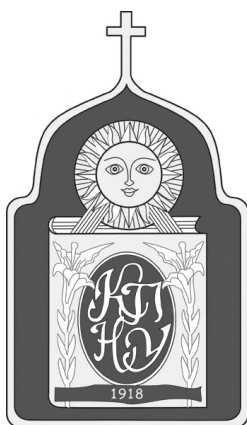


МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА



НАУКОВІ ПРАЦІ

КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА

**Збірник за підсумками звітної наукової конференції
викладачів, докторантів і аспірантів**

3-4 березня 2020 року

Випуск 19

Том 3

Кам'янець-Подільський
2020

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації:
Серія КВ № 14575-3546 ПР від 11.11.2008 р.

Друкується згідно з рішенням вченої ради Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка, протокол № 3 від 28 травня 2020 року.

Рецензенти:

Брицький П. П., доктор історичних наук, професор;
Бріцин В. М., доктор філологічних наук, професор;
Гапан С. В., доктор біологічних наук, професор;
Кокун О. М., доктор психологічних наук, професор;
Мазур Н. А., доктор економічних наук, професор;
Самойленко В. Г., доктор фізико-математичних наук, професор;
Терещук Г. В., доктор педагогічних наук, професор.

Редакційна колегія тому:

Копилов С. А., доктор історичних наук, професор (*голова*);
Конет І. М., доктор фізико-математичних наук, професор (*відповідальний редактор*);
Віннічук О. В., кандидат політичних наук, доцент (*відповідальний секретар*);
Абрамович С. Д., доктор філологічних наук, професор;
Бахмат Н. В., доктор педагогічних наук, професор;
Бабюк Т. Й., кандидат педагогічних наук, доцент;
Волковинський О. С., доктор філологічних наук, професор;
Галайбіда О. В., кандидат філологічних наук, доцент;
Гудима Н. В., кандидат філологічних наук, доцент;
Джурбій Т. О., кандидат філологічних наук, старший викладач;
Калинюк Т. В., кандидат філологічних наук, доцент;
Кеба О. В., доктор філологічних наук, професор;
Коваленко Б. О., кандидат філологічних наук, доцент;
Кучинська І. О., доктор педагогічних наук, професор;
Лабунець В. Н., доктор педагогічних наук, професор;
Марчук Л. М., доктор філологічних наук, професор;
Рарицький О. А., доктор філологічних наук, доцент;
Уманець А. В., кандидат філологічних наук, доцент;
Хоптяр А. О., кандидат філологічних наук, доцент;
Шулик П. Л., кандидат філологічних наук, доцент.

НЗ4 **Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка :**
збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів :
у 3-х томах. — Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка, 2020. — Вип. 19. — Т. 3. — 126 с.

У збірнику вміщено доповіді та повідомлення науково-педагогічних працівників, докторантів, аспірантів і здобувачів наукових ступенів, виголошені на звітній науковій конференції за підсумками науково-дослідної роботи у 2019 році. Представлено матеріали секцій літературознавства, мовознавства, української філології та журналістики, педагогіки та методики дошкільної та початкової освіти.

Адресується науковцям, учителям і студентам.

УДК 378.4(082)
ББК 74.58я431

УДК 821.162.1

С. Д. Абрамович, доктор філологічних наук, професор

МІСТИЦИЗМ ПОЛЬСЬКИХ РОМАНТИКІВ ЯК ВИРАЗ ЕКЗИСТЕНЦІАЛЬНОЇ ТРИВОГИ СУСПІЛЬСТВА

У статті описано явище звернення провідних польських письменників епохи романтизму до містичної інтерпретації життя, історії та майбутнього рідного краю, і це явище свідчить про зростання ролі творчої суб'єктивності та свободи автора у виборі ідеологічної позиції, хоча більшість письменників зберегла повагу до католицизму.

Ключові слова: містицизм, Польща, Модерн, пророк, католицизм, прометеїзм.

Навіть при поверховому ознайомленні з історією польської літератури звертає на себе увагу спалах містичних настроїв у провідних польських романтиків поч. ХІХ ст. Це відбило тотальну духовну кризу європейської свідомості, хитання віри в традиційні цінності й невід'ємну від ситуації екзистенціальну тривогу, багато в чому визначену революційною смутою, наполеонівськими війнами, трагедією «весни народів» на рубежі сторіч. А оскільки містик не задовольняється традиційними формами богоспілкування, усталеним релігійним культом, а прагне особистого контакту з Небом, то ситуація свідчить ще й про розвій вільнодумства й нове трактування католицької доктрини або навіть про відхід від неї. При цьому ідейно-естетичні корені явища, так само, як і бурхлива психологічна ситуація польського суспільства після трьох загарбницьких розділів країни, у нас нерідко згаджуються або й зовсім залишаються поза увагою дослідників.

Тому ми ставимо на меті проаналізувати саме останній аспект, оскільки це розширює уявлення про генезу даної ситуації й надає останній діахронічної проекції.

В масштабних описах феномену польського романтизму дослідники зазвичай приділяють увагу більш глобальним явищам. Так, наприклад, А. Ковальчикова зосереджена переважно на порівнянні романтичного пошуку Польщі та Європи в панорамному ракурсі співставлення літератури з музикою та образотворчим мистецтвом [3]; Р. Пшибильський та А. Вітковська приділяють чільну увагу превалюванню літературного процесу над стильовими або смаковими домінантами [4] тощо. Це опосередковано відбиває прагнення вмістити польський романтизм виключно в рамки програми Модерну, сучасності. Між тим з погляду Модерну містицизм є лише проявом «хворобливості зводних та істеричних суб'єктів» (М. Нордау), що, звичайно ж, виглядає комічно при застосуванні даної формули до титанів польського духу. Насправді ж містичні орієнтації цих митців свідчать про свідоме повернення до креативних джерел Середньовіччя і прагнення знайти інший критерій виміру й спрямованості історичного процесу, ніж той оманливий вектор «безкінечного прогресу», який обґрунтовувався Просвітництвом.

При цьому містицизм, який виходить з ідеї можливості безпосереднього духовного контакту поета з божеством, фактично абсолютизує власний духовний досвід суб'єкта поза всякою теологічною системою [2, s.532-532]. Романтики розглядали поета як пророка, через творчість якого окрема людина й цілий народ відчувають вищі істини і який, власне, творить світ подібно до Бога; тому тільки через мистецтво можна відчутти основні божественні істини. У польському романтизмі поет сприймався як лідер народу на шляху до свободи. І кожний з поетів мав свій погляд на проблему.

Найперше тут спостерігається спроба ґрунтуватися на Біблії, відтворюючи біблійний алгоритм обраного народу та його поводири-пророка. Таким в цілому був месіанізм Міцкевича, що розгорнуто в його програмному творі «*Księgi narodu*

polskiego i pielgrzymstwa polskiego», котрий виник на ґрунті порівняння з ситуацією занепаду античного Риму й триумфу християнства, що переживало муки народження з надр античного світу. Поет вважає, що народи Європи, які страждають від тиранії, будуть врятовані саме поляками, які візьмуть на себе роль Месії, приносячи себе в жертву, аби дати іншим можливість воскресіння («*Polska jest Chrystusem narodów*»). Подібні й «Псалми прийдешнього» З. Красінського, в яких Польща віддається на промисел Божий: «*On Duchem świętym, jednym, który wie sam siebie, Rozlal się po wszej ziemi, a zostal na niebie! A my wszyscy i wszędzie Jegośmy obrazem*», Католицький містицизм властивий і Ц. Норвіду, який проголошує: «*Maryjo, Pani Aniolów! – u Ciebie O Twej korony prosim zmartwychwstanie – A niech się wola Syna Twego stanie Na z i e m i – n a s z e j, tak, jako jest w Niebie*».

А ось Ю. Словацький дещо коливається між біблійно-католицьким переживанням метафізичного й суб'єктивними фантазіями. Так, у своїй ліриці він висловлює надію на Бога найперше у сфері особистого духовного оновлення: «*Idea wiary nowa rozwinięta, W błyśnieniu jednym zmartwychwstała nie ma, gotowa do czynu i święta, Więc niedaremnie, o! niedaremnie Snu śmiertelnego porzuciłem łoże. Tak mi dopomóż Chryste Panie Boże!*» («Так ми Боже допоможі»). Поет навіть підноситься до справжнього профетизму в своєму знаменитому вірші про Слов'янського Папу, в якому багато хто схильний бачити риси Івана Павла II («*Pośród niesnasek Pan Bóg uderza W ogromny dzwon, Dla słowiańskiego oto papieża Otworzył tron*»). Також Словацький реалізує тип пророка в постаті персонажа, втім – заперечуючи оптимізм Міцкевича й прорікаючи подальші негаразди рідному краю («*Anhelli*»). А часом містицизм Словацького набував навіть «прометеїчного», дещо богоборчого окрасу, що пояснюється певним байронічним впливом. Така, наприклад, драма Словацького «Кордіан», «болісна спроба фігуральної оцінки листопадового повстання» [5, с.82], в якій фігурують і розлого промовляють сатана, демон Ашторет тощо.

Ще далі заходить Я. Потоцький, автор написаного французькою мовою роману «Рукопис, знайдений в Сарагосі», який є продовженням традиції готичного «роману жахів» і відвертим зазіранням до безодні сатанізму, зануренням у світ жахливий і огидного. Це є резонансом реабілітації окультизму у ХVІІІ ст., т. зв. Вік Розуму, який був не лише епохою найкрупніших наукових завоювань, але й «віком підвищеної цікавості до всього «чудесного», ірраціонального, трансцендентного» [1, с.20]. Роман, безумовно, увібрав у себе особисті й нетрадиційні містичні досвід автора, який, будучи визначним вченим, шановним співробітником Петербурзької Академії наук, не витримавши багаторічного «балансування між світами», вбив себе срібною кулею – якби ото вампіра...

Таким чином, звернення низки провідних польських романтиків до містичних мотивацій об'єктивно є розривом з просвітницькою концепцією історії й зверненням до спадщини середньовічного духовного досвіду в усіх його проявах, як благочестивих, так і еретичних, зухвало-богоборчих.

Список використаних джерел:

1. Вильмонт Н. Гете и его время/ Собр. соч.: В 10 т. М. : Художественная литература, 1975. Т. 1. С. 5-48.
2. Górnicki M. *Mistyycyzm. Leksykon duchowości katolickiej*. Lublin ; Kraków : Wyd-wo «M», 2002. S. 532-532.
3. Kowalczykowa A. *Romantyzm*. Warszawa : Stentor, 2000. 284 s.
4. Przybylski R., Witkowska A. *Romantyzm*. Warszawa : Wyd-wo Naukowe PWN, 2001. 744 s.
5. Tomkowski J. *Dzieje Literatury Polskiej*. Warszawa : Wyd-wo Dolnośląskie, 2008. 225 s.

The article describes the phenomenon of the appeal of leading Polish writers of the Romantic era to the mystical interpretation of life, history and future of their native land, and this phenomenon testifies to the growing role of creative subjectivity and freedom in choosing the ideological position of the author, although most writers still respect to the Catholicism.

Key words: mysticism, Poland, Modern, prophet, Catholicism, Prometheus.

Отримано: 11.03.2020

УДК821.111(73).09

І. Ю. Голубішко, кандидат філологічних наук, доцент

МИФОЛОГИЧНИЙ КОД В РОМАНІ ЄВИ ПРЮДОМ «ЗАПОВІТ ТИЦІАНА»

У статті досліджується специфіка рецепції античного міфу в детективному романі і вплив його інтерпретації на розгортання сюжету.

Ключові слова: міф, рецепція, деміфологізація, інтертекстуальність, різновиди детективу.

Незважаючи на чисельність фундаментальних робіт з інтертекстуальності, поставлену самою художньою літературою проблему міжтекстових стосунків не можна вважати повністю розробленою ні в теоретично-методологічному аспектах, ні в термінологічному. Філософія, естетика, мистецтво і література античності до нашого часу є одним із важливих об'єктів художнього осмислення, невичерпним джерелом тем, мотивів і образів для літератури та мистецтва загалом [1].

Мета публікації – розглянути специфіку рецепції античного міфу у вигляді подвійної інтерпретації – у творі живопису і в літературному творі. Тобто ми передбачаємо дослідити міжмистецькі зв'язки – міф/живопис/література (детектив) – і виділити основні моменти інтертекстуального аналізу художнього твору, а також визначити, яким чином інтерпретація міфу впливає на розгортання сюжету.

Об'єктом дослідження є роман французької письменниці Єви Прюдом «Заповіт Тиціана» [2].

Роман письменниці в жанровому визначенні можна розглядати як арт-детектив, адже в центрі уваги весь час опиняється твір живопису. Існує думка, що арт-детектив має дві візитівки: перша – наявність таємних товариств і їхніх знань, знаків, символів, які розкриває слідство; друга – цікаві факти про картину або інший витвір мистецтва, факти з біографії художника. Але, певною мірою, це може бути і інтелектуальний детектив. З нашої точки зору, найпоказовішою рисою інтелектуального детективу є інтертекстуальність. Характеризуючи інтелектуальний детектив, важливо розглянути історико-культурологічну складову, у тканині якої розгортаються всі події роману. Якщо не звертати уваги на історичну складову (або не розуміти її), залишиться тільки суто детективна, у класичному розумінні, лінія.

Поштовх до розгортання сюжету дала зустріч одного з головних героїв Вергілія Предома з Тиціаном, коли майстер вже майже йшов з життя. Художник зізнався, що на одному з останніх своїх полотен, він розказав історію злочину (адже більше не в змозі мовчати!), під час якого було здійснено жорстоке вбивство. До наступної зустрічі Тиціан не дожив і таємницю не розкрив.

Розпочалися пошуки спочатку картини, а пізніше розкриття злочину. Герої роману (Вергілій Предом, його товариш майбутній лікар П'єр, юна дочка Тінторетто Марієтта, учень Тиціана Пальма-молодший, дядько Вергілія Чезаре Песо-Мануцій) спочатку вирішують, про яку картину йдеться. Згодом, розглядаючи картини Тиціана зі сценами насильницької смерті, доходять висновку, що це або біблійний, або міфологічний сюжет. Біблійні пов'язані зі смертю Христа або святих, адже вирішили, що це було б блонднірством; ті, що відображають сімейні стосунки, не цікаві. Отже, залишилося полотно «Тортури (катування) Марсія». Слід наголосити, що назва цієї картини остаточно не атрибутована; існує декілька варіантів: «Смерть Марсія», «Тортури Марсія», «Аполлон і Марсій».

Тиціан – майстер інтерпретації міфологічних сюжетів, і в основу цієї картини він поклав історію змагання

силена Марсія і бога мистецтв Аполлона. Сатир, засліплений гординою, викликав на змагання самого Аполлона, щоби довести, що його гра на флейті краща, ніж аполлонова на кіфарі. Музи і цар Мідас, які були у журі, віддали перевагу Марсію. Але сатир програв другу частину змагання: йому було запропоновано ще й співати у супроводі свого інструменту. Але він не міг одночасно грати на флейті і співати, тому й програв. Аполлон вирішив Марсія покарати за зухвальство і здер з нього живого шкіру [3]. Саме цей момент і зафіксував на своєму полотні Тиціан.

Розшукувачі в романі з'ясовують, що декілька років тому в майстра змінилася манера письма: кольори стали розмитими, використовувалися тільки три – чорний, білий і червоний, а працював майстер не тільки пензлями, але й пальцями, розтушовуючи фарбові шари. У подальшому вони знаходять відомості і про злочин, який мав на увазі художник. Було вбито куртизанку Атику і саме в такий спосіб, як і Марсія. Коли стає відомо, хто саме причетний до подій, які передували смерті жінки, розпочалися пошуки вбивці.

Письменниця використовує цікавий прийом: герої не просто відштовхнулися від сюжету міфу або катини, але, розшукуючи злочинця, всіх людей, пов'язаних з Атикою, вони поєднують у пари. Так, зрозуміло, що пару Атиці складає сам Марсій. Інші пари – під сумнівом, і це потребує ретельних пошуків і аналізу.

Сюжет розгортається, відповідаючи на запитання, які прямо стосуються і міфу. Але щодо міфу, все вже відомо, а в романі ще слід з'ясувати. Ось ці запитання:

1. Чому вбили і чому так жорстоко?;
2. Чим володіла?;
3. Що збиралася робити з цим, яких цілей досягти?;
4. Хто вбив?

Поступово герої знаходять відповіді, зрозуміло шляхом помилок і пошуку нового рішення. Першою була відповідь на друге питання. Під час зустрічі з майбутнім королем Франції Генріхом III Атика отримала кабалістичного змісту документ, лист французького Ніколя Фламелья про те, як знайти філософський камінь. Стає зрозуміло, що її вбили саме через цей лист. А так жорстоко, тому що мали отримати відповідь. Крім того, це була кара за те, що вирішила, буцімто має право на володіння цією інформацією і хотіла скористатися нею у власних цілях, для свого звеличення (хоча була найвродливішою і найбагатшою жінкою Венеції. Але хіба цього буває замало?).

Так сталося, що герої вимушені шукати цей філософський камінь. Він являє собою, за листом Фламелья, смарагдову скрижаль (камінь, що впав з чола Люцефера в момент його падіння, адже він падший янгол). Ці пошуки перетворюються на своєрідний квест, наприкінці кожного етапу якого герої очікував один з п'яти каменів, необхідних для пошуку скрижалі. У своїх пошуках вони спиралися на символи, що містилися у листі кабаліста, саме вони підказували місце пошуків у Венеції. Під час кожного етапу тим чи іншим чином гинув один з членів гуртка, що збиралася на вечірці Атики. В результаті – залишилися тільки сам Тиціан і його син.

Чому саме художника обирає авторка для ролі вбивці? В кінці кінців, це художній твір, і автор має право створювати свою дійсність. Тиціан прожив дуже довге життя, яке оточували таємниці, тим самим і він і його життя багато в чому перетворилося на міф. Якщо його прихильність до алхімії і вчення Каббали вважати дійсною, то він міг вчинити цей злочин з метою вберегти людство від необережних вчинків, адже він не використав камінь сам, а заховав лист під холстом «П'єти», картини, яку заповідав розмістити в угзлів'ї після смерті. Отже, можна вважати, що заповітом є саме «П'єта», а «Тортури Марсія» – сповіддю.

Повертаючись до дійсності, можна сказати, що Тиціан своєю картиною залишив послання нащадкам: людська гордовитість і зверхність дуже часто карається вищими силами. Це своєрідна притча про гордовитість і зарозумілість.

УДК 812.111

О. В. Кеба, доктор філологічних наук, професор

ОСОБЛИВОСТІ ТРАНСФОРМАЦІЇ АНТИЧНОГО МІФУ В РОМАНІ ДЖАНЕТ ВІНТЕРСОН «ТЯГАР. МІФ ПРО АТЛАСА І ГЕРАКЛА»

У статті пропонується аналіз особливостей художньої трансформації античного міфу в романі сучасної англійської письменниці Джанет Вінтерсон «Тягар. Міф про Атласа і Геракла». Спеціальна увага приділяється своєрідності нарративної структури тексту та індивідуально-авторської інтерпретації архетипу тягаря-обов'язку.

Ключові слова: міф, неоміфологічна трансформація, нарратив, архетип тягаря-обов'язку, авторська позиція.

Роман сучасної англійської письменниці Джанет Вінтерсон «Тягар. Міф про Атласа і Геракла» (*Weight. The Myth of Atlas and Heracles*) був опублікований 2005 року як твір у резонансній серії «Міфи» видавництва «Canongate U.S.». Це надто специфічний переказ одинадцятого подвигу Геракла, що перемежається з космогонією зародження й геологічної еволюції життя на Землі, світоглядними уявленнями античної і сучасної людини про Всесвіт, сутність і призначення людини, а також рефлексіями нараторки щодо власної екзистенції і життєвого тягаря, що випав на її долю. З-поміж численних джерел, звідки авторка могла черпати матеріал для своєї праці, найбільш вірогідним видається класична праця Роберта Грейвса «Міфи Стародавньої Греції» [1].

