryts Zozulia), Mykola Ponedilok, as well as Yurii Vynnychuk. They move the old man Panas Bezdolnyi every time when it comes to «making a little joke on our people». After all, «there were the times when it was done by such unsurpassed people as Hryts Zozulia (Edward Kozak) and Mykola Ponedilok, and I, the unfortunate one, I have wished to imitate them for some reason» [1], – says the author of the letter entitled «*Division*».

In the case with the old man Panas Bezdolnyi, the language features play an additional important role. This tool has been recently used by Dmytro Keshelia («Hosundragoshi», 1994; «Thieves' World», 1997; «The Offender, or There Will be no Movie», 1999), Roman Solylo («Bibrka

Narratives», 1991) and others. In a word, as Pavlo Holovchuk noted, «the old man Panas Bezdolnyi is the prototype of a man's healthy mind». There is also traced here the connection with the work of Serbian writer Dragoslav Mihailović, who through the authentic language of his characters, sought to demonstrate to the reader the effective and functional use of various kinds of alive, vernacular language, jargon and dialects. To expand the compositional characteristics of the narrative Pavlo Holovchuk uses socially and dialect-marked language. «His thoughts and moods, – Mykola Zymomyra emphasized in his afterword to the above-mentioned edition, «should be considered through the prism of the language beauty, in fact, as the organizing component of the old man Panas Bezdolnyi's Letters» [3]. Other textual components, such as facts, events, socially important accents are subject to this component.

REFERENCES

1. Головчук П. Кольорові сні, або Листи діда Панаса Бездольного / Упоряд., післямова та прим.: Микола Зимомря. Дрогобич, 2003. 192 с.
2. Головчук П. Наші долі. Вуковар, 2010. 213 с.
3. Зимомря М. Жива сила слова. *Павло Головчук. Кольорові сні, або Листи діда Панаса Бездольного / упоряд., післямова та прим.: Микола Зимомря. Дрогобич, 2003. С. 181–187.*

Марія ЯКУБОВСЬКА
(Львів, Україна)
Микола ЗИМОМРЯ
(Дрогобич, Україна)

ДИСКУРС ХУДОЖНЬО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ІВАНА ФРАНКА ТА ДМИТРА ПАВЛИЧКА

Дослідження системи аксіологічних цінностей сучасної парадигми художньої літератури вимагає новітнього осмислення досягнень канонів красном письменства. У системі творчого діалогу Івана Франка та Дмитра Павличка знаходить система відображення особистості як найвагоміша точка осмислення буття. Вибір рішення, певної лінії поведінки, означуваний як «екзистенційна свобода», є водночас і найвищою нагородою для людини, і найвищим випробуванням.

Ідея діалогу, характерна для поетичних текстів Івана Франка та Дмитра Павличка, досліджувалася в працях М. Бахтіна: від настанови на діалогізм до ідеалізації діалогу як такого й усвідомлення одвічного діалогізму тексту взагалі та розуміння культури в її «великому часі». У даному випадку маємо поєднання ірраціонального й раціонального начал. Дослідження візії художньо-естетичних поглядів Івана Франка та Дмитра Павличка переконливо доводить: мислителі ведуть постійний діалог через часовий простір і належать до когорти вибраних, особливого покоління, для якого не існують часо-просторові обмеження. Це покоління «вічних революціонерів» духу, народжених новою добою світової культури зі своєю структурованою системою філософсько-екзистенційного мислення.

Особливості мистецького діалогу Івана Франка та Дмитра Павличка дозволили прокласти архетип духовно-екзистенційної протяжності, яка полягає у постійній здатності до самооновлення культурологічних процесів на основі глибокого проникнення у духовний світ людини. Ця парадигма робить архетип їхньої творчості вічно присутнім у системі духовних координат людства.

Творчий діалог Івана Франка та Дмитра Павличка свідчить про єдиний напрям розвитку їхньої інтелектуальної думки. Письменники намагаються відновити цілісність екзистенційного минулого, осмислити минуле для відтворення картини майбутнього. Чим глибше вони

«розкопують» минуле, тим більше усвідомлюють необхідність усвідомленої дії. Письменники принесли в українську літературу найцінніший досвід світового здобутку, поєднавши у своїй творчості досвід різних видів мистецтв: скульптури, малярства, музики. Тексти їхніх поетичних творів, насичені рельєфними образними мазками.

Іван Франко та Дмитра Павличка своєю письменницькою працею розширюють жанрово-тематичні та стильові можливості сучасної літератури. Поезія Івана Франка та Дмитра Павличка переважно філософсько-ліричного спрямування, в якій стверджується життя, доцільність і гармонія в природі, прагнення до миру і щастя. В основі творчого почерку Івана Франка та Дмитра Павличка – народна поезія княжих часів, переплетіння Біблійних та фольклорних мотивів, християнські символи та архетипи новітньої доби.

Творчість Івана Франка та Дмитра Павличка віддзеркалює складний процес формування народного довіря, з чого постають високохудожні образи та композиції. Проникливий критичний розум письменників, різнопланові фахові знання з теорії і практики світового мистецтва прокладають шляхи до розуміння суцього: поетичний вимір цілісності історії як єдиного одкровення.

Письменники у своєму поетичному світі створюють особливий міт історичного поступу народу як узагальнено-цілісного сприйняття дійсності, що характеризується особливою єдністю реального й ідеального та виявляється як на поверхневому рівні, так і на рівні підсвідомості.

У системі творчого діалогу Івана Франка та Дмитра Павличка спостерігаємо формування структури ціннісних ставлень до світу, яке вони, як правило, трактують як багатокomпонентне утворення, що функціонально розгортається від інтелектуально-когнітивних процесів через емоційно-мотиваційні до вчинково-оцінних аспектів. Письменники прокладають філософсько-естетичний місток між свободою особистості, свободою творчості і свободою людської індивідуальності. За інтерпретацією письменників, власне свобода творчості є тим містком, який прокладає шлях від свободи особистості до свободи вияву творчого «я». Тому не випадково у творчості Івана Франка та Дмитра Павличка одним із найвищих асоціативних рядів стає асоціативний ряд із вершиною «свобода», яка реалізується через систему моральних цінностей. Праця і надія ідуть поруч як рятівники не лише людської пам'яті, а і людської моралі.

Творча практика Івана Франка та Дмитра Павличка розширює сферу уявлень про можливості поетичного діалогу митця і світу у системі естетично-філософської поезії. Їхні поетичні цикли вирізняються емоційністю й драматизмом розвитку художньої дії, яка прориває конкретику буденного життя філософськими тонами, сентиментальною романсовістю, грайливістю імпровізацій. Більшість поетичних текстів Івана Франка та Дмитра Павличка, відбиваючи потребу у монологічному діалозі та діалогічному монолозі, творять свій особливий архетип світовідчуття, який виходить за межі сучасної для них мистецької епохи.

Творчі візії Івана Франка та Дмитра Павличка зумовлені переважанням динамічного іdealізму, представники якого вважають людську волю першоосновою і творцем дійсності. Це визначило формування інтелектуального архетипу культури ХХ – початку ХХІ століть. У своїх художніх текстах Іван Франко, з одного боку, та Дмитро Павличко – з іншого, переймають ряд традиційних мотивів європейської поезії, в якій протиставляється поетична одухотвореність і буденність, утверджується нестримне прагнення людини до краси, світла, осягнення духу, розкривається трагізм духовної самотності як системної ідеології нового тисячоліття. Бути, за переконанням художніх одкровень Івана Франка та Дмитра Павличка, – означає вести постійний діалог із часом і кризь час.

Поетичні діалогічні тексти Івана Франка та Дмитра Павличка постають своєрідною мозаїкою, зразком інтертекстуальності, де сильний монологічний дискурс переплітається із

діалогічним. Інтелектуальний естетизм – осердя платформи письменників Івана Франка та Дмитра Павличка у системному архетипі «діалогізму зі світом». У зв'язку з цим артистизм стає найприкметнішою тенденцією культурної свідомості інноваційної епохи, яка формується у системі духовних координат.

Дискурс художньо-інтелектуальної діяльності Івана Франка та Дмитра Павличка розширює горизонти сучасної гуманітарної науки відносно комунікації людини й світу у часо-просторовому вимірі. Герменевтичний підхід дозволяє по-новому інтерпретувати візію художніх текстів у системі духовно-екзистенційних координат сучасності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Франко І. Із секретів поетичної творчості. Вибрані твори в 3 т. Дрогобич: Коло, 2005. Т. 3. С. 116–191.
2. Павличко Д. «Хто не воює проти лжі». Київ: Дніпро, 1989. Т. 2. С. 394.
3. Зимомря М. У перевеслі перекладу. До 70-річчя від дня народження Дмитра Павличка. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка. Серія: філологічні науки [літературознавство]*. Кіровоград, 2000. Вип. 27. С. 149–154.
4. Зимомря М. Франкова сторінка у творчості автора «Двох кольорів». До 80-річчя Дмитра Павличка. *Літопис Бойківщини*. Самбір, 2009. № 2–77 [88]. С. 20–22.

Наталія ГАБЧАК

(Ужгород, Україна)

Лідія ДУБІС

(Люблін, Польща)

ОСОБЛИВОСТІ МІСЬКОГО ТУРИЗМУ

Місто і туризм в умовах глобалізації в XXI ст. злились в одне ціле, адже еволюція новітніх технологій відкриває доступ до різноманітної інформації, а саме: до транспортної інфраструктури, вільного пересування, а отже, до збільшення туристичних потоків як у великих так і малих містах. Чимало праць вітчизняних вчених присвячено саме питанням логістичної концепції сталого розвитку урботуризму на прикладі міст України та світу (І. Смирнов, Т. Марковський, В. Алейзяк, А. Корнак та ін.).

Однак, ми маємо на меті розглянути невеликі міста Західної України, які донедавна сприймали як місця для туристичного руху, а тепер вони стають у міському просторі туристичним продуктом. Головною метою стимулювання міського туризму є соціально-економічний розвиток даного міста. Туризм є важливим інструментом активізації міст для залучення зовнішніх інвесторів, стимулювання економічного зростання, модернізації і на сам кінець найважливіше – зміна іміджу даного міста. Є і ризики, у тих містах, де спостерігається підвищена концентрація туристів, відповідно – значний туристичний тиск на ресурсну базу туризму. Це призводить до швидкого «зносу» туристичних об'єктів у містах, а на їх відновлення потрібно багато часу та коштів. Тому актуальною є проблема регулювання туристичних потоків у містах на підставі логістичних підходів [2].

Під поняттям туризм у містах А. Ковальчик розуміє: по-перше, всі форми туризму, що відбуваються у містах; по-друге, форми туризму, пов'язані з цінностями та розвитком туризму; по-третє, туризм метою якого є відвідування та знайомство з містом, розглядається як культурна спадщина і важливий елемент туристичного простору.

Слід зауважити, що не варто обмежувати міський туризм культурною спадщиною, тому що туристичний продукт у місті є поняттям більш широким з розвинутими комерційними та гастрономічними послугами [1].

Туристи та відвідувачі міста обирають індивідуальні туристичні продукти враховуючи культурні та соціальні особливості міст.

Такі міста Західної України як Ужгород, Чернівці, Івано-Франківськ, Луцьк, Рівне не входять до категорії промислових міст, а отже, вони є продуктом самої індустріалізації, під час якої виникла особлива потреба в оздоровленні й створенні поселень із набором міських послуг. Туристичні функції таких міст вимагають в них чистого повітря, зелених зон відпочинків, екологічно чистих продуктів харчування, розвинутої сучасної соціальної інфраструктури.

Дослідження міського туризму повинні охоплювати проблеми попиту та пропозиції, просування туристичного продукту міста, політики, планування та управління, а також економічних аспектів, пов'язаних з вигодами та витратами на розвиток міського туризму [3]. Тому невід'ємним компонентом туристичної діяльності в місті є міська політика щодо розвитку туризму. Це організована та цілеспрямована діяльність органів місцевого самоврядування, що визначається та проводиться у співпраці з іншими суб'єктами, що переслідують їх цілі та задовольняють їхні потреби в місті.

У цьому контексті міська туристична політика – це всі заходи щодо підтримки розвитку туризму в місті та надання туризму адекватного соціально-економічного значення та сталого

розвитку. Фактично це – такий розвиток туристичної функції, який підвищує якість життя жителів і позитивно впливає на інші сфери міського життя.

Невеликі міста Західної України мають свої стратегічні переваги і недоліки, якими можна управляти, навіть перетворити у переваги, за рахунок, розробки та реалізації програми розвитку туризму міст.

Серед типових проблем невеликих міст досліджуваної території виділяємо наступні:

- 1) низький рівень якості послуг та стандартів роботи закладів індустрії туризму;
- 2) низький рівень туристичної реклами міст;
- 3) незадовільний рівень інфраструктури міст;
- 4) в більшості випадків незадовільний естетичний вигляд об'єктів в історичній частині міст;
- 5) низький рівень прибутковості підприємств індустрії туризму;
- 6) низький рівень об'ємів продаж внутрішніх турпродуктів;
- 7) відсутня інвентаризація туристичних ресурсів та турпродуктів;
- 8) обмаль інформації про місто;
- 9) короткий термін перебування туриста та екскурсанта на території міста;
- 10) відсутність бачення перспектив та напрямів розвитку туризму міста;
- 11) слабо розробляються нові туристичні маршрути;
- 12) немає якісної системи підготовки та перепідготовки кадрів у галузі туризму невеликих міст.

Очевидним є те, що перелік проблем того чи іншого міста буде розширюватись та змінюватись. Їхнє вирішення залежить від успішної реалізації туристичних програм та ініціатив за участі представників освітніх закладів, органів влади, бізнесу, громадських організацій та медіа.

Підвищення туристичної привабливості міст та створення їх позитивного іміджу можливе через:

- 1) ширше рекламування туристичного потенціалу міст;
- 2) підтримку нових культурних ініціатив з метою підвищення туристичної привабливості міст;
- 3) оцінку та аналіз, розробку пропозицій, створення системи туристичної навігації у містах;
- 4) сприяння популяризації сучасних форматів проведення акцій з популяризації екскурсійного туризму – квестів, флеш-мобів, вуличних перфоменсів тощо;
- 5) створення та популяризацію сучасних інтерактивних засобів поширення інформації із застосуванням QR-кодів на основних об'єктах туристичної інфраструктури.

З вищенаведеного бачимо, що немає двох однакових міст, і тому немає точної формули, і точних рекомендацій, які б пояснювали, чому одні міста є більш успішними, а інші ні в розвитку міського туризму. Тому це повинен бути сталий розвиток з урахуванням потреб туристів, бізнесу та постійних мешканців цих міст.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гаталяк О., Гаталяк О., Ганич Н. Теоретичні підходи до визначення поняття туризму містах. *Географія, економіка і туризм: національний та міжнародний досвід: Матеріали XI наук. конф. з міжн. участю*. Львів: ЛНУ ім. І. Франка, 2017. С. 50–55.
2. Смирнов І. Логістична концепція сталого розвитку урботуризму (на прикладі України). *Науковий вісник Херсонського ун-ту. Серія «Геогр. науки»*. Херсон, 2017. Вип. 7. С. 232–240.
3. Смирнов І. Маркетинг у туризмі: [навч. пос.]. К.: КНУ ім. Т. Шевченка, 2016. 251 с.

Ірина ЄРКО
(Луцьк, Україна)
Надія ЧИР
(Ужгород, Україна)
Андрій ЄРКО
(Луцьк, Україна)

МЕТОДИКА РОЗРОБКИ ТУРИСТИЧНИХ МАРШРУТІВ З АКТИВНИМ СПОСОБОМ ПЕРЕСУВАННЯ

Туристична галузь залишається важливою, актуальною та прибутковою сферою людської діяльності. В наш час розвиваються різні види туризму. Одним з найбільш динамічно розвиваючих напрямків світового туризму, що набуває більше послідовників виступає активний туризм.

Кожна туристична подорож має задовільнити рекреаційні потреби, бути насиченою цікавими об'єктами та містити можливості для оздоровлення. В сукупності всі ці умови є невід'ємні для розробки туристського маршруту з активним способом пересування. Крім того, шлях маршруту повинен бути послідовно розроблений, безпечний і відповідати фізичним можливостям учасників.

Слід зазначити, що чітких вказівок щодо етапів розробки туристських маршрутів в нормативній документації немає. Формування активних туристичних маршрутів має свої особливості для категорійних і некатегорійних маршрутів та різних видів активного туризму.

Методиці розробки туристичних маршрутів присвячені роботи вчених: М. П. Мальської, О. О. Любіцевої, Н. В. Антонюк, Н. М. Ганич, В. М. Тонкошкура, І. М. Писаревського та ін.

Розробка туристичного маршруту складається з трьох етапів:

- вибір території подорожі;
- планування маршруту;
- вивчення нитки маршруту та ключових точок [3].

Обраний район маршруту повинен відповідати певним класифікаційним вимогам. Він повинен містити достатню кількість природних перешкод для кожного виду туризму [3].

Успіх будь-якого туристичного маршруту залежить від обрання безпечної тактики подолання маршруту, виборі перешкод, місць денних зупинок та біваку тощо. Тому, широта можливостей щодо прокладання маршруту на певній території – ще один критерій вибору району шляху. Будь-який туристичний маршрут повинен мати цікавість, що залежить від туристсько-рекреаційних ресурсів території. Найбільш істотним критерієм для вибору території проведення туристичного маршруту є: привабливі ландшафти з панорамним видом та перепадом рельєфу; екологічно чисті території; лісові площі; об'єкти гідрографії (річки і озера).

Територія проходження туристичного маршруту повинна мати зручні під'їзди шляхи, рух по маршруту повинен бути безпечним (з наявністю лісових або польових доріг і стежок).

Після обрання району туристичного маршруту розробляють остаточну нитку походу. При прокладанні нитки маршруту визначаються:

- протяжність (кілометраж) маршруту і його тривалість;
- затвердження об'єктів подорожі;
- визначення початкової та кінцевої точок маршруту;
- вибір місця ночівлі та місць перепочинку, які повинні бути максимально безпечні для відпочинку учасників;
- обрання схеми маршруту (лінійна, кільцева, радіальна);
- поділ туристичного маршруту на денні переходи з визначенням протяжності й тривалості [3].

Для необхідної адаптації та акліматизації учасників походу, кілометраж повинен збільшуватись поступово і досягати максимуму в другій третині походу.

Для безпечного орієнтування і дотримання нитки маршруту в межах денного переходу визначають ключові орієнтири.

Такими орієнтирами можуть виступати:

- точкові (перехрестя доріг, окремі будівлі, мости тощо);
- лінійні (дороги і просіки, межі між лісовими масивами і полями, береги річок тощо);
- площадкові (населені пункти, озера, невеликі лісові масиви тощо) [4].

В залежності від особливостей території проходження маршруту потрібно планувати поділ траси на відрізки, що відповідають денному переходу, також важливо враховувати складність рельєфу та наявність об'єктів для огляду.

При виборі об'єктів, що планують відвідати під час маршруту потрібно звертати увагу на найбільш пізнавальні атракції для туристів (цікаві ландшафти, мальовничі озера, марковані екологічні стежки, музеї народної творчості, історико-культурні об'єкти тощо) [1].

При складанні категорійного маршруту слід правильно класифікувати наявні категорійні ділянки місцевості. Найбільш поширеними перешкодами у пішохідних і велопоходах першої категорії складності є наступні природні перешкоди: водні (переправи через річки та заболочені болота), локальні важко прохідна місцевість, культивовані угіддя, приватні території.

Пункти обідніх перерв та біваки необхідно планувати в безпечних місцях та з наявністю чистої придатної для пиття води (лісові зони, річки і озера з можливістю купання та риболовлі тощо).

Розробляючи маршрут, потрібно обов'язково передбачити запасний варіант (легкий) з огляду на можливі непередбачувані обставини (потрібна медична допомога, погіршення погодних умов тощо). Після того, як план походу розроблено повністю, необхідно розробити маршрутні документи. Для некатегорійних походів заповнюється маршрутний лист, категорійних – маршрутна книжка [3].

Аналіз туристських маршрутів дозволяє виявляти пріоритетні території для розвитку туризму з активним способом пересування, інтегрувати туристські ресурси регіону в загальноукраїнський туристський ринок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Пангелов Б. П. Організація і проведення туристсько-краєзнавчих подорожей: навч. посіб. К.: Академвидав, 2010. 247 с.
2. Писаревський І. М., Погасій С. О., Поколодна М. М. Організація туризму: підручник. Х.: ХНАМГ, 2008. 541 с.
3. Писаревський І. М., Тонкошкур М. В. Планування та організація туристських маршрутів. Х.: ХНАМГ, 2011. 312 с.
4. Прасул Ю. І., Пономарьова А. В. Організація туристичних походів: навч.-метод. пос. для студ.-геогр. Харків: ХНУ, 2010. 44 с.

Роман КАЧАРОВСЬКИЙ, Ірина ЄРКО

(Луцьк, Україна)

Надія Чир

(Ужгород, Україна)

НАЦІОНАЛЬНИЙ ОПЕРАТОР ПОШТОВОГО ЗВ'ЯЗКУ ПАТ «УКРПОШТА» ЯК ВАЖЛИВИЙ ІНФРАСТРУКТУРНИЙ ЕЛЕМЕНТ ТУРИСТИЧНОЇ ГАЛУЗІ ВОЛИНСЬКОЇ ОБЛАСТІ

В умовах жорсткої конкуренції на ринку туристичних послуг слід використовувати якомога більшу кількість конкурентних переваг та можливостей, в тому числі й у рекламно-

інформаційній політиці для популяризації туристичної галузі дестинації. У даному аспекті поштовий зв'язок може стати яскравим поєднанням технологій минулого та майбутнього.

Розглядаючи різні підсистеми туристичної інфраструктури більшість авторів зосереджували свою увагу лише на загальних аспектах використання зв'язку з точки зору дохідності та окремих видів послуг. При цьому більшість з них мало звертали уваги на поштовий зв'язок, як повноцінний елемент інфраструктури туризму, упускаючи дослідження його структури та мережі, навантаження, спектр послуг, що надаються та можуть стати в нагоді туристам.

Поштовий зв'язок нині відіграє неабияку роль у туристичній сфері, забезпечуючи надійну комунікацію, можливість здійснення платіжних операцій, отримання специфічних послуг (філателія, посткросинг тощо) [2–3]. Враховуючи світові тенденції, у найближчому майбутньому слід очікувати похваллення попиту на послуги поштового зв'язку в Україні. Наприклад, у Німеччині в містах найбільшої туристичної активності в асортименті будь-якого об'єкта роздрібною торгівлі є картки з краєвидами, марки, конверти або встановлено поштові автомати. У країнах з розвинутою туристичною інфраструктурою є навіть спеціальні поштові об'єкти, до прикладу, власна пошта у Луврі та на Ейфелевій вежі, послугами яких активно користуються туристи. Активізувати вплив поштового зв'язку на розвиток туристичної галузі може й посткросинг.

Національний оператор ПАТ «Укрпошта» є найбільшим оператором поштового зв'язку в Україні. Він являється членом Всесвітнього поштового союзу з 1947 р., має розгалужену сервісну мережу та сформовані традиції обслуговування. Пройшовши не одну організаційну трансформацію, нині це є публічне акціонерне товариство «Укрпошта», що відповідно до розпорядження № 1 КМ України від 10.01.2002 р. належить до сфери управління Міністерства інфраструктури України.

Сьогодні ПАТ «Укрпошта» – це понад 12,8 тис. об'єктів зв'язку в Україні та 470 у Волинській області. У межах області сформована досить структурована система підрозділів (табл. 1), що обслуговують понад 73 тис. працівників [4].