У центрі романного сюжету історія обману Атласа Гераклом, який попросив його здобути яблука із саду Гесперид. Коли Атлас повернувся із яблуками й уже вирішив не приймати на себе земний тягар, Геракл умовив його лише на хвилику знову взяти Землю на плечі, щоб нібито підкласти на плечі баранячу підстилку, а потім просто покинув його, пішовши геть із отриманим трофеєм. У процесі розгортання даного сюжету Д. Вінтерсон наділяє персонажів свого твору сучасними прагненнями та рефлексіями, протилежними характеристиками і світоглядно-екзистенціальними позиціями.

Атлас у романі письменниці виступає не лише символом терпіння, стійкості, відповідальності, а й показаний як людина, що переїмається екзистенціальними страхами, тривогами, страждає через душевний переживання, невпевненість у собі, самотність і відчуження. Його світосприйняття має підкреслено тілесний вимір (що загалом характерне для художньо-естетичної позиції письменниці; згадаймо її найвідоміший роман «Written on the Body»): «This is the body, and my body is the world in little. I'm the Kosmos – the all that there is, and at the same time I was never more outside, never more than nothing. Nothing bounded by nothing. Nothing has an unlikely property. It is heavy. ...» [3]¹ (Далі роман цитується за вказаним у Списку використаних джерел Інтернет-ресурсом).

Натомість деміфологізація образу Геракла здійснюється в романі у прямо протилежному напрямі. Від найславетнішого з міфологічних героїв Стародавньої Греції залишилася хіба лише сила й відвага, та й та скоріше схожа на безрозсудність; він показаний людиною із примітивними, щоб не сказати суто тваринними, прагненнями й інстинктами. Геракл уражений різноманітними психосоматичними комплексами: самолюбством, марнославством, манією величчя. Йому властива непереборна тяга до нічим не обмеженої насолоди і задоволення. Він і висловлюється про це

Список використаних джерел:

1. Поліщук Я. Поліфункціональність міфу в поезії модернізму. *Слово і час*. 2001. №2. С. 35-45.
2. Прюдом Е. Завещание Тициана. URL: <https://litres.ru/chitat/ru/%D0%9F/ryudom-eva/zaveschanie-ticiana> (Дата звернення 20.02.2020).
3. Словник античної міфології / [упор. І. Козовик, О. Пономарів]. Тернопіль, 2006. 312 с.

The features of antique myth reception in crime fiction and the influence its interpretation has on plot development are analyzed in this research paper.

Key words: myth, reception, demythologization, intertextuality, crime fiction types.

Отримано: 11.03.2020

не просто прямо, а вкрай грубо й вульгарно. Найбільше, чого боїться Геракл, – це втратити свою виплекану свободу, але якраз цього в його житті й немає; відтак він перетворюється на заручника власних бажань і комплексів.

Згідно з класифікацією Ярослава Поліщука [2, с.38], реалізований у романі тип ставлення до класичного міфу та стратегія його художньо-естетичної трансформації може бути інтерпретований як деміфологізація, тобто радикальне переосмислення зафіксованої у конкретному міфі традиції та надання йому почасти протилежного щодо первісного інваріанту змісту. Саме такому переосмисленню й піддається добре знана освіченому читачеві історія Атласа і Геракла.

Цікаво, що в романі має місце своєрідне палімпсестне накладання античного і біблійного міфу. Наприклад, коли Гера пояснює Атласу, що станеться з людиною, яка отримає яблуко з саду Гесперид, її слова явно нагадують міф про біблійний сад: «Anyone who plucks these apples will be like the gods, knowing past and future as though they were today...». У подібному ж ключі інтерпретується й історія з братом Атласа Прометеем, який несе свій тягар – нескінченну муку покарання за наданий людям дар володіння вогнем. При цьому його подвиг також деміфологізується, що скептично констатує Гера: «Everything that man invents he soon turns to his own destruction. Your brother Prometheus stole fire and what did men do with that gift? They learned to burn each other's crops and houses. Chiron taught you medicine and what did you learn to make? Poisons. Ares gave you weapons, and what did you do with them but kill each other?». І загалом дароване людям щастя жити на Землі вони перетворюють на тягар. Саме життя інтерпретується в романі амбівалентно: це і дар, і тягар одночасно.

Кожна людина, стверджується в романі, сама створює і несе на собі свій світ: «It's on my back now, vast and expanding. I hardly recognize it. I love it. I hate it. It's not me, it's itself. Where am I in the world I have made? Where in the world am I?».

Важливе значення у художній структурі роману займають паралелі між античністю і сьогоденням, між макровсесвітом космічних траєкторій і мікрровсесвітом людського буття. Реалізуються вони за допомогою розгорнутих включень прямого голосу нараторки (максимально наближеної до самої авторки), що мають форму філософської есеїстики з акцентованим автобіографічним контекстом. Так, осягнення закономірностей руху планет Сонячної системи, історії земної еволюції, меж людського існування здійснюється кризь призму нарративного дискурсу, «розказування історій»: «What limits? There are none. The story moves at the speed of light, and like light, the story is curved. There are no straight

lines. The lines that smooth across the page, deceive. Straight-forward is not the geometry of space. In space, nothing tends directly; matter and matter of fact both warp under light. If only I understood that the globe itself, complete, perfect, unique, is a story. Science is a story. History is a story. These are the stories we tell ourselves to make ourselves come true....».

Таким чином, Джанет Вінтерсон у романі «Тягар» очевидно деміфологізує низку традиційних сюжетів і образів, осучаснює їх за рахунок включення відомих персонажів давньогрецького міфу у контекст вічних і водночас актуальних для сьогодення загальнолюдських проблем, універсалізуючи концепти долі, обов'язку, відповідальності, вибору і свободи, надаючи їм виразного екзистенціального змісту.

Примітки:

1. Показово, що авторка вживає тут слово грецького походження – Kosmos, що означає як порядок, устрій, так і все-світню красу.

УДК 821.111:82-32Лавкрафт

А. О. Лаврова, кандидат філологічних наук, доцент

СИНТЕЗ ЖАНРІВ НАУКОВОЇ ФАНТАСТИКИ І ХОРОРУ В ТВОРЧОСТІ Г. Ф. ЛАВКРАФТА

Творчість Г.Ф. Лавкрафта набула популярності серед читачів, породила ряд імітацій, вплинула на письменників ХХ століття і, нарешті, стала предметом вивчення літературознавців. У статті розглядаються жанрові модифікації хорору і наукової фантастики в оповіданнях письменника.

Ключові слова: Г.Ф. Лавкрафт, жанр, оповідання, хорор, наукова фантастика.

Сьогодні поціновувачі літератури жахів знають Г.Ф. Лавкрафта як одного з найкращих письменників Америки. У жанрі жахів він формулював теми і страхи, що бентежили розум літераторів упродовж усього ХХ ст. І слід зауважити, що сьогодні ці теми зовсім не стали менш актуальними. Лавкрафт відмовився від звичних атрибутів класичного жаху і створив абсолютно специфічну манеру оповіді.

Повернення у Провіденс у квітні 1926 року стало благодатним періодом у творчості Лавкрафта. Задумане ще у Нью-Йорку оповідання стало знаковою подією у формуванні лавкрафтівського Всесвіту. Поєднання космології, антропології і жаху справляє надзвичайне враження. Джордж Кемел Ейнджел, почесний професор кафедри семітських мов університету Браун гине при загадкових обставинах в Провіденсі. За деякий час до цього вчений став власником дивної глиняної скульптури: «Барельєф зображав чудовисько, зо зовні дуже нагадувало людину, але з головою восьминого, обличчя якого уявляло собою сплетіння щупалець. Пружне тіло монстра було вкрите лускою, вузькі крила» [1]. Розслідування, яке розпочав Ейнджел, належить продовжити його небожу. І ось несподівано перед ним відкривається завіса якоїсь таємниці. Цей твір складений з епізодів, зібраних досить своєрідно, майже у модерністській манері. Але цей метод безперечно створює певну містичну ауру навколо усього оповідання. В «Поклику Ктулху» (The Call of Cthulhu) формується один з основних мотивів Лавкрафта: страх наукових відкриттів і побоювання, що дослідження принципів функціонування світобудови може призвести до катастрофічних наслідків, які у підсумку загрожують знищенням усього живого. Небіж розкриває не пояснюваний зв'язок між дивним спалахом епідемії психічних розладів по усюму світі, чаклунськими обрядами Нового Орлеану, а також знайденням моряками новозеландського судна забороненого міста у Тихому океані. Ктулху для усмогутніх божеств чимось схожий з королем Артуром, що очікує на пробудження, яке ознаменує поновлення його влади на землі. Ктулху – це втілення зла, яке, незважаючи на свою космічну природу, нагадує християнську концепцію. На противагу Творцю, цей персонаж – руйнівник. Можна сказати, що він – диявол, тільки вкритий слизом.

Творчі успіхи Лавкрафта супроводжувалися поліпшенням його душевного стану. Він навіть починає виявляти щось на кшталт терпимості до приїжджих, особливо до багатонаціональної спільноти, яка влаштувалася у Провіденсі. У лютому 1927 року Лавкрафт розпочинає працювати над ро-

Список використаних джерел:

1. Грейвс Р. Мифы Древней Греции. URL: <http://flibusta.is/b/499494/read>.
2. Поліщук Я. Поліфункціональність міфу в поезиці модернізму. *Слово і час*. 2001. №2. С. 35-45.
3. Winterson J. Weight. The Myth of Atlas and Heracles. URL: <https://epdf.pub/weight-the-myth-of-atlas-and-heracles.html>.

The article reveals the problem of modern interpretation of some well-known ancient myths in the novel «Weight. Myth of Atlas and Heracles» of the British writer Jeanette Winterson. Special attention is paid to the peculiarity of the narrative structure of the text and the individual-authorial interpretation of the burden-of-duty archetype.

Key words: myth, neomythological interpretation, narration, burden-of-duty archetype, author's position.

Отримано: 11.03.2020

маном «У домі Чарльз Декстера Ворда» («The Charles Dexter Ward House»). Лавкрафт прагне втілити ідеальну з його точки зору композицію оповіді. І виконання цього задуму є просто блискучим. Сюжет роману побудований на інтризі, яка полягає у тому, що предок головного героя, Джозеф Кьорвен, виявився напрочуд загадковою особою. 1692 року він утік з Салема у Провіденс і перша дивина була у тому, що його зовнішність зовсім не змінювалася. Виявилось, що Кьорвен промишляє чорною магією і алхімією. Головна, і, мабуть, єдина вада сюжету полягає, на нашу думку, в тому, що Лавкрафт звертається до псевдонаукового пояснення таємничих феноменів, що є дуже несхоже на звичайну манеру автора. Загадкові і жахливі події зведені до якихось незрозумілих першопричинних солей. Це нагадує другосортну фантастику. Група городян вступає у боротьбу з чаклуном і, заскочивши його зненацька, чинить над ним розправу. Загибель чорнокнижника зберігається у таємниці, поки у 1918 році Чарльз Декстер Ворд не дізнається про свого предка і не встановлює зв'язок часів, пробуджуючи немислиме зло. Це майже детективна історія. Доктор Вілліт розслідує справу Чарльза Декстера Ворда і попутно прояснює обставини життя Джозефа Кьорвіна, визнаючи про кошмарних мешканців підземелля, породжених безуспішними спробами закликати демонів з інших вимірів або з'явившихся унаслідок дослідів з проведення ритуалів з людськими рештками. Не зовсім зрозуміло, чому б цих огидних монстрів не знищити, але можливо чаклун тримав їх задля забавки. Це один з тих випадків, коли критики закидають Лавкрафту, що, описуючи жахи, він просто говорить читачеві, що виразити це словами неможливо. Хоча справедливим це є лише епізоді, де доктор Вілліт зазирає у колодаць і бачить на дні щось жахливе. Однак навіть тоді Лавкрафт не обмежується невиразним, знаходячи для цього дуже сильну метафору втіленого жаху.

До того ж періоду відноситься оповідання, яке Лавкрафт вважав одним з найкращих. «Барва з позамежжя світу» («The Colour Out of Space») уявляє собою зразок наукової фантастики. Існують сюжети, в яких особливу роль відіграє відчуття обмеженого простору. Родина фермерів, відрізана від цивілізації, стає жертвою певного вселенського прокляття, хвороби з інших світів. Колір з інших світів, як і йдеться в оповіданні, – це просто сьайво ззовні. Його в буквальному сенсі неможливо описати. Його навіть важко якось розпізнати. Він діє нишком, підступно і віроломно. Від нього неможливо сховатися, якщо тільки не поїхати якомога далі з цієї місцевості. Незадовго до річниць

падіння метеориту тварин і рослини вражає страшна хвороба, а родина Гарданерів поступово втрачає розум. Це був не просто метеорит, а щось всередині метеориту, що почало розповсюджуватися навколо, вражаючи рослини, тварин і людей. Це одна з тих небагатьох історій, де Лавкрафт описує огидні фізичні трансформації, що відбуваються з героями. Але не в цьому справжня велич барви з поза меж світу, а в трансцендентній природі жаху, що не піддається поясненню, що чудово втілює автор. Повість «Поклик Ктулху» лише частково торкалася космічної тематики. Оповідання «Барва з поза меж світу» вже можна сміливо назвати науковою фантастикою. Саме тому Лавкрафт відсилає своє нове оповідання в журнал «Дивовижні історії» («Amazing Stories»), який щойно відкрився і в якому друкують твори наукової фантастики.

У 1930 році Лавкрафт починає працювати над твором, в якому знайшли відбиток нові творчі ідеї письменника. Півість «Той, що шепоче у п'їтмі» («The Whisperer in Darkness») стала реакцією Лавкрафтом на відкриття астрономами нової планети, хоча сьогодні Плутон і позбавили цього статусу; відтепер це звичайний планетоїд. Після черги сильних повеней у Вермонті на берегах річок знаходять понівечені тіла якихось незвичайних монстрів: «Це були рожеві істоти близько п'яти футів у довжину ... декілька пар членистих ніг». Альберт Вілморт, викладач літератури Міскатонікського університету, намагається встановити походження цих загадкових об'єктів: «Ці тварюки прибули з темної планети Юггот...» [2]. На останньому етапі творчого шляху Лавкрафт пише свої кращі оповідання. І в них кардинально змі-

нюється погляд на персонажів Лавкрафтової міфології. «Той, що шепоче у п'їтмі» стає першим твором, у якому згадана зміна стає очевидною. Ці монстри, як і раніше, викликають жах, їх голоси дійсно кошмарні, але не виключено, що прибульці не зовсім ворожі щодо людства. В дійсності гриби з Юггота хочуть трансформувати органи відчуттів людини, щоб дозволити їй дослідити космічний простір.

По суті, Лавкрафт винайшов новий жанр. Письменник розкриває справжнє значення людства в масштабах Всесвіту, і він гранично ясно дає зрозуміти: древні божества байдужі до нашої долі. Абсолютно очевидним є те, що Лавкрафт пов'язував свою долю з надприродним жахом у літературі. І коли йому усе вдавалося, а відбувалося це доволі часто, ніхто не міг суперничати з ним.

Список використаних джерел:

1. Lovecraft G.Ph. The Call of Cthulhu. URL: <http://www.hplovecraft.com/writings/texts/fiction/cc.aspx>.
2. Lovecraft G.Ph. The Whisperer in Darkness. URL: <http://www.hplovecraft.com/writings/texts/fiction/wid.aspx>.

Creativity by G.Ph. Lovecraft has gained popularity among readers, generated a number of imitations, influenced the writers of the XX century and, finally, became the subject of study of literary critics. The article deals with genre modifications of horror and science fiction in the writer's stories.

Key words: G.Ph. Lovecraft, genre, short story, horror, science fiction.

Отримано: 11.03.2020

УДК 812.111(71)«19»

В. В. Лісевич, аспірантка

ПРОБЛЕМА АВТОРСЬКОЇ СВІДОМОСТІ В РОМАНІ ФІЛІПА РОТА «ЛЮДСЬКЕ ТАВРО»

У статті здійснюється аналіз проблеми авторської свідомості в романі видатного американського письменника Філіпа Рота «Людське тавро». Розкриваються аспекти співвідношення позицій та оцінок персонажів-нараторів твору й авторської позиції крізь призму категорії метатекстуальності.

Ключові слова: Філіп Рот, авторська свідомість, персонаж-наратор, метатекстуальність.

Роман Філіпа Рота «Людське тавро» (2000, «The Human Stain») має доволі непросту сюжетно-композиційну і наративну структуру. Розповідь у ньому ведеться головним чином від імені досвідченого, шістдесяти п'ятилітнього письменника Натана Цукермана, який уже знайомий читачам із декількох попередніх романів письменника. Так, він є наратором у романах «Американська пастораль» і «Я одружена з комуністом», які разом із «Людським тавром» складають одну з трилогій автора. В аналізованому творі Натан Цукерман виступає здебільшого в ролі спостерігача, оскільки утаємничена життєва історія головного героя Коулмена Сілка, декана і професора античної словесності одного з коледжів у Новій Англії, розкривається в перспективі декількох нараторів, зокрема й у власній розповіді Коулмена Сілка.

І основний наратор, і головний герой твору безпосередньо причетні своєю життєвою і професійною діяльністю до літератури, що зумовлює високий ступінь тематизації феномену художньої творчості й численні рефлексії щодо співвідношення літератури і життя, проблем творчого процесу тощо.

Суттєво, що Коулмен Сілк, перш ніж прийти до Натана Цукермана з пропозицією написати твір про «драму» свого життя, спричинену звинуваченнями у расовій нетолерантності, наслідком яких, як він вважає, стала смерть його дружини, робив і самостійні спроби творення художньої історії. На думку Цукермана, який має неабияку здатність прозрівати сутність подій і людей, творче фіаско Сілка викликано приховуванням якоїсь таємниці, а будь-який письменник, на його переконання, у своїй розповіді, нехай навіть і сповненій художньої вигадки, має бути гранично чесним у тому, що він розповідає.

Фактично сюжетом твору стає не тільки історія життя Коулмена Сілка, а й сам процес написання Натаном Цукерманом роману про цю людину. Відтак роман «Людське тавро» має типову для метатекстової літератури двопланову

структуру, організовану за принципом «текст у тексті». При цьому авторську позицію виокремити досить важко, оскільки власне автор (Філіп Рот) розосереджує свої оцінки й характеристики між різними нараторами. Крім двох основних нараторів, у романі такі функції перебирають на себе такі персонажі, як Фауні Фарлі, Леслі Фарлі, Ернестина, й навіть героїня відносно самостійної сюжетної лінії роману французька інтелектуалка Дельфіна Ру. Це сприяє створенню багатопланової поліфонічної розповіді, що отримала позитивні оцінки літературних критиків [див., наприклад: 1; 3].

Натан Цукерман починає писати свій роман про Коулмена Сілка вже після його трагічної загибелі в автокатастрофі разом із останньою подругою його життя Фауні Фарлі. А безпосереднім імпульсом творчого процесу стає знайомство письменника із сестрою Коулмена Сілка Ернестиною. Від неї він дізнається про «гігантську таємницю» («gigantic secret») [3; далі роман цитується за вказаним у Списку використаних джерел інтернет-ресурсом] колишнього декана, якого всі знали як єврея за походженням, а насправді він був із афро-американської родини і з вісімнадцяти років приховував цей факт, намагаючись «стати господарем власного життя» («to become his own man»).

Частина інформації про Коулмена Сілка Натан Цукерман отримав від нього самого, частину – від його колеги із коледжу, частину – від Ернестини. Однак, визнаючи Сілка «ненадійним наратором», особливо стосовно його життя до приходу в Афіна-коледж, письменник керується власною творчою інтуїцією і фантазією, не приховуючи цього від читача. Він постійно рефлексує над самим процесом написання роману й уподібнює життя персонажа до художнього тексту. Подумки звертаючись до свого товариша і героя своєї книжки, Натан Цукерман стверджує: «Of course you could not write the book. You'd written the book – the book was your life. Writing personally is exposing and conceal-

ing at the same time, but with you it could only be concealment and so it would never work. Your book was your life – and your art? Once you set the thing in motion, your art was being a white man. Being, in your brother's words, «more white than the whites». That was your singular act of invention: every day you woke up to be what you had made yourself...».

Відкривши для себе таємницю Коулмена Сілка, наратор відчуває, що вона стала для нього нав'язливою ідеєю, і позбутися її можна лише через творче осягнення, перетворення письменницької роботи на фікційний квест, в якому вигадка і реальність перестають бути протилежностями і стають органічним продовженням одне одного, сповнюючись неочікуваних парадоксів: «There is suddenly no such thing as a back road that doesn't lead headlong into your obsession...».

Не менш значущим у плані акцентування Філіпом Ротом проблеми авторської свідомості є й те, що не лише Натан Цукерман як досвідчений письменник вдається до метатекстуального осмислення творчого процесу, а й сам Коулмен Сілк бачить себе ніби персонажем власної історії, яку він повсякденно творить. Вперше така аналогія життєвої долі і художнього творення виникає у свідомості Коулмена Сілка після смерті батька, коли син, хоч і важко переживає втрату дорогої йому людини, одночасно усвідомлює, що тепер він отримав можливість самостійно формувати своє майбутнє, а не йти тим життєвим шляхом, який визначила йому родина: «Down to the day he arrived in Washington and entered Howard, it was, like it or not, his father who had been making up Coleman's story for him; now he would have to make it up himself, and the prospect was terrifying...».

Попри те, що Коулмен Сілк й уподібнює своє життя до літературно-художнього твору і часто вибудовує паралелі до найбільш знаних ним сюжетів давньогрецької літератури, він не хоче перетворюватися на персонажа трагедії із його фатальними перипетіями. Коулмен Сілк неодноразово апелює до історії Філоктета, відомого персонажа Гомерової «Ліади», а також до відповідної трагедії Софокла. Як відомо, Філоктета насильно висадили на острів Лемнос,

оскільки його тіло після укусу змії мало нестерпний для оточуючих запах. З виключенням із життя, подібним до Філоктетового, Коулмен Сілк ніяк не міг змиритися, тому докладає колосальних зусиль, аби змінити своє життя, здолати неминучість доля трагічного героя.

Створюючи художню розповідь про життя Коулмена Сілка, Натан Цукерман приходиться до висновку про неможливість розставити у ній всі крапки над «і» і сформулювати остаточний вердикт в історії свого героя: «Now that I knew everything, it was as though I knew nothing...».

Отже, авторська свідомість у романі Філіпа Рота є цілком проблематизованою, оскільки оцінка характеру, життєвого вибору і драматичної долі головного героя передручається різним персонажам-наратором. Основним із них є письменник Натан Цукерман, який у процесі написання роману про Коулмена Сілка вдається до свідомого «фантазування», що, втім, не тільки не стає перепоною на шляху до художньої правди, а сприяє створенню надто живого, переконливого й неоднозначного людського характеру.

Список використаних джерел:

1. Moynihan S. *Passing into the Present: Contemporary American Fiction of Racial and Gender Passing*. Manchester University Press, 2010. 192 p.
2. Roth P. *The Human Stain*. URL: <http://flibusta.is/b/215222/read>.
3. Tierney W.G. *Interpreting Academic Identities: Reality and Fiction on Campus*. *The Journal of Higher Education*. 2002. Vol. 73. №1. Special Issue: The Faculty in the New Millennium. P. 161-172.

The article deals with the problems of author's consciousness in Philip Roth's novel «The Human Stain». Aspects of correlation between the estimates of narrators and the author's position through the prism of the metatextuality category are revealed.

Key words: Philip Roth, author's consciousness, personage-narrator, metatextuality.

Отримано: 11.03.2020

УДК 821.161.1-31.09(73)НабоковВ.

О. В. Паламар, аспірантка

ОСОБЛИВОСТІ АВТОРСЬКОГО НАРАТИВУ В РОМАНІ В. НАБЕКОВА «ЗАЩИТА ЛУЖИНА»

У статті досліджуються особливості авторського нарративу в романі «Защита Лужина». Наратив цього роману позначений нетрадиційною оповідною манерою. Питання аналізується через призму кінематографізму, соліпсизму, ненадійності оповідача. Виявляється зв'язок між автором, персонажем і читачем, який витворює своєрідний нарративний дискурс.

Ключові слова: наратив, ненадійний наратор, кінематографізм, соліпсизм, нарративний дискурс.

Наративне питання в контексті набоковських романів має базисне значення для вивчення теорії нарративу загалом. Воно досліджується як у художньо-естетичному зрізі сучасного письменника століття, так і на постмодерному тлі. Оповідна манера письменника синтезує різні типи нарративних стратегій початку ХХ століття, як-от детективність [Долінін 1994], каламбур [Ейхенбаум 1919], гра [Рахімулова 2004], багатошаровість [Люксембург 2001], маскаррад і містифікація (Р. Лахманн) [4]. Зокрема, наратив романів письменника іноді має форму «сказа» (рос.) або ж плутанини власне між автором і персонажем.

«Защита Лужина» – один із романів, який демонструє деструкцію «дейктичного паритету» (М. Димарський) [3] між наратором і читачем. Це безпосередня ознака неklasичної оповіді, на основі чого й вибудовуються теорії модерністських нарративних стратегій. В цьому романі Рубікон традиційного нарративу переходить головний персонаж Лужин – його світовідчуття є точкою відліку для створення романної оповіді.

Теорію нарративу в набоковознавстві вивчали Г. Барабтарло, Д. Бартон Джонсон, Е. Піфер, А. Філд, К. Проффер, А. Долінін Р. Гоф, Дж.В. Наррінс, М. Димарський тощо. Порівнюють оповідну манеру письменника з прустівською, булгаковською, гоголівською тощо. Р. Лахманн у «Дискурсах фантастичного» говорить про особливий спосіб містифікації читача нарративною стратегією Набокова: «Текст рясніє такими термінами, як «містифікація», «маскаррад», «мімікрія», «мерзений фокус» [4, с.208].

Досліджуючи поетику оповіді в романах письменника, С. Данилова зазначає явище соліпсизму в «Приглашении на казнь», «Защите Лужина», «Даре». Принцип соліпсизму реалізується у всеохопності світоглядом героя усієї художньої реальності, як наприклад, світ смертника Цинцинната Ц., Годунова-Чердинцева чи шаховий Всесвіт генія-гросмейстера Лужина [1].

М. Грішакова в контексті вивчення культурних фреймів і нарративних структур у творах письменника називає вагомим оповідним фактором повторення, специфічний рух назад («regressive return»). Це означає, що Лужин перебуває у «пастиці», часовій петлі й тільки ретроспекція нарративу розгортає далі прогресивну логічну розповідь [7, с.117].

Метою статті є дослідження особливостей нарративу в романі В. Набокова «Защита Лужина».

У «Трьох примітках...» О. Долінін дає характеристику своєрідності поетики В. Набокова – «... це насамперед поетика прихованих перегуків і загасаних значень, поетика гри мотивами й алюзіями, а не формальними прийомами, поетика, що вподібнює художній текст шаховій задачі з «ключем», із якого б'є «сліпучий розряд сенсу» [2]. Звідси й витворюється наратив письменника з його насиченою метафоричністю, ритмізацією фрази, монтажем, кіномедіальністю (проспекція, ретроспектива).

Наратив «Защиты Лужина» здебільшого інтеріоризований (як у М. Пруста, М. Булгакова), із ускладненою вза-

свідомо автора й оповідача, а також має інтермедіальну (кінематограф, музика, шахи і т. ін.) специфіку наративу.

Однією з характерних рис оповідної манери в романах Набокова є ненадійність оповідача – Гумберт Гумберт в «Лолите», Цинциннат в «Приглашении на казнь», Герман Карлович в «Отчаянии» і Лужин в «Защите Лужина».

Зокрема, Ю. Левин підсумовує, що введення ненадійного (неадекватного) оповідача – прийом, який Набоков застосовує часто. При цьому метатема «ненадійності» може бути чи периферійною («Дар», «Отчаяние»), чи основною («Пнин», «Смотри на Арлекинов!»), чи домінуючою («Бледный огонь») [5, с.80-84]. Свою оповідь наратор будує у тісному зв'язку зі світом самого Лужина, залишаючи на периферії інших персонажів (часто безіменних). Оповідач у шаховому світі роману стає то коментатором, то частково героєм. У такий спосіб відбувається синтез реальності й художнього світу та водночас деструкція дейктичного паритету між автором і читачем (не все, доступне наратору, відоме читачу). Оповідач тільки привідкриває завісу дивного світу персонажа: «Белым блеском бежала картина, и наконец, после многих приключений, дочь вернулась в родной дом знаменитой актрисы и остановилась в дверях, а в комнате, не видя ее, поседевший отец играет в шахматы с совершенно не изменившимся за эти годы доктором, верным другом семьи. В темноте раздался отрывистый смех Лужина. Абсолютно невозможное положение фигур» [6, с.176].

Кінематографізм виявляється не лише як один із прийомів інтермедіальності (перегляд чорно-білого фільму), а й як форма наративу. Автор монтує свою оповідь дуже детально, тим самим створюючи ледь не чуттєву на дотик картину для читача. Відтак чергується дальній і крупний план; наратор затримує читача на деталі – «носовий платок, смятая папироса, косточка от персика». Цей операторський прийом наративу зближує персонажа з читачем, створюючи для останнього панорамний кадр, де внутрішнє та зовнішнє в синтезі витворюють повноцінну картину.

УДК 821.163.42.09ЖмиричЗ.

В. Г. Пригуляк, кандидат філологічних наук, старший викладач

ПОЄДНАННЯ РЕАЛЬНОГО Й ВІРТУАЛЬНОГО ЧАСОПРОСТОРУ В РОМАНІ ЗОРАНА ЖМИРИЧА «БЛОКБАСТЕР»

У статті йдеться про використання автором такого засобу часово-просторової організації твору як поєднання реального й віртуального хронотопу у відображенні Балканських війн кінця ХХ сторіччя. Автор вводить сцени віртуального кінематографічного простору, щоб передати психологічний стан героїв і порівняти їх з кінокумирами.

Ключові слова: часопростір (хронотоп), реальний, віртуальний, психологічний, кіноцитата, кінорепліка, кіноподія.

Міжнародна й міжконфесійні суперечності, що нуртували на Балканах упродовж сторіч, призвели до розпаду багатонаціональної і поліконфесійної СФРЮ – Югославії. Спалахнула війна між прихильниками Великої Сербії, куди мали увійти всі менші народи, і патріотами-націоналістами, що прагнули на своїх землях утвердити національні держави.

Двадцятирічні юнаки пішли до війська боронити свій рідний край від нападників. Вони не мали життєвого досвіду – за плечима у них була лише родина, школа, у декого ще й професійна підготовка. А тут війна, де треба вбивати собі подібних, з якими раніше був сусідом, навчався, кохав і мріяв.

Саме в такій ситуації опиняються герої книжки Зорана Жмирича «Блокбастер»: Шимун Булич (Шиме), Златко Бранкович, Сенад Аміджич (Аміджа), Ентоні Шакич, Івіца Черкез, Безіменний (Борна) і сам оповідач на прізвище Блокбастер.

Саме Блокбастер і є тим героєм-наратором, від чийого імені ведеться оповідь, і чийми очима читач дивиться на події роману. А сам твір складається з двадцяти чотирьох розділів, які на перший погляд здаються не пов'язаними між собою. Вони справляють враження окремих нарисів-замальовок з воєнних буднів названих вище героїв. Насправді ж це не так. З наближенням до розв'язки всі окремі нариси зв'язуються в один лінійний сюжет, де автор розставляє всі акценти.

Коли йдеться про сучасний твір на воєнну тематику, мимоволі хочеться провести паралель із класичним твором Ремарка «На Західному фронті без змін». Звісно ж, у романі

Отже, оповідні техніки письменника охоплюють широкий спектр мистецтв через синестезійність, а, можливо, й екзофонічність авторської натури. Особливості наративу в романах оприявнюються через такі техніки, як ненадійність, кінематографізм, соліпсизм. Дослідження наративної стратегії в романі «Защита Лужина» безпосередньо виявляє особливості авторського наративу в усій романній творчості В. Набокова.

Список використаних джерел:

1. Данилова Е. Поетика повествования в романах В.В. Набокова: прагма-семиотический аспект. Саратов, 2006. 195 с.
2. Долинин А. Три заметки о романе Владимира Набокова «Дар». URL: <http://nabokov-lit.ru/nabokov/kritika/dolinin-tri-zametki-o-romane-dar.htm>.
3. Дымарский М. Deus ex texto, или Вторичная дискурсивность набоковской модели нарратива. В.В. Набоков: pro et contra. Санкт-Петербург, 2001. Т. 2. С. 1-25.
4. URL: http://russianway.rhga.ru/upload/main/14_dyमार.pdf.
5. Лахманн Р. Дискурсы фантастического. Москва : Новое литературное обозрение, 2009. 384 с.
6. Левин Ю. Избранные труды. Поэтика. Семиотика. Москва, 1998. 402 с.
7. Набоков В. Защита Лужина. Санкт-Петербург : Азбука, 2014. 224 с.
8. Grishakova M. The Models of Space, Time and Vision in V. Nabokov's Fiction: Narrative Strategies and Cultural Frames. University of Tartu. 2006. 322 p.

The article explores the features of the author's narrative in the novel «The Defence». The narrative of this novel is marked by the unconventional nature of the narrative manner. The issue is analyzed through the prism of cinematography, solipsism, the unreliability narrator. There is a connection that creates a narrative discourse between the author, the character and the reader.

Keywords: narrative, unreliable narrator, cinematography, solipsism, narrative discourse.

Отримано: 11.03.2020

дахи ближніх будинків. Незаймано білі покрівлі вкрили криваві дірки, з яких ішла пара» [1, с.55]. А також кривава сцена визволення пораненого бійця з-під снайперського обстрілу, коли хлопці втрачають свого наймолодшого побратима, 17-річного Швидкого через дурний розум Ентоні: «За годину ми їхали до школи. На задньому сидінні Черкез тримав на руках плащ-намет з останками Швидкого й невпинно плакав. Ентоні тримав Черкеза. У кабіні смерділо. Мені чомусь подумалося, що Швидкий зараз смердить гірше, ніж те ягня, якого Ентоні смажив для Аміджі. Та й на вигляд не кращий. Я не знав, сміятися мені чи плакати. Нескінченний потік абсолютно недоречних думок. Механізм психологічного захисту» [1, с.147].

Зрештою, сучасний письменник Зоран Жмирич пише не про війну як таку, а про людей на війні: про їхні переживання, ілюзії, розчарування й життєві трагедії як у випадку з Бранковичем, який першим загинув на лісопилці, де друзі були в дозорі: «Коли нарешті всі розмови стихли і єдиним звуком залишилося потріскування дров у вогні, я задумався про минулі дні. Скільки нас повернеться додому? Як ми після цього житимемо? Може, створимо сім'ї з нашими дівчатами? Матимемо дітей? Чи гратимуться наші діти разом, а потім, коли підروуть, чи розповідатимуть одне одному воєнні історії своїх батьків?»

Я спробував уявити, яким міг би бути хлопчик Бранковича. Чи не вагітна зараз його дружина? Чи народить? Знайде дитини нового тата й більше не згадуватиме, що була вдома? Чи будемо ми її провідувати, коли знову виїде заміж, чи вважатимемо це зрадою нашого товариша? І чи матимемо ми взагалі право так про неї думати? Чи зможу я колись прийти до того хлопчика й розповісти йому, що був поряд з його батьком, коли він загинув? Чи скажу йому, що замість його тата мало не скочив через вікно й міг зловити його кулю? Чи хвилюватиме його взагалі щось таке, що сталося до його народження?» [1, с.109-110].

Зоран Жмирич задає багато питань, на які немає відповідей. Отже, не сценами воєнної жорстокості й нещодності надає перевагу автор. Він намагається збагнути психологію своїх героїв, які понад усе прагнуть вижити. Захисною реакцією психіки героїв «Блокбастера», що весь час перебувають в екстремальній ситуації, є створення паралельної реальності у вигляді кіноцитат та епізодів переглянутих колись раніше фільмів. Та й, зрештою, прізвисько самого оповідача – Блокбастер – запозичено саме з цієї сфери. За браком великого життєвого досвіду (а їм не набагато більше за 20 років) бойові друзі звертаються до зразків, взятих із віртуальної реальності, а саме до переглянутих колись раніше голлівудських стрічок, починаючи з 50-х років й до початку сербсько-хорватської війни 90-х років ХХ сторіччя.

Потрапляючи в ту чи іншу ситуацію, бойові побратими уявляють себе героями побачених фільмів, проводять аналогію з нинішніми подіями, активно обмінюються кіноцитатами й кінопорівняннями зі своїми друзями, особливо ж це добре виходить у рятівника Блокбастера, якого через амнезію нарекли Борно (це прізвисько перегукуватиметься з написом на шоломі цього героя – «Born to kill»).

Навіть трагічний епізод відступу підрозділу з лісопилки супроводжується посиланням на трилер Альфреда Гічкока «Вікно у двір»: «Гічкок, п'ятдесят четвертий, – видихнув Шиме. – Стрибай, Аміджо!» [1, с.16]. І хоча такі посилання на

кіно (тобто віртуальну реальність) відбуваються майже завжди в екстремальних ситуаціях (після цих кінопоширень один з героїв загине, а інший залишиться калікою), все ж ці кінорепліки й кіношні ситуації не покидають героїв до кінця твору. Асоціації з кіногероями й кіноподіями можна нарахувати не менше двох десятків – і це все фільми, починаючи «Касабланкою» Майкла Кертіса 1942-го і закінчуючи «Суцільнометалевою оболонкою» Стенлі Кубрика 1987 року.

О. Сидор-Гібелінда дуже влучно зазначає важливу деталь у поєднанні реального й умовного у важких буднях героїв «Блокбастера»: «Герой-наратор постійно співвідносить себе з кінореальністю, мовби не вірячи, що так відбувається насправді, але тішачи себе думкою, що в іншому вимірі існування міг би віднайти блискавичний вихід зі скрутного становища: «якби це було в кіно, то мене б вистачило на те, що бігти цілу ніч» [3].

Виходячи зі сказаного, можна зробити припущення, що звернення героїв до віртуальної реальності дозволяє героям, як і їхнім кінокумирам, вистояти у найскрутніших ситуаціях цієї братовбивчої війни і порівняти себе зі своїми кінематографічними героями, які для них є взірцем.

Міжетнічні війни (а саме такими є останні балканські війни) особливо болісно переживаються їхніми учасниками, адже вбивати доводиться тих, з ким раніше жили пліч-о-пліч. В. Криницький зауважує: «Воєнні травми дуже болючі, особливо важко ведеться тим, хто повернувся з війни інвалідами – а тепер вони нікому не потрібні. Колись і ці бойові дії закінчаться, люди більше не гинуть від куль і снарядів, але лічильник воєнних втрат цокатиме й далі, бо багато теперішніх молодих, сильних хлопців не зможуть нормально жити з травмами неоголошеної війни в душі. Війна героїчна й пафосна лише в кіно, в реальності ж вона брудна й злочинна» [2, с.6].

Автор цих слів, на жаль, цілком має рацію. Хоча кінематограф і додає бійцям сил вистояти в нелюдських воєнних випробуваннях, їхня діяльність попри все не є такою пафосною як гра їхніх кумирів на екрані (чого варте лише вбивство Блокбастером Борни, якого через амнезію безпідставно запідозрили у належності до ворожого підрозділу).

Створивши твір великої емоційної сили, Зоран Жмирич увічнив пам'ять своїх побратимів, що не вернулись з поля битви.

Список використаних джерел:

1. Жмирич З. Блокбастер. Харків : Ранок: Фабула, 2018. 224 с.
2. Криницький В. Ім'я їй – війна. Жмирич З. Блокбастер. Харків : Ранок: Фабула, 2018. С. 3-6.
3. Сидор-Гібелінда О. Зоран Жмирич. Блокбастер. URL: <http://krytyka.com/ua/reviews/blokbuster>.