Таблиця 1

Структура розміщення підрозділів ПАТ «Укрпошта» в адміністративно-територіальних одиницях Волинської області [1; 4]

Адміністративні одиниці	Площа, км ²	Населення, осіб	Кількість відділень, од.	Коефіцієнт забезпеченості відділень од./км ²
Володимир-Волинський	1 038	24 824	18	0,017
Горохівський	1 122	50 761	37	0,033
Іваничівський	645	31 620	23	0,036
Камінь-Каширський	1 747	64 040	35	0,020
Ківерцівський	1 414	63 837	29	0,021
Ковельський	1 723	40 457	33	0,019
Локачинський	712	21 852	23	0,032
Луцький	973	66 002	37	0,038
Любешівський	1 450	35 465	25	0,017
Любомльський	1 481	38 846	23	0,016
Маневицький	2 265	53 976	34	0,015

Ратнівський	1 437	52 063	28	0,019
Рожищенський	928	38 684	30	0,032
Старовижівський	1 121	29 898	23	0,021
Турійський	1 205	26 013	24	0,020
Шацький	759	16 685	10	0,013
м. Володимир-Волинський	17	38 577	5	0,294
м. Ковель	47	68 603	8	0,170
м. Луцьк	42	216 887	17	0,405
м. Нововолинськ	17	56 240	8	0,471

ПАТ «Укрпошта» як національний оператор поштового зв'язку, має велику кількість відділень у містах обласного підпорядкування та у сільській місцевості (рис. 1–2).

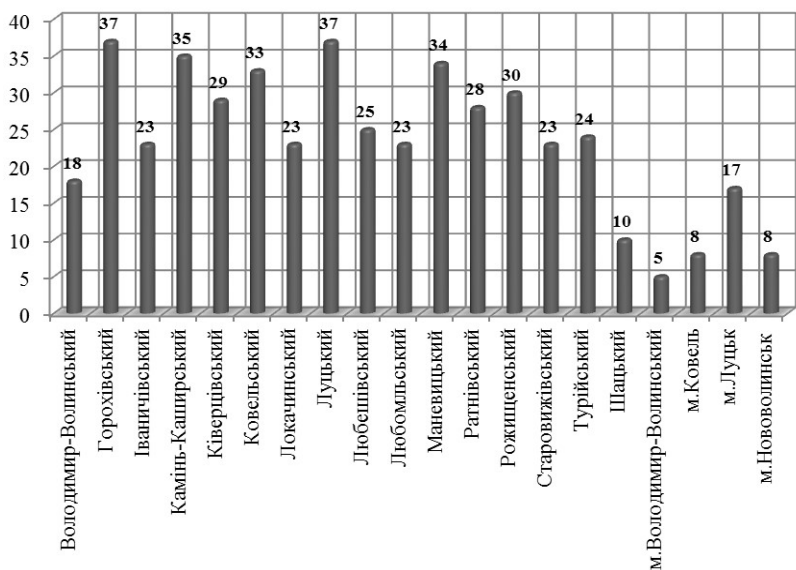


Рис. 1. Структура розміщення відділень ПАТ «Укрпошта» у Волинській області, станом на 2019 рік (створено авторами на основі [1])

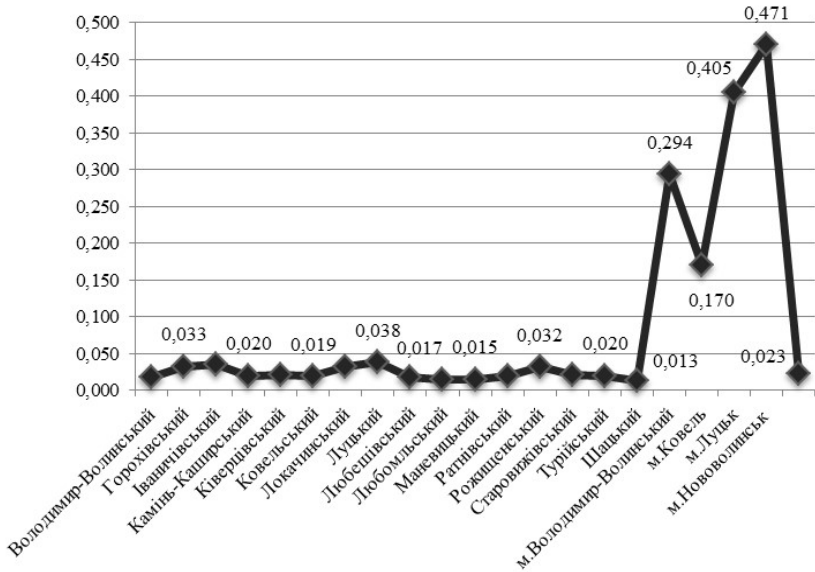


Рис. 2. Коефіцієнт забезпеченості відділеннями ПАТ «Укрпошта» у Волинській області станом на 2019 рік (створено авторами на основі [1])

З рисунків видно, що кількість відділень у містах обласного підпорядкування коливається від 5 у Володимир-Волинському до 17 у Луцьку. Найбільша концентрація даних закладів фіксується у Горохівському, Луцькому, Камінь-Каширському та Маневицькому районах. Пересічно в адміністративних районах області розміщуються від 20 до 30 відділень.

Відповідно рисунку 2 коефіцієнт забезпеченості відділеннями зв'язку ПАТ «Укрпошта» складає в середньому по області 0,023 од/км². При цьому найбільший він у містах обласного підпорядкування: Нововолинську (0,471), Луцьку (0,405), Володимир-Волинському (0,294), Ковелі (0,170), що є закономірним явищем. Мінімальне його значення спостерігається у Шацькому (0,013) та Маневицькому (0,015) районах.

Високий рівень забезпеченості та значна розгалужена мережа об'єктів поштового зв'язку ПАТ «Укрпошта», у тому числі й у сільській місцевості, дозволяє задовольнити потреби туристів у відправленні та отриманні різного роду кореспонденції, здійсненні грошових переказів, отриманні специфічних послуг (посткросинг, філателія) тощо [2–3]. Так, у Волинській області учасниками посткросингу за різними оцінками є від 1,0 до 1,5 тис. осіб, якими надіслано близько 250–300 тис. листівок.

Однак, відсутність взаємодії пошти з іншими об'єктами туристичної інфраструктури сьогодні не підвищує загальний туристичний рейтинг регіону. Тому варто запропонувати ПАТ «Укрпошта» якомога більше використовувати світлин з визначними та маловідомими туристичними пам'ятками та атракціями України, зокрема, при випуску своєї продукції (марок, листівок, конвертів тощо); залучити більшу кількість пересувних поштових офісів з метою надання поштових послуг у важкодоступних місцях поблизу найбільш відвідуваних туристичних об'єктів; прискорити час доставки кореспонденції; отримати право здійснення окремих платіжних операцій як банківських установ (особливо для пересувних відділень), що дозволить реалізувати потребу туристів у здійсненні термінових платежів; розмістити у

стаціонарних поштових відділеннях фото, картини, рекламні проспекти чи відеоматеріали про наявні у цій місцевості об'єкти туризму; удосконалили надання та покращили асортимент послуг зі страхування особистості, майна, автотранспортних засобів; створили умови для оформлення та пересилання у відповідні державні установи офіційних документів, необхідних туристу.

Отже, завдяки розгалуженій структурі, значному спектру послуг та використанню новітніх технологій в умовах сучасного конкурентного середовища дозволяють ПАТ «Укрпошта» сприяти оптимізації рекламно-інформаційної політики в галузі туризму, що дасть можливість покращити інформування потенційних туристів про туристичні атракції Волині, залучити більший потік туристів й відповідно забезпечити поступальний прогресивний розвиток туристичної галузі регіону.

ЛІТЕРАТУРА

1. Головне управління статистики у Волинській області [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.lutsk.ukrstat.gov.ua> [15.09.2019]

2. Качаровський Р. Є., Єрмо І. В., Чир Н. В. Об'єкти туристичної інфраструктури поштового зв'язку ПАТ «Укрпошта» в прикордонних об'єднаних територіальних громадах Волинської області *Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення та підходи: зб. матер. III міжнар. наук.-практ. конф. (Баку–Банська Бистриця–Ужгород, 27 червня)* / [ред.-упоряд. А. Душний, М. Махмудов, В. Ільницький, І. Зимомря]. Баку–Банська Бистриця–Ужгород: Посвіт, 2019. С. 247–249.

3. Чир Н. В., Качаровський Р. Є., Єрмо І. В., Антипюк О. В. Поштові відправлення як важливий елемент рекламно-інформаційної підтримки розвитку туризму Волинської області. *Суспільно-географічні чинники розвитку регіонів: зб. матер. III Міжнародної наук.-практ. Інтернет-конф. (Луцьк, 11–12 квітня 2019 р.)* / [за ред. Ю. М. Барського, С. О. Пугача]. Луцьк: Волиньполіграф, 2019. С. 119–122.

4. Укрпошта [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://ukrposhta.ua/vol/> [12.10.2019]

Руслана КРИВЕНКОВА
(Ужгород, Україна)

ФОРМУВАННЯ ТУРИСТИЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЧОРНОБИЛЬСЬКОЇ ЗОНИ: ДЕРЖАВНО-УПРАВЛІНСЬКИЙ АСПЕКТ

Формування туристичного потенціалу в Чорнобильській зоні є особливо актуальним завданням у зв'язку з постійним зростанням інтересу до Чорнобиля як серед іноземних, так і серед внутрішніх туристів. Проблематика розвитку туризму на території Чорнобиля потребує подальших досліджень, адже туристична діяльність стане оптимально корисним варіантом використання зони відчуження та популяризації Чорнобиля як екстремальної туристичної дестинації, а також джерелом прибутку для державного бюджету.

Аналізуючи туристичний потенціал Чорнобильської зони, небезпідставно можна стверджувати, що потрібне його формування та реалізація на території, яка вже непридатна для сільського господарства та звичайного функціонування промисловості (окремі промислові об'єкти діють під жорстким наглядом). Тому розвиток туризму в Чорнобилі є одним з найкращих варіантів ефективного державного управління потенціалом Чорнобильської зони. За тридцять три роки з часу катастрофи на Чорнобильській атомній електростанції було зроблено певні кроки для розвитку туризму, зокрема: прокладання безпечних офіційних туристичних маршрутів з допустимим рівнем радіації, створення національного провайдера екскурсій в Чорнобильську зону «Чорнобиль-тур» тощо. Вже в

2008 р. Чорнобильська зона відчуження отримала перше місце в рейтинзі найбільш унікальних туристичних місць світу за версією американського видання «Форбс» [1].

На сучасному етапі варто розвивати такі види туризму: 1) науковий; 2) екологічний; 3) пригодницький; 4) екстремальний; 5) ностальгічний; 6) пізнавальний (екскурсійний) вид. Щодо перспектив **наукового туризму** в Чорнобилі, то вони полягають в обміні досвідом щодо методів подолання ядерної катастрофи та розвитку уражених територій. Потрібно зазначити, що Японія має схожу проблему, адже в 2011 р. вибух на її атомній станції став другим після Чорнобиля за розмірами й площею території ураження радіоактивною катастрофою. Українці першими допомогли, запропонувавши досвід щодо вирішення однієї з найскладніших проблем світу. Тепер у Чорнобилі мають бажання побувати багато провідних науковців зі всього світу, щоб проводити дослідження на унікальних з точки зору науки територіях.

Аналізуючи перспективи **екологічного туризму** на території Чорнобиля, слід вказати, що на сучасному етапі тут можна зустріти тварин, які занесені до Червоної книги і які ніколи не проживали на території Полісся. Чорнобильська зона – це найбільша безлюдна та заліснена територія Європи [2]. Важливою подією для розвитку екологічного туризму стало створення 26 квітня 2016 року за Указом Президента України від № 174/2016 Чорнобильського радіаційно-екологічного біосферного заповідника, у якому можна побачити недоторкану флору та фауну Полісся. Він розташований у 10-кілометровій зоні ураження та займає одну третю площі всієї зони відчуження, будучи одним із найбільших природоохоронних об'єктів нашої держави і трохи меншим за площею, ніж Люксембург. Важливим кроком у державному управлінні Чорнобилем могло б стати надання статусу заповідника всій зоні відчуження.

Щодо найважливіших аспектів та перспектив розвитку **екстремального та пригодницького видів туризму** в Чорнобильській зоні, то, саме Чорнобильська зона стає найпопулярнішим напрямком серед іноземних туристів, які відвідують Україну [2]. Новим видом екстремального туризму в Чорнобильську зону відчуження стало сталкерство (назва походить від однієї з найпопулярніших у світі комп'ютерних ігор «S.T.A.L.K.E.R.», сюжет якої розгортається у 30-кілометровій зоні відчуження). У 2018 р. поліція затримала в зоні ЧАЕС 196 сталкерів, у тому числі з м. Франкфурт-на-Майні (Німеччина), а двоє туристів-екстремалів з Львівської та Житомирської областей навіть відсвяткували Новий 2019 рік у ЧАЕС, незаконно проникши в м. Прип'ять поза контрольно-пропускними пунктами. Щодо перспектив **ностальгічного виду туризму**, то першими туристами в Чорнобильську зону були її колишні мешканці. Як відомо, близько 130 000 мешканців Київської області були виселені із забруднених районів [1]. Понад 100 осіб навіть повернулись жити до своїх колишніх домівок, їх називають «самоселами» [2]. Ностальгічний туризм до Чорнобильської зони можна спостерігати і в бажанні туристів побачити та зробити світлини на фоні радянського минулого, адже більшість будівель того часу збереглись. Окрім того, існує Музей чорнобильської техніки, за допомогою якої було ліквідовано найнебезпечнішу аварію в світі. Цей музей представляє інтерес для прихильників **пізнавального виду туризму**, як й інші туристичні дестинації в Чорнобилі такі як Чорнобильський реактор, місто Прип'ять, покинуті поселення Чорнобильської зони тощо.

Можна констатувати, що туристичний попит на Чорнобильський туризм існує та поступово зростає, підтвердженням чому є статистичні дані по кількості туристів. До прикладу, у 2017 р. зону відвідало 50 тисяч осіб – такі дані наводить компанія «ЧОРНОБИЛЬ ТУР» як одна з найбільших ліцензованих туристичних операторів [4]. Основними легальними туристами у Чорнобилі, за підрахунками Н. Садигової, є мешканці скандинавських держав (переважно норвежці), японці, американці та німці [1].

В'їзд в Зону дозволений тільки по досягненню повних 18 років. Щодо особистих вражень та відгуків туристів, які відвідали Чорнобильську зону, то з 1912 відгуків, які можна переглянути, бронюючи тур у вказаний регіон, 93% туристів оцінили свої туристичні подорожі до Чорнобиля на «відмінно», 5% – на «дуже добре», по 1% – на «непогано» і «погано». Жоден турист не залишив відгуку «дуже погано» про свою чорнобильську мандрівку, а, навпаки, більшість туристів планують здійснити повторну подорож у зону відчуження. Вартість поїздки до Чорнобильської зони складає від 29 USD [4]. Найкращий сезон для відвідування – зима, коли лежить сніг і немає пилу. Найбільш небезпечно – влітку, коли у спекотну погоду відбуваються випаровування заховань [1]. Позитивним фактором для збільшення кількаденних турів є той факт, що у зоні відкрили навіть хостел [2].

За підрахунками директора з науки та розвитку компанії «ЧОРНОБИЛЬ ТУР» та ліквідатора Сергій Мирний, «іноземні туристи, які відвідують Чорнобиль, привозять до України близько 10 мільйонів доларів на рік, і переважна більшість іноземних туристів, опитаних його компанією, вважають Чорнобильську зону найцікавішим місцем України, яке варто відвідати» [2].

Тридцятикілометрова Зона відчуження взята під охорону Міністерством з надзвичайних ситуацій. Поїздки до Чорнобиля організуються з дозволу МНС [1]. Усю свою діяльність і вибір маршрутів турфирми погоджують з Чорнобильінтерінформом (структура МНС). На сучасному етапі державну політику в сфері управління зоною відчуження і зоною безумовного (обов'язкового) відселення, подолання наслідків Чорнобильської катастрофи реалізує Державне агентство України з управління зоною відчуження (ДАЗВ), у структурі якого працює 56 осіб. Доцільно до функцій Відділу з міжнародного співробітництва та зв'язків з громадськістю ДАЗВ (у структурі якого працює 5 осіб) [3] було б додати функцію розвитку туристичної діяльності на території Чорнобильської зони, при цьому змінивши назву на Відділ з міжнародного співробітництва, туризму та зв'язків з громадськістю ДАЗВ. Варто згадати про існування державного підприємства «Центр організаційно-технічного і інформаційного забезпечення управління зоною відчуження» (ДП «ЦОТІЗ»), яке забезпечує на території зони відчуження прийом та інформаційний супровід іноземних і українських груп відвідувачів та окремих громадян по п'ятнадцятьом функціонуючим туристичним маршрутам.

Таким чином, органам державного управління Чорнобильською зоною можна надати такі рекомендації щодо формування туристичного потенціалу досліджуваної території:

- 1) розвивати науковий, екологічний, пригодницький, екстремальний, ностальгічний та пізнавальний види туризму;
- 2) фінансувати проекти літератури, кіно та «game» індустрії (індустрії інтерактивних розваг та відеоігр), які допоможуть популяризувати за кордоном туристичні можливості Чорнобильської зони;
- 3) надати статус заповідника всій території Чорнобильської зони;
- 4) зважаючи на 33-річний досвід Чорнобильської зони відчуження, сприяти міжнародному співробітництву в науковій та інших сферах, зокрема в напрямі попередження радіаційних катастроф у світі, розвитку територій післярадіаційних аварій, покращення стану екологічних систем тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Садигова Н. Чорнобиль туристичні аспекти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.myslenedrevo.com.ua/uk/Sci/Local/ChornobyI/Tourism.html#1>
2. Солонина Є., Юрченко С. Чорнобиль: «радіоактивна перлина» українського туризму. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.radiosvoboda.org/a/28864492.html>
3. Територію Чорнобильського заповідника патрулюватимуть фахівці установи спільно з Нацполіцією. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dazv.gov.ua/novini-ta-media/vsi>

novyny/teritoriyu-chornobilskogo-zapovidnika-patrulyvatimut-fakhivtsi-ustanovi-spilno-z-natspolitsieyu.html

4. ЧОРНОБИЛЬ ТУР. – офіційний сайт національного провайдера екскурсій в Чорнобильську зону. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.chemobyl-tour.com/ukraine/?action_skin_change=yes&skin_name=ua

**ДОСВІД ЗДІЙСНЕННЯ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ
В ПОЛЬСЬКІЙ НАРОДНІЙ РЕСПУБЛІЦІ**

Історичні передумови тісно пов'язані зі специфікою і характером держави. Вони виходять на передній план під час вирішальних моментів реформування шкільництва. Іноді, незважаючи на матеріальні, соціальні та економічні аргументи, неможливо переконати громадськість стосовно необхідності запроваджувати зміни. Звідси – роль культурних стереотипів, знання яких може сприяти створенню стратегії освітньої реформи [9, XX]. Особливою мірою національна та державна самобутність проявляє себе в період впровадження шкільних реформ. У цьому контексті слід наголосити, що пріоритетні напрямки державної політики Польщі в галузі освіти формувались на тлі різних історичних етапів.

Спроби реформування освіти мали місце й у Польській Народній Республіці. Власне, у 1948 році у Польщі запанував комуністичний лад. Це був період копіювання радянських ідеологічних та економічних моделей. В умовах монопартійної системи з культом особистості реформи носили специфічний характер, оскільки запроваджувались не законами, а численними інструкціями та розпорядженнями [8, 108–110]. Інструкцією Міністерства освіти від 8 травня 1948 року була введена універсальна, рівноправна, семикласна початкова школа, обов'язкова для дітей віком від 7 років. Цим закладено основи системи, на якій базувалась подальша освіта в професійно-технічних училищах або в чотирирічних ліцеях. У 1949/1950 н.р. у навчальні плани з п'ятого класу введено російську мову, що мало поглиблювати почуття дружби з російським народом та іншими народами Радянського Союзу у пов'язі із захопленням досягненнями соціалістичного будівництва [2, 124–125]. Створена система була повною мірою централізована та монополізована державою, оскільки влада мала всі важелі впливу – фінансові, управлінські та , а також контроль за освітою [4, 57].

Польська повосенна влада на чолі з главою уряду Польської Народної Республіки Юзефом Циранкевічем (1911–1989) не оминула увагою й вищу освіту. Першим правовим актом, що безпосередньо стосувався вищих навчальних закладів, була постанова Ради міністрів від 28 жовтня 1947 року. Нею затверджено принцип колегіальності в управлінні університетами, надано найбільшу владу сенатові та раді факультету, запроваджено трирічне професійне навчання та дворічну магістратуру. Однак, уже наприкінці 40-х рр. окреслилась тенденція до обмеження автономії університету, який перетворено на важливу складову будівництва соціалізму. В такий контекст вписується «Закон про вище шкільництво та працівників науки» («Ustawa o szkolnictwie wyższym i o pracownikach nauki») від 15 грудня 1951 року, головним завданням якого було пришвидшення соціалістичної реконструкції освіти на кшталт радянської парадигми.

На початку 60-х рр. ХХ ст. трансформації в освіті були позначені пропагандистським навантаженням. Рішенням Сейму у 1958 році було проголошене державне святкування в 1960–1966 рр. тисячоліття польського державного суверенітету та польської культури. В рамках запрограмованих урочистостей запроваджувалась освітня програма «Тисяча шкіл до 1000-річчя» під керівництвом першого секретаря Польської об'єднаної робочої партії Владислава Гомулки (1905–1982). Йшлося про будівництво 1000 нових шкіл на бюджетні та суспільні кошти, які повинні були задовольнити потреби освітньої галузі у зв'язку з

демографічним вибухом. І цей масштабний проект був успішно реалізований: 4 вересня 1965 року у Варшаві було офіційно відкрито новозбудовану тисячну школу. Всього в рамках кампанії побудовано 1417 навчальних закладів, які в модернізованому вигляді функціонують й досі. Примітно, що на школи покладалась не тільки освітня, але й мілітарна функція. Тому більшість з них збудовано у західній Польщі, щоб у разі виникнення бойових дій у них можна було облаштувати польові лікарні [6, 60]. Мав проект і негативні наслідки. Як стверджує Марта Загорська, «діти з багатьох сіл, замість того, щоб навчатися в школі поблизу місця свого проживання, збудованій їхніми батьками, перевозились, нерідко в скандальних умовах, до переповнених, працюючих у декілька змін, шкіл у ґмінах» [8, 47]. У результаті проведеної реформи й побудови ґмінних зведених шкіл припинила своє існування ціла низка невеликих навчальних закладів у сільській місцевості.

У 1966 році відбулося об'єднання Міністерства освіти та Міністерства вищої освіти в Міністерство освіти та вищого шкільництва. Новостворений орган виконавчої влади очолив історик Генрик Яблоньскі (1909–2003), який спрямував свою діяльність на цілісність організації всієї системи освіти. Ця єдність мала забезпечуватись тотальним контролем владою всіх рівнів освіти. Регресивним у цьому плані став 1969 рік, коли керівництво університетів було повністю підпорядковане адміністративним органам. Ідеться про реакцію влади на студентські протести в березні 1968 року проти внутрішньої та зовнішньої політики ПНР [1, 396].

Наступна реформа припала на початок 70-х рр. ХХ ст., коли ЦК Польської об'єднаної робочої партії очолив Едвард Ґрек (1913–2001). Вже у 1970/1971 н.р. Міністерство освіти та вищого шкільництва підготувало нововведення: складання іспиту зрілості перестало бути обов'язковим. Замість матури випускники отримували свідоцтво про закінчення середньої школи, що давало їм право навчатися у професійних школах. Натомість матура залишалась передумовою вступу в університети [3, 21–22]. Цього ж навчального року з'явилися фізико-математичні, гуманістичні, хіміко-біологічні та географічні профільні класи в загальноосвітніх ліцеях. До того ж, уперше в повоєнній історії окремим розпорядженням міністра освіти та вищого шкільництва Генрика Яблонського врегульовано сукупність питань, пов'язаних із здійсненням педагогічного нагляду як основної функції управління освітою. Принципи здійснення педагогічного нагляду були переглянуті в розпорядженні від 25 листопада 1982 року Міністра освіти і виховання Болеслава Фарона [5].

Наприкінці 80-х рр. – початку 90-х рр. ХХ століття в Республіці Польща постала нагальна потреба впровадження радикальних змін у державну систему освіти, яка була позначена впливом рестриктивної політики. Держава мала тотальний контроль над освітнім сектором, уніфікуючи при цьому навчальні програми та плани. Таким чином, корективні заходи відбувались на тлі успадкованих управлінських рішень від попередньої політичної системи. Відповідно цей процес вимагав створення правових, структурних та організаційних основ для проведення освітньої демократичної політики. За цим мало йти оновлення всіх ланок системи освіти – від дошкільних установ до університетів, а також змісту та методів навчальної та виховної роботи.

За минулої епохи централізована система загальної освіти Польщі відзначалась переважанням навчальних програм енциклопедичними знаннями, що не сприяло розвитку в учнів самостійного мислення. У свою чергу, трирічне професійне навчання, що слідувало безпосередньо після закінчення початкової школи, готувало фахівців вузьких спеціальностей. Крім того, випускники професійно-технічних училищ не здобували належні компетенції та практичні навички, яких від них вимагав тогочасний мінливий ринок праці [7, 226–228]. З-поміж інших негативних явищ слід виокремити ідеологізацію системи освіти, відсутність соціального контролю; обмеження автономії вчителів, батьків та учнів.

Загалом розвиток польського шкільництва в соціалістичний період відрізнявся складністю й суперечливістю. Уряди ПНР намагались вирішити передусім стратегічно важливі завдання, сутність яких полягала, з одного боку, в демократизації системи освіти з максимальним залученням молоді до середньої освіти, а з іншого – в підвищенні якості освіти. В рамках реалізації цих завдань була створена доволі ефективна структура безкоштовних навчальних закладів, які забезпечували доступ до загальної освіти. Однак, амплітуда зростання якості освіти істотно обмежувалась з огляду на ідеологічні та політичні чинники.

ЛІТЕРАТУРА

1. Eisler J. Polski rok 1968. Warszawa: Instytut Pamięci Narodowej, 2006. 809 s.
2. Jarosz D. Główne kierunki działalności państwa w zakresie stalinizacji wychowania w Polsce w latach 1948–1956. *Mazowieckie Studia Humanistyczne*. 1998. Nr 2. S. 103–140.
3. Krasuski J. Ważniejsze problemy oświaty i szkolnictwa w 40-leciu Polski Ludowej. *Główne problemy oświaty i wychowania na Kielecczyźnie w 40-leciu PRL*; [pod red. J. Krasuskiego, Z. Ruty]. Kielce, 1987. S. 11–23.
4. Moraczewska B. Szkolnictwo polskie w latach 1945–1975 z uwzględnieniem miasta Włocławka. Włocławek: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej we Włocławku, 2010. 446 s.
5. Rozporządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 25 listopada 1982 r. w sprawie zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego, szczegółowego wykazu stanowisk oraz zakresu obowiązków i uprawnień nauczycieli sprawujących nadzór pedagogiczny. *Dziennik Ustaw*. – 82.37.246 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.prawo.pl/akty/dz-u-1982-37-248,16791050.html>
6. Stremiecki M. Tysiąclatki mają 50 lat. *Mówią Wieki*. 2015. Nr 10. S. 60.
7. Walkowska W. Edukacja. *Polityka społeczna. Zarys wykładu wybranych problemów*. Katowice: «Śląsk», 2002. – S. 215–238.
8. Zahorska M. Szkoła: między państwem, społeczeństwem a rynkiem. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie «Żak», 2002. 328 s.
9. Zajda J., Freeman K. Ethnicity and Gender In Education: Introduction. *Ethnicity and Gender in Education: Cross-Cultural Understandings*; [ed. by Joseph Zajda, Kassie Freeman]. New York: Springer, 2009. P. XIII–XXII.

Ольга ДЖЕЖИК
(Одеса, Україна)

ПРОБЛЕМА ТОРГІВЛІ ЛЮДЬМИ: ПСИХОЛОГІЧНІ ТА СОЦІАЛЬНІ ЧИННИКИ

Торгівля людьми (трафікінг) – це сучасна форма рабства. Жертвами торгівлі людьми стають маленькі діти, підлітки, чоловіки і жінки.

У міжнародних документах щодо запобігання феномену торгівлі людьми країни поділяються на три типи: країни-постачальниці жінок на світові ринки сексуального бізнесу; країни, через які здійснюється транспортація (транзит) жінок; країни призначення, куди вивозяться жінки [1; 2].

Торгівля людьми характерна для всіх країн – і економічно розвинених, і країн, які переживають перехідний політичний і економічний період, постраждалих від воїн та локальних конфліктів [2].

Найбільш розповсюдженими факторами ризику для формування категорії жертв сексуальної експлуатації є відсутність (або низький рівень) освіти; ризикована поведінка,

схильність до авантюризму; низький рівень правової грамотності; несприятливі умови життя в родині; відсутність сім'ї; наявність психічних і фізичних відхилень [3; 5].

Особливу категорію жертв торгівлі людьми становлять жінки і діти (близько 80%) [3; 5–6]. Найчастіше вони стають жертвами сексуальної експлуатації або використовуються як жебраки, надомні робочі.

Аналіз сучасних досліджень, проведених за цією проблематикою [3], показує, що при відповіді на питання про причини, через які люди потрапляють в рабство, респонденти з різних регіонів відповіли наступним чином: погане матеріальне становище (від 46,5% до 56,6%); неправильний спосіб життя (від 25,9% до 38,3%); необережність (41% – 51,4%); невміння себе захистити (30% – 40,6%); відсутність підтримки близьких (від 18,2% до 20,9%); несприятливий збіг обставин (від 29,1% до 44%).

Безпосередньо ж про торгівлю жінками мова йде тоді, коли хтось шляхом використання насильства, введення в оману або зловживанням своїм службовим становищем примушує жінку займатися проституцією. При цьому не має значення, чи займалася вона цим раніше. Основа такого злочину – порушення свободи жінки.

Причинами поширення торгівлі жінками в Україні є як внутрішні, так і зовнішні чинники [5].

До внутрішніх факторів треба віднести в першу чергу важке економічне становище жінок. Навіть за державними статистичними даними, близько 80% офіційно зареєстрованих безробітних – це жінки.

Низький рівень життя та високий рівень безробіття серед жінок штовхають їх на пошуку роботи за межами держави.

За даними соціологічного дослідження Міжнародної організації міграції в рамках програми «Запобігання контрабанди жінок з України: українська інформаційна кампанія», 80% опитаних жінок висловили бажання працювати за кордоном [4].

А в ситуації з робітниками-мігрантами в європейських та інших розвинених країнах найбільш доступна для українських громадян – це сфера сексуальної індустрії в її легальному і нелегальному варіантах.

До внутрішніх факторів належать також правові: перш за все відсутність регламентації сексуального бізнесу на Україні та незахищеність потерпілих.

До зовнішніх факторів, що сприяють поширенню торгівлі людьми, можна віднести такі: відкриття кордонів і падіння залізної завіси; спрощення можливості для українських громадян подорожувати по світу в пошуках як розваг, так і праці; інтернаціоналізація тіньової економіки, утворення міжнародних кримінальних груп, корумпованість працівників державних органів; лояльність законодавства до занять проституцією в багатьох країнах світу.

Зазначені фактори надають широке поле діяльності звідникам і сутенерам для вербування молодих жінок.

Говорячи про причини поширення цього явища, не можна ігнорувати і моральну сторону проблеми.

Поширення вивезення жінок з України з метою сексуальної експлуатації потребує необхідності шукати ефективні заходи протидії. Дані заходи можуть виявитися корисними і для інших постсоціалістичних держав, тому в них необхідно передбачати комплекс заходів превентивного, інформаційного, соціально-психологічного плану, а також постійної взаємодії правоохоронних органів з соціальними службами та громадськими організаціями. В іншому випадку торгівля людьми не тільки буде тривати, але і перетвориться в загрозу національній безпеці такої країни як Україна.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бродченко О. И. Психологические особенности потерпевших по преступлениям, связанным с торговлей людьми. *Прикладная юридическая психология*. 2009. № 4. С. 96–104.

2. Смирнов Г. К., Щепилов О. О. Защита жертв торговли людьми в уголовном судопроизводстве: справочно-методическое пособие / Под общ. ред. А. Н. Рубцовой, Бюро Международной организации по миграции МОМ в Москве; Н. В. Зайберт, Информационно-консультативный Центр в Санкт-Петербурге. СПб., 2009. 109 с.

3. Зверева І. Д., Зеленський Р. М., Калашник Н. С. Запобігання торгівлі людьми в системі професійно-технічної освіти: навч.-метод. посібник. Міжнародний жіночий правозахисний центр «Ла Страда-Україна». К.: Україна, 2008. 284 с.

4. Річний звіт Центру «Ла Страда-Україна». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://la-strada.org.ua>.

5. Соціальна профілактика торгівлі людьми: навч.-методичний посібник / За ред. К. Б. Левченко, І. М. Трубавіної. К.: Агентство «Україна», 2007. 352 с.

6. Статистика справ постраждалих від торгівлі людьми Представництва МОМ в Україні. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://en.stoptrafficking.org>.

Інна ЗАГУРСЬКА, Аліна ЛІСОГУРСЬКА
(Житомир, Україна)

ДІАГНОСТИЧНА ПРОЦЕДУРА ДОСЛІДЖЕННЯ СТРАХІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗА ДОПОМОГОЮ МЕТОДУ НЕЗАКІНЧЕНИХ РЕЧЕНЬ

Проблема дитячих страхів у наш час є досить актуальною і тому входить в поле зору фахівців у сфері психічного здоров'я. Здебільшого дитячі страхи зумовлені віковими особливостями та мають ситуативний характер. Однак за певних обставин ситуативний страх може набувати більш загрозливої форми та заважати повноцінно функціонувати в суспільстві. Це актуалізує вивчення дитячих страхів з метою розробки розвивально-корекційних програм для їх подолання.

Проблемою страхів загалом та дитячих страхів зокрема займалися Ф. Березін, О. Захаров, А. Прихожан та інші. Можливість продуктивного підходу до проблеми розрізнення тривоги та страху для вікової психології з'явилася завдяки введенню Ф. Березіним поняття «явища тривожного ряду». Це поняття дозволяє провести різницю між страхом як реакцією на конкретну, об'єктивну, однозначну загрозу та ірраціональними емоціями й недиференційованими переживаннями, які виникають при наростанні тривоги. У цьому аспекті тривога і страх є різними рівнями явищ тривожного ряду, причому тривога передує страху. Тривога має захисну (передбачення небезпеки і підготовка до неї) та мотиваційну функції (незначна тривога посилює мотивацію досягнення) [1].

О. Захаров також підкреслює, що страх є афективним (емоційно загостреним) відображенням у свідомості людини конкретної загрози для її життя та благополуччя. На його думку, страх – це інтенсивно виражена емоція. Страх має захисний характер і супроводжується певними фізіологічними змінами вищої нервової діяльності [3].

Досліджуючи дитячі страхи, О. Захаров наголошує на необхідності врахування віку дитини. Залежно від віку можуть виникати ті чи інші страхи, які зумовлені збільшенням соціального досвіду і свідчать про розвиток пізнавальної сфери. Вони є закономірністю психічного розвитку та вважаються дослідником віковими страхами [2].

А. Прихожан проблему страху нерозривно пов'язує із тривожністю, зауважуючи, що тривожність є емоційно-особистісним утворенням, яке має когнітивний, емоційний і операціональний аспекти. Відповідно до її досліджень, певний рівень тривожності притаманний абсолютно кожному індивіду. Однак постійна тривожність заважає нормальному розвитку, діяльності, спілкуванню. Тривожність, на відміну від ситуативної тривоги, є стійким, особистісним утворенням, яке обумовлене незадоволенням провідних

соціальних потреб, перш за все потреб Я. Саме високий рівень тривожності може провокувати появу різних видів страхів у дитини [6, 79].

Оскільки процедури психологічного дослідження дитячих страхів описані недостатньо, є потреба у розробці відповідного діагностичного інструментарію. Саме від адекватних та надійних методів діагностики значною мірою залежить і ефективність будь-яких психологічних методів допомоги.

Саме тому метою статті є представлення авторської процедури дослідження дитячих страхів на основі методу незакінчених речень. Для реалізації мети були поставлені такі завдання: операціоналізувати поняття тривоги, тривожності та страху; описати діагностичну процедуру дослідження страхів дітей дошкільного віку (на прикладі дітей, які відвідують логопедичні групи дитячого садка).

Метод незакінчених речень, який ми пропонуємо використати для дослідження страху у дошкільному віці, є варіантом тесту словесних асоціацій, запропонованим вперше Ф. Гальтоном і розвинений К. Юнгом, Е. Крепеліном, В. Вундтом, А. Лурією [7, 79]. Метод незакінчених речень (МНР) є більш інформативним, ніж тест словесних асоціацій, тому що досліджуваний може відповідати не лише одним словом. При цьому можлива велика гнучкість і різноманітність відповідей. Дослідження, в якому використовується конкретний варіант МНР, може проводитися в усній або письмовій формах.

Розроблена нами процедура дослідження дитячих страхів відповідає основним вимогам методу незакінчених речень. Досліджуваним було запропоновано для продовження дев'ять незакінчених речень, які згруповані у три категорії:

- категорія «Страх, який загалом пов'язаний із перебуванням у дитячому садку»;
- категорія «Страх, пов'язаний із мовленням та комунікацією»;
- категорія «Страх, пов'язаний із соціальною взаємодією».

До категорії «Страх, який загалом пов'язаний із перебуванням у дитячому садку» були віднесені такі незакінчені речення:

1. «Коли я їду в садочок, то ...».
2. «У садочку я боюсь ...».
3. «Якщо я щось забув (забула) взяти в садочок, то ...».

До категорії «Страх, пов'язаний із мовленням та комунікацією» були віднесені такі незакінчені речення:

4. «Коли дорослий в садочку робить мені зауваження, то ...».
5. «Коли я їду на заняття до логопеда, то ...».
6. «На заняттях в садочку я боюсь ...».

До категорії «Страх, пов'язаний із соціальною взаємодією» були віднесені такі незакінчені речення:

7. «Коли я приходжу в садочок, то дітки з моєї групи ...».
8. «На прогулянці я і діти з моєї групи ...».
9. «Я боюсь, коли діти з моєї групи ...».

Для аналізу отриманих результатів здійснюється підрахунок суми балів за всіма відповідями респондентів відповідно до змісту сформульованого закінчення: якщо запропоноване закінчення речення має позитивне емоційне забарвлення, то нараховується 1 бал; за негативне продовження речення нараховується 2 бала; за нейтральне закінчення речення – 0 балів. Знаходиться сумарний бал за всі закінчення речень. Про низький рівень страхів свідчить сума балів від одного до шести. Бали від семи до тринадцяти можуть свідчити про середній рівень страхів; бали від чотирнадцяти до вісімнадцяти вказують на високий рівень страхів дітей дошкільного віку. Отримані дані класифікуються та аналізуються відповідно до вимог контент-аналізу. Результати дослідження можуть слугувати основою для

розробки відповідних корекційно-розвивальних програм для дітей та психологічної просвіти для батьків і педагогічних працівників дитячих садків.

Тим не менше, запропонована процедура дослідження страхів дітей дошкільного віку не претендує на вичерпність та досконалість. Перспективою подальших наукових розвідок є продовження пілотажних досліджень з метою удосконалення формулювання незакінчених речень та критеріїв їх аналізу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Березин Ф., Мирошников М., Соколова Е. Методика многостороннего исследования личности (структура, основы интерпретации, некоторые области применения). Третье издание (исправленное и дополненное). Москва: «Консультант плюс-новые технологии», 2011. 320 с.
2. Захаров А. Дневные и ночные страхи у детей. Санкт-Петербург: Речь, 2005. 320 с.
3. Захаров А. Предупреждение отклонений в поведении. Серия: Психология ребенка. Санкт-Петербург: «Издательство Союз», 2000. 224 с.
4. Карпенко Н. Профілактика дитячих страхів. *Дошкільне виховання*. 2003. № 9. С. 14–15.
5. Кириллова Е. А., Беляева Е. Э. Тревожный ребенок. Харьков: Вид. група «Основа», 2012. 192 с.
6. Прихожан А. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. 2-е изд. Санкт-Петербург, 2009. 192 с.
7. Щербатых Ю. Психология страха: популярная энциклопедия. Москва: Экмо, 2004. 512 с.

Анна КАДАР, Святослав СІДАК, Вікторія МАШКАРА-ЧОКНАДІЙ
(Ужгород, Україна)

ВОДНА БЕЗПЕКА ЛЮДСТВА

Глобальна проблема водного постачання, не дивлячись на заходи світового співтовариства з її вирішення, з кожним роком набуває все більшої гостроти. Дефіцит водних ресурсів перетворюється для ряду країн світу в національну небезпеку, створюючи загрозу самому їх існуванню.

Вода існувала ще задовго до появи людини. На Землі є 1 260 000 000 000 000 000 літрів води, із яких 97% – це солоня вода, 3% – прісна вода, що переважна знаходиться в льодовиках, тобто льодовикова вода, і з цих 3% менше 1% – це питна вода [3].

Вже на сьогоднішній день ми можемо побачити низку проблем, які виникають через нестачу питної води і з часом вони будуть все сильніше загострюватись, адже людина може прожити без води тільки декілька днів. Близько 17 країн знаходяться в зоні високої водної напруги, використовуючи за рік близько 80% всієї питної води, якою вони володіють. Зазвичай це посушливі країни та країни, що схильні до без цільового використання води в промислових цілях [3].

Проблема нестачі водних ресурсів – це не природний процес, а результат людської діяльності. Причин ситуації, що виникла досить багато, але давайте розглянемо найвагоміші:

- нерівномірний природний розподіл водних ресурсів,
- зростання швидкими темпами кількості людей, а з ним і потреба в питній воді,
- неправильне використання природних ресурсів, а також, важливе значення у цьому питанні займає забруднення водних джерел,
- активний розвиток сільського господарства. Потреби цієї галузі у воді складають 85% від загального обсягу,
- зміна клімату Землі [2].

У 1999 році Ізмаїл Серагельдін, віце-президент Світового банку, сказав: «Якщо війни цього століття були за нафту, то війни наступного – будуть за воду». Сьогодні низка дослідницьких робіт показують, що в дечому він був правий. ООН передбачає, що 2/3 світового населення житиме в регіонах з недостатньою кількістю води вже до 2025 року. У результаті, нестача води, може посприяти переселенню 700 мільйонів людей, у світових масштабах, уже в наступні роки.

Вчені, а також ООН передбачають появу 5 основних «гарячих точок», де можливе розгортання конфліктів за воду:

1. Басейн річки Ніл – Єгипет
2. Дельта річки Ганг – Брахмапутра – Індія
3. Територія навколо річки Інд – Пакистан
4. Річки Тигр – Євфрат – Ірак
5. Басейн річки Колорадо – США [5].

У таких умовах неминуче зростатиме ризик конфліктів. Імовірність протистоянь у долинах річок, що перетинають кордони, до 2050-го зросте на 75% – навіть за умов помірної зміни клімату. До 2100 року за певних екстремальних кліматичних умов модельні розрахунки передбачають, що ризик зросте навіть на 95%.

Звертаючи увагу на багатотисячну історію людства, спори пов'язані з водою не є новим явищем. В нашій історії було, щонайменше, 655 зафіксованих водних конфліктів. Проте менше 30 стали результатом збройної агресії. Але варто зауважити, що недостатня кількість води це лише одна з причин, їх є ще дуже багато, зокрема, забруднення водойм або будівництво дамб для гідроелектростанцій за течією річки. Саме тому варто розглянути декілька конфліктних ситуацій.

Для початку Єгипет, проблема полягає в тому, що практично 98% населення проживає в долині річки Ніл. Відповідно, це не просто питання забезпечення продовольством, але це і питання промислового виробництва, національної безпеки. Основна проблема полягає в тому, що Нілом крім Єгипту користуються ще близько 10 держав Центральної та Східної Африки. Причому це такі великі держави, як Судан, Ефіопія, Кенія, Руанда, Уганда, Танзанія. Загальна чисельність населення цих держав в даний час складає більше 300 мільйонів чоловік. В останнє десятиліття Судан і Ефіопія почали швидко розвиватися і в економічному плані – зростає промислове виробництво. Все це вимагає збільшення споживання води Нілу і збільшення електроенергії для збільшення цих промислових потужностей. У Єгипту є низка суперечок з більшістю із 9 країн, однією з них є Ефіопія, яка будує греблю, надзвичайних масштабів, для гідроелектростанції, Єгипет в у цьому бачить значну загрозу для його водного постачання. Це одна з останніх суперечок за води Нілу, що триває століттями [4].

Так склалося історично, що суперечки за воду були одними з багатьох факторів, які викликали більш широку політичну напругу. Звернемо увагу на Кашмір, спірний регіон на північному заході півострова Індостан. Пакистан, країна що займає 3 місце серед країн, що зустрічаються з гострим не достатком води та Індія претендують на цей регіон та на воду в річках, які там протікають. Договір 1960 року, який захищає заповітні притоки річки Інд, дещо зменшуючи напругу цим самим допомагає уникнути конфлікту роками. Проте все ще існує значна напруга, через дамби що побудовані вище за течією або можливої зміни потоку води, яка б додала значної невизначеності й підсилила недружні відносини між двома ядерними державами.

Іншим сучасним прикладом політичного конфлікту, у якому одним з рушійних факторів відіграла вода, є Сирія. Громадянська війна в Сирії почалась через широкий спектр причин, але деякі аналітики стверджують, що одним з ключових була вода.

Сирія одна з найсухіших країн світу. Посуха 2006–2011 років привела до того, що 75% фермерських господарств збанкрутували та 85% сирійського поголів'я худоби померло

через не достаток їжі та води. В результаті 1,5 млн. людей, у більшості випадків це фермери та землероби, переїхали до міст в пошуках роботи. Погіршення економічного становища, не достаток робочих місць, бідність сирійського населення та поява Ісламської держави, призвели до протестів та в поєднанні з Арабською весною й іншими комплексними факторами стали підґрунтям для соціальних заворушень, що переросли в громадянську війну в 2011 році. До війни, що привела до смерті 500 тисяч людей і змусила переселитись близько 12 млн. осіб, що склали половину населення Сирії [1].

Цей сценарій є прикладом того, як можуть виглядати майбутні війни за воду. Недостача води призводить до економічної та продовольчої незабезпеченості, слабшанню соціальної структури та вираженню жорстокості.

Отже, водний ресурс – одне з найбільших багатств людства, без якого навряд чи можливе його існування, зараз знаходиться в досить критичному стані. Його нестача може призвести до загострення низки соціальних, економічних і, навіть, політичних проблем, зростання агресії в суспільстві, нестачу продовольства і, врешті решт, всі ці фактори можуть призвести до конфліктів не тільки в середині однієї країни, але й між країнами. Саме тому варто якнайефективніше використовувати цей дефіцитний ресурс з метою запобігання загостренню відносин між країнами у світових масштабах.