The article deals with the problem of using the real and virtual space and time for the representation of the events of the Balkan wars at the close of 20th century. The author combines war scenes with the cinema episodes, which experience his heroes. The main attention in the article is focused on the combination of the real and virtual space and time, which discovers in its complexity of narrative composition, mixing and interweaving of time and space schemes.

Key words: space and time, real and virtual, psychological, film quotation, film events.

Отримано: 11.03.2020

УДК 821.162.1-055.2Ролле

В. В. Ринда, асистент

ОБРАЗ ЖІНКИ У ТВОРАХ АНТОНІЯ РОЛЛЕ

У статті досліджуються особливості інтерпретації постаті жінки у творчості А. Ролле, зокрема трансформація жіночого образу в творі «Життєві шляхи красивої жінки».

Ключові слова: визнання, світська влада, інтерпретація, романтичність.

Постаті жінок, які стали об'єктом історіографічних та літературознавчих досліджень створюють загальну картину жіночої присутності у різних вимірах життя: політичному, соціальному, громадському. Розкриваючи особливості образу жінки в суспільстві, варто зазирнути в минувшину і зро-

зуміти історичні передумови її суспільного становища (XVIII-XIX ст.), співвідношення трьох компонентів шлюбної процедури: «світська влада, визнання, церковне вінчання, яке не вважалося обов'язковим до XVIII, спрощена схема розлучень, їхня добровільна форма, майнові права жінки у

шлюбі без вінчання» [2, с.94-111]. Об'єктивна оцінка образу конкретної епохи має відбуватися в трьох площинах з посиланням на історичні джерела і літературні твори. Отож, метою нашого дослідження є трансформація образу жінки в творі Антонія Юзефа Аполінарія Ролле «*Losy pięknej kobiety*» («*Життєві шляхи красивої жінки*»), простеження романтичної лінії та інтерпретації постаті жінки у творі.

Загальні відомості про жінку того часу, ролі, які виконувала, суспільні функції, обов'язки і місце в суспільстві, в родині, почати отримуємо з численних пам'яток і листів (Кароліна Накваска «Сільський Двір», Генріста Блендовська «Пам'ятка з минулого») та ін. Інформацію черпаємо також з багаточисленних монографій і наукових праць («Жінка» доктора В. Попеля, «*W salonie i w kuchni*» Єлизавети Ковецької, «*Dawna przodków naszych obyczajów*» («Традиції звичаїв наших предків») Петра Легатовича, «*Rady matki spisane dla córki w dzień ślubu*» («Поради матері доньці у день її одруження») Софії Замойської. Слід вказати, що жінка того часу ще не була предметом вивчення. Тому літературні твори віддзеркалюють стан суспільного становища і систему права другої половини XVIII – першої половини XIX століття. Це час трьох розборів Польщі. Актуально, жінки, мають менші права, ніж чоловіки. Так, до прикладу, у XVIII ст. «Цивільний Кодекс Наполеона», який був обов'язковий для Варшавського Князівства, диктував повне підпорядкування жінки чоловікові. В «польському» ж сприйнятті, нерівність жінки відносно чоловіка була підкреслена додатково, оскільки заміжнім жінкам відмовлялося у праві отримувати освіту, відсутності можливості придбання, продажу майна або його застави. Визначені часом історично-суспільні умови і становище жінки, передували написанню Антонієм Ролле твору, в основі якого лежить реальна історична постать Софії (де) Вітт-Потоцької. Матеріалом для написання гавенди послужили пам'ятки, спогади з приватних архівів, які і стали джерелом відтворення образів реальних постатей подільським відомим письменником, історіографом, лікарем – А. Ролле. Як зазначає В.Б. Антонович «Незважаючи на досить сумлінне вивчення серйозного історичного матеріалу, доктор Антоній не був сухим педантом. Володіючи в значній мірі вмінням зображувати художні картини, він скоріше є талановитим популяризатором, аніж суворим вченим» [1, с.306].

Доступною мовою А. Ролле описує реальні історичні події і перипетії двох головних героїв – Станіслава Щенсного Потоцького та його третьої дружини – Софії з ноткою романтичності, притаманної для автора. Доля головної героїні унікальна і контроверсійна одночасно. Автор демонструє читачеві шлях від осудження оточення до визнання:

Twe miejsce w ślubnym związku inna zastąpiła,
Lecz ją świat ma w pogardzie. Twa pamięć nam miła...

(«Місце твоє в зв'язку подружнім інша зайняла,
Та світ гордує нею, Тебе він пам'ята»...)

Інтерпретація цих рядків дозволяє нам зрозуміти тягар самотності і осудження для Софії тоді ще (де) Вітт і Станіслава Потоцького, які в той період знаходяться в повній суспільній ізоляції. Однак суспільство змінює «ізоляцію» на «мильність» під впливом факту офіційного одруження:

...To miejsce Zofio więcej zdobisz sama,
Podobniejsza niebiankom niż córkom Adama....

УДК 82(73)-3

Р. М. Семелюк, кандидат філологічних наук, старший викладач

ФЕМІНІСТИЧНИЙ СТРУМІНЬ НОВІТНЬОГО БРИТАНСЬКОГО РОМАНУ

У статті розглядаються особливості ідейно-художніх пошуків англомовних письменників-жінок кінця XX – поч. XXI століття. Відзначаються особливості новітньої феміністичної літератури, великий нарративний діапазон і відкривача різноманітність.

Ключові слова: мультикультуралізм, «моральний інтерес», «центральна свідомість», інтертекстуальність, точка зору, психологічний аналіз.

У британській літературі ніколи не бракувало письменниць-жінок, але цілком могло бракувати жіночої традиції хоча б тому, що так багато найбільш видатних постатей – Джейн Остін, сестри Бронте, Вірджинія Вулф – належали до найвиз-

(«...То місце, Ти, Софіє, прикрашаєш сама,
Подібна до мешканки Неба, ніж до доньки Адама»...)

Станіслав Трембецький. Поема «Софіївка»

За написання поеми Потоцький щедро винагородив автора. Його гонорар склав 2000 червоних золотих.

Подальші події, описані автором дозволяють інтерпретувати сюжет як трансформацію життєвих позицій, пріоритетів та суспільного становища Софії Потоцької (*Greczynki*), проданою рідною матір'ю. Як вказує А. Ролле, з 1810 починається останній період «Грекині» – «гарні морально». Автор пише: «Після ліквідації почуття, коли в серці вже зажевріло передчуття банкрутства, дійшла справа до ліквідації майна» [4, с.179]. В той час змінюється і манера поведінки, і навіть зовнішній вигляд Софії: «Скромне вбрання... Однією рукою підпирає обличчя, в іншій тримає яблуко – символ протиріччя Єви, матері людського роду...» [4, с.182] – таке послання можна було «прочитати» із зображення портрету Софії, зображеного сучасником. Висновок, який робить автор звучить наступним чином: «Серце жінки назавжди залишиться нерозгаданою таємницею» [4, с.182].

Постать Софії, життєві шляхи якої так барвисто описав автор, демонструє, що можливим є перехід від становища невільниці до заміжні, від коханки до особи з рисами морального шляхетства, особистості, яка виконує свій моральний обов'язок, жінки, що спромоглася повернути «кредит довіри», втрачений раніше, пройти шлях від злидарки до «posiadaczki» («власниці») одного з найвідоміших прізвищ Речі Посполитої – Потоцька, реалізуватися також у покликанні матері. Динамізм духовного прогресу Софії став можливим завдяки суспільству, яке, за твердженням А. Ролле, «поблажливе до щасливих» [4, с.185]. Припускаємо, що саме тому, значна частина творчої спадщини Антонія Ролле присвячена темі жінки і як зазначив І. Франко «...Особливо манили його постаті жіночі, котрих долю і недолю в бурливих перепетях української історії він слідив і малював дуже жваво і пластично» [3, с.425-426]. В нашому короткому дослідженні ми зробили спробу інтерпретації лише однієї конкретної постаті, хоча творчий спадок А. Ролле є настільки багатограний, що залишає широке поле діяльності для подальших досліджень.

Список використаних джерел:

1. Антонович В.Б. Иосиф Иосифович Ролле (Некролог). *Киев. старина*. 1894. №2.
2. Владимирский-Буданов М.Ф. *Историко-юридические материалы, извлеченные из актов книг губерний Витебской и Могилевской. Университетские известия*. 1878. №4.
3. Франко І. Додаткові томи до зібрання творів у п'ятдесяти томах. Київ : Наукова думка, 2008. Т. 53.
4. Dr. Antoni J. (Rolle). *Gawędy historyczne*. Kraków : Wydawnictwo literackie, 1966. Т. 1.

The article explores the peculiarities of the interpretation of the figure of a woman by the Kamyanets activist A. Rollie. The historical factors and preconditions that influenced the image formation in different planes are revealed. The purpose of the study is to transform the image of a woman in the work of Anthony Józef Apollinarius Rolle «The Life Ways of a Beautiful Woman» and to trace a romantic line.

Key words: recognition, secular power, interpretation, romance.

Отримано: 11.03.2020

ти 80-ті роки вони також стали свідками періоду свідомого винайдення новітньої феміністської літератури, що означало, серед усього іншого, переоцінку того, що пропонувалося, і того, що стримувалося в жіночій традиції.

У жіночій літературі кінця XX ст. відбувалося енергійне переписування цієї традиції, і жодна письменниця не була тут винахідливішою за Анджелу Картер, романіста і яскравого та вимогливого теоретика сучасних стилів. На цей час її проза зазнала фундаментальних змін, а рання творчість послужила платформою для епічних і фантастичних задумів пізнішої творчості. «Пристрасть нової Єви» (1977), яка своєю назвою сягала до «Майбутньої Єви» Вільє де Ліль-Адама, це книжка постмодерного світу, історія про «живу легенду», чоловіко-жінку, дія якої відбувається в майбутній Америці, що розпадається на свої власні мріє-фантазії та кіно-міфи, віддзеркалені сутності й повосенні образи, «низку велетенських соліпсизмів», хоча з її хаосу можуть народитися нові міфи, нові Єви. Творення нових міфів із розбитих образів сучасного стилю мало стати основою її вкрай «готичної» та вигадливої прози 80-х і початку 90-х років, коли вона створила два романи, «Ночі в цирку» (1984) й «Розумні діти» (1991), які належать до найбільш вигадливих міфотворчих романів того часу.

Картер є однією з декількох жінок-письменниць, у чий творчості протягом 80-х років широко використовувалось надприродне й чудесне, віддзеркалене й заломлене, щоб зруйнувати традиційні межі вітчизняної літератури й безпечно укріпити її одомашненості та поставити під сумнів фіксованість жіночих ролей у літературі й житті.

«Готичні» методи – «готика» віддавна була шляхом до створення образів, що виходять за межі усталеного, – стали важливими для досягнення цієї мети, і не в останню чергу у творчості Фей Велдон; її «Життя і кохання дияволиці» (1983) ґрунтується на винайденні суперника як двійника, а «Клонування Джоанни Мей» (1989) – це сучасна переробка міфу про Франкенштейна Мері Шеллі. Якщо переробки романтичних історій і «готичних» традицій становили важливий для письменниць-феміністок спосіб знайти нову ідентичність і форму протягом цього періоду, то іншим способом була переробка і руйнування старих міфів та патріархальних історій з феміністської точки зору. Так, Мішель Робертс переглянула історію Марії-Магдалини в «Дикій Дівчині» (1984), а тоді ще раз використала історію Ноїва ковчега з феміністичною метою у «Книзі місіс Ной» (1987).

Жінки-письменниці зробили також значний внесок у «постмодерний» експеримент десятиріччя. Так, сильний експериментальний роман Меггі Джі «Вмираючи в інших словах» (1981) – це похмуре зображення насильницької смерті головної героїні внаслідок слів та вчинків, і роман є дослідженням природи художньої форми й мови та проблем і невиразностей жіночого зображення. Одним із важливих наслідків усіх цих процесів був їх широкий вплив на сексуальне й гендерне зображення в романі, навіть у творчості тих авторів, які не бажали визнавати своєї приналежності до феміністичної традиції в літературі. У кінцевому підсумку те, що характеризує новітню жіночу літературу Великої Британії, – це не лише її феміністські турботи та наполегливе й свіже дослідження жіночої точки зору, а й її великий нарративний діапазон і відкривча різноманітність. Проза Аніти Брукнер є вкрай далекою від «карнавальних» якостей і творчого надміру Анджели Картер; тут ми маємо показову сучасну прозу стриманості. Починаючи зі свого першого роману «Початок життя» (1981) на початку десятиріччя, а потім у творах «Готель дю Лак» (1984) і «Мезальяньє» (1986) Брукнер створила послідовну низку зображень життя розумних, самотніх, як правило, самовідданих жінок, нерідко емігранток, які вирізняються передовсім своєю холодною вдумливістю та іронічністю, джеймсівською точністю й обережною стриманістю своїх писань.

Нове піднесення жіночої прози мало цілком очевидний наслідок: наприкінці XX століття очевидно стала нова хвиля великої кількості жінок-письменниць – серед яких Елспет Баркер (яскрава й «готична» «О, Каледонія», 1991), Хіларі Ментел, Джорджина Хеммік, Люсі Елман, Кеті Пейдж і Естер Фройд («Гидкий кучерявець», 1992). Вони значною мірою

спиралися на нові свободи, котрі з'явилися як у більш вільному зображенні сексуальності й гендеру, так і у відкритості для фантазії, формальної гри та змішування жанрів. Те саме можна сказати про велику хвилю літератури про геїв та лесбійок – твори Джанетт Вінтерсон, Адама Марс-Джонса, Сари Вотерс, що з'явилися в кінці XX – на початку XXI ст.

Таким чином, на межі XX–XXI ст. атмосфера у британській літературі знову дуже змінилася, і не в останню чергу внаслідок глибших соціальних, культурних і сексуальних змін, які лежали в основі «тетчерівської революції» [2, с.121]. Вона тепер найбільше нагадувала ситуацію двох останніх десятиліть XIX сторіччя, коли міцно утверджена й солідна традиція вікторіанського роману наближалася до кінця. Тоді також здавалося, що не існує єдиного й чітко визначеного руху, і не було ніякої певності щодо того, навіть що потрібен роман і чим відрізняється серйозне від сенсаційного. Не з'явилося жодного стандарту чи культурного імпульсу, щоб поєднати різні типи пропонованих книжок: «Вони такі ж різні, як людські характери, і мають успіх залежно від того, наскільки вони розкривають конкретну свідомість, відмінну від інших», – писав Генрі Джеймс про цю багатоманітність у своєму есеї «Мистецтво прози» в 1884 році [6, с.234]. А ще він зазначав: «Треба визнати, що вся ця сфера в цілому втрачає довіру через переповненість. Я, однак, думаю, що ця шкода не така й вже велика і що надмірна кількість писаної прози нічого не вводить порівняно із самим принципом» [6, с.144]. Цю вражало критиків тоді, як і тепер, був не напрямок розвитку роману, а його суперечлива багатоманітність. Естетичні суперечки провадили в багатьох різних і, на перший погляд, суперечливих напрямках: з одного боку, до наукового аналізу та репортажності натуралізму, а з іншого боку, до внутрішньої, психологізуючої самосвідомості й художньої гри естетизму. Традиційні форми продовжували існувати, але множилися також новації та порушення правил; «готична» проза знову стала популярною – і як форма літературної сенсаційності, і як серйозне трактування культури в процесі змін. Нові медіа, нові журнали, нові читачі з новими освітами й новим соціальним становищем змінювали культурне середовище; дехто вважав, що це віщує кінець серйозного роману. Водночас британське мистецтво переживало період інтернаціоналізації, і зарубіжні письменники, такі як Генрі Джеймс і Джозеф Конрад, або британські письменники, народжені за кордоном, такі як Редьярд Кіплінг, змінювали літературний клімат і літературну тематику. Ці неоднорідні в художньому плані, бентежливі та неспокійні часи були вкрай продуктивними, і народилася нова стилістична епоха – епоха «модерної літератури». 1980-ті і 1990-ті роки також були культурно різноманітними й естетично неординарними. Постмодерні прийоми дедалі більше входили в британську літературу, яка ставала значно відкритішою для фантастичного, для «готики» й гротеску. Це ж стосується й постмодерної проблеми погодження з розмаїттям усіх стилів разом із сумнівом та невизначеністю щодо їхнього застосування й авторитетності. Напрямки викликали розгубленість в міру того, як письменники вибірково озиралися на історію та минулу традицію, але в той же час спиралися на значно ширший діапазон міжнародних впливів – від сучасної американської до латиноамериканської літератури. Стілі й ідентичності запозичувалися з інших форм та інших медіа, з кіно, музики, телебачення; бушували проблеми гендеру та сексу; сильними були й апокаліптичні відчуття, характерні для кінця сторіччя. Однак попри все цілком очевидно була потужність літератури; і майже не викликає сумнівів (хоча насправді вони починають з'являтися), що останні десятиліття XX століття сприймаються як енергійний, новаторський період розквіту британського роману.

Список використаних джерел:

1. Английская литература. 1945-1990. М. : Наука, 1987. 514 с.
2. Жлуктенко Н.Ю. Английский психологический роман XX века. Киев : Изд-во Киевского ун-та, 1988. 180 с.
3. Зверев А. Модернизм в литературе. М. : Наука, 1989. 320 с.
4. Сидорова О.Г. Британский постколониальный роман последней трети XX века в контексте литературы Великобритании. Екатеринбург : Издательство Уральского университета, 2005. 262 с.

5. Урнов Д. «Точное слово» и «точка зрения» в англо-американской прозе. Москва : Прогресс, 1992. 528 с.
6. James H. The Selected Letters. *Bibliographical Society of University of Virg.* Belknap Press, 1985. 480 p.
7. Hocks R.A. Henry James: A Study of the Short Fiction. Boston : Twayne Publishers, 1990. 193 p.
8. W.D. Howells as Critic / ed. by E.H. Cady. London : Boston, 1973. 254 p.

This paper deals with a method of artistic originality of English speaking female writers at the end of 20 century. It is also admitted a peculiarities of feministic literature. These questions are analytically answered by qualitative research on a variety of data (genres), and partly also by corpus-based quantitative research.

Key words: multiculturalism, «moral interest», «central consciousness» point of view, intertextuality, psychological analysis.

Отримано: 11.03.2020

УДК 821.111(73):784Фіцджеральд

О. Г. Шаповал, кандидат філологічних наук, доцент

ПІСНЯ «THE SHEIK OF ARABY» В СТРУКТУРІ РОМАНУ Ф. С. ФІЦДЖЕРАЛЬДА «ВЕЛИКИЙ ГЕТСБІ»

У статті розглядається функціонування пісні «The Sheik of Araby» в структурі роману «Великий Гетсбі». У ході дослідження виявлено, що пісня не лише сприяє створенню історичної атмосфери епохи, а й додає імпліцитні значення до образу Гетсбі.

Ключові слова: пісня, джаз, інтермедіальність, «літературний саундтрек».

У літературі першої половини ХХ століття виразно простежується орієнтація на експериментування з художньою формою через стирання кордонів між різними видами мистецтва. Завдяки інтегруванню засадничих принципів інших мистецтв літературно-художній твір насамперед розширює арсенал своїх виражально-зображальних засобів, перетворюючись у багатомірний об'єкт мистецького простору. Творчість Ф.С. Фіцджеральда постає одним із яскравих прикладів подібної взаємодії. У зарубіжному літературознавстві питання синтезу мистецтв у творчості Фіцджеральда висвітлювалося у роботах Р. Брекема, Т. Грехема, П. Левітта, К. Морленда, К. Тіптона, А. Усманової, Н.С. Бочкаревої, К.А. Майшевої, М.С. Сальциної та багатьох інших, проте у вітчизняній науці практично відсутні праці, які б розглядали творчість письменника з позицій інтермедіального аналізу, що й обумовлює актуальність даної розвідки.