ЛІТЕРАТУРА

1. «Гарячі точки» майбутніх конфліктів за воду [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zbruc.eu/node/83759>
2. Водна безпека людства: глобальний та регіональний виміри [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <file:///C:/Users/Admin/Downloads/10490-20931-1-10-20180417.pdf>
3. Інформаційна платформа «Doha debates» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://dohadebates.com/>
4. Проблема нестачі питної води у світі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://rubryka.com/infographics/pytevaya-voda/>
5. Офіційний сайт ООН [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.un.org/>

*Наталія КУШНІР, Анастасія МЕЛЬНИК
(Ужгород, Україна)*

СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ ТРАНСКОРДОННОГО СПІВРОБІТНИЦТВА УКРАЇНИ ТА КРАЇН ЄС

Серед господарських форм, які сприяють поживленню регіонального розвитку, активному включенню країн у сучасний інтегрований світ важлива роль належить транскордонному співробітництву. Воно належить до економічних процесів, що набули інтенсивного розвитку під впливом міжнародної економічної інтеграції. З розширенням і поглибленням економічного співробітництва європейських країн прикордонні регіони все більш стають зонами контакту національних господарств.

Відповідно до Закону України «Про транскордонне співробітництво» термін транскордонне співробітництво – це спільні дії, спрямовані на встановлення і поглиблення економічних, соціальних, науково-технічних, екологічних, культурних та інших відносин між територіальними громадами, їх представницькими органами, місцевими органами виконавчої влади України та територіальними громадами, відповідними органами влади інших держав у межах компетенції, визначеної їх національним законодавством [3].

Завдяки своєму вигідному геополітичному і гео економічному розташуванню Україна володіє значними потенційними можливостями щодо налагодження міжнародної співпраці,

зокрема із безпосередніми сусідами – Росією, Білорусією, Молдовою, Румунією, Угорщиною, Словаччиною, Польщею, Болгарією, Туреччиною та Грузією.

Транскордонне співробітництво становить одну з форм інтеграційної взаємодії прикордонних територій різних держав через коопераційні, виробничі та інші зв'язки окремих господарюючих суб'єктів.

Підписання Угоди про Асоціацію між Україною та ЄС суттєво вплинуло на характер економічних, соціальних та гуманітарних відносин, створивши відповідні умови для диверсифікації транскордонного співробітництва та формування нових інституційних моделей системної конвергенції в Європі. Серед численних форм економічного співробітництва прикордонних територій континенту найбільш ефективними вважаються єврорегіони, які значною мірою впливають на розвиток різнобічних економічних контактів між сусідніми державами та створення в них спільної інфраструктури, логістичних центрів, розширення обсягів експортно-імпорتنних операцій, стимулювання технологічної взаємодії тощо [5, 121].

Для детальнішого аналізу транскордонної співпраці України із країнами-членами ЄС доцільно розглянути їхнє торговельно-економічне співробітництво. До прикладу, проаналізуємо зовнішню торгівлю України із сусідніми країнами-членами Євросоюзу, зокрема: Словаччиною, Угорщиною, Польщею та Румунією, які разом з Україною входять до Карпатського єврорегіону.

Протягом 2018 року загальний обсяг торгівлі товарами та послугами між Україною та ЄС склав 49 317,1млн. дол. США. У 2018 р. обсяги українського експорту до країн ЄС (28 країн) становили 23 032 млн. дол. США, що на 14,3% перевищило показник попереднього року. Імпорт з країн ЄС (28 країн) у 2018 р. дорівнював 26 285,1 млн. дол. США, що на 12,7% перевищило показник за відповідний період попереднього року. У двосторонній торгівлі зберігалось негативне сальдо у розмірі 3 253,1 млн. дол. США [1].

На рис.1.1 можемо розглянути географічну структуру зовнішньої торгівлі товарами України з Польщею, Словаччиною, Угорщиною та Румунією у січні-серпні 2019 року.

	Експорт		Імпорт		Сальдо
	тис. дол. США	у % до січня–серпня 2018	тис. дол. США	у % до січня–серпня 2018	
Польща	2257121,5	104,5	2608496,2	111,1	-351374,7
Словаччина	535108,0	89,5	384017,2	116,0	151090,7
Угорщина	1022819,9	92,9	811902,5	100,4	210917,4
Румунія	671524,4	105,1	403086,6	122,0	268437,9

Рис.1.1. Географічна структура зовнішньої торгівлі товарами у січні-серпні 2019 року

Джерело: [1].

Україна є одним з найбільших отримувачів польської харчової продукції. Центральне статистичне управління Польщі відзначило більш ніж 20-відсоткове збільшення експорту сільськогосподарських товарів до України. Останніми роками в Україні зросло зацікавлення польськими свіжими овочами і молочною продукцією, зерновими та м'ясом. Секторами потенційних можливостей є, наприклад, безалкогольні напої, кава та сільськогосподарська техніка. Польські експерти передбачають, що Україна потребуватиме значних інвестицій в сільське господарство, щоб поступово збільшити частку переробної продукції у експорті. Це,

у свою чергу, відкриває можливості для співпраці, наприклад, з польськими виробниками машин та обладнання для харчової промисловості [4].

В імпорті з вищенаведених чотирьох країн до України домінують такі товарні категорії: котли, машини, апарати і механічні пристрої (13,9% у імпорті з ЄС); енергетичні матеріали; нафта та продукти її перегонки (13,7%); наземні транспортні засоби (9,6%); електричні машини і устаткування (8,2%); фармацевтична продукція (6,1%); полімерні матеріали, пластмаси (6,0%).

Протягом 2018 року обсяг експорту українських послуг у країни-члени ЄС становив 3 900,2 млн. дол. США (зростання на 13%). У той самий час обсяг імпорту послуг з ЄС становив 3 104,6 млн. дол. США (зростання на 22,6%). Позитивне сальдо становило 795,6 млн. дол. США [2].

На рис.1.2 можна розглянути географічну структуру зовнішньої торгівлі послугами України у I півріччі 2019 року з Польщею, Словаччиною, Угорщиною та Румунією.

	Експорт		Імпорт		Сальдо
	тис. дол. США	у % до I півріччя 2018	тис. дол. США	у % до I півріччя 2018	
Польща	194466,9	110,8	97499,9	102,3	96967,0
Словаччина	23310,2	108,1	37446,8	62,5	-14136,6
Угорщина	97394,0	97,5	23155,9	131,8	74238,2
Румунія	50075,3	108,3	23678,1	190,8	26397,2

Рис.1.2. Географічна структура зовнішньої торгівлі послугами у I півріччі 2019 року.

Джерело: [1].

Отже, у січні-серпні 2019 року Європейський Союз залишався ключовим торговельним партнером України з питомою вагою торгівлі товарами та послугами 41,1% від загального обсягу торгівлі України. А відносини Польщі, Угорщини, Словаччини та Румунії з Україною перебувають у постійному фокусі першочергової уваги задля виявлення резервів удосконалення транскордонного співробітництва.

Отже, країни ЄС відіграють визначальну роль у зовнішній торгівлі України товарами, послугами. За останні роки динаміка торгівлі України та країн ЄС товарами і послугами мала тенденцію до зростання.

Транскордонне співробітництво в Україні стає одним з важливих напрямів європейської інтеграції, що здійснюється на регіональному рівні, і починає посідати провідне місце у процесі формування її регіональної політики. Поглиблення транскордонного співробітництва відкриває нові можливості для активізації господарської діяльності на периферійних територіях і підвищення їх конкурентоспроможності шляхом мобілізації природно-ресурсного потенціалу сусідніх територій. Таке об'єднання зусиль для вирішення спільних та ідентичних проблем найбільш ефективно здійснюється через реалізацію транскордонних проектів у різних сферах суспільного життя. Тому регіональна політика держави у сфері розвитку транскордонного співробітництва повинна бути спрямована на організацію ефективної системи підготовки та забезпечення реалізації транскордонних проектів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державна служба статистики. *Зовнішньоекономічна діяльність* [Електронний ресурс]: Офіційний сайт Державної служби статистики України. – Режим доступу: <http://www.ukrstat.gov.ua/>

2. Представництво України при Європейському Союзі та Європейському Співтоваристві з атомної енергії.[Електронний ресурс]: Офіційний сайт Представництва

України при Європейському Союзі та Європейському Співтоваристві з атомної енергії. – Режим доступу: <https://ukraine-eu.mfa.gov.ua/ua/ukraine-eu/trade-and-economic/ukraine-eu-trade>

3. Про транскордонне співробітництво [Електронний ресурс]: Закон України № 1861-IV від 24.06.2004. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1861-15>

4. Товарообіг між Україною і Польщею зріс до 7 млрд євро [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://zik.ua/news/2019/04/02/tovaroobig_mizh_ukrainoyu_i_polshcheyu_zris_do_7_mlrld_ievro_1542655

5. Урбан О. А. Транскордонне співробітництво України як форма розвитку європейської економічної інтеграції. Луцьк, 2012. 200 с.

Наталія КУШНІР, Маріанна РЕШЕТАР
(Ужгород, Україна)

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ МІГРАЦІЙНОЇ ПОЛІТИКИ США ТА НІМЕЧЧИНИ

Кожна країна має суверенне право контролювати свої кордони, приймати міграційні закони та вести свою міграційну політику, які захищають і просувають інтереси своїх громадян; визначають, хто може в'їхати в країну, а хто – ні; як довго іммігранти можуть залишитися на території даної країни, і які види діяльності вони можуть здійснювати.

Незаконне переміщення людей через міжнародні кордони загрожує національній безпеці та громадській безпеці, знижує заробітну плату й обмежує державні ресурси, а також робить іммігрантів уразливими для експлуатації та зловживань. Це також підриває верховенство закону, знижуючи віру громадян у спроможність уряду забезпечувати дотримання закону. Добре керована легальна імміграція може підтримати національну економічну конкурентоспроможність і сприяти фінансовому успіху та асиміляції для новоприбулих. Для таких заходів держави застосовують міграційну політику.

Міграційна політика – це система правових, фінансових, адміністративних й організаційних заходів держави та недержавних установ щодо регулювання міграційних процесів із позицій міграційних пріоритетів, кількісного та якісного складу міграційних потоків, їх соціальної, демографічної та економічної структури [3].

Розглянемо і проаналізуємо міграційну політику на прикладі двох розвинених країн – США та Німеччини.

Мігранти у Німеччині й США проходять ретельну перевірку, щоб отримати легальну імміграцію, і держави роблять це практично неможливим для більшості населення світу. Але є велика кількість невідповідних осіб, які хотіли б хоч на деякий час переїхати до Німеччини чи США. Переважна більшість яких тікає від переслідувань, війни або суворих економічних умов, і вони звертаються до країн, де вони можуть сподіватися на допомогу і захист, працевлаштування та краще майбутнє для своїх дітей. Інші просто шукають можливість скористатися всіма привілеями більш розвинених країн: високий рівень життя, охорона здоров'я, освіта та ін. Багато з них уникають закони й будь яким способом прагнуть переїхати до багатших країн.

Німеччина та Сполучені Штати відрізняються не лише стосовно їх імміграційних традицій та політики, але й щодо політики контролю. Поширена думка, що США більше зосереджуються на зовнішньому контролі, а Німеччина – на внутрішньому контролі. Стверджується, що застосування санкцій роботодавців є основою більш успішного європейського режиму контролю за міграцією завдяки системам моніторингу праці та проживання [1].

У Сполучених Штатах проживає більше іммігрантів, ніж в будь-якій іншій країні світу, зауважимо, що більш одного мільйона чоловік прибувають щороку в якості постійних законних жителів до США, тобто осіб, які шукають притулку та біженців, а також в інших категоріях імміграції.

Маючи всеосяжні структури обов'язкового співробітництва в Німеччині, країна зробила вибір для контролю імміграції та проти злочинності. Політика співпраці може або не може знизити загальний рівень злочинності в суспільстві (залежно від того, наскільки злочинність зменшиться внаслідок більшої депортації, але це безумовно перешкоджає зусиллям поліції щодо захисту іммігрантів без документів від злочину).

Найважливішими легальними можливостями для тимчасової або постійної імміграції до Німеччини є наступні:

- право на притулок для тих, хто піддається політичним переслідуванням, та їх найближчим родичам, а також існуючі правила щодо прийому контингенту біженців і тимчасовий допуск жертв із районів ведення військових дій і вимушених переселенців;

- право на в'їзд для подружжя-громадян іншої держави та неповнолітніх дітей (до 16 років);

- право на в'їзд (відповідно на повернення в будь-який час) для громадян Німеччини, які проживають в інших країнах;

- право вільного пересування та повсюдного проживання для громадян інших держав-членів ЄС та Європейського економічного простору (ЄЕП) тощо [2].

Менш регульований ринок праці – менша кількість безробіття (хоча відмінності не є великими у стандартизованих ставках) та значно більша частка сфери послуг в економіці свідчать про те, що у США більший попит на роботу іммігрантів без документів, ніж у Німеччині.

Імміграція не є централізованою функцією у Німеччині. Німеччина вважає імміграцію побічним ефектом інших цілей політики, таких як компенсація післявоєнних біженців німецького походження, захист шукачів притулку чи європейська інтеграція. Більшість правил щодо в'їзду, проживання та роботи іноземних громадян включені до Закону про іноземців (Ausländergesetz). Імміграція етнічних німців з колишнього Радянського Союзу розглядається в абсолютно окремому законі (Kriegsfolgenbereinigungsgesetz 1993 р., Закон, що компенсує наслідки війни), який також ефективно закривав двері для німецьких іммігрантів з інших колишніх комуністичних країн [1].

Сьогодні основна увага американських прикордонних патрульних зусиль – мексиканські громадяни, тоді як для Німеччини відмова від віз для польських та чеських громадян має лише незначне значення. Основним напрямком дії німецького прикордонного патрулювання є громадяни Східної Європи, Азії та Африки, які намагаються в'їхати нелегально або для того, щоб жити та працювати нелегально, або отримати легалізацію на підставі притулку чи гуманітарних питань.

Отже, можна стверджувати, що у Сполучених Штатів навряд чи виникла б якась проблема прикордонного контролю, якби уряд дотримувався німецького підходу дозволу легального в'їзду для громадян усіх сусідніх країн, що є стратегічним варіантом, який для американців немислимий. Що стосується компромісу між правоохоронними органами та іммігрантами, Німеччина обрала міграційний контроль, а США обрала податковий контроль. Тому у США діє набагато більш досконала система обміну даними та оподаткування. Рейди на робочих місцях, для виявлення шахрайства з виплатами, податкового шахрайства з соціальним забезпеченням та несанкціонованої імміграції при співпраці та податковими органами. Однак незважаючи на велику кількість мігрантів і біженців у цих країнах, вони займають найвищу сходинку у світовій економіці. Ці економічно розвинуті країни

продовжують вдосконалювати свою міграційну політику, оскільки чисельність мігрантів з кожним роком збільшується і посилення заходів безпеки є необхідним у цій ситуації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дмитрук Б. П., Светлова Н. М. Світові міграційні процеси: мотивація, види й наслідки для країн вїзду та приймаючих країн. *Вісник східноєвропейського університету економіки і менеджменту*. 2016. 27 с.
2. Карачурина Л. Иммиграционная политика Германии: успешный – неуспешный опыт. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://demoscope.ru/weekly/2008/0351/analit02.php>
3. Колев Г. В. Міграційна політика європейських країн. К.: Генеза, 2006. 89 с.
4. Міграційна політика США [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.paterton.ru/news/migratsionnaya-politika-ssha.html>

Мар'яна ОРШАНСЬКА
(Дрогобич, Україна)

ОСНОВНІ ЧИННИКИ ІНВЕСТИЦІЙНОЇ ПРИВАБЛИВОСТІ В ІНФРАСТРУКТУРУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ЕКОНОМІКИ

Процес глобалізації світової економіки призводить до інтенсивного зростання ролі міграції капіталів між різними країнами взагалі та прямих іноземних інвестицій (ПІІ), зокрема. У контексті глобалізації світової економіки ефективне управління національною економікою без інвестиційних вкладень нині стає майже неможливим. Для того, щоб Україна швидше інтегрувалася у міжнародне економічне співтовариство, необхідно розробити ефективну інвестиційну стратегію для вирішення проблем подолання диференціації економіки та розвитку національної економіки загалом, яка ґрунтується здебільшого на пропозиціях і побажаннях потенційних іноземних інвесторів. ПІІ є об'єктивною необхідністю завдяки системі участі України в світовій економіці та припливу капіталу в галузі, зокрема інфраструктурні.

В умовах посилення конкуренції за ПІІ особливе значення набуває використання заохочувальних заходів з метою залучення іноземних інвесторів. Спеціальні заходи податкового, фінансового й організаційного характеру спрямовані на покращення загального інвестиційного клімату в країні, підвищення інвестиційної привабливості як національної економіки в цілому, так і окремих інфраструктурних галузей промисловості та регіонів [1; 2; 3].

ПІІ з належним залученням і використанням – це не «захоплення» іноземними інвесторами вітчизняних підприємств чи галузей економіки, а приплив сучасних технологій, обладнання і ноу-хау. Окрім того, це прийняття правильних управлінських рішень, зростання виробництва, поява нових робочих місць, розв'язання проблеми «вимивання мізків», покращення якості продукції, підвищення конкурентоспроможності та, звичайно, вирішення складних фінансових проблем.

Враховуючи, що роль ПІІ з часом змінюється та враховуючи загальноциклічні закономірності зміни фаз надлишку та нестачі інвестиційних ресурсів, можна вважати, що Україна, тривалий час знаходилася в стадії фактично нейтрального впливу ПІІ на загальну інвестиційну активність, тому в найближчому майбутньому повинна перейти в стадію дії ефекту залучення. Імовірність такого перебігу подій буде особливо високою, якщо уряду вдасться реалізувати останні плани, озвучені Президентом України В. Зеленським та Прем'єр-міністром О. Гончаруком на Міжнародному інвестиційному форумі RE: THINK. Invest in Ukraine, щодо покращання інвестиційного клімату й активізації зовнішніх і внутрішніх інвестицій у вітчизняну економіку, зокрема в таку важливу інфраструктурну галузь, як залізниця.

Інвестор, вибираючи регіон чи галузь економіки для інвестування власних коштів, керується певними характеристиками, а також інвестиційним потенціалом і рівнем інвестиційного ризику, взаємозв'язок якого визначає інвестиційну привабливість країни. Основні **чинники інвестиційної привабливості** країни можна поділити на чотири групи:

1) глобальні економічні фактори (піднесення світової економіки, розвиток міжнародної інвестиційної інфраструктури, стабільність світової валютної системи тощо);

2) політичні та економічні чинники (політична стабільність, ступінь втручання держави в економіку, зниження корупційних ризиків, позитивне ставлення до іноземних інвестицій з боку суспільства, дотримання двосторонніх і багатосторонніх угод та ін.);

3) ресурсні й економічні фактори (наявність природних ресурсів, географічне розташування, демографічна ситуація тощо);

4) загальні економічні фактори (темпи економічного зростання, співвідношення споживання та заощаджень, ставка кредитування, чиста норма прибутку, рівень інфляції, конвертованість валюти тощо).

Для всіх секторів економіки важлива державна діяльність, пов'язана з використанням стимулюючих механізмів для залучення інвестицій (державна підтримка проектів, інвестиційні стимули, гарантії інвесторам тощо).

Посилення захисту прав інвесторів є одним із важливих компонентів покращення інвестиційного клімату. Зі зростанням конкуренції за інвестиційний капітал особливо важливим стає роль держави, пов'язана з використанням стимулюючих механізмів залучення іноземних інвестицій (державна підтримка проектів, інвестиційні виплати, гарантії інвесторам та ін.) [1; 2; 3]. Удосконалення захисту прав інвесторів – одна зі складових покращення інвестиційного клімату та залучення нових інвестицій в інфраструктурні проекти. Якісна інфраструктура є однією з найважливіших умов зростання темпів залучення іноземних коштів в економіку країни. Сьогодні Україна посідає 134-е місце зі 138 країн світу в рейтингу за якістю дорожньої інфраструктури, що підтверджує необхідність залучення іноземних інвестицій в інфраструктурні проекти. Інвестування інфраструктури може стати одним із проектів міжнародної фінансової допомоги [4, 516–525].

Вивчення структурних особливостей вітчизняної економіки дозволяє зробити рекомендації з приводу секторної та галузевої диференціації політики державно-приватного партнерства щодо ПІІ. Так, згідно з проведеними розрахунками, структурна еластичність, наприклад, сектору транспорту і зв'язку є мінімальною. Потенційно частку ПІІ тут можна збільшити приблизно на 10 п.п., що дасть ефект майже в 6% додаткового прискорення темпів приросту інфраструктурної галузі. Таким чином, на нинішньому етапі розвитку необхідний максимально преференційний клімат для припливу іноземних інвестицій.

Для політики України щодо ПІІ упродовж останнього десятиліття характерною стала радикальна розбіжність декларацій з реальною нормо-творчою та регулятивною практикою. На наш погляд, вона збережеться до того часу, поки в національному істеблішменті та суспільстві в цілому не буде сформований досить широкий і міцний консенсус щодо того, з чим пов'язане майбутнє країни: з широкомасштабною реальною участю в міжнародній конкуренції та процесах господарської глобалізації або з тимчасовими та примарними перевагами, пов'язаними зі збереженням за країною ролі аутсайдера в світовому економічному господарстві.

Досвід країн світу свідчить про те, що залучення інвестицій на умовах державно-приватного партнерства зумовлює необхідність оновлення законодавчо-нормативної бази у частині надання недекларативних гарантій іноземним інвесторам щодо окупності їхніх інвестицій. Підготовка законодавчого поля не лише сприятиме погодженню «Плану Маршалла» для нашої країни, а й започатковує мультиплікаційний процес залучення

додаткових коштів як в інфраструктурні проекти, так і в галузі, чутливі до стану загальної інфраструктури в країні.

Таким чином, реалізації національних інтересів щодо стимулювання надходження прямих іноземних інвестицій в економіку України сприятиме створенню бази загальнодержавних інфраструктурних проектів для пріоритетного фінансування за участі іноземних інвесторів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Про зовнішньоекономічну діяльність: Закон України від 16.04.91 № 960-XII. Дата оновлення: 04.10.2018. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/959-12> (дата звернення: 15.11.2018).

2. Про інвестиційну діяльність: Закон України від 18.09.91 № 1561-XII. Дата оновлення: 08.06.2017. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1560-12> (дата звернення: 15.11.2018).

3. Про режим іноземного інвестування: Закон України від 19.03.96 № 93/96-ВР. Дата оновлення: 31.05.2016. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/93/96-вр> (дата звернення: 15.11.2018).

4. Аналітична доповідь до Щорічного Послання Президента України до Верховної Ради України «Про внутрішнє та зовнішнє становище України в 2017 році». Київ: НІСД, 2017. 928 с.

Наталія ПАВЛЮК
(Харків, Україна)

ПОНЯТТЯ НАУКОВО-ТЕХНІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СЛІДЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Наука у розвитку сучасного суспільства має важливе значення. Стрімке зростання відкриттів у багатьох галузях і сферах життя, обсягів наукової інформації, посилення інтеграції інтелектуальних зв'язків в різних країнах світу дають підстави стверджувати про глобалізацію науки, яка відкриває можливості для поширення наукових технологій та розвитку науково-технічних відносин.