На думку Т. Остіна Грехема, Ф.С. Фіцджеральд був одним з перших письменників-модерністів, які почали «озвучувати» свої романи, і навіть є винахідником так званого «літературного саундтреку» («literary soundtrack») у його сучасному вигляді, коли музика певної доби використовується в художньому тексті не тільки для створення атмосфери та історичної відповідності, а як новий музичний засіб читання і письма [4].

Вважаємо, що новаторський підхід Фіцджеральда до використання музики в художньому творі тісно пов'язаний із науково-технічним прогресом того часу. Письменник належав до першого покоління, для якого музика стала широкодоступною, повсякденною реальністю завдяки технологіям звукозапису. З'явилась можливість слухати улюблену пісню в будь-який час і будь-якому місці, що сприяло комерціалізації музичного мистецтва, швидкому зростанню індустрії розваг, яка поглиблювала важливість музичних уподобань і створювала уявлення про музику як про чільний аспект самоідентифікації, особливо серед молоді. Невід'ємною частиною епохи «бурхливих двадцятих», стала музика джазу. Її популярність зводилась до необхідності подолати сковуючий вплив цивілізації; джаз давав можливість витратити накопичену під час війни нервову напругу [1, с.58].

Змальовуючи «вік джазу» у романі «Великий Гетсбі», автор звертається до популярних джазових мелодій 20-х років, так званої «Tin Pen Alley music».

Першою у тексті роману згадується відома пісня 1920-х років «The Sheik of Araby» («Шейх Аравії»), написана американським композитором Тедом Снайдером на слова Гаррі Б. Сміта і Френсіса Вілера у 1921 році. Мелодія швидко стала популярною і увійшла до репертуару багатьох джаз-оркестрів, особливо в Новому Орлеані, що зробило її однією із стандартів джазової музики. У 1920-х роках пісня була легко пізнаваним твором популярної культури [5].

В романі «Великий Гетсбі» про популярність пісні свідчить той факт, що її співає група маленьких дівчаток у Центральному парку. Це пісня про багатого чоловіка, який приваблює всіх дівчат і стверджує, що він і є втіленням любові і знає, що таке справжнє кохання. Пісня «Шейх Аравії» звучить у четвертому розділі роману. На початку цього розділу Нік Каррауей зауважує, що його перше враження про

Гетсбі як про непересічну особистість поступово стерлося і тепер Нік сприймає його лише як «господаря таверни» [2, с.53], що знаходиться поруч. Подальші спроби Гетсбі потоваришувати викликають у Ніка роздратування. На прохання Гетсбі Джордан розповідає Ніку історію його кохання до Дейзі. Вона описує сцену їх побачення в Луїзіані, розповідає про переживання Дейзі вночі перед весіллям з Томом. Пісня «Шейх Аравії» звучить як саундтрек до цієї історії кохання: «... the clear voices of little girls already gathered like crickets on the grass, rose through the hot twilight:

«I'm the Sheik of Araby.
Your love belongs to me.
At night when you're asleep
Into your tent I'll creep» [3].

Пісня викликає асоціації не лише з джазовими хітами, а й фільмом 1921 року «Шейх», в якому голлівудський кумир Рудольф Валентино грає екзотичну та романтичну роль. Таким чином, текст цієї пісні підкреслює романтичні плани Гетсбі знову з'єднатися з Дейзі та заманити її в його позолочений особняк, де він зможе знову розпалити їх юнацьке кохання. Оселившись через затоку від Дейзі Бьюкенен, Гетсбі сподівається «сгер» («залізти») у «tent» («намет») її світу і спокусити своїм багатством і коханням. Саме пісня допомагає Ніку зауважити дивний збіг обставин, за яким Гетсбі оселився так близько від будинку Дейзі. Джордан пояснює, що це, звичайно, було зроблене навмисно, і Нік навіть дивується тому, що раніше цього не усвідомлював: «It was a strange coincidence», I said. «But it wasn't a coincidence at all» «Why not?» «Gatsby bought that house so that Daisy would be just across the bay» [3].

Гетсбі постає своєрідним «шейхом» в оточенні золота, багатства, екзотичності та таємничості. Образ, який намагався створити Гетсбі, щоб заманити свою кохану, майже повністю відповідає образу «аравійського шейха», героя пісні: «Oh, I'm the Sheik of Araby / And all the women worship me. / You should see them follow me around. Not bad. / Even wives of all the other sheiks, / They beg to kiss my rosy cheeks. / And that ain't bad – in fact, that's good, I've found. I'm a cad!» [6]. Саме таким героєм намагався виглядати Гетсбі, коли знайомить Дейзі з публікою, яка зібралася на його вечірці. Серед них красуні-актриси і красуні-моделі, продюсери та дівчини, що їх супроводжують. Для них всіх Гетсбі – таємничий шейх, оповитий ореолом загадковості та екзотики.

Далі Нік згадує, як він бачив Гетсбі, коли той дивився на зірки і до нього приходить усвідомлення: «Then it had not been merely the stars to which he had aspired on that June night» [3]. Зауважимо, що це споглядання зірок також імпліцитно пов'язане зі словами пісні, які не цитовані автором в тексті твору: «And the stars that shine above, / Will light our way to love. / You'll roam this land with me, / I'm the Sheik of Araby» [6]. Отже, зірки, на які дивився Гетсбі – це не просто зірки, а дороговкази до кохання, які допоможуть закоханим об'єднатися і разом керувати світом, який завоював «шейх».

Усвідомлення цього факту допомогло Ніку вперше побачити романтичність природи Джея Гетсбі: «He came

alive to me, delivered suddenly from the womb of his purposeless splendor» [3]. Джордан передає прохання Гетсбі просити Дейзі у будинок Каррауея, щоб він міг начебто випадково зустрітись з нею там. Ніка вражає різниця між грандіозністю задуму Гетсбі і скромністю його прохання: «He had waited five years and bought a mansion where he dispensed starlight to casual moths – so that he could «come over» some afternoon to a stranger's garden» [3]. У цьому висловлюванні продовжує звучати порівняння з зірками, адже, на думку Ніка, Гетсбі «витратив зоряне сійво на звичайну мошву» (переклад наш. – О.Ш.). На жаль, в тексті перекладу українською цей образ втрачений: «... на казкове сійво якого злігались хмари всякої мошви ...» [2, с.64].

Таким чином, пісня «Шейх Аравії» використовується автором не лише для створення правдоподібної атмосфери «віку джазу», але й додає важливі додаткові смисли до розкриття образу Джея Гетсбі.

Список використаних джерел:

1. Аллен Ф. Традиция и мечта. М.: Просвещение, 1970. 424 с.

УДК 373.5.016:82(100)

П. Л. Шулик, кандидат філологічних наук, доцент

РОЛЬ ГРИ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

У статті гра розглядається як дієвий механізм, що створює умови для сприйняття, розуміння та інтерпретації літературних текстів на уроках зарубіжної літератури у сучасній школі.

Ключові слова: гра, мистецтво слова, діалог, метод.

У вирії пошуку різноманітних інтерактивних методів викладання зарубіжної літератури, спрямованих на звільнення від догматичного засвоєння «певної «істини» про твір..., зафіксованої в підручнику чи у словах викладача» забувається, що доцільність їх використання залежить від певних умов: розуміння, по-перше, *що викладаємо?*, по-друге, *кому викладаємо?* по-третє, *для чого викладаємо?* Саме це розуміння дозволить у розмаїтті методичних підходів визначити такі, що дозволять в процесі викладання естетичного феномену, мистецтва слова, сформувати учня-читача з необхідним досвідом творчої діяльності та емоційно-ціннісного сприйняття світу, враховуючи те, що цей учень належить до покоління, в якого спостерігається загальне падіння рівня читацької активності і пріоритет аудіовізуальних засобів отримання інформації.

Ці підходи закладені у природі самого предмета. Як казав М. Волошин: «Поезія не підручник, вона нічого не пояснює, нічого не тлумачить. Поет говорить як рівний з рівним або мовчить» [Цит. за: 3, с.2]. Отже, діалогічна природа художнього твору стає саме тією *ниткою Аріадни*, що вказує єдино вірний шлях, який не дозволить ні викладачеві ні учневі загубитися в лабіринтах художнього тексту.

Головним інструментом, що організує діалог між текстом і сучасними учнями, повинна стати гра, адже гра присутня у творі і як інтерпретаційні моделі поведінки, і як особливе ставлення до дійсності. Окрім цього, послуговуючись висновками Ф. Шиллера, можна сказати, що для людини художній твір як естетичний феномен може існувати тільки у формі гри: «Єдиною формою пізнання естетичного може бути названа тільки гра, тому що прекрасне перебуває поміж сферами чуттєвого та раціонального» [5, с.XV]. Привабливим для сучасних школярів є те, що для учасників гри важливий сам процес, аніж результат. О.М. Леонтьєв зазначав, що «гра не є продуктивною діяльністю, її мотив знаходиться поза результатом, а саме в змісті самого дійства» [2, с.475].

На початку діалогу, коли учень, озброєний лише сугестивно-емоційним сприйняттям тексту, не може бути рівноправним учасником діалогу-гри, йому можна запропонувати роль спостерігача гри, яка відбувається між текстом і його численними трансформаціями в різні епохи як в літературних текстах, так і в різних видах мистецтва. Створюючи умови для формування в учнів необхідного роду рецепції, вчитель-словесник повинен враховувати, що характер дії художнього твору залежить: по-перше, від епохи; по-друге, від національ-

2. Фіцджеральд Ф.С. Великий Гетсбі; Ніч лагідна : романи / пер. з англ. М. Пінчевського. К.: Дніпро, 1982. 472 с.
3. Fitzgerald F.S. The Great Gatsby. URL: https://ebooks.adelaide.edu.au/f/fitzgerald/f_scott/Gatsby. (дата звернення: 5.03.2020).
4. Graham T.A. The Great American Songbooks : Musical Texts, Modernism, and the Value of Popular Culture. OUP USA. 2013 293 p. URL: <https://books.google.com.ua/books?id=v3zNtLNXyLcC&dq=t.+austin+graham+music+modernist&source> (дата звернення: 05.03.2020).
5. Standard of the Day. URL: <http://standardoftheday.blogspot.com/2009/04/sheik-of-araby.html> (дата звернення: 05.03.2020).
6. The Sheik of Araby. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/The_Sheik_of_Araby (дата звернення: 05.03.2020).

The article deals with the functioning of the song «The Sheik of Araby» in the structure of the novel «The Great Gatsby». The study revealed that the song not only contributes to the creation of the historical atmosphere of the era, but also adds implicit meaning to the image of Gatsby.

Key words: song, jazz, intermediality, «literary soundtrack».

Отримано: 11.03.2020

ної культури; по-третє, від індивідуальних психологічних особливостей реципієнта (учня), крізь призму якого здійснюється художнє сприйняття об'єкту (літературного твору). Для цього учням пропонується ознайомитися з особливостями рецепції літературних феноменів сучасниками авторів, прослідкувати зміни, що відбуваються у художньому сприйнятті наступних поколінь, а також порівняти особливості ставлення до творів у різних національних культурах.

Саме на цьому етапі широко використовуються такі близькі сучасній молоді аудіовізуальні засоби. Широке використання мультимедіа, інтернет-ресурсів, зразків сучасного мистецтва, які своїм успіхом завдячують художнім творам, розкривають перед учнями глибину емоційного змісту і невичерпне багатство літературних образів, сюжетів. Наприклад, широке використання музичних творів наближує до сучасного учня, який більше слухає ніж читає (читання поступилося місцем «фононаркоманії»), творчість авторів, які за інших умов, не викликають у нього зацікавленості. Так, поезія Й. Бродського, безперечно, стає частиною його емоційного світу після прослуховування пісень на вірші поета – у виконанні Діани Арбеніної (пісня «Сонце») та Олени Фролової (пісня «Сонетик»). А значення для сьогодення поезії вагантив ширше розкривається після знайомства з творчістю популярної фолк-рок групи «Нашадки вагантив». Отже, художні твори тільки тоді стануть часткою духовного досвіду учнів, коли вони зможуть побачити їх життєздатність в умовах сучасного світу, а також відчуті і зрозуміти необхідність їх вивчення. Так відбудеться необхідне поєднання історико-генетичного і історико-функціонального планів у вивченні літературного тексту. Спостереження за «чужою грою» не тільки сприяють мотивації читацької активності школярів, але і збагачують їх певною інформацією про текст.

Але все це тільки складе основу для індивідуального сприйняття. Для того, щоб художнє сприйняття перетворило художній твір у факт свідомості учня-реципієнта необхідно у практиці викладання застосовувати діяльнісний підхід, що передбачає активну участь школярів у співтворчому діалозі з текстом і автором. Для учня-читача розуміння авторської позиції стає і самопізнанням. Згадаймо прекрасну формулу М.М. Бахтіна: «Буть – значит общаться диалогически» [1, с.117]. Отже, на наступному етапі (аналіз твору) учні, які ще не набули статусу рівноправного з текстом учасника діалогу, повинні виявити у співрозмовника (текста) всі наявні і приховані засоби, «козири», що роблять його «фаворитом» і дозволяють йому нав'язувати свої правила у грі з читачем.

На останньому етапі учень здатен вийти за межі художнього світу письменника, подивитись на цей світ з боку, побачити і оцінити його несхожість зі світами інших художників, дати свої відповіді на моральні запитання, що постають у тексті, поєднати концепцію твору зі своїм особистим духовним досвідом. Основою діалогу між автором і читачем (текстом автора і текстом читача) слугуватиме на цьому етапі організація інтерпретації художнього твору, що вже включає у себе елемент гри.

Відповідно до цих етапів формується система запитань і завдань. На першому етапі, щоб отримати «право на гру-діалог» з автором, учням необхідно запропонувати запитання репродуктивного характеру, метою яких буде перевірка знань тексту. Це можуть бути тести або з запитання з відкритою відповіддю. Цей етап можна позначити як АВТОР + Я (учень-читач).

На наступному етапі учень, отримавши право завдяки своїм знанням, вступає в діалог з автором. Запитання на цьому етапі спрямовані на виявлення і розуміння авторської позиції і передбачають активну участь школярів, які не просто долучаються до аналізу, але й визначають своє ставлення до авторської позиції. Цьому етапу відповідає схема Я + АВТОР.

На останньому етапі учень стає рівноправним учасником гри з автором. Цей етап можна назвати «Гра з класиком», а схема набуває вигляду Я = АВТОР. Саме на цьому етапі на перший план виходять прийоми співтворчості. Учням пропонується змодельовати ситуації, яких немає у тексті, дописати твір, змінити фінал твору, написати свій твір (літературний, музичний, твір живопису, кінофільм або сценарій) за мотивами вивченого, створити буктрейлер тощо.

На всіх етапах гра створює відповідну модель взаємовідносин учня-читача і тексту, який активно освоюється школярами, і тому існує для нього. Гра дозволяє акцентувати увагу на багатозначності художнього образу і суб'єктивному характері його сприйняття та інтерпретації.

Отже, гра стає одним із продуктивних шляхів досягнення основної мети навчання літератури – підготовки читача, здатного сприймати, розуміти та інтерпретувати літературні тексти.

Список використаних джерел:

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. Москва : Худ. лит., 1986. 412 с.
2. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1972. 576 с.
3. Нижегородова Е.И. И снова анализ одного стихотворения. *Русский язык и литература в школах Украины*. 2005. №2 (86). С. 2-6.
4. Пискунова С.И. Истоки и смысл смеха Сервантеса. *Вопросы литературы*. 1995. №2. С. 143-169.
5. Шиллер Ф. Письма об эстетическом воспитании человека. *Сочинения в 7 т.* Москва : Госиздат худож. лит., 1957.

The article looks at the game as an effective tool providing the conditions for understanding, perception, and interpretation of literary works at lessons of foreign literature in modern school.

Key words: game, art of words, dialogue, method, audio-visual aids.

Отримано: 11.03.2020

УДК 81'255.4:821.111*Моема

О. О. Барбанюк, кандидат філологічних наук, доцент

ОСОБЛИВОСТІ ТРАНСЛЯЦІЇ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНИХ РЕАЛІЙ БРИТАНІЇ ПОЧАТКУ ХХ ст. (на матеріалі оповідання В. С. Моема «The verger»)

У статті йдеться про особливості дефініції та способи перекладу національно-маркованої лексики, зокрема про трансляцію суспільно-політичних реалій художнього світу відомого прозаїка Великої Британії ХХ ст. Вільяма Сомерсета Моема в короткому оповіданні «The Verger».

Ключові слова: національно-маркована лексика, реалія, В.С. Моема, трансляція.

Взаємодіючи з культурою мова виконує низку функцій, серед яких вагоме місце посідає транслятивна, адже через трансляцію культури мова здатна чинити вплив на світосприйняття будь-якої лінгвокультурної спільноти.

У художній літературі зокрема існують мовні одиниці, які надають уявлення власне про народ та про його оточення. Не зважаючи на низку дефініцій, такі одиниці традиційно називають «національно-культурною», «національно-маркованою лексикою», «реаліями» [2-5]. Слова-реалії присутні в усіх жанрах художньої літератури, адже вони передають історичні, географічні, побутові та інші особливості народу. Питання власне визначення реалій і на сьогодні є актуальним [7], оскільки дослідники культурно-маркованої лексики мають різні погляди на це явище. Так, Я. Рецкер стверджував, що реалії – це слова, що позначають предмети, процеси і явища, характерні для життя і побуту країни, але не відзначаються науковою точністю визначення, властивою термінам [6], а Л. Соболев був переконаний, що реаліями можна називати побутові і специфічні національні слова й звороти, які не мають еквівалентів у побуті, а отже, і в мовах інших країн.

Класичний підхід до класифікації реалій, запропонований болгарськими дослідниками С. Влаховим та С. Флориним [1], закликає розглядати реалії під різними кутами зору: за предметною ознакою та за місцевою ознакою. За предметною ознакою, слідуючи позиції авторів, реалії можна класифікувати на:

- а) географічні;
- б) етнографічні;
- в) суспільно-політичні.

Варто зазначити, що така класифікація є дещо узагальненою та поверхневою, однак вона не потворить загальної тенденції до поділу реалій за предметом денотації.

Питанням перекладу реалій, пошуку шляхів та способів передачі національно-культурного колориту однієї лінгвокультури засобами іншої присвячено чимало досліджень [2-4], однак такі одиниці продовжують викликати у перекладачів значні труднощі. С. Влахов і С. Флорін [1] узагальнюють прийоми передачі реалій лише до двох: транскрипції й перекладу. Власне саме тому загальна схема прийомів передачі реалій у художньому тексті, на їх переконання, виглядає так:

- 1. Транскрипція.
- 2. Переклад (заміни).

Транскрипція (чи транслітерування) є загальноприйнятним способом перекладу одиниць, які не існують у цільовій лінгвокультурі. Переклад же представляє собою низку трансформацій:

- 1. Утворення неологізму: калька, напівкалька, освоєння, семантичний неологізм.
- 2. Здійснення приблизного перекладу: родо-видова відповідність, функціональний аналог, опис, пояснення, тлумачення.
- 3. Здійснення контекстуального перекладу.

У фокус нашого дослідження потрапляє коротке оповідання відомого прозаїка, драматурга і літературного критика

Великої Британії ХХ століття Вільяма Сомерсета Моема «The Verger». Не зважаючи на значний творчий доробок автора та, відповідно, багаточисельні переклади його творів різними мовами, оповідання «The Verger» не має україномовного відповідника. Це коротка історія про церковного служителя Альберта Формана, який впродовж 16 років обіймає цю посаду в одній із церков Лондона. Життя, здавалось, триватиме і надалі так розмірено і монотонно, однак одного дня новопризначений парафіяльний священник не виявив, що Альберт безграмотний. Головний герой припиняє своє служіння у церкві через небажання вивчити ази письма та, за певний час, стає відомим та успішним підприємцем, все ще неосвіченим.

Отже, здійснимо спробу транслювати суспільно-політичні реалії художнього світу В.С. Моема українською мовою, власне і заголовок.

Так, *Verger* – жезлоносець, церковний служитель, який несе срібні жезли, символ влади під час церемоній у англіканській церкві. Це реалія релігійного характеру, але оскільки відтворює особливості віросповідання Великої Британії та, власне, церковної ієрархії, доцільно віднести таку національно-марковану одиницю до групи суспільно-політичних реалій.

Отже, із суспільно-політичних реалій і оповіданні можна виділити наступні:

А) на позначення територіальних одиниць Лондона: *Neville Square, St Peter's*

<i>There had been a christening that afternoon at St Peter's, Neville Square, and Albert Edward Foreman still wore his verger's gown.</i>	<i>В той день по обіді у церкві Святого Петра, що на Невілл Сквер, відбулись хрестини і Альберт Едвард Форман ще був у своєму одяганні.</i>
---	---

Реалію адміністративного устрою Лондона *Neville Square* доцільно перекласти шляхом транслітерації – *Невілл Сквер*, в той час як до реалії *St Peter's* варто застосувати калькування та пояснення – *церкві Святого Петра*.

Б) на позначення осіб церковної ієрархії: *verger, vicar, clergyman of the old school, churchwarden, the popes of Rome*.

<i>During the sixteen years he had been verger of this church.....[8]</i>	Протягом 16 років він був <i>служителем</i> ...
<i>The vicar had been but recently appointed, a red-faced energetic man in the early forties [8]</i>	Недавно призначений <i>парафіяльний священник</i> був червонолицим, енергійним чоловіком за сорок...
<i>.....a clergyman of the old school who preached leisurely sermons in a silvery voice.....[8]</i>	... <i>священник старої школи</i> , який розважливо читав проповіді своїм срібним голосом...
<i>Albert Edward was a trifle surprised to find the two churchwardens there [8].</i>	Альберт Едвард був дещо здивований побачити двох <i>церковних старостів</i> .
<i>The vergers of St Peter's, like the popes of Rome, were there for life [8].</i>	Служителі церкви Святого Петра, як і <i>Папи Римські</i> , займали посаду до кінця своїх днів.

Такі приклади засвідчують використання способу калькування (*a clergyman of the old school – священник старої школи, churchwardens – церковні старости, the popes of Rome – папи римські*) та функціонального аналога (*vicar – парафіяльний священник, verger – церковний служитель, прислужник*) у трансляції реалій суспільно-політичного характеру.

Отже, використання вищезазначених способів трансляції суспільно-політичних реалій сприяє розумінню художнього світу автора та адекватній інтерпретації читачем особливостей англійського віросповідання.

Список використаних джерел:

1. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. М. : Высшая школа, 1986. 416 с.
2. Зорівчак Р.П. Реалія і переклад (на матеріалі англійських перекладів української прози). Львів : Вид-во Львів. ун-ту, 1989. 216 с.
3. Карабан В. Теорія і практика перекладу з української мови на англійську мову = Theory and Practice of Translation from Ukrainian into English : посібник-довідник [навч. посіб. зі спец. «Переклад»]. Вінниця : Нова Книга, 2003. 608 с.

4. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) : [учебник для ин-тов и фак. иностр. яз.] М. : Высшая школа, 1990. 253 с.
5. Новикова Н.С., Черемшина Н.В. Многомирие в реалии и общая типология языковых картин мира. *Филол. науки*. 2000. С. 52-53
6. Рецкер Я.И. Пособие по переводу с английского языка на русский язык. 3-е изд., перераб. и доп. М. : Просвещение, 1982. 160 с.
7. Фененко Н.А. Язык реалий и реалии языка. Воронеж : Изд-во ВГУ, 2001. 139 с.
8. W.S. Maugham The Verger. URL: <https://www.lingvistov.ru/blog/reading-club/reading-club-intermediate-the-verger-by-somerset-maugham>.

The article highlights the peculiarities of definition and methods of translating nationally-labeled vocabulary in general, socio-political realia in particular, in the short story by a well-known prose writer of Great Britain of the XX century William Somerset Maugham «The Verger».

Key words: nationally-labeled vocabulary, realia, W. S. Maugham, translation

Отримано: 11.03.2020

УДК 378.147:808.5

Т. П. Білоусова, кандидат філологічних наук, доцент

ОРАТОРСЬКИЙ КЛУБ ЯК ОСЕРЕДОК ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті наголошено на потребі у систематичній риторичній освіті під час навчальних занять і в позанавчальний час. Йдеться про значення студентського ораторського клубу як осередку формування риторичної компетентності майбутніх фахівців. Особливу увагу приділено принципам його функціонування, формам і результатам діяльності.

Ключові слова: риторика, риторична компетентність, ораторський клуб.

Сьогодні риторика визначають як науку про досконале (ефективне, переконливе, доцільне) мовлення, яка, за великим рахунком, через стиль мовлення формує стиль життя. Це наука про закони керування мисленнєво-мовленнєвою діяльністю, про мистецтво спілкування, зокрема, способи переконання, дійові форми мовленнєвого впливу на аудиторію з урахуванням її особливостей.

Одним із важливих напрямів удосконалення змісту сучасної освіти у вищих навчальних закладах є впровадження компетентнісного підходу, що передбачає формування в тому числі риторичної компетентності. Ця компетентність надзвичайно важлива для розвитку комунікативної особистості, здатної образно висловлювати свої думки, володіти словом і використовувати власні знання та вміння для досягнення успіху в різних сферах соціально-культурного та суспільно-політичного життя. Тож навчальна дисципліна риторика – разом із стилістикою, культурою мовлення, лінгвістикою тексту та іншими – має стати невід’ємною складовою навчання філолога. Основними формами роботи з формування риторичної компетентності, за М. Пентиліок, можуть бути виразне читання віршів, аналітичне читання текстів різних жанрів, проникнення в авторський задум тексту через аналіз ключових слів, які розкривають головну ідею тексту, формування лексикографічної культури через роботу зі словниками різних типів (тлумачним, орфографічним, орфоепічним, синонімів, антонімів, паронімів, омонімів тощо), вправи з техніки мовлення, виголошення власних промов залежно від ситуації мовлення, написання листів, заміток до газети, на радіо, телебачення тощо [13].

Дослідники переконані, що «завдяки опануванню риторики можна випрацювати низку якостей, які стосуються процесу мислення – критичність, гнучкість, оперативність; мовлення – точність, стилістичність, правильність, виразність тощо, крім того, удосконалити комунікативну поведінку» [12, с.4], тобто прищепити молодому ораторові такі якості, як коректність, тактовність, невимушеність, ввічливість. Риторика вдосконалює також *виконавську майстерність*: правильну дикцію, інтонацію, доцільну міміку, вправні жести тощо [11, с.327]. Все зазначене особливо важливе для майбутнього вчителя, який має не лише володіти ораторським мистецтвом, але й формувати риторичну компетентність своїх учнів.

Відсутність дисципліни «Риторика» (або «Основи риторики», «Красномовство», «Основи красномовства» й подібних) у навчальних планах підготовки здобувачів вищої освіти спричиняє значні прогалини у формуванні їх професійних характеристик. Ситуація, що склалася з риторичним компонентом освіти, вимагає реагування як з боку груп забезпечення освітніх програм, так і з боку осіб, відповідальних за виконання навчального плану і реалізацію виховного потенціалу освіти.

Безперечно, елементи мовленнєвого саморозвитку мають місце на всіх практичних і семінарських заняттях із гуманітарних дисциплін. Але такій діяльності бракує систематичності, єдиних підходів до формування культури мовлення фахівців. Тож у лютому 2018 року під нашим керівництвом за сприяння Студентського клубу в університеті розпочав свою діяльність Ораторський клуб. За час свого існування він об’єднав близько 60 студентів, які представляють факультети іноземної філології, української філології та журналістики, історичний, фізико-математичний, фізичної культури, корекційної і соціальної педагогіки та психології, педагогічний. Робота клубу ґрунтується на таких принципах.

1. Постійність і безперервність. Процес формування риторичної компетентності має системний характер, передбачає застосування сучасних технологій, якісно нових моделей комунікації. Засідання відбуваються раз на три тижні, що дозволяє постійно підтримувати зацікавленість членів клубу в риторичному самовдосконаленні.
2. Доступність і відкритість. Членом клубу може стати будь-який студент або співробітник університету, школяр, ліцеїст, громадський діяч тощо. До співпраці залучаються запрошені оратори, які представляють різні галузі науки, культури, політики тощо. Результати діяльності клубу, а саме перелік розглянутих тем, моменти обговорення доповідей, їх аналіз та оцінка слухачами широко висвітлюються у газеті «Студентський меридіан» [1-10].
3. Обмеження кількості виступів і тривалості засідань. Упродовж однієї години прослуховуються до двох-трьох виступів. Це привчає ораторів до лаконічності та інформативності викладу, націлює їх на відбір лише тих думок, аргументів, прикладів, що дозволяють повніше передати думку, викликати у слухачів образні

- увялення, асоціації. Розвивається здатність ораторів досягати ефективності викладу через корегування риторичної діяльності, зміну характеру і самого змісту мовлення, підтримку контакту з аудиторією. З іншого боку, слухачі навчаються концентруватись на виступі, критично мислити, активно реагувати на почуте.
4. Свобода у виборі теми виступу дозволяє доповідачеві розкрити свій внутрішній світ, зацікавлення, інтереси, долучити аудиторію до різних сфер життя: науки, міжнародних академічних обмінів, поезії, прози, живопису, кулінарії, військово-спортивних ігор, традицій, прийомів самомотивації та ін. Розмаїття тем, яким присвячуються виступи, свідчить про активну життєву позицію членів клубу, прагнення поділитись зі спільнотою власним досвідом, знаннями та емоціями.
 5. Об'єктивність, доброзичливість, анонімність оцінювання виступів. Контроль і оцінювання рівня сформованості риторичної компетентності кожного мовця відбувається за певними критеріями, що мають вагу від 1 до 5 балів і об'єднуються в анкету «Активний слухач»; загальна оцінка виступу оратора – середнє арифметичне від усіх виставлених слухачами оцінок.
 6. Наявність контрольно-рефлексійного етапу діяльності оратора, тобто самоконтроль і самоаналіз набутого рівня красномовства. Кожний, хто випробував себе на риторичному терені, після підрахунку балів отримує заповнені анкети і може ознайомитись не лише з оцінками, але й записами, які робили слухачі під час його виступу.

Ораторський клуб розвивається, з'являються нові форми спілкування, зростає зацікавлення студентів, мотивованих на досягнення успіху в професійній, науковій, громадській діяльності. Риторичні знання і вміння, які отримують члени клубу, уміле володіння мовленнєвою ситуацією, комунікативним процесом допоможуть їм у майбутньому адаптуватися в колективі, краще виконувати професійні обов'язки, бути носіями високої мовленнєвої та загальної культури.

Список використаних джерел:

1. Білоусова Т. Ораторське мистецтво напередодні весни. *Студентський меридіан*. URL: <http://meridian.kpnu.edu.ua/2019/03/01/oratorske-mystetstvo-naperehodni-vesny>.

УДК 378.016:811.112.2

Т. В. Боднарчук, кандидат педагогічних наук, доцент

KREATIVES SCHREIBEN MIT LITERATUR, WORT- UND TEXTVORGABEN IM DEUTSCHUNTERRICHT

У статті розглядаються особливості навчання креативного письма на заняттях німецької мови. Особлива увага звертається на роботу з літературними текстами при формуванні навичок креативного письма.

Ключові слова: писемне мовлення, креативне письмо, навчання креативного письма, вправи для формування навичок креативного письма.

Kreativ zu sein, gehört zu unserem Zeitgeist. Hinsichtlich der Verwendung des Kreativitätsbegriffs beim Kreativen Schreiben kann man behaupten, dass auch durch kreative Schreibprozesse Texte entstehen können, die von großer Aussagekraft sind (und somit wichtige Prozesse in Gang setzen können). Ohnehin verzichten andere Vertreter der Kreativitätsforschung auf diese Unterscheidung und fassen ihren Kreativitätsbegriff weiter. U. Beer und W. Erl legen den Schwerpunkt auf die Neuartigkeit: «Kreativ ist jeder Akt, der für ein Individuum etwas Neues darstellt oder im weiteren Sinne etwas Neues für einen Kulturkreis oder die Menschheit bedeutet» [1, S.9].

Im Bereich Deutsch als Fremdsprache spielt die Aufnahme des Kreativen Schreibens in den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen eine entscheidende Rolle, da dadurch das Kreative Schreiben auch zum obligatorischen Bestandteil eines jeden Fremdsprachenunterrichts in Europa geworden ist [2].

Auch in neuere Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache ist Kreatives Schreiben integriert worden. Problematisch ist jedoch, dass erforderliche Lehrerfortbildungsveranstaltungen bisher mehr oder minder ausgeblieben sind, was dazu führt, dass Kreatives Schreiben in seiner Bedeutung entweder gänzlich unklar bleibt oder auf seine negativ behafteten Ursprünge zurückgeworfen wird.

2. Білоусова Т., Хан А. І знову вдало! *Студентський меридіан*. URL: <http://meridian.kpnu.edu.ua/2019/03/25/i-znovu-vdalo>.
3. Білоусова Т., Хан А. Свято студентського красномовства. *Студентський меридіан*. URL: <http://meridian.kpnu.edu.ua/2019/04/27/sviato-studentskoho-krasnomovstva>.
4. Білоусова Т. До нових зустрічей, ваш Ораторський клуб! *Студентський меридіан*. URL: <http://meridian.kpnu.edu.ua/2019/05/27/do-novykh-zustrichei-vash-oratorskyi-klub>.
5. Білоусова Т. І знову зустріч! *Студентський меридіан*. URL: <http://meridian.kpnu.edu.ua/2019/09/25/i-znovu-zustrich>.
6. Білоусова Т. Про жести, фейки, мотивацію і артикуляцію: Ораторський клуб розширює коло проблем! *Студентський меридіан*. URL: <http://meridian.kpnu.edu.ua/2019/10/15/pro-zhesty-feiky-motyvatsiiu-i-artykuliatsiiu-oratorskyi-klub-rozshyruie-kolo-problem>.
7. Білоусова Т., Хан А. Такі різні теми... *Студентський меридіан*. URL: <http://meridian.kpnu.edu.ua/2019/11/05/taki-rizni-temy>.
8. Білоусова Т. Тепла зустріч холодного осіннього вечора. *Студентський меридіан*. URL: <http://meridian.kpnu.edu.ua/2019/11/25/tepla-zustrich-kholodnoho-osinnogo-vechora>.
9. Білоусова Т. Додамо нового свята! *Студентський меридіан*. URL: <http://meridian.kpnu.edu.ua/2019/12/16/dodamo-novoho-sviata>.
10. Білоусова Т., Хан А. Говорити – читати – сприймати. *Студентський меридіан*. URL: <https://meridian.kpnu.edu.ua/?p=28869>.
11. Літературознавча енциклопедія : у 2 т. / автор-укладач Ю.І. Ковалів. Київ : Академія, 2007. Т. 2. 624 с.
12. Ораторське мистецтво : навч.-метод. посіб. / авт.-уклад. : І.М. Плотницька, О.П. Левченко, З.Ф. Кудрявцева та ін. ; за ред. І.М. Плотницької, О.П. Левченко. 2-е вид., стер. Київ : НАДУ, 2011. 128 с.
13. Пентилюк М. Роль тексту у формуванні риторичних умінь і навичок учнів. URL: ekhsuir.kpspu.edu.

The article focuses on the importance of systematic rhetorical education during in and out of class activities. In this aspect the orator club plays the leading role in the development of students' rhetorical competence. The author outlines the principles, forms and results of the club organisation and functioning.

Key words: rhetoric, rhetorical competence, orator club.

Отримано: 11.03.2020

Яahren als eine Art Gegenpol zum analytisch-interpretierenden Umgang mit Literatur entwickelt wurde.

Dazu gehört das ganze Spektrum des produktionsorientierten Umgangs mit Literatur, wobei der Eingriff in den Text auf inhaltlicher oder/und formaler Ebene erfolgen kann:

- Transformation: Veränderung von Texten oder Textstellen, Verfremden und Umschreiben eines Textes (inhaltlich: z. B. aus einer anderen Perspektive, in einer anderen Zeit etc. / formal: in einer anderen Textsorte etc. / inhaltlich und formal: Inszenierung eines Textes etc.), in die Rolle von Textfiguren schlüpfen und aus deren Perspektive agieren, Tagebucheinträge oder Briefe aus deren Perspektive schreiben;
- Textfiguren einen anderen Charakter geben;
- Rekonstruktion/Restauration: Wiederherstellen von Texten, die nur auszugsweise vorgegeben werden, Finden eines Anfangs, Schlusses, Mittelteils für einen vorgegebenen Textausschnitt;
- Konkretisierung: Ausfantasieren oder Antizipieren von Textstellen, individuelles oder kollektives Weiterschreiben, Kürzen, Umgestalten eines Textausschnittes;
- Texte kritisieren, rezensieren, illustrieren.

Dass man auch in der Fremdsprache Gedichte schreiben kann, halten viele Fremdsprachenlernende für ausgeschlossen: Erachten es schon viele in der Muttersprache als ein Privileg der Dichter. Umso größer ist das Erfolgserlebnis, wenn es dann trotzdem gelingt. Mit formalen Vorlagen (zur Gedichtform) ist es selbst für Lernende auf B1-Niveau möglich, ein «kleines Gedicht», wie z. B. ein Elfchen, ein Haiku, Akrostichon etc. in der Fremdsprache zu schreiben.

Lernende auf Niveau B2/C1 können anspruchsvollere und längere Gedichte produzieren, indem sie zu einer Thematik mehrere Elfchen, Haikus etc. aneinanderreihen oder schwierigere Vorlagen wählen. Bei der Besprechung der Gedichte oder nach dem Vorlesen bietet es sich an, auch auf lyrische Stilmittel wie die Verknappung, die Verwendung von Metaphern zu verweisen.

Das Schreiben von Lyrik mit Vorgaben lässt sich auch mit dem Bereich der Sprachmittlung verbinden, indem Ausgangstexte oder Vorlagen in der Muttersprache gewählt werden.

Vielen Fremdsprachenlernenden fällt es sehr schwer, mit dem Schreiben zu beginnen. Der Einstieg in den Text kann erleichtert werden, indem Schreibanfänge oder Satzanfänge als Schreibanlass vorgegeben werden. Dabei sollten die Schreibanfänge den Interessen der Lernenden entsprechen, ansonsten können diese auch als demotivierend empfunden werden. Zum Beispiel wurde in einem meiner Schreibkurse die Anregung

«Wenn ich Millionär wäre...» von vielen jungen Männern als kapitalistisch abgelehnt. Andere – vor allem die jungen Frauen – waren hingegen begeistert von der suggerierten Vorstellung. In den Gruppen mit unterschiedlichen Interessensgebieten ist es daher ratsam, zwei Schreibanfänge alternativ zur Auswahl zu stellen. Hier einige Beispiele:

- «Wenn ich jetzt 80 wäre...»
- «Wenn ich Pippi Langstrumpf wäre...»
- «Als Junge/Mädchen würde ich...»

Für einen spielerischen Umgang mit der Zielsprache, für mehr Sprachgefühl, aber auch für die Sprachvermittlung bietet sich das Finden von Metaphern oder ungewöhnlichen Vergleichen (in der Ausgangs- und Zielsprache) an.

Beim Suchen der Metaphern empfiehlt es sich, eine thematische Eingrenzung zu treffen (z. B. Befindlichkeiten, Körper), um einen überschaubaren Rahmen für die jeweilige Schreibübung vorzugeben.

Zum Finden ungewöhnlicher Vergleiche kann durch Vorgaben (im Idealfall Ausschnitte eines authentischen Textes) angeregt werden.

Beispiele: Er ist alt.

Vergleich: Er ist so alt, wie eine Mumie.

Metapher: Er ist eine Mumie.