Впровадження наукового знання у слідчу діяльність пов'язано із розробленням, пропонуванням та застосуванням новітніх науково-технічних засобів, технічних прийомів, інформаційних технологій за для оптимізації розслідування злочинів. Отже, використання останніх досягнень наукової думки у формі інновацій може відбуватися за такими напрямками: 1) розробка і використання нових науково-технічних засобів для виявлення, збирання і попереднього дослідження доказів; 2) пропонування новітніх інформаційних технологій та їх використання в роботі слідчого; створення (розробка) і пропонування до застосування нових прийомів, методів, методик проведення окремих слідчих дій і розслідування злочинів у цілому [1, 41–42].

Підвищення ефективності слідчої діяльності зумовлюються складним комплексом чинників, серед яких вагомим значення набуває належне науково-технічне забезпечення з урахуванням потреб практики. Тому в умовах реформування кримінального процесуального законодавства та структурно-функціональної перебудови системи органів досудового розслідування особливої уваги потребує проблематика розробки нових та вдосконалення наявних методів науково-технічного забезпечення розслідування злочинів, а також формування чітких рекомендацій з їх запровадження в практичну діяльність [2, 108].

Проблематика науково-технічного забезпечення слідчої діяльності не є новою для криміналістики. Аналіз наукових публікацій дає підстави стверджувати, що окремі її аспекти, такі як: впровадження або застосування науково-технічних засобів у кримінальному судочинстві; криміналістичного або техніко-криміналістичного забезпечення розслідування злочинів; інформаційного забезпечення слідчої діяльності висвітлені у чималій кількості

праць учених-криміналістів [3, 4, 5, 6]. Однак, не дивлячись на значну увагу дослідників до цього питання – дотепер не існує єдності поглядів стосовно визначення поняття «науково-технічне забезпечення слідчої діяльності».

Сучасне загально-лінгвістичне розуміння терміна «забезпечення» надає наступні визначення: дія; уживання заходів, які забезпечують реальність виконання судового або арбітражного рішення в разі задоволення позову; спеціальні заходи майнового характеру, що спонукають сторони до точного і реального виконання зобов'язань; матеріальні умови, які сприяють стабільності грошового обігу; захист кредитора від кредитного ризику; система державних заходів, спрямованих на подання матеріальної допомоги громадянам; сукупність математичних, програмних, мікропрограмних, апаратурних засобів та організаційних заходів, спрямованих на автоматичну обробку даних за допомогою цифрових обчислюваних машин і пристроїв [7, 280–281].

На нашу думку, термін «забезпечення» в застосуванні до слідчої діяльності слід тлумачити як систему дій, спрямованих на підвищення науково-технічного потенціалу слідчої практики. Складовими даної системи є дії зі створення, удосконалення, випробувань, пропонування та використання засобів – техніки безпосередньо та наукових рекомендацій з її запровадження в практичну діяльність осіб, що здійснюють досудове розслідування.

Звернення до наукової літератури свідчить про наявність широкого кола визначень терміну науково-технічне забезпечення. В. А. Волинський наголошує на використанні цього терміну стосовно діяльності правоохоронних органів. У такому випадку йдеться про застосування спеціальної, оперативної, криміналістичної техніки, засобів зв'язку тощо, тобто цілого комплексу науково-технічних засобів. На переконання науковця, розглядаючи процесуальну діяльність, що пов'язана з розкриттям й розслідуванням злочинів, доцільно вживати термін «техніко-криміналістичне забезпечення» [8, 16].

Науково-технічне забезпечення є одним із важливих елементів криміналістичного забезпечення, як вважають науковці А. В. Іщенко, І. П. Красюк, В. В. Матвієнко. Вони пов'язують науково-технічне з науково-методичним забезпеченням й наголошують, що вони полягають у діях з освоєння і впровадження у криміналістичну практику технічних засобів, методик і тактичних рекомендацій щодо збирання та дослідження доказів, які дедалі більше поєднують з реалізацією можливостей сучасних інформаційних технологій і комп'ютерної та криміналістичної техніки [9, 130–133].

Питання особливостей науково-технічного забезпечення розкриття та розслідування злочинів, є важливим з теоретичної та практичної точок зору, слушно зазначає М. В. Кобець. Для забезпечення активної протидії злочинності правоохоронна діяльність має постійно удосконалюватися залежно від можливостей новітніх науково-технічних засобів, ефективності тактичних прийомів, методів і способів їх застосування. Тому вдосконалення кожного з елементів науково-технічного забезпечення розкриття та розслідування злочинів здійснюється з урахуванням сучасних науково-технічних досягнень та потреб практики й має важливе процесуальне і криміналістичне значення. Автор вважає, що науково-технічне забезпечення у кримінальному судочинстві полягає у розробці, впровадженні та застосуванні наукових, технічних, методичних і тактичних засобів уповноваженими особами для вирішення завдань кримінального судочинства [10, 183–184].

Підсумовуючи, можна зробити висновок, що науково-технічне забезпечення слідчої діяльності є напрямом криміналістичного забезпечення та являє собою систему дій з впровадження у слідчу практику останніх досягнень наукової думки, спрямованих на поповнення арсеналу науково-технічних засобів, удосконалення організаційних та правових основ їх застосування суб'єктами, що здійснюють досудове розслідування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Шепітько В. Ю. Вибрані твори. Избранные труды. Харків: Апостіль, 2010. 576 с.

2. Шевчук В. М. Проблеми вдосконалення науково-технічного забезпечення слідчої діяльності. *Питання боротьби зі злочинністю: зб. наук. праць*. Харків: Право, 2017. Вип. 33. 324 с.

3. Закатов А. А., Оропай Ю. Н. Использование научно-технических средств и специальных знаний в расследовании преступлений. Киев: РИО МВД УССР, 1980. 104 с.

4. Кочнева И. П. Техничко-криминалистическое обеспечение производства следственных действий: [монографія]. Москва: Юрлитинформ, 2012. 176 с.

5. Лук'яничков Є. Д. Методологічні засади інформаційного забезпечення розслідування злочинів: [монографія]. К.: Нац. акад. внутр. справ України, 2005. 360 с.

6. Іерусалимов І. О. Забезпечення використання науково-технічних досягнень у слідчій діяльності: навч. посібник. К.: Науковий світ, 2000. 68 с.

7. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. К.: Ірпінь: ВТФ Перун, 2001. 1440 с.

8. Вольнський В. А. Техничко-криминалистическое обеспечение раскрытия и расследования преступлений. Москва: ВНИИ МВД РФ, 1994. 80 с.

9. Іщенко А. В., Красюк І. П., Матвієнко В. В. Проблеми криміналістичного забезпечення розслідування злочинів: [монографія]. К.: НАВСУ: ДНДЕКЦ МВС України, 2002. 211 с.

10. Кобець М. В. Поняття науково-технічного забезпечення у кримінальному судочинстві. *Наука і правоохорона*. К.: ДНДІ МВС України, 2013. № 3 (21). С. 181–184.

Святослав СІДАК, Вікторія МАШКАРА-ЧОКНАДІЙ
(Ужгород, Україна)

ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ІНІЦІАТИВИ ЄС «СХІДНЕ ПАРТНЕРСТВО»

Ініціатива ЄС «Східне партнерство» є це важливий інструмент політики розширення Союзу, який був заснований в травні 2009 року під час саміту в Празі (Чехія) і мав на меті створити особливий підхід щодо ведення зовнішньої політики ЄС з країна-учасницями Програми. Країнами-ініціаторами щодо створення даної ініціативи виступили Польща та Швеція, які запропонували новий формат відносин для шести європейських країн, а саме Азербайджану, Вірменії, Білорусі, Молдови, Грузії та України.

Протягом десяти останніх років Східне партнерство діяло в рамках дво- і багатосторонньої співпраці країн-членів ЄС, а саме як важливий інструмент європейської політики сусідства. Головною метою діяльності ініціативи стала підтримка реформ у країнах-партнерах, а саме шляхом укладання угод про асоціацію, створення зон вільної торгівлі та лібералізації візового режиму між ЄС та східними претендентами на вступ до Євросоюзу [4].

Також в рамках «Східного партнерства» реалізуються програми розвитку транспортної сфери, енергетики, а також проекти щодо боротьби проти змін клімату, політики з охорони довкілля.

Багатосторонній вимір функціонує на чотирьох рівнях:

- саміти за участю глав держав та урядів держав-членів ЄС та країн-партнерів (проводяться раз на два роки);
- засідання міністрів закордонних справ країн ЄС і країн-партнерів (проводяться, як правило, раз на рік в Брюсселі) - присвячені оцінці досягнутого прогресу та обговоренню перспектив подальшого розвитку відносин;
- тематичні платформи «Східного партнерства» – здійснюється обмін інформацією та досвідом країн-партнерів у контексті здійснення реформ та інституційних перетворень;

- робочі групи (панелі) для підтримки роботи тематичних платформ у конкретних сферах.

У рамках багатостороннього виміру також проводиться неформальний діалог на рівні міністрів закордонних справ і галузевих міністрів країн-партнерів та Комісарів ЄС з питань багатостороннього секторального співробітництва та загального розвитку ініціативи, а також форум громадянського суспільства, організованого для широкого залучення до роботи громадськості [3].

За десять років існування ініціативі «Східне партнерство» вдалось досягнути багатьох результатів як з точки зору політичної асоціації, так і з боку економічних відносин. З чотирьох пріоритетних сфер Східного партнерства (економіка, належне урядування, сполучення і суспільство) найбільш помітними є економічні результати. Зокрема досягнуті з великими зусиллями угоди про асоціацію з Грузією, Молдовою та Україною, Всебічна та посилена угода про партнерство з Вірменією та встановлення посилених діалогів збільшили торговельні та інвестиційні потоки між ЄС та країнами Східного партнерства, сприяли зростанню зайнятості та розбудові економічних зв'язків між сусідами. Інтенсифікація торгівлі є найбільш визначним результатом, що став можливим з підписанням поглиблених і всеосяжних зон вільної торгівлі, які є частиною угод про асоціацію. прийняття сучасних технічних стандартів ЄС, адаптація законодавства до *acquis* Європейського Союзу та усунення нетарифних бар'єрів сприяли економічному зростанню країн і створили довгострокові перспективи для їх модернізації та сталого розвитку [2].

Якщо ж говорити про промахи Східного партнерства, то дана ініціатива ЄС не усунула жодних політичних проблем шести країн-учасниць та не посприяла вирішенню їхніх територіальних суперечок. Аналізуючи головну задекларовану мету Східного партнерства, а саме посилення стійкості інститутів і суспільств шести країн-учасниць, можна стверджувати, що вона повністю перейшла у стан стагнації.

Східне Партнерство як політика Європейського Союзу щодо побудови відносин із сусідніми країнами в регіоні Східної Європи та Південного Кавказу пройшла низку значних трансформацій з моменту, коли вона була започаткована. Втім, за всіма цими змінами відчувався брак повноти розуміння між ЄС та країнами-партнерами, недостатня політична воля та сфокусованість на вирішенні найбільших проблем в сусідніх з Євросоюзом країнах, значна присутність Росії як третього неформального, але надто впливового учасника відносин в регіоні [5].

Даючи оцінку перспективам розвитку даної ініціативи ЄС, жодних кардинальних змін в перегляді Європейської політики сусідства та Східного партнерства не слід очікувати аж до кінця 2020 року.

Східне партнерство – це інструментарій, який можна використати на шляху посилення євроінтеграційних процесів для країн-учасниць цього проекту. Кожна зі сторін намагається реалізувати власні інтереси. Однак ефективність співпраці залежатиме від політичної волі сторін, спільної відповідальності і наповнення цього партнерства реальним змістом [1]. А також важливо, чи зможуть об'єднати свої зусилля країни-учасниці ініціативи, адже існує загроза того, що наступні роки вся увага ЄС і країн Східного партнерства буде направлена лише на реалізацію внутрішньополітичних та соціально-економічних проблем.

ЛІТЕРАТУРА

1. Романюк Н. «Східне партнерство» як інструмент посилення інтеграційних процесів у Європі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [file:///D:/BACKUP/Downloads/UPmcp_2013_2_21%20\(1\).pdf](file:///D:/BACKUP/Downloads/UPmcp_2013_2_21%20(1).pdf)

2. Стивен Блокманс. 10-річчя Східного партнерства: три поразки ЄС та шанс на оновлення. *Європейська правда* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.eurointegration.com.ua/articles/2019/05/13/7096046/>

3. Східне партнерство. Міністерство інфраструктури України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mtu.gov.ua/content/shidne-partnerstvo.html>

4. Турчин Ярина. Перспективи Східного партнерства в умовах геополітичних та безпекових змін східноєвропейського регіону. *Humanitarian Vision*. 2016. Volume 2, number 1. P. 61–68.

5. Україна в координатах Східного партнерства 2017–2020 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://eap-csf.org.ua/wp-content/uploads/2017/10/Report_Ukrainian.pdf

Олена ФІДКЕВИЧ, Лариса КУРАЧ
(Київ, Україна)

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ МОВ І ЛІТЕРАТУР НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН У СТАРШІХ КЛАСАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ

Мови національних меншин є важливим засобом навчання і виховання, запорукою збереження національної ідентичності народів, які живуть в Україні, формування навичок толерантного міжнаціонального спілкування.

Відповідно до компетентнісного підходу, який реалізовується в сучасній українській школі, одним із важливих напрямів навчання мов і літератур національних меншин є формування ключових компетентностей учнів. Головна ціль формування ключових компетентностей – це набуття здатності до оцінки ситуації, усвідомлення проблеми і планування дій, необхідних для її вирішення, контролю її реалізації; спроможність як до самостійних ефективних дій, так і до роботи в команді. Рівень оволодіння ключовими компетентностями свідчить про якість освіти, про те, наскільки вона здатна допомогти учням у вирішенні реальних життєвих проблем, сприяти появі майбутніх фахівців, які можуть комплексно застосовувати знання з різних наукових галузей, ефективно досягати поставлених цілей, спілкуватися в багатокультурному середовищі.

У Концепції «Нова українська школа» відзначається невідповідність шкільної системи сучасним викликам, а саме: великий обсяг та застарілість знань, які одержують учні, слабка мотивація дітей до навчання, неефективна організація освітнього процесу [1]. Саме тому сучасний освітній процес в Україні потребує використання підходів, які будуть сприяти його модернізації відповідно до суспільних потреб.

Інтеграція як один із сучасних принципів навчання, що передбачає «утворення нового цілого завдяки взаємопроникненню генетично споріднених елементів на основі формування загальних ключових компетентностей» [8, 125] є, беззаперечно, тенденцією, яка характеризує світовий освітній процес і починає набувати системного практичного втілення в українській школі у вигляді нових інтегрованих курсів.

При реалізації інтегрованого підходу до навчання мов і літератур національних меншин у старшій школі основоположними є такі дидактичні принципи:

- когнітивний принцип, що передбачає вивчення мови і літератури як взаємопов'язаних, споріднених систем знань, уявлень про світ; зумовлює розвиток психічних процесів особистості: мислення, пам'яті, сприйняття, розуміння й аналізу інформації;

- принцип комунікативної спрямованості дозволяє вирішувати завдання формування в учнів умінь практичного оволодіння мовою як засобом міжособистісного і міжкультурного спілкування, що в подальшому буде сприяти їх успішній орієнтації в різних умовах

спілкування, допомагати вибору мовленнєвих стратегій: визначати мету спілкування, враховувати тип і наміри адресата мовлення, вибирати ефективні моделі спілкування, оцінювати власне мовлення і бути готовим до його осмисленої корекції;

- культурологічний принцип, що забезпечує підхід до навчання мови і літератури як культурно-історичних явищ, що відображають духовний досвід народу, своєрідність ментальності і культурних традицій, розуміння і прийняття яких сприяє формуванню міжкультурної толерантності як одного із найважливіших завдань сучасного суспільства;

- принцип текстоцентризму, що представляє текст як основну культурно марковану одиницю і мовленнєвий твір, результат використання системи мови, на основі якого здійснюється інтегроване навчання мови і літератури;

- принцип комплексного навчання мови і літератури з урахуванням розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності;

- принцип диференціації, що орієнтує інтегроване навчання мови і літератури на рівень розвитку особистості дитини з урахуванням її здібностей, інтересів, мотивів, цінностей;

- принцип індивідуалізації забезпечує створення комунікативної мотивації навчання і передбачає урахування відмінностей в інтелектуальній, емоційно-вольовій та діяльнісно-практичній сферах особистості кожного учня.

Головні цілі навчання мов і літератур національних меншин на основі інтегрованого підходу:

- формування творчої особистості з гуманістичним цілісним світоглядом, здатної до толерантного міжкультурного спілкування, самоорганізації та самовдосконалення, яка вільно орієнтується в інформаційному просторі;

- формування комунікативної компетентності, що передбачає вільне володіння мовою, яка вивчається, в усіх видах мовленнєвої діяльності, в різних сферах і ситуаціях спілкування.

- формування читацької і літературної компетентності;

Досягнення цих цілей передбачає вирішення таких завдань:

- розвиток позитивної мотивації до вивчення рідної мови і літератури в контексті полікультурної ситуації в Україні;

- удосконалення вмінь, необхідних для слухання, розуміння текстів, читання вголос і мовчки, складання усних і письмових висловлювань в різних ситуаціях і сферах спілкування;

- розвиток умінь аналізувати текст як цілісну структуру в єдності його змісту і форми;

- розвиток умінь використовувати мовні засоби в залежності від функціональних стилів мови;

- удосконалення культури мовлення, згідно з нормами літературної мови;

- розвиток художньо-емоційного і образного сприйняття літературних творів;

- розвиток потреби в читанні як джерелі естетичного задоволення і емоційної рефлексії;

- удосконалення вмінь викладати і обґрунтовувати свою думку з приводу твору літератури; порівнювати літературні твори з точки зору їхньої теми, ідеї, проблеми, художніх засобів;

- засвоєння соціокультурної інформації, культурно-ціннісних понять і уявлень,

- удосконалення загальнонавчальних умінь і навичок (організаційних, загальнопізнавальних, контрольно-оцінювальних).

У процесі реалізації мовно-літературної інтеграції:

- усувається інформаційна перевантаженість процесу навчання;

- процес навчання перестає бути формальним, а навчальна інформація розглядається як джерело для вирішення поставлених проблем;

- учні оволодівають універсальними прийомами сучасного сприйняття та обробки інформації; різноманітними способами організації навчальної діяльності, опановують ефективні стратегії спілкування;

– в учнів розвиваються самостійність, гнучкість, цілеспрямованість, критичність та оригінальність мислення, оперативність та довготривалість пам'яті;

Мовно-літературна інтеграція буде сприяти гуманізації української шкільної освіти в контексті її модернізації, оптимізації навчального процесу, забезпеченню його цілісності та системності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Концепція «Нова українська школа» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>

2. Козловська І. М. Дидактична інтегродіалогія: теорія та практичне застосування у професійно-технічній школі. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2011. № 27. С. 557–564.

Марія ШНІЦЕР
(Ужгород, Україна)

СТУПІНЬ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТАФОРИ ЯК ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ СКЛАДОВОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ У ЗАРУБІЖНІЙ ТА ВІТЧИЗНЯНІЙ НАУЦІ

Виявлення змістовно-функціональних ознак метафори є актуальною і невід'ємною частиною дослідження мови як ключового інструментального імперативу суспільного буття загалом і комунікативної сфери зокрема. Теоретико-методологічну основу дослідження метафори як імператива комунікативного простору сучасності утворюють праці, в яких осмислюється проблематика співвідношення мови та мислення (В. Гумбольдта, О. Леонтьєва, Л. Виготського); філософської семантики і логічного аналізу природної мови (Л. Вітгенштейна, Ч. Пірса, І. Нарського); філософського аналізу метафори та філософії риторики (М. Блека, А. Річардса, В. Подороги); дослідження проблем розуміння й інтерпретації (П. Рікера); філософський аналіз комунікації і прагматики мови (теорія мовних актів Дж. Остіна і Дж. Серля); дослідження із семіотики і структурно-семіотичному аналізу знаків (Р. Барта, Ч. Пірса, Ю. Лотмана, У. Еко).

Основні принципи семіотики вперше були сформульовані Ч. Пірсом, згодом вони були викладені й систематизовані Ч. Морісом. Питання семіотики розглядалися представниками Львівсько-Варшавської школи.

Культурологічний підхід репрезентований Тартуською семіотичною школою під керівництвом Ю. Лотмана. Чимало зроблено в галузі дослідження семіотики О. Лосєвим, П. Флоренським, І. Бодуеном де Куртене та іншими. Синтактика і семантика докладно представлена у працях позитивістів і представників аналітичної філософії, прагматика – у працях Л. Вітгенштейна. Переконливо обґрунтував теорію знаків У. Еко.

Дослідженню логіки і закономірностей процесів комунікації присвячено чимало публікацій Р. Арона, З. Баумана, Д. Белла, З. Бжезинського, Дж. Гелбрейт, М. Кастельса, Н. Лумана, І. Масуди, Е. Тофлера, Ю. Габермаса, Дж. Фурастьє та інших дослідників. Їхня концептуалістика базується на філософських, політико-економічних та соціологічних поглядах О. Конта, Дж. Кейнса та М. Вебера.

Ефективним засобом дослідження сучасних комунікативних процесів і проблеми впливу нових інформаційно-медіативних технологій на стан сфери комунікацій і суспільства в цілому є праці Т. Адорно, Ж. Бодрійєра, З. Баумана, М. Бубера, Д. Ваттімо, Ж. Дерріди, Ж.-Ф. Ліотара, М. Маклюєна, Г. Маркузе, А. Моля, А. Ракітова, Ю. Габермаса, М. Гайдеггера, У. Еко та інших.

Історичному аспекту розвитку комунікативної культури, виявленню характеру й спрямованості впливу на суспільство нового етапу технологічного розвитку, що приводить до якісних змін у сфері комунікативної діяльності, присвячені футурологічні праці Дж. П. Барлоу, Д. Белла, М. Кастельса, Ф. Махлупа, Е. Тоффлера.

Значну увагу аспекту комунікацій у своїх працях приділяють представники теоретичної соціології. Н. Луман, Т. Парсонс і Р. Мертон досліджують комунікацію як соціально обумовлений процес, котрий відтворює суспільну систему і постає організуючим механізмом, однією з форм взаємодії соціальних суб'єктів (акторів).

У лінгвістиці до теми комунікації зверталися Дж. Серль, М. Бахтін, Е. Сепір, Т. ван Дейк, які досліджували проблеми вербальної комунікації, соціальної природи мови та особливостями її функціонування в різних соціумах, а також здійснювали аналіз механізмів взаємодії соціальних та мовних факторів, що обумовлюють контакти між представниками різних соціальних груп.

Істотний вплив на дослідження проблем комунікацій мають представники кібернетики та інформатики. Н. Вінер та К. Шеннон розробляли теорію оптимального управління і загальні принципи створення систем управління зі зворотним зв'язком.

Необхідно також взяти до уваги праці Б. Малиновського, А. Редкліф-Брауна та Г. Міда, в яких значна увага приділена вивченню побутових і культурних особливостей комунікації в етнічних ареалах.

Чимало аспектів комунікативної культури детально проаналізовано психологією. Зокрема, соціально-психологічні проблеми спілкування, а також проблема співвідношення понять «комунікація» та «спілкування» порушувалися у працях Л. Виготського, І. Кона, О. Леонтьєва, С. Московічі.

Нині в науковій літературі доволі ґрунтовно розкрита роль комунікативних структур в інформаційному просторі, який зазнає впливу різних факторів глобалізації, але ще не сформована інтегративна теорія з високим ступенем теоретичного узагальнення, яка володіла б переконливим пояснювальним і соціально-евристичним потенціалом для подальших досліджень цього проблемного поля.

Аналіз наукової літератури дає нам підстави для висновку, що дослідження комунікативної культури не відповідають запитам соціуму і наукового співтовариства. Здійснені в межах спеціальних наук дослідження комунікативної культури мають частковий, вузькопрофільний характер. Увага вчених зосереджена на окремих аспектах цього феномена. Натомість гостро відчувається потреба цілісного філософсько-освітнього аналізу комунікативної культури крізь призму його інструментальних складових – зокрема, метафори.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абдеев Р. Ф. *Философия информационной цивилизации*. М.: ВЛАДОС, 1994. 196 с.
2. Акишина Е. О. *Метафора как форма выражения философских идей*: автореф. дисс. канд. филос. наук: спец. 09.00.01 – онтология и теория познания. Омск, 2009. 20 с.
3. Алексеев К. И. *Метафора как объект исследования в философии и психологии*. *Вопросы психологии*. 1996. № 2. С. 73–85.
4. Балута Г. А. *До проблеми дослідження мови як інформаційної структури*. *Актуальні проблеми духовності*: зб. наук. праць / Ред.: Я. В. Шрамко. Вип. 11. Кривий Ріг, 2010. С. 266–275.
5. Бацевич Ф. С. *Філософія мови: Історія лінгвофілософських учень*. К.: ВЦ «Академія», 2008. 318 с.
6. Гак В. Г. *Метафора: универсальное и специфическое*. *Метафора в языке и тексте*. М.: Наука, 1988. С. 11–26.
7. Гумбольдт В. *Язык и философия культуры*. М.: Прогресс, 1985. 408 с.
8. Крюкова Н. Ф. *Метафора и смысловая организация текста*. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2000. 163 с.

БІОЛОГІЯ. ЕКОЛОГІЯ ТА ОХОРОНА НАВКОЛИШНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Валентина БЕССОНОВА, Денис ДАВИДЕНКО, Олена ПОНОМАРЬОВА
(Дніпро, Україна)

БІОРІЗНОМАНІТТЯ ДЕНДРОФЛОРИ БАЛКИ ЛЮБИМІВСЬКОЇ (ДНІПРОПЕТРОВСЬКА ОБЛАСТЬ)

Задачі степового лісорозведення, особливо питання протиерозійного захисту набувають все більшої актуальності. Їх вирішення можливе тільки при врахуванні біоекологічних властивостей деревних видів, а також особливостей конкретних лісорослинних умов. Прийняття відповідних рішень з охорони, догляду і реконструкції протиерозійних насаджень необхідно приймати тільки при аналізі біології деревних видів, їх життєвого стану, різноманіття в конкретних умовах.

Мета даної роботи – вивчити біорізноманіття дендрофлори балки Любимівська, встановити головні таксаційні показники деревостану та визначити рекреаційний та ресурсний потенціал даної території.

Дослідження проводили в балці Любимівська, яка розташована на землях лісового фонду Дніпропетровського лісгоспу Любимівського лісництва.

Дендрофлора балки достатньо різноманітна – представлена 32-ма видами. Тільки один з них відноситься до відділу *Pinophyta*, всі інші – до *Magnoliophyta*. По 4 види входять до родин *Aceraceae* та *Rosaceae* і по 3 види – до родин *Ulmaceae* та *Fabaceae*. Інші родини представлені одним видом (*Pinaceae*, *Simaroubaceae*, *Rhamnaceae*, *Juglandaceae*, *Cornaceae*, *Moraceae*, *Solanaceae*, *Adoxaceae*, *Cannabaceae*).

Інтродуковані види мають незначну кількісну перевагу – 53,13 %. П'ять з них походять з Північної Америки, батьківщиною інших є Середземномор'я, Центральна Азія, Китай тощо. На частку автохтонних видів припадає 46,87 %. Таке співвідношення аборигенних та інтродукованих порід є досить розповсюдженим і оправданим в степовому лісорозведенні. Широко використовують такі інтродуценти, які давно культивуються в степовій зоні України і часто перевищують за стійкістю місцеві деревні породи. Це акація біла, гледичія звичайна, клен ясенелистий, шовковиця біла, в'яз дрібнолистий, горіхи грецький, сосна чорна тощо.

По тальвегу балки зростають дерева віком близько 60-ти років таких порід як клен ясенелистий, робінія звичайна, в'яз гладкий, ясен звичайний. Клен ясенелистий – найчисельніша порода в тальвегу. Підлісок тальвегу представлений заростями бузини чорної, клену польового, рідше зустрічається свидина біла, бирючина звичайна. Висока щільність підросту, який представлений шовковицею білою, каркасом західним, ясенем звичайним, акацією білою, гледичією триколючковою, кленом ясенелистим. Окремі групи підросту того чи іншого виду локалізовані в різних місцях днища балки і розподілені досить нерівномірно.

Найбільш різноманітна дендрофлора у верхній третині схилу північної експозиції. Вона представлена дубом звичайним, кленом ясенелистим, в'язом гладким, шовковицею білою, робінією звичайною. Рідше трапляються екземпляри абрикосу звичайного, груші звичайної, каркасу західного, в'язу шорсткого, айланту найвищого, сливи розчепреної. Підлісок рясний, складається з глоду одноматочкового, клена татарського, бузини чорної, маслини вузьколистий та сріблястий. Зрідка зустрічається жостір проносний. Підріст представлений переважно грушею звичайною, кленом ясенелистим, каркасом західним. Поновлення дуба звичайного зустрічається дуже рідко. Нижче по схилу північної експозиції виявлені дерева дуба звичайного, в'язу гладкого, зрідка в'язу шорсткого, шовковиці білої, ясену звичайного, груші звичайної, клену ясенелистого, у невеликій кількості айлант найвищий.

Найчисленніший підріст груші звичайної, робінії звичайної, шовковиці білої, клена ясенелистого. Підлісок складається переважно з клена татарського, глуду одноматочкового.

Деревна рослинність першого ярусу схилу південної експозиції яру представлена в першу чергу каркасом західним. Чимало також робінії звичайної, клену ясенелистого, в'язу гладкого, груші звичайної, шовковиці білої. Підріст представлений переважно робінією звичайною, каркасом західним, в'язом гладким, кленом ясенелистим, шовковицею білою. Підлісок складається з рослин клену польового і татарського, свидини білої, бузини чорної, глуду одноматочкового.

На північній та особливо на південній експозиції яру зустрічається айлант найвищий та його підріст. Він утворює густий самосів. Завдяки своїй невибагливості, відсутності природних ворогів через специфічний запах, здатності до активного насінневого відновлення і утворення кореневих відсадків, формує густі зарості й витісняє інші види. Також серйозним конкурентом для інших видів дерев є клен ясенелистий.

Отже, штучні балкові і прибалкові насадження представлені в рівній мірі як інтродукованими так і аборигенними породами. Підріст і підлісок виражені добре, що сприяє виконанню гідрологічної і протиерозійної ролі. Досліджені лісові масиви є також зоною рекреації для жителів навколишніх населених пунктів.

Людмила БОЖКО, Олена БАРСУКОВА, Олена ВІННИЦЬКА
(Одеса, Україна)

ОЦІНКА АГРОКЛІМАТИЧНИХ РЕСУРСІВ ПЕРЕЗИМІВЛІ ОЗИМОЇ ПШЕНИЦІ В СТЕПОВІЙ ЗОНІ УКРАЇНИ

Основне призначення озимої пшениці – забезпечення людей хлібом і хлібобулочними виробами. Серед зернових культур пшеничне зерно найбагатше на білки. Вміст їх у зерні м'якої пшениці залежно від сорту та умов вирощування становить у середньому 13–15% [1–4].

Найважливішим регіоном виробництва озимої пшениці в Україні є Степова зона, на яку припадає в середньому 58 % загальнодержавних площ озимих культур. При цьому озима пшениця займає в зоні Степу близько 60 % зернового клину.

На врожайність озимої пшениці впливають умови осіннього, зимового та весняно-літнього періоду. Часто суворі умови зими спричиняють загибель посівів озимої пшениці.

Основними причинами пошкодження озимої пшениці взимку найчастіше бувають: вимерзання, випрівання, видування, випирання, вимокання та льодяна кірка. В Степовій зоні України найбільша повторюваність пошкодження озимої пшениці спостерігається від видування, вимерзання та льодяної кірки [2].

Ступінь пошкодження озимої пшениці визначається інтенсивністю та тривалістю дії небезпечних зимових явищ, зимостійкістю і морозостійкістю рослин, які значною мірою залежать від агрометеорологічних умов осінньої вегетації та стану посівів на момент припинення вегетації озимої пшениці восени.

Дуже поганими умовами вважаються такі, при яких у добре розвинених рослин навесні на 10-й день після відновлення вегетації буває менше 50% пагонів від осінньої їх кількості, поганими – 50–70%, незадовільними – 70–90%, задовільними (4) 90–100% і хорошими (5) – більше 100% пагонів [2].

Метою дослідження є оцінка агрокліматичних умов осінньої вегетації та перезимівлі озимих культур в Степовій зоні України, вплив умов вирощування та перезимівлі на формування врожаїв озимої пшениці. При виконанні дослідження в якості вхідної інформації були використані дані багаторічних агрометеорологічних спостережень (1986–2010) мережі гідрометеорологічних станцій, розташованих в Степовій зоні України.

Умови зимівлі озимої пшениці значною мірою залежать від агрометеорологічних умов розвитку рослин в осінній період та їх стану на момент припинення вегетації.

Розвиток озимих культур восени залежить від агрометеорологічних умов від сівби до припинення вегетації. До основних агрометеорологічних факторів, від яких залежить стан рослин та швидкість їх розвитку восени відносяться вологість ґрунту, температура повітря та верхнього шару ґрунту. В Степовій зоні України основний вплив на стан озимих зернових культур восени мають такі показники, як запаси продуктивної вологи в період сівби та сума опадів за період активної вегетації.

Осінній період являється важливим періодом в житті озимих культур, оскільки в цей час формуються вегетативні органи, які виконують функцію фотосинтезу, дихання, водообміну.

Особливості агрокліматичних ресурсів вирощування озимої пшениці визначають темпи формування стеблостою агроекологічних категорій урожайності.

Узагальнюючі розрахункові характеристики осінньої вегетації і перезимівлі озимої пшениці по областях Степової зони наводяться в табл.1.

Таблиця 1 – Розрахункові характеристики осінньої вегетації та перезимівлі озимої пшениці в Степовій зоні

№ п/п	Розрахункові характеристики	Області			
		Херсонська	Одеська	Миколаївська	Кіровоградська
1	Коефіцієнт морозонебезпечності за В.М. Лічікакі, відн. од	0,7	0,7	0,7	0,8
2	Зрідженність озимих весною за В.М. Лічікакі	10,5	10,5	10,5	10,9
3	Кількість стебел на 1 м ² на дату припинення вегетації восени	792,5	787,4	791,4	796,3
4	Кількість стебел на 1 м ² на дату початку вегетації весною	709,07	704,4	708,4	711,3
5	Кількість пагонів кущистості	1,9	1,9	1,9	2,0
6	Кількість рослин на 1 м ²	417,6	417,5	418,6	416,5
7	Критична температура ґрунту на глибині вузла кущіння, °С	-15,7	-15,7	-15,7	-15,7
8	Мінімальна температура ґрунту на глибині вузла кущіння, °С	-10,4	-10,4	-10,8	-11,0

Співвідношення між критичною і мінімальною температурою ґрунту на глибині вузла кущіння, виражене у вигляді відношення абсолютного мінімуму температури ґрунту на

глибині вузла куцїння до критичної температури, називається коефіцієнтом морозонебезпечності [2, 3].

Як видно із табл. 1 коефіцієнт морозонебезпечності по території Степової зони коливається незначно і становить 0.8 відн. од в Кіровоградській області та 0.7 відн. од в Херсонській, Одеській та Миколаївській областях.

Щодо зрідженості озимих весною за показником В. М. Лічкаки [2] та його значення також є сталим по території Степу і дорівнює 10,5 – 10,9. Важливим показником є кількість стебел на 1 м² на дату припинення вегетації озимої пшениці восени та відновлення вегетації навесні. В середньому багаторічному ці показники між собою по областях майже не змінюються так як показник куцїстості залишається постійним – 1,9.

Розглядаючи критичну температуру як межу морозостійкості даного сорту озимої пшениці і зіставляючи її з фактичною мінімальною температурою ґрунту на глибині вузла куцїння, можна передбачити результати перезимівлі.

Якщо критична температура нижче температури ґрунту, вимерзання не буде, а при температурі ґрунту, яка дорівнює або нижче – загибель значна.

В цілому можна зробити висновок, що умови зимівлі озимої пшениці в Степовій зоні України складаються переважно сприятливі. Вимерзання посівів спостерігається не частіше одного разу на 10 років. Найчастіше пошкоджуються рослини, які внаслідок осінньої посухи не досягли оптимального для перезимівлі стану розвитку, тобто 3 – 6 пагонів куцїстості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зінченко О. І., Салатенко В. Н., Білоножко М. А. Озима пшениця. Рослинництво: Підручник. К.: Аграрна освіта, 2001. 210 с.
2. Лічкаки В. М. Перезимовка озимих культур. М.: Колос, 1974. 347 с.
3. Моисейчик В. А. Агрометеорологические условия и перезимовка озимых культур. Л.: Гидрометеоиздат, 1975.
4. Негіс І. Т. Пшениця озима на півдні України. Х.: Олдіклюс, 2011. 352 с.

Ірина ГАВРИШ
(Мелітополь, Україна)

ЕКОЛОГІЧНИЙ СТАН ПОВІТРЯ В МІСТІ МЕЛІТОПОЛЬ ЗА МЕТОДОМ ЛИХЕНОІНДИКАЦІЇ

Одним з вагомих факторів нашого здоров'я та благополуччя є якість навколишнього середовища. Його досліджують різноманітними методами і засобами, приладами та індикаторами. Одним із біоіндикаційних методів дослідження якості довкілля, зокрема забрудненості атмосферного повітря, є ліхеноіндикація. Актуальність нашого дослідження пояснюється важливістю дослідження стану однієї з найважливіших складових довкілля – повітря, без якого більшість живих організмів здатні функціонувати лічені хвилини. Саме цим і визначається актуальність даного дослідження.

Метою наукової роботи є з'ясування ступеню аеротехногенного забруднення урбанізованого середовища міста Мелітополь на основі екологічних особливостей урбаногруп епіфітних лишайників.

Для досягнення мети були поставлені такі завдання:

- встановити видовий склад та екологічні особливості урбаногруп епіфітної ліхенофлори міста Мелітополь;
- визначити ізотоксичні функціональні зони аеротехногенного забруднення за індексом чистоти повітря (ІЧП).

Пріоритетним біоіндикаційним методом моніторингу атмосферного забруднення ми вважаємо ліхеноіндикацію. Вона базується на знанні біології епіфітних лишайників, які по-різному реагують на зміни якісного складу повітря й мікрокліматичних умов. Такі лишайники чутливі навіть до найнижчих концентрацій багатьох речовин, які забруднюють атмосферне повітря. Метод ліхеноіндикації є високоінформативним, дозволяє у короткий термін оцінити стан атмосферного повітря, має значні переваги над інструментальними методами і дозволяє швидко й недорого здійснювати екологічний моніторинг.

Аналіз отриманих даних здійснювався у відповідності зі структурно-функціональною організацією урбосистеми, де структурними одиницями виступали територіальні райони міста: «Новий Мелітополь» (житлова зона), мікрорайон (житлова зона), парк-пам'ятка садово-паркового мистецтва «Парк ім. Горького» (рекреаційна зона), лісопарк (захисна зелена зона), північний переїзд (транспортна зона), район м'ясокомбінату (промислова зона), район центрального ринку (житлова зона). Для визначення рівня забруднення повітря було відібрано близько 70 проб для подальших ліхеноіндикаційних досліджень.

Матеріал збирали маршрутним методом. У кожній функціональній зоні відбирали 10 зрілих, здорових та окремо розташованих дерев. Основними видами виступили *Acer campestre L.*, *Quercus robur L.*, *Robinia pseudoacacia L.*, *Populus nigra L.*, *Populus alba L.*, *Gleditsia triacanthos L.*, *Fraxinus americana L.*, *Fraxinus excelsior L.*, *Ailanthus altissima L.*, *Acer negundo*. Визначення лишайників проводилося за визначниками А. М. Окснера та С. Я. Кондратюка. На кожному дереві підраховували кількість видів лишайників та проективне покриття методом лінійних пересічень. Цей метод полягає в накладенні гнучкої стрічки з міліметровими поділками на поверхню стовбуру і фіксуванні всіх пересічень з таломами лишайнику. Проективне покриття лишайнику на стовбурі дерева, виміряне саме цим методом, є сума довжин частин горизонтального січення бокової поверхні дерева на висоті 1.5 м, які належать таломам лишайників, поділена на довжину усієї окружності. На основі отриманих даних нами розрахований Індекс чистоти повітря (далі ІЧП) для кожної функціональної зони. Крім того, нами виявлено концентрацію SO₂ по мікрорайонах Мелітополя (по Трасу 1985 р.) та здійснена їх класифікація за рівнем забруднення.

Таким чином, чим більше проективне покриття лишайників і чим більше видів мешкає на даній ділянці місцевості, тим вищий показник ІЧП і, відповідно, тим чистішим вважатиметься повітря у цій частині міста. Виявлені нами токситолерантні види (*Xanthoria parietina (L.) Belt*) свідчать про високий ступінь забруднення повітря діоксидом сірки та діоксидом азоту. Від центра міста (проспект Богдана Хмельницького) до зупинки «Гуртожиток» нами знайдені поодинокі види накипних лишайників *Xanthoria parietina (L.) Belt*. Її наявність свідчить про те, що забруднене повітря має в своєму складі велику кількість діоксиду сірки та азоту. Причиною цього є приуроченість місць знахідок до найбільш завантаженої транспортом автомагістралі – головного проспекту міста, який з'єднує більшість його районів. Нами встановлено, що у межах міста зустрічаються переважно три основні групи лишайників: накипні, листоваті та куцисті.

Виходячи з отриманих та проаналізованих даних, на території міста Мелітополь до видового складу урбанотолерантних епіфітних лишайників належать *Xanthoria parietina*, до урбанофобних – *Evernia Prunastri* та урбанофільних – *Lecanora carpinea*. Вони відрізняються стійкістю до рівня урбанізації. Наявність *X. parietina* та лишайників роду *Lecanora* свідчить про високий ступінь забруднення атмосфери.

Ізотоксичні функціональні зони аеротехногенного забруднення за Індексом чистоти повітря були розподілені нами таким чином: Новий Мелітополь – 24,3 (дуже забруднена), Мікрорайон – 32,4 (середньо забруднена), парк-пам'ятка садово-паркового мистецтва ім. М. Горького – 41,4 (слабо забруднена), Лісопарк – 45 (слабо забруднена), Північний переїзд –

32,4 (середньо забруднена), район м'ясокомбінату – 2,4 (лишайникова пустиня), центральний ринок – 16,2 (дуже забруднена).

ЛІТЕРАТУРА

1. Бязров Л. Г. Лишайники в екологічному моніторингу. К.: Науковий світ, 2008. 336 с.
2. Дідух Я. П. Основи біоіндикації. К.: Наукова думка, 2012. 344 с.
3. Кондратюк С. Я., Кучерявий В. О., Крамарець В. О. Ліхеноіндикаційне забруднення повітря у м. Львові. *Український ботанічний журнал*. 1991. № 2. С. 72–76.
5. Ходосовцев О. Є. Лишайники причорноморських степів України. К.: Фітосоціоцентр, 1999. 236 с.
6. Kondratyuk S. Ya. Lichen indication mapping of air pollution in Ukraine. *Ukr. bot. journ.* 1994. V. 51. No 2–3. P. 148–153.

**Мирослава ДЕМЧИНСЬКА, Ярослава ГАСИНЕЦЬ,
Олена КАРБОВАНЕЦЬ, Наталія КУРУЦ, Олег ДЕМЧИНСЬКИЙ**
(Ужгород, Україна)

ІНВАЗІЇ НОВИХ ФІТОПАТЕННИХ МІКРООРГАНІЗМІВ ЯК ЧИННИК ЗНИЖЕННЯ БІОРІЗНОМАНІТТЯ

Біологічні інвазії визначені як фундаментальний чинник деградації екосистем та друга за величиною загроза природному біорізноманіттю. Протягом останніх років спостерігається прискорення процесів біологічних інвазій. Передумовами, що сприяють вторгненню чужорідних видів вважають кліматичні зміни, а також низку антропогенних факторів, що забезпечують швидке зростання кількості інвазій [2; 3].

У світовій практиці відомі приклади значних втрат від проникнення на територію країн та поширення небезпечних інвазивних організмів. Іноді неможливо зменшити потік вторгнення через певні обставини, оскільки проникнення шкочинних організмів відбувається внаслідок різних чинників: зростання інтенсивності міжнародної торгівлі та туризму, збільшення перевезень, трансформація природних екосистем, що значно полегшує проникнення та акліматизацію інвазивних організмів [1]. Часто зменшити кількість інвазій досить складно через латентний перебіг інфекційних процесів, особливо якщо це стосується фітопатогенних мікроорганізмів [4].

Нові фітопатогенні організми різними шляхами проникають в природні та агроекосистеми. Якщо інвазивний агент може безсимптомно розповсюджуватися на великій відстані, надзвичайно необхідним є визначення ефективних стратегій регулювання, моніторингу та боротьби із збудниками хвороб. Дослідження прихованих паразитів та перехід на патогенну стадію деяких інвазивних організмів мають важливе значення для запобігання розповсюдження збудника в екосистемах.

У багатьох регіонах світу проблемі інвазій приділяється значна увага. Під егідою ряду міжнародних організацій реалізується низка програм щодо інвазивних видів. Україна – одна з аграрних країн з найкращими умовами для вирощування сільськогосподарських культур. Існує багато можливостей примножити її потенціал. Однак, зростання міжнародної торгівлі сільськогосподарськими товарами пов'язане з ризиком інвазій руйнівних шкочинних видів. Проникнення, акліматизація та розповсюдження цих видів може загрожувати сільськогосподарському виробництву в Україні. Часто наслідки є непередбачуваними, що обумовлює постійну необхідність моніторингу та контролю сільськогосподарської продукції для зниження ризику проникнення нових фітопатогенних організмів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васенко О. Г., Міланіч Г. Ю., Козловська О. В. Оцінка стану проблеми видів – вселенців (чужорідних тварин і рослин) в Україні і світі, рекомендації щодо контролю таких організмів на законодавчому й організаційному рівні. *Збірник УКРНДІЕП*. 2017. С. 74–88. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.
2. Конвенція про охорону біологічного різноманіття. *Верховна Рада України: офіц. веб-портал*. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_030.31
3. Bayliss H. R., Wilcox A., Stewart G. B., Randall N. P. Does research information meet the needs of stakeholders? Exploring evidence selection in the global management of invasive species. *Evidence and Policy*. 2012. Vol. 8. P. 37–56.
4. Demchynska M. I., Karbovaneth O. I., Demchynskyy O. V. Risk and possible ways of invasion of new quarantine pathogens in Transcarpathian region. *Proceedings of the International scientific conference «Achievements and prospects of microbiology»*, 10–13 October. Lviv, 2016. P. 23–24.

Юлія ЗАГАЙКАН, Олександр СПРИНЬ
(Херсон, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ПРАЦЕЗДАТНОСТІ ГОЛОВНОГО МОЗКУ, ПОКАЗНИКІВ ПАМ'ЯТІ ТА УВАГИ В УМОВАХ СЕНСОРНОЇ ДЕПРИВАЦІЇ

Сенсорна депривація виникає при недостатності сенсорних стимулів, нестачі інформації, необхідної для психологічного благополуччя. З кожним роком збільшується кількість сенсорнодепривованих людей, особливо дітей дошкільного та шкільного віку. На сьогодні значне місце посідають діти з вадами зорового та слухового аналізаторів.