Список використаних джерел:

1. Beer U., Erl W. Entfaltung der Kreativität. Nehren : Katzmann, 1986. 103 S.
2. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin ; München: Langenscheidt KG, 2001. 244 S.
3. Ortheil H.-J. Aristoteles und andere Ahnherren. Über Herkunft und Ursprünge des Kreativen Schreibens. In: Haslinger J., Treichel H.-U. (Hrsg.) Schreiben lernen – Schreiben lehren. Frankfurt/Main : Fischer, 2006. S. 17-29.
4. Wolfrum Jutta Kreativ Schreiben. Gezielte Schreibförderung für jugendliche und erwachsene Deutschlernende. Ismaning : Hueber Verlag, 2014. 184 S.

The article deals with the peculiarities of teaching creative writing at German lessons. Particular attention is paid to working with literary texts in the formation of creative writing skills.

Key words: writing, creative writing, creative writing training, exercises for forming creative writing skills.

Отримано: 11.03.2020

УДК 811.162.1'373.7

Л. Б. Вишнеvsька, асистент

ПОЛЬСЬКА ФРАЗЕОЛОГІЯ В КОНТЕКСТІ ІННОВАЦІЙ

У статті висвітлюються загальні тенденції розвитку інноваційних процесів у фразеології, питання генезису фразеологічних інновацій у польській мові, основні критерії визначення стійких новоутворень та їхня функціональна значимість.

Ключові слова: фразеологічна інновація, фразеологічна норма, фразеологічна варіантність, прагматичний аспект.

Неологія стикається із безліччю проблем і протиріч. Переважна більшість дослідників погоджується, що мотивація появи нового слова і нового стійкого сполучення обумовлена прагматичними потребами. Відтворення і закріплення «нового» у житті спонукає носіїв мови створювати нові одиниці. Також появі неологізмів сприяють і внутрішньомовні фактори.

Польська неографія представлена численними словниками, що фіксують лексичні та фразеологічні інновації. Сьогодні оновлення польського лексикуону відбувається, перш за все, завдяки інтернету та друкованим засобам масової інформації. Значною часткою новоутворень є запозичення.

Теоретичною основою наших спостережень можна вважати концепцію Ст. Бомби [3, с.17-23], коли «будь-яке відхилення від фразеологічної норми» він називає фразеологічною інновацією.

Творчий підхід до будь-якої роботи завжди породжує щось нове, незвичне. Ми не раз акцентували увагу на проблемі функціонування фразеологічних інновацій. Все нове

у фразеології є специфічним відображенням світосприйняття людиною, яка усвідомлено ухиляється від нормативного вживання фразеологічної одиниці. Постає слушне питання: чим відрізняється лексична інновація від фразеологічної? У лексичному новотворі домінує поняттєво-номінативна сторона, а у фразеологічному новоутворенні передують образні асоціації та оціночні конотації. Зрозуміло, що фразеологічне явище набагато складніше: його призначення не лише назвати об'єкт, що пізнається, а й висловити своє ставлення до нього.

Вивчаючи нові явища в польській лексиці та фразеології, Ст. Бомба [3, с.84] сформулював поняття «фразеологічна помилка», розуміючи її як «непередбачену чи неусвідомлену інновацію, яка позбавлена будь-якого спеціального призначення, тобто не збагачує, не виокремлює зміст висловлювання, але навпаки, може спотворити його чи позбавити будь-якого сенсу».

У світовій лінгвістичній практиці норма трактується як невід'ємний атрибут мови. Це категорія історична, від-

повідно – рухома і змінна. Так, В. Іцкович та Б. Шварцкопф [1, с.187; 2, с.173] описали це явище і назвали його «суто мовною помилкою, що є результатом порушення норми». Але дослідники визнали, що завдяки цьому процесу досягається комунікативний ефект.

Ст. Бомба [3, с.34] запропонував поняття «внутрішньофразеологічна помилка», коли усі семантичні, структурні і граматичні модифікації, що розширюють фразеологічний склад інновації, вживаються у хибному значенні та «позафразеологічна помилка», коли фразеологізм опиняється у неправильному словесному оточенні (контексті).

Існує думка, що згадані «помилки» можуть слугувати спеціальними мовними засобами, які здатні створювати додатковий емоційний ефект при спілкуванні. Але постає питання: як розрізняти умисні та неумисні інновації?

Дійсно, визначення фразеологічної помилки пояснюється, перш за все, складністю фразеологізму як мовної одиниці за формою, за змістом та сполучуваністю з іншими одиницями. Тобто, відсутні напрацювання з позиції нормативного та ненормативного функціонування нової одиниці в мовленні. Прикладом можуть слугувати індивідуально-авторські модифікації фразеологічних одиниць. Їхня поява є результатом умисних дій автора і створюються вони на основі нормативного вживання. Тоді як фразеологічні помилки є повним протиріччям норми.

Ми поділяємо точку зору, що фразеологічна помилка – це не лише фразеологічна інновація, але й мовна і мовленнєва помилка. На практиці подібне явище яскраво проявляється в інтернеті та на шпальтах газет. Автор хоче привернути увагу читача, зацікавити його і здивувати. Але результатом «непокори» мовним правилам заради бажання висловитися оригінально є чисельні лінгвістичні та логічні помилки. Це, на нашу думку, пояснюється звичайним невіглаством дописувачів, що породжує низку проблемних питань, пов'язаних (користуючись радянською термінологією) із «боротьбою» за чистоту мови і мовлення. У зв'язку із сказаним постає завдання, що вимагає виокремлення таких нових сполучень, які мають відповідну фразеологічним одиницям структуру, але містять у собі порушені змістовні зв'язки. Подібні інновації трактуються як лінгвістичні помилки.

При аналізі фразеологічних інновацій (за Ст. Бомбою) розрізняють два типи контекстів – мінімальний (це найближче оточення фразеологічної одиниці, це фіксована у словниках сполучуваність фразеологізмів) та максимальний (це певне лексичне значення фразеологічної одиниці, на фоні якого відбувається семантична та стилістична реалізація фразеологізму).

Авторська зміна фразеологізму порушує традиційні асоціативні зв'язки, тому оновлена форма інтригує читача чи свідесідника більше, ніж загальноприйнятий сталий зворот.

Неологізація фразеологічної одиниці, зазвичай, відбувається у двох напрямках: формальному, коли фразеоло-

гізм внутрішньо змінюється і в такому вигляді протиставляється вже відомому варіанту, та змістовному, коли зворот у своїй звичній формі змінює семантику.

Польські фразеологи вивчали проблемні питання «фразеологічної норми» та «фразеологічної помилки». Вони одностайно підкреслювали, що фразеологічні помилки можуть торкатися усіх категоріальних ознак одиниці – логічних, формальних, семантичних та функціональних.

Саме Ст. Бомба «помилку» визначав як «неусвідомлену інновацію», а під «інновацією» розумів будь-яке «відхилення» від фразеологічної норми.

Якщо взяти до уваги те, що поняття «норма» теж є дискусійним, можна сміливо заперечити Ст. Бомбі стосовно поняття «фразеологічна інновація». Нові фразеологізми можуть бути запозиченими як ззовні, так й з внутрішніх джерел (діалектів тощо). У польському мовознавстві їх називають уточнюючими (додатковими) інноваціями (innowacje uzupełniającej). Таким чином, фразеологічна інновація є значно ширшим поняттям, ніж відмінність від норми.

Неологія повинна займатися проблемами таких помилок у комунікативному просторі, вивчати інновації у контексті художньої творчості.

Осміслення окреслених питань свідчить про те, що вказана проблема ніколи не втратить актуальності, бо мовна картина світу постійно оновлюється.

Дослідження інноваційної лексики та фразеології у польському мовознавстві тісно пов'язані з історією країни, а досягнення польських лінгвістів є цінним внеском до скарбниці слов'янської неології та неографії.

Список використаних джерел:

1. Іцкович В.А. К типологии формальных отклонений от фразеологической нормы. *Литературная норма в лексике и фразеологии* / под ред. Л.И. Скворцова и Б.С. Шварцкопфа. Москва : Наука, 1983. С. 182-206.
2. Шварцкопф Б.С. Морфологическая норма фразеологической единицы и вариантность. *Литературная норма в лексике и фразеологии*. Москва : Наука, 1983. С. 158-173.
3. Bąba S. Innowacje frazeologiczne współczesnej polszczyzny. Poznań : Wyd-wo Naukowe Un-tu im. Adama Mickiewicza, 1989. 215 s.
4. Bąba S. Słownik frazeologiczny współczesnej polszczyzny. Warszawa : Wyd-wo Naukowe PWN, 2001. 1096 s.

The article shows the general tendencies of development of innovative processes in phraseology, questions of genesis of phraseological innovations in the Polish language, the main criteria for determining sustainable neoplasms.

Key words: phraseological innovation, phraseological norm, phraseological variability, pragmatic aspect.

Отримано: 11.03.2020

УДК 821.112.2-3.09

Т. А. Гавловська, викладач

ПРОБЛЕМА ВЗАЄМОВІДНОСИН ДОНЬКИ І МАТЕРІ В РОМАНІ ТЕОДОРА ФОНТАНЕ «ЕФФІ БРІСТ»

У статті розглядаються особливості стосунків між матір'ю та дочкою в романі Теодора Фонтане «Еффі Бріст» та їхнє місце в системі жіночих образів, які функціонують у творах Теодора Фонтане.

Ключові слова: Еффі Бріст, Луїза фон Бріст, психологія, Теодор Фонтане, жіночий образ, стосунки, матір та дочка, хвороба, смерть, сексуальність, суперниці.

Роман «Еффі Бріст» – це не лише найвідоміший, але й найбільш широко обговорюваний твір Теодора Фонтане. Напевно, немає жодного аспекту роману, який би вже не висвітлювався у численних оглядах та статтях критичної літератури.

Наративні прийоми Фонтане та його виразне використання символів і лейтмотивів викликають особливий інтерес, найбільше у зв'язку з питанням долі та самовизначення. Також з'являються все частіше інтертекстуальні, а саме порівняльні дослідження, які пов'язують зокрема «Мадам Боварі» Флобера, «Анну Кареніну» Толстого, а також «Дору» Фрейда з «Еффі Бріст» Фонтане. Але все ж існують недостатньо висві-

тлені цікаві прогалини в критичній літературі. На нашу думку, це стосується взаємовідносин між матір'ю Луїзою фон Бріст та дочкою Еффі Бріст, що формуються під впливом колишнього шанувальника матері, а на момент дії роману – дочки.

Хоча стосунки між Луїзою фон Бріст та Еффі визнані літературними критиками важливими у романі, але, на жаль, трактуються дуже однобічно.

Від взаємостосунків дочки з матір'ю залежить її майбутнє, а також спосіб побудови її власної сім'ї. Крім того, проблеми при взаємодії з матір'ю, можуть стати причиною розвитку захворювань.

Кріштоф Мічінг стверджує, що не Еффі є протагоністкою роману, а «мати-вбивця» [6, с.365]. Але навіть якщо це твердження не підтримується, все ж таки важливість стосунків між пані фон Бріст та Еффі визнається дослідниками. І Луїза, як й Іннштеттен, сприймається винною у смерті дочки.

Валері Грінберг робить висновок, що Еффі, всупереч подібності до матері, що неодноразово підкреслюється в романі, набагато більше нагадує свого батька [2, с.775]. Так, остання розмова Еффі з матір'ю не була каяттям, а демонструвала «остаточний опір дочки проти могутньої матері, першої любові чоловіка дочки» [2, с.777]. У своїй промові Еффі не тільки пов'язує негативні риси характеру Іннштеттена з типом своєї матері; вона стверджує, що Іннштеттен – це людина без справжньої любові та здатності взагалі любити. Еффі намагається пояснити матері, що любовний зв'язок між Луїзою та Іннштеттеном був би неможливим: «переможна дочка знищує суперницю-матір» [2, с. 778].

Хайді Мюллер аргументує, що ускладнення в житті Еффі виникають через протиріччя в стосунках із матір'ю [7, с.88]. Еффі та Луїза незважаючи на зовні дружні стосунки, були суперницями, про що молода дівчина не здогадувалась, «вона ставиться не лише до неї (Луїзи), але і саме до неї – до кінця роману по дитячому і пасивно» [7, с.90]. Пані фон Бріст напроти усвідомлювала суперництво, тому що Еффі жила життям, яке б хотіла мати Луїза. Коли провина Еффі стає відомою, Луїза відмовляє їй у поверненні додому в Гоген-Креммен не тільки через повагу до суспільних норм поведінки, але, на думку Мюллер, також через її власну залежність від суспільства, неготовність від нього відмовитись. Незважаючи на неодноразово висловлену прихильність, її очевидну гордість та зацікавленість життям Еффі, Луїза залишається холодною та суровою матір'ю [7, с.93].

Психоаналітичний аналіз стосунків матір – дочка – Іннштеттен пропонує Едіт Краузе. Вона також бачить суперництво між Луїзою та Еффі, оскільки матір побоюється сексуальності дочки. Тому Луїза намагається «продовжити інфантильну стадію дочки, одягає не як даму, а як дитину» [5, с.119]. Її суперництво могло призвести до спроби десекуалізації дочки [5, с.119]. Еффі, з іншого боку, була майже у гомоеротичних та інцестуальних зв'язках з матір'ю. Краузе коментує шлюбні плани Луїзи так: «Колишня пристрасть Луїзи (Іннштеттен) перетворюється на розбещення, коли вона штовхає свою дочку на роль, від якої вона колись відмовилась» [5, с.121]. Еффі, раптово позбавлена матері швидким шлюбом, сприймає Іннштеттена як замітника матері, який, в свою чергу, в особі Еффі має «дружину-дочку» [5, с.122], а в шлюбі з Еффі – нічого іншого, як мазохістське повернення до Луїзи [5, с.124].

Едіт Краузе також аналізує гетеросексуальні, але все-таки інцестуальні стосунки з батьком [4, с.449-451] та Іннштеттеном [4, с.438], хвороби Еффі та їхні функції у суспільстві [4, с.440; 442-443]. Еффі змушена була одружитися

через батьків і відреагувала, психічно перевантажена, «на це руйнівне втручання дорослих фізичною хворобою» [4, с.439]. Хвороба Еффі критично трактується Катаріною фон Фабер-Кастель, яка вважає, що її хвороба стає метафорою руйнівної сили соціальних обмежень [1, с.41]. Марта Каарсберг [3] порівнює шлюб Еффі з продажем і вважає Еффі власністю її матері: матері мають своїх дочок без батьківського втручання і не враховують власного вибору партнера та симпатій дочок. Як наслідок – нещастя [3, с.111].

Каарсберг навіть стверджує, що мати Еффі бажає нещастя своїй дочці; у Луїзи було підсвідоме бажання «дочки пізнати у шлюбі без кохання і зберегти свій юнацький любовний досвід з Іннштеттеном недоторканим» [3, с.104].

Фонтане, на думку Каарсберг, закликає читача визнати матір Еффі винною [3, с.111], тим більше, що Еффі, яка не отримувала достатньої любові, розуміння та турботи, також не змогла розвинути подібні почуття до власної дочки [3, с.108].

Отже, в цій статті ми розібрали важливість побудови гармонійних стосунків дочки зі своєю матір'ю та виявили, що взаємовідносини з матір'ю впливають на різні сфери нашого життя та на самі важливі. Психологічне насильство набагато сильніше ніж фізичне. Фізичну біль можливо пережити, чи навіть звикнути. Але до психологічного насильства звикнути неможливо.

Список використаних джерел:

1. Faber-Castell K. von Arzt, Krankheit und Tod im erzählerischen Werk. Theodor Fontanes. Zürich : Juris, 1983. 99 S.
2. Greenberg V.D. The Resistance of Effi Briest: An (Un)told Tale. PMLA 103, 1988. S. 770-782.
3. Kaarsberg W. M. Die «verkaufte» Braut: Mütter geben ihre Töchter preis. Mütter ; Töchter ; Frauen : Weiblichkeitsbilder in der Literatur. Hg. Helga Kraft und Elke Liebs. Stuttgart: Metzler, 1993. S. 91-113.
4. Krause E.H. Eclectic Affinities: Fontane's Effi and Freud's Dora. Women's Studies 32. 2003. S. 431-454.
5. Krause E.H. Theodor Fontane: Eine rezeptionsgeschichtliche und übersetzungskritische Untersuchung. Frankfurt a. M. : Lang, 1989. 294 S.
6. Mithing Chr. Drei Frauen, drei Romane, dreimaliger Tod Eine Reflexion zum Problem des Schönen in der Moderne. Sinn und Form 46, 1994. S. 341-366.
7. Müller H.M. Töchter und Mütter in deutschsprachiger Erzählprosa von 1885 bis 1935. München: Iudicium, 1991. 403 S.

The paper considers the peculiarities of relationship between mother and daughter in novel «Effi Briest» and its place in the system of characters in the works by Theodor Fontane.

Key words: Effi Briest, Luise von Briest, psychology, Theodor Fontane, female character, relationships, mother and daughter, illness, death, competitors.

Отримано: 11.03.2020

УДК 811.111'373.611:821.111-343М1/7

О. В. Галайбіда, кандидат філологічних наук, доцент

ОСОБЛИВОСТІ СЛОВОТВОРЕННЯ У ЛІТЕРАТУРНИХ КАЗКАХ А. МІЛНА

Розглянуто функціональну репрезентацію дитячого мовлення у повісті-казці А. Мілна «Вінні-Пух» на рівні словотворення і номінації. Серед характерних рис авторської казки виокремлено особливі словотвірні моделі, авторські новотвори, орієнтовані на сприйняття та відтворення інформації дитиною, увиразнення оповіді та зацікавлення читача.

Ключові слова: літературна казка, дитяче мовлення, словотвірна модель, okazionalizm, алітерація, асонанс, звуконаслідування, ономапоєя, мовна гра, стилізація, асоціативні зв'язки, спунеризм, словоскладання.

Авторська (або літературна) казка – унікальний художній твір, який займає особливе місце у літературі для дітей. Зразками таких казок в англійському художньому дискурсі є твори Р. Дала, Р. Кіплінга, Л. Керролла, А. Мілна та інших письменників. Лінгвістичні особливості літературних казок досліджували І.Б. Гришучкова, М.Н. Ліповецький, О.Д. Нефьодова, Л.В. Овчинникова, Ю.В. Проценко. Проте функціональна репрезентація дитячого мовлення у казках ще не була об'єктом окремого вивчення і тому метою нашої розвідки стало визначити відображення особливостей дитячого мов-

лення, зокрема, в аспекті словотворення і номінації, у персональному мовленні повісті-казки А. Мілна «Вінні-Пух».

Особливостями творів для дітей є структура оповіді, специфічне лексичне наповнення та фонетичне звучання. Серед характерних рис авторської казки виокремлюють особливі словотвірні моделі, авторські новотвори, орієнтовані на сприйняття та відтворення інформації дитиною, увиразнення оповіді та зацікавлення читача.

Персонажами повісті-казки «Вінні-Пух» відомого англійського письменника А. Мілна є іграшки хлопчика Кріс-

тофера Робіна. Відтворюючи гру дитини з ними, автор намагається стилізувати мовлення казкових персонажів і наблизити його до мовлення дитини.

Дитяче мовлення багате на неологізми, створені за власною словотвірною моделлю, часто це звукоімітація або творення за аналогією до вже існуючих слів. Дитяча лінгвокреативність знаходить вираження у лексичних новотворах, переосмисленні узуальної лексики. Діти здебільшого по-своєму інтерпретують здобутий мовний і позамовний досвід, пояснюють внутрішню форму слів асоціаціями звукової форми. Вони не усвідомлюють незвичність своїх псевдотлумачень значень слів. Ці особливості дитячого мовлення знайшли відображення у художньому мовленні казки А. Мілна, де часто тлумачення певних номінацій персонажами є парадоксальними, наприклад: ... *the only reason for making a buzzing-noise that I know of is because you're a bee... And the only reason for being a bee that I know of is making honey.* [Milne 1973, p.5].