Сенсорна депривація викликає дискомфорт, проблеми у вивченні дійсності, створює незвичайні умови розвитку психіки дитини, а також істотно обмежує орієнтування в навколишньому просторі [1]. Також проблеми із зором та слухом можуть обмежити вибір діяльності, адже зір та слух відіграють важливу роль в навчанні та соціалізації. Актуальність дослідження полягає в необхідності отримання та аналізу нових наукових даних про специфічність впливу сенсорної депривації на працездатність головного мозку та вищі психічні функції.

Мета дослідження: дослідити працездатність головного мозку, показники пам'яті та уваги дітей з порушеннями зору та слуху.

Згідно мети були поставлені наступні завдання:

1. Вивчити працездатність головного мозку в режимі «зворотного зв'язку» у дітей із сенсорною депривацією.
2. Визначити особливості вищих психічних функцій пам'яті та уваги у дітей із сенсорною депривацією.

В дослідженні приймали участь учні віком 8-12 років Херсонської школи-інтернат I-III ступенів Херсонської обласної ради, Херсонського навчально-виховного комплексу №11 та № 48 Херсонської міської ради та Херсонської спеціалізованої школи I-III ступенів №31 м. Херсона. Всіх обстежуваних було поділено на 3 групи: 1-а група – контрольна (діти з нормальним зором та слухом) у кількості 30 осіб; 2-а група – учні із зоровою депривацією (28 осіб); 3-я група – учні із слуховою депривацією (29 осіб).

Обстеження працездатності головного мозку здійснювалися за допомогою комп'ютерної методики «Діагност-1М», яка була розроблена професорами М. В. Макаренком та В. С. Лизогубом [3; 4]. Для дослідження короткочасної зорової пам'яті школярів було

запропоновано різні види матеріалу (геометричні фігури, числа та слова) для запам'ятовування, представлені у вигляді таблиць по 10 чітко зображених елементів. При дослідженні уваги були використані коректурні таблиці В. Я. Анфімова та «червоно-чорні» таблиці Шульте. Загальний обсяг експериментального дослідження на кожного обстежуваного становив близько 30 хвилин за одне обстеження.

У результаті роботи дійшли таких висновків:

1. Рівень працездатності головного мозку за загальною кількістю опрацьованих сигналів за певний час та мінімальної експозиції у групі дітей з вадами зору значно гірший порівняно з дітьми контрольної групи та групи учнів з вадами слуху. У контрольної групи показники кількості опрацьованих сигналів за 2 хв. та показники мінімальної експозиції кращі на відміну від експериментальних груп, що пояснюється погіршенням гостроти зору та відставанням в області формування сприйняття предметних дій.

2. Проаналізувавши результати дослідження короточасної пам'яті та уваги виявлено:

- показники короточасної пам'яті на геометричні фігури слабчучих учнів вищі на відміну від контрольної групи та групи дітей з вадами зору. Кращий показник образної пам'яті (запам'ятовування фігур) можна пояснити тим, що принципово по іншому відбувається формування другої сигнальної системи [2].

- обсяг уваги у дітей з вадами зору та слуху достовірно вищий ніж у контрольній групі.
- простежується низька швидкість переробки інформації у сенсорнодепривованих дітей 8-12 років. Можна припустити, що це пов'язано з порушеннями центральної нервової системи, які може спричинити депривація.

- показники продуктивності, стійкості та переключення уваги кращі у дітей контрольної групи на відміну від учнів з вадами зору та слуху. В школярів з порушеннями зору та слуху відзначаються труднощі переключення уваги, їм необхідно більше часу, що призводить до зниження швидкості виконання певного завдання та збільшення кількості помилок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гасюк О. М. Взаємозв'язок психофізіологічних функцій з показниками серцево-судинної та респіраторної систем у дітей молодшого шкільного віку із слуховою депривацією: автореф. дис. канд. біол. наук: спец. 03.00.13 – фізіологія людини і тварин. Київ, 2004. 24 с.

2. Загайкан Ю. В., Спринь О. Б. Особливості сенсомоторного реагування та показників пам'яті в умовах слухової депривації. *Український журнал медицини, біології та спорту. Біологічні науки*. Миколаїв, 2017. № 4 (6). С. 166–170.

3. Макаренко М. В. *Методичні вказівки до практикуму з диференціальної психофізіології та фізіології вищої нервової діяльності людини*. Черкаси: Вертикаль, 2014. 102 с.

4. Макаренко М. В., Лизоуб В. С. *Онтогенез психофізіологічних функцій людини*. Черкаси: Вертикаль, 2011. 256 с.

Ірина ЗАЙЦЕВА
(Дніпро, Україна)

ДЕНДРОФІЛЬНІ МІНЕРИ-ФІЛОБІОНТИ В'ЯЗІВ (*ULMUS L.*) У ПАРКОВИХ НАСАДЖЕННЯХ м. ДНІПРО

На території Дніпропетровської області представники роду *Ulmus L.* відносяться до основних лісоутворюючих порід і широко використовуються при створенні декоративних, полезахисних і придорожніх насаджень. Від інших порід в'язи вигідно відрізняються значною посухостійкістю, солевитривалістю, швидким ростом [4] і здатністю стійко переносити

несприятливі фактори міського середовища [1]. За даними В. П. Путеніхіна [11] найефективнішими «пилівловлювачами» є в'язи: *Ulmus laevis*, *U. scabra*, *U. pumila*, *U. minor*.

Водночас для в'язів характерна висока ступінь пошкоджуваності філофагами і стовбуровими шкідниками [8, 19]. Руїнування мезофілу листя призводить до втрати естетично-декоративної привабливості насаджень, зниження фотосинтетичної активності, і, як наслідок, неможливості повноцінного виконання ними санітарно-гігієнічної функції в урбанізованому середовищі. Видове різноманіття комах-мінерів, особливості ушкодження ними листової пластинки, щільність заселення крон дерев, їх стабільне прагнення до поширення за звичайні межі ареалів і активне нарощування чисельності в міських насадженнях обумовлюють активний інтерес до цієї екологічної групи комах [2, 9, 12, 15, 18].

Мета даної роботи: дослідити видовий склад і особливості поширення комах – мінерів листя деревних рослин роду *Ulmus* L., у паркових насадженнях м. Дніпро, визначити характер і ступінь пошкодження.

Об'єктом дослідження були чотири види деревних рослин роду *Ulmus* L., що є аборигенними на території України [5]: 1) в'яз гладенький (*U. laevis* Pall.); 2) в'яз приземкуватий (*U. pumila* L.); 3) в'яз шорсткий (*U. scabra* Mill.); 4) в'яз менший (*U. minor* Mill.). Два перших види домінують у паркових насадженнях м. Дніпро.

Облікові візуальні спостереження проводили один раз на декаду протягом вегетаційних періодів 2016–2018 рр. на стаціонарних дослідних ділянках (СДД), що розташовані у парках м. Дніпро (ім. Ю. Гагарина, ім. Л. Глоби, ім. В. Дубініна, Металургів, Новокодацький, Пам'яті і Примирення, Севастопольський, ім. Т. Г. Шевченко) і зелених масивах Діївського лісопарку (умовний контроль). Дослідження із встановлення ступеня шкодочинності і облік окремих стадій мінерів, проводили за методикою модельних гілок [3]. Застосовували традиційні ентомологічні методи огляду, виявлення, збору і фіксації матеріалу [6, 13, 14]. Комах-мінерів визначали за [10, 16, 17].

На дев'яти СДД усього було проінвентаризовано 69 модельних дерев в'язів: 7 екз. *U. laevis*, 45 – *U. pumila*; 7 – *U. scabra*, 10 – *U. minor*. Життєвий стан більшості цих дерев був оцінений у 2 бали за шкалою Ю. З. Кулагіна [7]. Усі в'язи зростають переважно у складі груп. Середній вік рослин коливається від 5 до 42 років і складає 18,5 років. Висота в'язів змінюється від 2,1 м до 37,4 м. За середніми показниками діаметр штамбу *U. laevis* дорівнює 45,9 см, *U. pumila* – 35,3 см, *U. scabra* – 27,3 см, *U. minor* – 46,2 см.

У дослідженнях на модельних гілках було всього обстежено 66477 листків в'язів. Загальний рівень пошкодження комахами-мінерами склав 4,20 %. Середній бал Фасулатті [13] для всіх СДД становив одиницю (пошкодження менше 5 %), для контрольних насаджень – 2 (від 5 до 25 %, відповідно). Найбільший рівень мінування спостерігали на листках *U. pumila* – в середньому 4,91 % від усіх обстежених листків; найменший аналогічний показник зафіксовано на листках *U. laevis* – 3,85 %, відповідно. Два інших види в'язів на всіх СДД в середньому були ушкоджені мінерами-філобіонтами майже однаково: *U. glabra* – на 4,55 %, *U. minor* – на 4,54 %.

Визначена структура комплексу комах – мінерів листя в'язів, до складу якого входить 12 видів із 7 родин 3 рядів. Найбільшу шкодочинність виявляють три види комах: *Fenusa ulmi* Sundevall, 1844, *Rhynchaenus alni* Linnaeus, 1758 і *Stigmella ulmivora* Fologne, 1860. Перший вид у багатьох парках призводить до суттєвого зниження декоративності в'язів і передчасного опадання листя, що найбільше проявляється в парках промислової частини міста (Новокодацькому, Пам'яті і Примирення, Металургів). Інші види не впливають на загальну декоративність в'язів, спалахів розмноження за три останні роки не зафіксовано.

Rhynchaenus alni, *Rh. rufus* Schrank, 1781, *Stigmella ulmivora*, *S. lemniscella* Zeller, 1839 найбільш поширені в парках Севастопольський, Металургів на *U. pumila*; *Bucculatrix ulmifoliae* M. Hering, 1931 і *B. albedinella* Zeller, 1839 (по 2–3 міни на листок) найчисельніші в парках

промислової частини міста (Металургів, Новокодацький); найбільша кількість мін *Phyllonorycter agillella* Zeller, 1846 виявлена в парках Пам'яті і Примирення і ім. Т.Г. Шевченко (в середньому до 2,4 мін на листок). Міль чохлакова в'язова (*Coleophora badiipennella* Duponchel, 1843) відрізняється найбільшою щільністю мін на листок (до 9,2 у контрольних насадженнях і до 20,1 – у парку Металургів) за загального рівня шкодочинності 12,7 %. Майже у всіх парках серед мінерів за кількістю пошкоджень (у середньому 31,46 % мінованих листків на модельній гілці) домінує пильщик *Fenusa ulmi*. До край рідких видів у паркових насадженнях м. Дніпро віднесено *Coleophora limosipennella* Duponchel, 1843, *Phyllonorycter tristigella* Haworth, 1828 і *Trachys minutus* Linnaeus, 1758.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антипов В. Г. Устойчивость древесных растений к промышленным газам. Минск: Наука и техника, 1979. 215 с.
2. Белов Д. А. Роль дендрофильных членистоногих в городских экосистемах. *Лесной вестник*. Москва: МГУЛ. 2013. № 6. С. 31–39.
3. Богачева И. А. Взаимоотношения насекомых-фитофагов и растений в экосистемах Субарктики. Свердловск: УрО АН СССР, 1990. 137 с.
4. Васильев Н. Г. Ильм. Москва: Агропромиздат, 1986. 83 с.
5. Жигалова С. Л. Родины *Ulmaceae* Mirb. та *Celtidaceae* Endl. у флорі України. *Інтродукція рослин*. 2016. № 4. С. 52–58.
6. Кириченко Н. И. Методические подходы к исследованию насекомых, мирующих листья древесных растений. *Известия Санкт-Петербургской лесотехнической академии*. 2010. Вып. 207. С. 235–246.
7. Кулагин Ю. З. Древесные растения и промышленная среда. Москва: Наука, 1974. 127 с.
8. Маслов А. Д. Вредители ильмовых пород и меры борьбы с ними. Москва: Лесная промышленность, 1970. 76 с.
9. Насекомые-филлофаги зеленых насаждений городов: видовой состав и особенности динамики численности / О. В. Тарасова и др. Новосибирск: Наука, 2004. 180 с.
10. Определитель насекомых Европейской части СССР: в 5 т. / под общ. ред. Г. Я. Бей-Биенко. Москва, Ленинград: Наука, 1964–1988.
11. Путенихин В. П. Ассортимент древесных растений-интродуцентов для озеленительных работ на Южном Урале. *Урбоэкосистемы: проблемы и перспективы развития*: зб. матер. III междунар. научн.-практ. конф. Иштым: Изд-во ИГПИ им. П. П. Ершова, 2008. Вып. 3. С. 142–144.
12. Стручаев В. В. Скрытоживущие членистоногие филлофаги древесной растительности города Белгорода. *Научные ведомости Белгородского госуд. ун-та. Сер. Естественные науки*. 2011. № 9(104). Вып. 15. С. 62–66.
13. Фасулати К. К. Полевое изучение наземных беспозвоночных. Москва: Высш. шк., 1971. 125 с.
14. Collecting and preserving insects and mites: Techniques and tools / ed. M. E. Schauff. Systematic Entomology Laboratory, USDA, Washington, 2005. 69 с.
15. Csóka G. Leaf Mines and Leaf Miners. Budapest: Agroinform Kiadó, 2003. 192 pp.
16. Edmunds R. et al. British Leafminers. England, 2013. URL: <http://www.leafmines.co.uk/index.htm> (accessed October 10, 2019).
17. Ellis W. Bladmineerders van Europa. Leafminers of Europe. Netherlands, 2013. URL: <http://www.bladmineerders.nl> (accessed October 10, 2019).
18. Kollár J., Hrubík P. The mining species on woody plants of urban environments in the West Slovak area. *Acta Entomologica Serbica*. 2009. Vol. 14(1). P. 83–91.

19. Potter D. A., Redmond C. T. Relative Resistance or Susceptibility of Landscape-suitable Elms (*Ulmus* spp.) to Multiple Insect Pests. *Arboriculture & Urban Forestry*. 2013. Vol. 39(5). P. 236–243.

Наталія МИРОШНИК
(Дніпро, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ РЕЗЕРВНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ ТКАНИННОГО КРОВОТОКУ ТА СТАНУ ПЕРЕКИСНОГО ОКИСЛЕННЯ ЛІПІДІВ У СПОРТСМЕНІВ ПРИ ФІЗИЧНИХ НАВАНТАЖЕННЯХ

Сучасний спорт вищих досягнень висуває серйозні вимоги до рівня підготовленості спортсменів, вимагає поглибленого вивчення стану різноманітних систем та резервних можливостей організму спортсмена.

Мікроциркуляторна ланка є підсистемою судинного русла в якій реалізується забезпечення транскапілярного обміну та здійснюється реакція на вплив факторів зовнішнього і внутрішнього середовища, що дозволяє використовувати ці критерії для оцінки загального фізичного розвитку та стану здоров'я обстежуваних осіб. Зміни в системі мікроциркуляції тісно корелюють зі змінами в центральній гемодинаміці, і це дозволяє використовувати параметри мікроциркуляції в якості прогностичних та діагностичних критеріїв здоров'я організму людини. Також мікроциркуляція визначає адекватність трофічного забезпечення тканинного мікрорегіону і резерви підтримки гомеостазу всіх систем організму. Від стану мікроциркуляції залежить місцева імунологічна активність органів і тканин, перебіг запальних процесів в організмі людини [1, 2].

Вивчення функціональних резервів та особливостей мікроциркуляції проводили методом лазерної доплерівської флоуметрії на лазерному аналізаторі кровотоку «ЛАКК-01». Комп'ютерна програма обробки ЛДФ-грами, дозволила визначати наступні характеристики мікроциркуляції: ПМ – параметр мікроциркуляції, який чисельно дорівнює середньому арифметичному значенню доплерівського сигналу та характеризує у відносних одиницях середню величину перфузії тканини, що зондується кров'ю за одиницю часу; СКВ – середнє квадратичне відхилення доплерівських сигналів, що реєструються, від середнього значення, ця величина характеризує варіабельність величини потоку в часі.

Дослідження проводили в групі спортсменів високої кваліфікації, яка складалась із 68 чоловіків. Із них 34 чоловік одержували фізичні навантаження середньої інтенсивності, а 34 чоловік – пікові фізичні навантаження. Контрольну групу становили 34 обстежуваних цього ж віку, які не займалися спортом. Середній вік досліджуваних $19,0 \pm 2,5$ років.

Параметр мікроциркуляції у спортсменів контрольної групи дорівнює $8,25 \pm 0,68$ перф. од., а при піковій фізичній нарузці збільшується на 48%. Тобто такі результати показують, що в умовах спокою в системі мікроциркуляції спостерігається уповільнення швидкості кровотоку. А після фізичного навантаження відбувається значне збільшення показника мікроциркуляції, яке пояснюється поліпшенням швидкості процесу мікроциркуляції крові та вазомоторною активацією мікросудин.

Такий показник, як СКВ у спортсменів контрольної групи складає $1,05 \pm 0,1$ перф. од., а при піковій фізичній нарузці СКВ збільшується до $8,9 \pm 0,7$ перф. од. При проведенні оклюзійної проби при піковій фізичній нарузці відмічено підвищення функціональних можливостей системи мікроциркуляції, про що свідчить підвищення величини резервного капілярного кровотоку і скорочення періоду відновлення кровотоку до первинних значень.

Інтенсивні та тривалі фізичні навантаження у спортсменів викликають зміни в системі перекисного окислення ліпідів (ПОЛ), що супроводжується збільшенням вмісту у сироватці

крові спортсменів концентрацій дієнових кон'югатів, малонового диальдигіду. Зміни в системі ПОЛ призводять до активації ферментативної системи антиоксидантного захисту та сприяють виходу її ферментів в кров, що супроводжується підвищенням активності каталази та супероксиддисмутази.

Нашими дослідженнями доведено, що фізичні тренування різної інтенсивності приводять до помітного збільшення аеробної продуктивності, роблять економічнішим діяльність дихання, підвищують економічність кисневих режимів організму. У тих випадках, коли навантаження не відповідають індивідуальним можливостям організму спортсменів виникають передпатологічні і патологічні стани систем організму, порушення метаболічних процесів, що позначається на загальній підготовці спортсменів та їх спортивних результатах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Решетнев В. Г., Глико Л. И. Индивидуальные показатели системы кровообращения [Текст] / Под ред. В. Б. Симоненко. М.: Эко-Пресс, 2011. 208 с.

3. Станишевская Т. И., Козлов В. И., Морозов М. В. Особенности микроциркуляции в разных анатомо-топографических областях кожного покрова у человека [Текст]. *Морфология: научно-теоретический медицинский журнал*. 2009. Т. 136. № 4. С. 77.

Вікторія ШОХ
(Чернігів, Україна)

ПРОГРЕСИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ БІОПАЛИВА З РОСЛИННОЇ СИРОВИНИ

Україна є державою, що сильно залежить від імпорту викопних палив. Скорочення споживання таких палив та їх заміщення альтернативними видами енергії є однією з найбільш суттєвих проблем для України, яка зараз знаходиться у складній енергетичній ситуації. За щорічного споживання близько 210 млн. т умовного палива енергетичних ресурсів, потреби в енергоспоживанні власними ресурсами вона покриває, приблизно, на 53% та імпортує 75% необхідного обсягу природного газу і 85% сирової нафти і нафтопродуктів, що є загрозою для енергетичної та національної безпеки держави. Тож залучення до енергетичного балансу країни нетрадиційних джерел енергії, зокрема паливного біоетанолу, біодизелю та біогазу на основі сировини та відходів сільського господарства, є актуальною проблемою.

Актуальність досліджуваної теми полягає ще і в тому, що виробництво біопалива має стати загальнодержавною справою шляхом створення сприятливих умов для учасників ринку біосировини та біопалив на основі державної програми розвитку виробництва й використання біологічних палив, що в кінцевому підсумку вирішить проблему енергетичної незалежності України.

У межах території України виділяються 4 нафтогазоносні провінції, які складаються з 11 областей і 35 нафтогазоносних перспективних районів. Лідерами для розвитку виробництва біопалива в Україні вважаються Полісся і деякі райони Західної України. Саме ці регіони мають хорошу сировинну базу.

Вчені вважають, що при проведенні правильної політики Україна буде в змозі давати 50–75% всього споживаного Європою альтернативного палива, а рентабельність виробництва переважить за 50%.

Технології переробки біомаси знаходяться на початку свого розвитку в Україні і мають добрі перспективи комерціалізації у недалекому майбутньому.

Метою дослідження є характеристика технологічного стану виробництва біопалив в Україні та визначення напрямків подальшого його розвитку.

Біопаливо – органічні матеріали, відходи та спирти, які використовуються для виробництва енергії. Це відновлюване джерело енергії, на відміну від інших природних ресурсів, таких як нафта, вугілля й ядерне паливо. Офіційне визначення біопалива – будь-яке паливо, яке містить (за об'ємом) не менш ніж 80% матеріалів, отриманих від живих організмів, зібраних у межах десяти років перед виробництвом.

Біодизель – екологічно чистий вид біопалива, а також паливна добавка, яку отримують із рослинної олії чи тваринного жиру і використовується для заміни нафтового дизельного палива.

Біобутанол – спирт бутиловий, виготовлений з біомаси, що використовується як біопаливо або біокомпонент. Перспективний вид палива, який може бути використаний в карбюраторному і інжекторному двигуні внутрішнього згорання як у чистому вигляді, так і в сумішевому паливі.

За технологічними принципами отримання біопаливо поділяється на три групи: першого, другого та третього покоління.

Виробництво біопалива першого покоління потребує значних орних земель, які в більшості використовуються для виробництва продуктів харчування, а також переведення значної частки харчових продуктів рослинництва в сировину для біопалива.

Головним завданням технологій біопалива другого покоління є збільшення кількості виробленого екологічно стійкого біопалива, використовуючи біомасу, що складається з залишкових нехарчових частин рослин, таких як стебла, листя, лушпиння, що залишаються після вилучення харчової частини. Також годяться нехарчові рослини (дикоростуче просо, агава) і виробниче сміття: деревна стружка, шкірка і м'якоть від пресування фруктів.

Технології біопалива другого покоління покликані витягувати корисну сировину з деревної або волокнистої біомаси, яка містить корисні цукри у вигляді целюлози і лігніну. Запущені поодинокі виробництва носять експериментальний характер. Основні ж зусилля зосереджені на дослідних проєктах.

Також не у всіх випадках вирішується проблема екології середовища з виробництвом біопалива другого покоління. Так виробництво і використання біодизелю з пальмової олії може зменшити шкідливі викиди на 80%. Однак, якщо сировина для цього виробництва буде вироблятися на землях, за рахунок вирубки тропічних лісів, то парниковий ефект може зрости на 800 % і більше.

Європейська комісія вважає, що у 2020 р. п'ята частина енергії вироблятиметься з екологічно безпечних джерел. За статистичними даними у 2008 р. інвестиції в альтернативну енергетику становили по всьому світу більше 100 млрд. доларів США, а загальносвітової обсяг електроенергії, що генерується за допомогою відновлюваних джерел, за оцінками експертів досяг рівня 240 ГВт.

За прогнозами експертів потенціал біомаси збільшиться: у 2020 р. – від 215 до 239 млн. т. й у 2030 р. – від 243 до 361 млн. т, з них у майбутньому найбільший відсоток припадатиме саме на енергетичні культури.

Біопаливо для автомобілів одержують із кукурудзи, рапсу, сої, зі стебел цукрового очерету. Цукровий очерет для видобутку таких спиртів використовує Бразилія, а кукурудзу як біопаливо вирощують у США.

Біопаливо нічим не поступається за своїми показниками паливу з нафти, при цьому викиди вуглекислого газу при його використанні значно нижчі. При проведенні порівняльних випробувань дизелів на дизельному й біодизельному паливі не встановлено якихось істотних розбіжностей у поведінці двигуна при зміні різновиду палива. Це можна пояснити хорошою якістю випробуваного біопалива, що забезпечується жорсткими вимогами до його хіміко-технологічних показників, закладених у національні стандарти.

У країнах Євросоюзу біодизель почав вироблятися ще у 1992 р. Виробництво біодизельного палива в країнах ЄС має істотну державну підтримку. У Німеччині його не оподатковують мінеральними й екологічними податками, існує система дотування вирощування ріпаку, у Франції податкова знижка становить 0,35 євро/літр.

Таким чином, статистика розвитку біоенергетики в країнах ЄС свідчить про те, що розвиток цієї галузі може бути досить перспективним напрямом для України і стати вагомим джерелом енергії для внутрішнього споживання.

Біопаливо сьогодні розглядається в Україні як вагома альтернатива традиційному пальному. Вважається, що його виготовлення в найближчі роки буде максимально вигідним для української економіки, так як ціна готового продукту набагато вигідніша для України, ніж експорт сировини.

Зважаючи на досвід європейських держав, виробництво біодизельного палива в Україні можна організувати на таких типах установок і заводів: дрібнотоннажні установки продуктивністю 300-3000 тон/рік (для фермерів), регіональні (обласні) заводи 1030 тис. тон/рік, промислові заводи державного значення 50–100 тис. тон/рік.

В Україні досить хороші умови для вирощування ріпаку як сировини для виробництва біодизелю. Ріпак – друга в країні олійна культура за площею посіву та валовим виробництвом, він поступається лише соняшнику. Але середній рівень врожайності ріпаку в Україні становить всього 1,8 т/га та є недостатнім для прибуткового виробництва біодизелю, тобто для досягнення більших врожаїв та підвищення якості насіння ріпаку необхідно інвестувати у технології сільськогосподарського виробництва.

Основними перевагами ріпаку, порівняно з іншими сільськогосподарськими культурами, є стабільний попит на нього, що простежується протягом останніх років та високий рівень закупівельних цін. Переважна кількість насіння ріпаку та ріпакової олії експортуються до Європи (до 80 %). Експортуючи ріпак, а не переробляючи його, українські виробники фактично втрачають можливості для виробництва біопалива та відходив від переробки – ріпаківий шрот, який міг би йти на корм худобі.

Гарні умови для вирощування ріпаку є у Вінницькій, Житомирській, Івано-Франківській, Київській, Львівській, Волинській, Рівненській, Тернопільській, Хмельницькій та Чернівецькій областях. Землі Чорнобильської зони є особливо привабливими для вирощування ріпаку в Україні, завдяки здатності рослини рапсу очищати ґрунт від радіонуклідів, не збираючи їх у насінні.

Україна щороку експортує 10 млн. тон фуражного зерна, причому за найнижчими цінами. Якщо ці 10 млн. тон переробити в Україні на біоетанол, то можна одержати 3,5 млн. тон добавки до бензину.

Найдешевший біоетанол – із патоки, яка виробляється при переробці цукрового буряку. Із зібраного з одного гектару цукрового буряку можна виробити 4 тис. літрів біоетанолу.

Отже, Україна, як аграрна держава, має значний потенціал для розвитку власного ринку біопалива, що є надзвичайно важливим фактором в умовах нестабільної світової економіки, та росту цін на традиційні енергоносії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Апостолук С. Промислова екологія: навч. посіб. [для студентів вищих навчальних закладів]. К.: Знання, 2012. 430 с.
2. Заверуха Н. Основи екології: навч. посіб. К.: Каравела, 2008. 304 с.
3. Калетнік Г., Пришляк В. Біопаливо: ефективність його виробництва та споживання в АПК України: навч. посібн. К.: Хай-Тек Прес, 2010. 312 с.
4. Шишкіна І. Основні бар'єри на ринку альтернативних джерел енергії (на прикладі біомаси). *Економіка*. 2011. № 3. С. 69–72.

5. Прутська О. Державне регулювання розвитку ринку біопалива в Україні. *Вісник Запорізького національного університету*. 2010. № 1. С. 179–182.

6. Рязова Т. Розвиток біопаливного сегмента ПЕК в Україні. Аналітичний огляд [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.db.niss.gov.ua>

7. Скрипниченко В. Інноваційні аспекти виробництва біопалива на Україні: стан, проблеми, перспективи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua>

Руслан ЯВОРІВСЬКИЙ, Оксана БАНАХ

(Тернопіль, Україна)

Андрій БАБИЦЬКИЙ

(Київ, Україна)

SALIX FRAGILIS L. – ПЕРСПЕКТИВНА РОСЛИНА ДЛЯ СТВОРЕННЯ БІОЕНЕРГЕТИЧНИХ ПЛАНТАЦІЙ В УМОВАХ УКРАЇНИ

Для України надзвичайно гострою є проблема енергетичної безпеки – один із вирішальних чинників її конкурентоспроможності на міжнародному рівні. В умовах різкого скорочення запасів традиційних видів палива актуальним є пошук нових ефективних і відновлювальних вуглецево-нейтральних джерел енергії [2].

Верба ламка (*Salix fragilis* L.) – широко поширена деревна рослина, що зростає в Україні повсюдно, окрім південних степових територій. У молодому віці росте дуже швидко й утворює значний приріст фітомаси за короткий проміжок часу. Морозостійка, світлолюбива й невибаглива до родючості ґрунту рослина, але надає перевагу легким, добре зволуженим субстратам. Найкраще зростає на глинистому вологому ґрунті, на вогкому піску та на трясовині. Добре переносить умови урбанізованого та промислового середовища. Культивується здавна для обсаджування берегів річок, ставків, каналів, доріг. Добре розмножується живцями та насінням [4, 6, 9].

Окрім того, верба ламка має лікарські властивості – її застосовують для лікування різноманітних хвороб (дизентерії, малярії, захворюваннях селезінки тощо), як в'язучий, кровоспинний, дезінфікуючий і сечогінний засіб, оскільки її кора містить 3,7–11,5 % дубильних речовин та 0,5 % саліцину [5, 8].

Результати попередніх досліджень засвідчили високі морфометричні параметри пагонової системи *S. fragilis* в умовах України [3]. Дослідження, проведені за допомогою системи ІКА-калориметр С 200 дозволили встановити енергоємність деревини рослин цього виду. Так, теплотвірна здатність деревини верби ламкої становила 17,63–17,88 МДж/кг сухої речовини [7], водночас теплотвірна здатність її – 15 МДж/кг сухої речовини є достатньою для економічно рентабельного культивування цієї рослини в умовах України [1].

Отже, верба ламка є перспективним продуцентом біомаси для створення біоенергетичних плантацій на території України з метою одержання нетрадиційних джерел енергії. Також ця рослина є господарсько цінною, оскільки застосовується у народній медицині, а також у декоративному садівництві й фітомеліорації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Buchholz T., Volk T., Luzadis V. A participatory systems approach to modeling social, economic, and ecological components of bioenergy. *Energy Policy*. 2007. Vol. 35. No 12. P. 6084–6094.

2. Білоус С., Чорнобров О., Кругляк Ю. Біотехнологія розмноження та вирощування рослин родини *Salicaceae* Mirbel для створення енергетичних плантацій: [монографія]. К.: НУБіП України, 2016. 312 с.

3. Горелов О., Фучило Я., Кругляк Ю., Вільовка В., Горелов О. Гібридизація та селекція верб як перспективний напрям отримання високопродуктивних клонів. *Лісівництво і агролісомеліорація*. 2015. Вип. 125. С. 107–114.
4. Дендрофлора України. Дикорослі й культивовані дерева і кущі. Покритонасінні. Частина I / [За ред. М. А. Кохна]. К.: Фітосоціоцентр, 2002. 448 с.
5. Землинский С. Лекарственные растения СССР. М.: Медгиз, 1958. 610 с.
6. Колесников А. Декоративная дендрология. М.: Изд-во «Лесная промышленность», 1974. 704 с.
7. Кругляк Ю., Мінченко Н., Горелов О. Колекція верб (*Salix* L.) Національного ботанічного саду ім. М. М. Гришка НАН України. *Інтродукція рослин*. 2009. № 3. С. 8–11.
8. Носаль М., Носаль І. Лікарські рослини і способи їх застосування в народі. К.: Видавництво «Здоров'я», 1964. 300 с.
9. Пятницкий С. Курс дендрологии. Харьков: Изд-во ХОТКЗГУ им. А. М. Горького, 1960. 422 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Александрович Тетяна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри гуманітарно-мистецьких дисциплін та технологій легкої промисловості Київського національного університету технологій та дизайну

Алексєєнко-Лемовська Людмила – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти та дитячої творчості факультету педагогіки і психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

Андросюк Анастасія – магістрант кафедри німецької філології Ужгородського національного університету

Бабицький Андрій – кандидат біологічних наук, доцент кафедри фізіології, біохімії рослин та біоенергетики Національного університету біоресурсів і природокористування України

Бабій Ульяна – студентка 2 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності «Початкова освіта» Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Банах Оксана – магістрант хіміко-біологічного факультету Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Барсукова Олена – кандидат географічних наук, доцент кафедри агрометеорології та агроекології Одеського державного екологічного університету

Баяновська Марія – кандидат педагогічних наук, доктор філософії (PhD), доцент, завідувачка кафедри суспільно-гуманітарної та етико-естетичної освіти Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти

Бельо Мар'яна – магістрант кафедри німецької філології Ужгородського національного університету

Бессонова Валентина – професор, завідувач кафедри садово-паркового господарства Дніпровського державного аграрно-економічного університету

Білан Наталія – старший викладач кафедри гуманітарних дисциплін ВП НУБіП України «Бережанський агротехнічний інститут»

Білецька Любов – кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри математики, інформатики та методики їх викладання у початковій школі Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Божко Людмила – кандидат географічних наук, доцент кафедри агрометеорології та агроекології Одеського державного екологічного університету

Бойко Марія – студентка 2 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти історичного факультету Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Бондар Максим – магістрант 2-го курсу кафедри СПГ ДДАЕУ

Бондаренко Лідія – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української літератури Херсонського державного університету

Будяньський Дмитро – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка

Бурман Консуела – провідний концертмейстер кафедри співу, диригування та музично-теоретичних дисциплін Мукачівського державного університету

Вальчук Вікторія – студентка факультету лінгвістики Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

Варнавська Інна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри професійної освіти ДВНЗ «Херсонський державний аграрний університет»

Ващенко Лідія – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу моніторингу та оцінювання якості освіти загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України

Вереш Марія – кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької філології Ужгородського національного університету

Виштак Ольга – викладач методики виховної роботи вищої кваліфікаційної категорії комунального закладу «Білгород-Дністровський педагогічний коледж» Одеської області

Вінницька Олена – магістр кафедри агрометеорології та агроєкології Одеського державного екологічного університету

Власенко Валерій – кандидат історичних наук, доцент, завідувач секції історії кафедри конституційного права, історії та теорії держави і права Сумського державного університету

Войтеховска Юстина (Wojciechowska Justyna) – д-р, Технічно-гуманістична академія в м. Бельско-Бяла (Польща)

Габчак Наталія – кандидат географічних наук, доцент, завідувач кафедри туризму Ужгородського національного університету

Гавриш Ірина – магістр кафедри екологічної безпеки та раціонального природокористування Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Галюк Ірина – студентка 2 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності «Початкова освіта» Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Гарасим'юк Ірина – магістрант кафедри слов'янських мов Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаніка

Гасинець Ярослава – кандидат біологічних наук, доцент, декан біологічного факультету Ужгородського національного університету

Гияльська Ольга – аспірант кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка

Глинчак Іванна – студентка 2 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності «Початкова освіта» Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Горбач Леся – магістр факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Грицюк Наталія – магістрантка факультету іноземних мов Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Гричаник Наталія – асистент кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Гуледза Тетяна – магістрант кафедри німецької філології Ужгородського національного університету

Гжесяк Ян (Grzesiak Jan) – д-р габ., надзвичайний професор кафедри педагогіки та соціальної праці Державної вищої професійної школи в Коніні (Польща)

Гжещук Владислав (Grzeszczuk Władysław) – аспірант кафедри міжнародної політики Ужгородського національного університету

Давиденко Денис – студент-магістр кафедри садово-паркового господарства Дніпровського державного аграрно-економічного університету

Дацька Тетяна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови та методики її викладання Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Демченко Володимир – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри державного управління і місцевого самоврядування Херсонського національного технічного університету

Демчинська Мирослава – кандидат біологічних наук, доцент кафедри ентомології і збереження біорізноманіття біологічного факультету Ужгородського національного університету

Демчинський Олег – начальник управління фітосанітарної безпеки Головного управління Дежпродспоживслужби в Закарпатській області

Демянчук Михайло – кандидат педагогічних наук, викладач терапевтичних дисциплін, Комунальний заклад вищої освіти «Рівненська медична академія» Рівненської обласної ради

Демянюк Ольга – студентка факультету лінгвістики Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

Джежик Ольга – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи Одеського національного політехнічного університету

Добровольська Оксана – доктор філологічних наук, доцент, професор кафедри іноземної філології та перекладу, Національний транспортний університет

Драбов Наталія – викладач кафедри теорії та практики перекладу Ужгородського національного університету

Дребот Тетяна – студентка 2 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності «Початкова освіта» Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Дуб Надія – магістр факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Дубіс Лідія – доктор географічних наук, доктор габілітований, Люблінський католицький університет Івана Павла II, професор кафедри екології ландшафтів

Екман Мирослав – концертмейстер та асистент кафедри співу, диригування та музично-теоретичних дисциплін Мукачівського державного університету

Єрко Андрій – директор Міського центру туризму, спорту і краєзнавства учнівської молоді Луцької міської ради

Єрко Ірина – кандидат географічних наук, доцент кафедри туризму та готельного господарства Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

Загайкан Юлія – аспірант кафедри біології людини та імунології Херсонського державного університету

Загурська Інна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної та практичної психології Житомирського державного університету імені Івана Франка

Зайцева Ірина – кандидат біологічних наук, доцент кафедри садово-паркового господарства Дніпровського державного аграрно-економічного університету

Заярна Інна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри іноземних мов юридичного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Зимомря Іван – доктор філологічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії та практики перекладу Ужгородського національного університету

Зимомря Микола – академік АН вищої школи України, доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри германських мов та перекладознавства Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Зимомря Мирослава – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Зимомря Олена – кандидат філологічних наук, доцент кафедри міжнародних комунікацій Ужгородського національного університету

Кадар Анна – студентка 4 курсу факультету міжнародних економічних відносин Ужгородського національного університету

Калюжна Галина – голова Мінського міського громадського об'єднання українців «Заповіт», Заслужений працівник культури України

Карбованець Олена – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мікробіології, вірусології та імунології з курсом інфекційних хвороб медичного факультету Ужгородського національного університету

Кардаш Лариса – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української лінгвістики та методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди»

Касьянова Олена – доктор педагогічних наук, професор, завідувач, кафедра педагогіки, філософії та мовної підготовки, Харківська медична академія післядипломної освіти

Качаровський Роман – магістр географії, інженер II категорії навчальної лабораторії краєзнавчих атласів кафедри фізичної географії Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

Келемен Роман – викладач коледжу при Карпатському інституті підприємництва Університету «Україна»

Кирильчук Ігор – здобувач

Кирильчук Юрій – доцент кафедри теорії та методики професійної освіти Рівненського державного гуманітарного університету

Кишенюк Мар'яна – магістр факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Ковтун Юлія – студентка 3-го курсу кафедри теорії та практики перекладу англійської мови Національного технічного університету України «Київський національний політехнічний інститут ім. І. Сікорського»

Ковш Діана – студентка магістратури Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького спеціальності «Середня освіта. Історія»

Коляса Олена – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германських мов і перекладознавства Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Кравченко-Дзондза Олена – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін та методики їх викладання у початковій школі Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Кривенкова Руслана – старший викладач кафедри туризму факультету туризму та міжнародних комунікацій Ужгородського національного університету

Крістіогло Тетяна – викладач англійської мови вищої кваліфікаційної категорії комунального закладу «Білгород-Дністровський педагогічний коледж» Одеської області

Курач Лариса – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу навчання мов національних меншин Інституту педагогіки НАПН України

Куруц Наталія – кандидат біологічних наук, доцент кафедри зоології біологічного факультету Ужгородського національного університету

Кушнір Наталія – кандидат економічних наук, доцент кафедри міжнародних економічних відносин Ужгородського національного університету

Лазорка Оксана – студентка 2 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності «Початкова освіта» Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Легош Ніна – магістрант кафедри німецької філології Ужгородського національного університету

Лісогурська Аліна – студентка 33 групи спеціальності «Психологія» Житомирського державного університету імені Івана Франка

Майзнер Рафал (Majzner Rafal) – д-р габ., проф. Технічно-гуманістичної академії в м. Бельско-Бяла (Польща)

Малинка Микола – старший викладач кафедри гуманітарно-мистецьких дисциплін та технологій легкої промисловості Київського національного університету технологій та дизайну

Марушка Аліна – магістрант кафедри німецької філології Ужгородського національного університету

Матвієнко Тетяна – кандидат історичних наук, викладач Аграрно-економічного коледжу Полтавської державної аграрної академії

Машкара-Чокнадій Вікторія – викладач факультету міжнародних економічних відносин Ужгородського національного університету

Мельник Анастасія – магістрант факультету міжнародних економічних відносин Ужгородського національного університету

Мендерецька Наталія – магістр, асистент кафедри образотворчого і декоративно-прикладного мистецтва та реставрації творів мистецтва Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Мирошник Наталя – викладач кафедри психології та педагогіки Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ

Мотичка Леанна – магістрант кафедри німецької філології Ужгородського національного університету

Мотринець Тетяна – магістрант кафедри німецької філології Ужгородського національного університету

Мурашко Катерина – студентка I курсу Навчально-наукового інституту права Сумського державного університету

Оршанська Мар'яна – аспірант Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Осадча Світлана – викладач німецької мови вищої кваліфікаційної категорії комунального закладу «Білгород-Дністровський педагогічний коледж» Одеської області

Охременко Людмила – викладач суспільних дисциплін вищої кваліфікаційної категорії комунального закладу «Білгород-Дністровський педагогічний коледж» Одеської області

Павлюк Наталія – кандидат юридичних наук, асистент кафедри криміналістики Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого

Паньків Наталія – магістр факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Перегиня Наталія – магістрант кафедри німецької філології Ужгородського національного університету

Пецькович Ірина – студентка 2 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності «Початкова освіта» Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Печарський Андрій – доктор філологічних наук, професор, професор кафедри української літератури ім. акад. М. Возняка Львівського національного університету імені Івана Франка

Піддячий Володимир – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (м. Київ)

Піддячий Микола – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент Міжнародної Слов'янської Академії освіти імені Яна-Амоса Коменського, головний науковий співробітник відділу профільного навчання Інституту педагогіки НАПН України

Полякова Анастасія – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ імені М.П. Драгоманова

Пономарьова Олена – кандидат біологічних наук, доцент кафедри садово-паркового господарства Дніпровського державного аграрно-економічного університету

Поп Світлана – студентка 2 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності «Початкова освіта» Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Редько Валерій – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України

Решетар Маріанна – магістрант факультету міжнародних економічних відносин Ужгородського національного університету

Сідак Святослав – старший викладач факультету міжнародних економічних відносин Ужгородського національного університету

Скиба Іванна – кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри модерної історії України та зарубіжних країн ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Скібска Іоанна (Skibska Joanna) – д-р, Технічно-гуманістична академія в м. Бельско-Бяла (Польща)

Сова Христина – магістр факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Сом-Сердюкова Олена – кандидат мистецтвознавства, доцент, докторант кафедри дизайну і технологій Київського національного університету культури і мистецтв

Спринь Олександр – кандидат біологічних наук, доцент кафедри біології людини та імунології Херсонського державного університету

Стегура Ірина – магістрант кафедри німецької філології Ужгородського національного університету

Стороженко Софія – магістрантка факультету іноземних мов Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Страшівська Світлана – магістр факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Ткачук Ілона – викладач кафедри академічного живопису ЛНАМ, молодший науковий співробітник НДС ЛНАМ, аспірантка кафедри менеджменту мистецтва ЛНАМ

Трумко Оксана – кандидатка філологічних наук, наукова співробітниця Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка»

Ульянич Аліна – студентка кафедри археології та етнології України Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

Федорова Анастасія – магістрант, Інститут культури і мистецтв, образотворче мистецтво, Сумський державний педагогічний університет ім. А.С.Макаренка

Фідкевич Олена – кандидат філологічних наук, старший науковий співробітник відділу навчання мов національних меншин Інституту педагогіки НАПН України

Фриз Петро – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри культурології та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Цюпа Ганна – магістр факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Черняк Ярослава – викладач-методист української мови та літератури Коледжу Подільського ДАТУ

Чир Надія – кандидат географічних наук, доцент кафедри туризму Ужгородського національного університету

Чубань Тетяна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української лінгвістики та методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди»

Шахова Гульнара – старший викладач, кафедра педагогіки, філософії та мовної підготовки, Харківська медична академія післядипломної освіти

Швецова Ганна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, кафедра педагогіки, філософії та мовної підготовки, Харківська медична академія післядипломної освіти

Шкода Наталія – кандидат історичних наук, доцент кафедри історії, археології і філософії Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Шніцер Ігор – доцент кафедри модерної історії України та зарубіжних країн ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Шніцер Марія – викладач кафедри філософії Ужгородського національного університету

Шох Вікторія – викладач вищої категорії циклової комісії загальноосвітніх дисциплін Коледжу транспорту та комп'ютерних технологій Чернігівського національного технологічного університету

Щадей Вікторія – магістр факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Юрченко Святослав – аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

Яворівський Руслан – завідувач лабораторії морфології та систематики рослин, асистент кафедри ботаніки та зоології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Якубовська Марія – кандидат філологічних наук, доцент кафедри інформаційної, бібліотечної та книжкової справи Української академії друкарства

Янєва Людмила – викладач дошкільних дисциплін вищої кваліфікаційної категорії комунального закладу «Білгород-Дністровський педагогічний коледж» Одеської області

Ярема Ельвіра – магістрант кафедри німецької філології Ужгородського національного університету

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ROZWÓJ NOWOCZESNEJ EDUKACJI I NAUKI – STAN, PROBLEMY, PERSPEKTYWY
TOM VII

Pod redakcją:
Jan Grzesiak, Ivan Zymomyra, Vasyl Ilnytskyj

РОЗВИТОК СУЧАСНОЇ ОСВІТИ І НАУКИ:
РЕЗУЛЬТАТИ, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ
TOM VII

За редакцією:
Ян Гржесяк, Іван Зимомря, Василь Ільницький

*Макетування та верстка – Василь Герман
Дизайн обкладинки – Олег Лазебний*

***Редакція не завжди поділяє думки авторів, за зміст, достовірність
інформації та точність цитувань відповідальності не несе.
При передруці статей посилання на збірник є обов'язковим.***

Здано до набору 18.11.2019 р. Підписано до друку 27.11.2019 р.
Гарнітура Times. Формат 60x84 1/16.
Друк офсетний. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 14,7. Зам. № 1783
Наклад 300 примірників

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців,
виговівників і розповсюджувачів видавничої продукції Серія ДК № 2509 від 30.05.2006 р.

Друк ПП «ПÓСВІТ»
Адреса: вул. І. Мазепи, 7, м. Дрогобич, 82100 Україна
тел. факс (03244) 2-23-35, тел.: 3-38-50, 2-23-76.
E-mail: posvitdruk@gmail.com