З метою увиразнення та стилізації дитячого мовлення автор вдається до таких фонетичних стилістичних засобів як алітерація, асонанс і звуконаслідування. «Казкова ономаopeя» пов'язана з мовною креативністю та мовною грою. Її результатом є авторські оказіоналізми, наприклад, оніми *Wizzle* і *Woozle*: «*It is either Two Woozles and one, as it might be, Wizzle, or Two, as it might be, Wizzles and one, if so it is, Woozle*» [Milne 1973, p.12]. Комічний ефект даного уривка створюється за рахунок нав'язливого повтору звуків, каламбуру, який базується на використанні омофонічних конструкцій, реалізації незвичних фоносполук (*Woozle, Wizzle*) і введення у текст казки вигаданих автором містичних створінь з містичними іменами *Wizzle* і *Woozle*.

Будь-якій казці притаманне ігрове начало. У мовленні Пуха представлені співомовки, забавлянки («буркоталки» у А. Мілна – *a little hum*), насичені грайливими оказіоналізмами, властивими дитячому мовленню каламбурами: *Tra-la-la, tra-la-la, / Tra-la-la, tra-la-la, / Rum-tum-tiddle-um-tum / Tiddle-iddle, tiddle-iddle, / Tiddle-iddle, tiddle-iddle, / Rum-tum-tum-tiddle-um* [Milne 1973, p.9]. Такі новотвори зацікавлюють читача та створюють казковість твору, є фонетично продуманими і оригінальними.

Пух іде по снігу, і в його голові з'являється бурмоталка, яка вражає вигадливістю: *The more it snows / (Tiddely-Pom), / The more it goes / (Tiddely-Pom), / The more it goes / (Tiddely-Pom), / on snowing. / And nobody knows / (Tiddely-Pom), / How cold my toes / (Tiddely-Pom), / How cold my toes / (Tiddely-Pom) / Are growing* [Milne 1973, p.18]. Повтор створеного Пухом новотвору, слова без змісту *Tiddely-Pom* створює ігровий ефект, а сполучення звуків [d] та [l] викликає враження простоти та грайливості.

Мовна гра знаходить свої вираження і у ще одній забавлянці-каламбурі: *Umty-tiddly, umpty-too. Here we go gathering Nuts and May. Enjoy yourself.*

Окрім того, А. Мілн відтворює свідоме розуміння дітьми особливостей словотворення та причиново-наслідкових семантичних зв'язків, які мотивують ту чи іншу номінацію. Діти пізнають світ і намагаються по-своєму позначити нові поняття, свідченням чого є наступні приклади з мовлення Вінні: *'I think the bees suspect something!'* / *'What sort of thing?'* / *'I don't know. But something tells me that they're suspicious!'* [Milne 1973, p.6]; *It is just what Eeyore wants to cheer him up. Nobody can be uncheered with a balloon.* [Milne 1973, p.23]; *Because my spelling is Wobbly. It's good spelling but it Wobbles, and the letters get in the wrong places* [Milne 1973, p.24]. Серед продуктивних способів словотворення: префіксальний і суфіксальний.

У літературній казці оказіоналізми нерідко пов'язані з наслідувальними особливостями мовлення дітей: «*You're just in time for a little smackerel of something*» [Milne 1973, p.24]. У наведеному прикладі в основі комічного ефекту лежить оказіоналізм *smackerel*, утворений автором від іменника *smack* (смак, запах) додаванням демінутивного суфікса *-erel* (подібно до *cock – cockerel, dog – doggerel*).

Ще одним стилістичним прийомом, характерним для дитячого мовлення, є вживання іменників замість дієслів і дієслів замість іменників, яке в англійській мові базується

на явищі конверсії (переходу однієї частини мови в іншу): *A fly can't bird, but a bird can fly* [Milne 1973, p.22].

Також у тексті прослідковується використання спунеризму. Це навмисна або ненавмисна перестановка звуків (зазвичай початкових) у двох або більше словах, що викликає часто комічний ефект. Використання складових перестановок в казковому тексті відображає особливу установку на гру зі словом, характерну для дітей, при цьому виникають асоціації, що призводять до нового осмислення описуваної казкової ситуації. Наприклад:

«*Help, help! – cried Piglet, – a Heffalump, a Horrible Heffalump!... Help, Help, a Horrible Hoffalump! Hoff, Hoff, a Hellible Horralump! Holl, Holl, a Hoffable Hellerump!*» [Milne 1973, p.18].

Наслідування поведінки дорослих є однією з характеристик мовної поведінки дітей. Діти копіюють ті формулювання, які застосовуються дорослими, і в силу браку досвіду, їхня мовна поведінка не завжди є доречною. У літературній казці А. Мілна широко застосовано цю стилізацію під «мовлення дорослих»: «*So he took his biggest jar, and corked it up. All boats have to have a name, – he said, – so I shall call mine The Floating Bear*» [Milne 1973, p.40]. Комічність представленого прикладу базується на пародіюванні імені. Словосполучення *The Floating Bear* (Плавучий Ведмідь) створено за асоціацією з назвою знаменитого корабля-примари «Летючий голландець» («*The Flying Dutchman*»).

А. Мілн часто використовує слова-злитки або словоскладання у своїх творах. Під словами-злитками розуміють лексеми складного оказіонального словотворення, утворені в результаті злиття повнозначних слів. Вони є поширеним засобом створення комічного ефекту в тексті казки. Яскравим прикладом може слугувати репліка Пуха: «*I could call this place Poohanpiglet Corner if Pooh Corner didn't sound better, which it does, being smaller and more like a corner*» [Milne 1973, p.30]. За допомогою злиття двох самостійних лексичних одиниць *Pooh* і *piglet* утворена складна форма *Poohanpiglet*.

Отже, з метою комунікативної доступності казки Вінні Пух для маленького читача та створення мовної гри А. Мілн стилізує художнє мовлення своєї літературної казки, намагається наблизити його до мовлення і сприйняття дитини і зпоміж лінгвістичних засобів такої стилізації активно послуговується словотвірними моделями та засобами, властивими дитячому мовленню. Серед них доміантними є творення оказіоналізмів (мотивованих і немотивованих), які здебільшого базуються на використанні алітерації, асонансу, ономаopeї та творенні неологізмів за аналогією та використанні префіксального і суфіксального способів словотворення, конверсії, словоскладання та спунеризму.

Список використаних джерел:

1. Нефьодова О.Д. Функционирование элементов лингвостиллистического оформления народной сказки в тексте британской литературной сказки. [У:] *Вісник Харківського державного університету. Серія романо-германська філологія*. Харків : Константа, 1999. №461. С. 179-186.
2. Овчинникова Л.В. Русская литературная сказка XX века. История, классификация, поэтика. М. : Высшая школа, 2003. 312 с.
3. Проценко Ю.В. Литературная сказка как элемент художественной культуры. [У:] *Мова і культура*. Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2005. Вип. 8. Т. VI. С. 13-16.
4. Milne A.A. *Winnie-the-Pooh*. Shepard and Egmont UK Limited, 1973. 48 p.

The article considers functional representation of children's speech in the fairy tale «Winnie-the-Pooh» by A. Milne at the level of word-building and nomination. It defines special word-building models, occasional words aimed at perception and rendering information by a child, foregrounding of the narration and attracting children's attention.

Key words: literary fairy tale, children's speech, word-building model, alliteration, assonance, onomatopoeia, play on words, spoonerism, conversion, occasional words, stylization, associative connection.

Отримано: 11.03.2020

ТЕЛЕСКОПІЙНІ НОВОТВОРИ НА ПОЗНАЧЕННЯ ЛЮДИНИ
ТЕМАТИЧНОЇ ГРУПИ 'TRAVEL AND TOURISM'

Стаття присвячена опису англійських новацій на позначення особи тематичної групи 'Travel and Tourism'. Зроблено висновок про необхідність подальшого комплексного аналізу структурно-семантичних, прагматичних та словотвірних особливостей названих одиниць на прикладі інших тематичних груп і нових джерел матеріалу.

Ключові слова: іменник, назва особи, неонімація, неологізм, телескопія, гаплогія.

Постановка проблеми. Словниковий склад – найбільш мінливий і рухомий бік мови, що безпосередньо реагує на те, що відбувається в світі реалій, в ньому віддзеркалюються наші уявлення про різні явища позамовної діяльності. Безперервний розвиток мови виявляється в збагаченні її неологізмами, які відображають результати когнітивної діяльності людини. На сучасному етапі розвитку англійської мови спостерігається її спроможність оновлюватися та збагачуватися завдяки власним ресурсам, тобто через створення нових лексичних одиниць на основі вже відомих слів [3, с.13].

Предметом нашої уваги стали телескопії неонайменування особи англійської мови тематичної групи 'travel and tourism'. Опис включає в себе встановлення структури та співвідношення дериватів з їх мотиваторами. Аналіз фактичного матеріалу, отриманого методом суцільної вибірки з інтернет-словника WordSpy [5], дає можливість стверджувати, що названі іменники утворені переважно від субстантивів. Ми відносимо такі телескопії новотвори до третьої за продуктивністю групи (після афіксальних одиниць та найменувань, утворених способом складання двох мотиваційних слів) [1, с.20].

Як відомо, під телескопією (*blends, blendings, fusions, portmanteau words*) розуміють спосіб словотворення, у процесі якого відбувається злиття повної основи одного слова зі скороченою основою іншого або зрощення двох скорочених основ вихідних слів [2, с.174]. Розглядаючи природу телескопії, дослідники підкреслюють її комплексний характер, який полягає у використанні механізмів стягнення основ (що притаманне словоскладанню) та механізмів скорочення й фрагментації слів (формотворення). Науковці також виділяють зв'язок між механізмами утворення телескопії та словоскладання: по-перше, в основі утворення телескопізмів і складних слів лежать вільні лексичні одиниці; по-друге, у семантичному плані обидва способи словотвору – це універбація семантики сполучення слів в межах однієї лексичної одиниці; по-третє, під час утворення телескопізмів та композитів відбувається складання основ. Проте головною відмінністю телескопії від композиції є те, що вона ґрунтується на стягненні основ, які частково, або повністю втратили свою цілісність [2, с. 422].

Наші спостереження дали можливість класифікувати телескопії новотвори тематичної групи 'travel and tourism' так:

- 1) телескопізми, що утворилися на базі повної основи першого мотиватора та фрагмента другого слова (аферези): **flashpacker** – a backpacker who travels in style (*flash + [back]packer*): *Europe's hostels now offer cool upmarket accommodations at bargain prices. There are still the communal areas that made hostels the social place to be in the early '90s, but now they are matched by posh facilities. The clientele includes fewer backpackers, more flashpackers: holidaymakers with a taste for the nice things but who are cost-cutting in keeping with the climate. The Boston Globe, February 22, 2009; begpacker, begpacker – a backpacker who finances his/her food, lodging, or transportation expenses by asking for handouts (*beg + [back]packer*): *But in the age of social media, crowdfunding, and hashtags, the dream of free travel has morphed once again, giving us the phenomenon of #begpackers: People who travel backpacker-style on a beggar's budget, asking for contributions, freebies, and handouts from locals or fellow travelers...as they go. Quartz, Jan 30, 2018;**
- 2) одиниці, утворені внаслідок скорочення фрагмента основи першого вихідного слова (апокопа) із повною ос-

новою другого: **narco tourist** – a person who travels to a foreign country to sample the local drugs or the indigenous narcotic plants (*narco[tics] + tourist*): *His first reaction was that it was good I had been affected by the daime. Many Western narco-tourists feel nothing. The Guardian (London), November 24, 1998;*

- 3) лексеми, утворені в результаті усічення кінця першого та початку другого мотиватора: **Par-Don** – a person who splits his or her time between Paris and London (*Par[is] + [Lon]don*): *They are the Par-Dons, a new generation of people who split their lives between London and Paris for work, study or simply to get the best of both worlds. The Evening Standard, Aug 3, 2010.*

При вивченні механізму телескопічного словотворення та структури телескопічних слів звертає на себе увагу явище гаплогії. Гаплогічні одиниці виникають у результаті накладання компонентів на межі обох слів на фонетичному і/або на графічному рівнях: **transumer** – a big-spending traveler; a person who travels to shop (*transumer ← trans[ient] + [co]nsumer*). Another sense of the term *transumer* is being shopped around by social network types, and it seems to refer to a person who uses a social networking sites such as MySpace or Facebook to graze information and join groups of like-minded people. А також: **touron** – a particularly clueless or annoying tourist (*touron ← tour[ist]+ [mo]ron*); **vacationary** – a person who performs short-term missionary work, particularly as part of a vacation (*vacationary ← vacat[i]on + [miss]ionary*). Дослідники наголошують, що гаплогічні телескопії одиниці наділені високим рівнем експресивності та переважно вживаються як оказіональні одиниці [4, с.13].

Отже, зміни у лексико-семантичній системі англійської мови призвели до формування нових словотвірних моделей. Утворені телескопічні неонімації особи тематичної групи 'travel and tourism' ми виокремили три групи: телескопізми, що утворилися на базі повної основи першого мотиватора та фрагмента другого слова (аферези); одиниці, утворені внаслідок скорочення фрагмента основи першого вихідного слова (апокопа) із повною основою другого та лексеми, утворені в результаті усічення кінця першого та початку другого мотиватора.

Процеси неологізації мови, які спостерігаються в останні роки, вносять істотні зміни і в мікросистему найменувань людини, що сприяє появі нових похідних, які стають об'єктом дослідження і опису.

Вважаємо, що усі новотвори на позначення особи різних тематичних груп потребують в подальшому комплексного аналізу та вивчення їх структурно-семантичних, прагматичних, словотвірних особливостей та засобів творення на прикладі нових джерел матеріалу.

Список використаних джерел:

1. Главацька О.І. Англійські новації особи тематичної групи 'travel and tourism'. *Текст і дискурс: когнітивно-комунікативні перспективи* : збірник матеріалів Всеукраїнської наукової інтернет-конференції (28-29 березня 2018 р.). Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2018. С. 15-21.
2. Снікеєва С.М., Снікеєв Д.С. Роль телескопії в збагаченні лексики сучасної англійської мови. *Науковий вісник Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки*. Луцьк, 2010. С. 420-426.
3. Зацний Ю.А., Янков А.В. Інновації у словниковому складі англійської мови початку XXI століття. Вінниця : Нова Книга, 2008. 360 с.
4. Омельченко Л.Ф., Жихарєва О.О. Прагматичні характеристики англійських телескопізмів. *Вісник Житомир. держ. ун-ту ім. Івана Франка*. Житомир, 2010. С. 2-16.
5. WordSpy. URL: <http://www.wordspy.com>.

English derivatives with the meaning 'a person who is engaged in travelling and tourism' formed by blendings are examined in the article. The structural-semantic characteristics of neonominations is given.

Key words: noun, neonomination, neologism, blendings, hapology.

Отримано: 11.03.2020

УДК 378.011.3-057.175:81'243

О. М. Городиська, кандидат педагогічних наук, старший викладач

СУТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

Визначено сутність та особливості саморегуляції. Саморегуляція педагогічної діяльності викладача іноземної мови професійного спрямування – це самостійна система, яка є особистісним утворенням та найвищим рівнем професійної компетентності. Цей рівень характеризується єдністю дидактико-технологічних знань, умінь, навичок, цінностей, власного досвіду, які спрямовують і корегують власну педагогічну діяльність.

Ключові слова: саморегуляція, педагогічна діяльність, професійна компетентність, викладач іноземної мови професійного спрямування.

Фахова діяльність викладача іноземної мови професійного спрямування залежить від його особистісних якостей та рівня підготовки й потребує від педагога достатнього ступеня активності, здатності керувати, регулювати свою поведінку відповідно до ситуації. У процесі соціальної взаємодії впливом вольової діяльності особистості формуються уміння професійної саморегуляції.

Проблема саморегуляції залишається недостатньо дослідженою у педагогічній та психологічній науках як проблема специфічна, самостійна і така, що вимагає спеціальної уваги та аналізу. Науковці (Л. Лантух [3], В. Чайка [5] та ін.) вважають, що низький рівень професійної саморегуляції педагогів – один із тих суттєвих факторів, які знижують ефективність навчання та виховання студентів; знижують рівень творчої активності. З іншого боку, викладачі з високим рівнем професійної саморегуляції частіше застосовують інноваційні методи викладання; відзначаються творчим підходом до системи виховання та навчання; забезпечують досягнення високої продуктивності педагогічної діяльності; мають краще розвинуту соціально-психологічну адаптацію до умов середовища. На думку К. Абульханової-Славської, саморегуляція – це узгодження особистістю об'єктивних вимог навколишнього середовища з суб'єктивними можливостями активності [1]. А за визначенням В.І. Войтко саморегуляція є здатністю людини керувати собою на основі сприйняття та усвідомлення актів своєї поведінки і власних психічних процесів.

С. Рубінштейн, О. Конопкін, Г. Костюк, М. Боришевський, Є. Ільїн досліджували проблематику саморегуляції як психологічного механізму організації поведінки, діяльності та пізнавальних процесів, які показують, що вольова саморегуляція нерозривно пов'язана з різними психічними станами особистості. Н.І. Пов'якель вважає доцільним розглядати саморегуляцію як професійно-важливу властивість. Саморегуляція визначається дослідницею як індивідуально створена система дій, заснованих на Я-концепції особистості і виступає засобом або системою засобів самосвідомості та самоорганізації з метою успішного вирішення завдань [4].

Важливі наукові висновки про сутність саморегуляції одержані в теоретичних та експериментальних дослідженнях Л. Божович, В. Мухіної, В. Селіванова, І. Чеснокової, присвячених проблемам морального розвитку індивіда на різних вікових етапах. Незважаючи на зростання кількості досліджень, пов'язаних з феноменом саморегуляції, досліджуване поняття потребує подальшого вивчення та дослідження.

Мета статті полягає в уточненні поняття саморегуляції і визначенні особливостей саморегуляції педагогічної діяльності викладача іноземної мови професійного спрямування.

Саморегуляція є важливим аспектом професійної діяльності. Оскільки професійна діяльність людини передбачає самоуправління, прийняття оптимальних професійних рішень, доцільним є застосування терміна «професійна саморегуляція». Вона є «інтегративною особистісною професійною характеристикою педагога, яка передбачає усвідомлення ним своїх дій, почуттів, мотивів, свого становища та доцільною відомістю власної діяльності відповідно до вимог ситуації» [2, с.201]. Завдяки саморегуляції у суб'єкта формуються вміння

ставити цілі і визначати найактуальніші з них; аналізувати умови і виділяти серед них важливі для досягнення поставленої мети; вибирати способи дій й організувати їхню послідовну реалізацію; оцінювати проміжні та кінцеві результати діяльності, підбираючи для цього найбільш оптимальні засоби оцінювання; корегувати власну діяльність. Таким чином, професійна саморегуляція є необхідним компонентом фахової підготовки. Викладач іноземної мови професійного спрямування повинен вміти не тільки проєктувати, планувати і здійснювати цілісний педагогічний процес на основі аналізу та оцінки досягнутого рівня розвитку, а й бути максимально дієвим у проблемній професійній ситуації, самостійним в умовах невизначеності; вміти використовувати найпростіші прийоми саморегуляції поведінки в процесі міжособистісного спілкування і здійснення діяльності.

Саморегуляція є важливим компонентом у професійній компетентності педагога. Знання закономірностей саморегуляції, вміння керувати власними станами, а також оволодіння прийомами і способами регуляції є важливими компонентами процесу самовдосконалення викладача. Знання, які забезпечують здійснення діяльності саморегуляції, складаються з чотирьох груп: методологічні, загальнотеоретичні, психолого-педагогічні та дидактико-технологічні. Серед умінь, які формуються на основі цих знань, виділено діагностично-прогностичні, самоаналітичні і саморегуляційні вміння. Основою для здійснення саморегуляції є дидактико-технологічні знання, до яких входять такі елементи: принципи саморегуляції діяльності (системність, активність, усвідомленість), основні компоненти управлінської діяльності: цілепокладання, цілездійснення, аналіз результатів; цикл управлінської діяльності та його основні компоненти: планування, організація, стимулювання, контроль, регулювання діяльності, аналіз результатів; психологічні механізми діяльності саморегуляції, структура системи саморегуляції та її основні компоненти; діагностування, виявлення причин недостатньої ефективності діяльності; моделювання умов діяльності, визначення умов її нормального функціонування; програмування засобів і дій; досягнення цілей діяльності; самоаналіз і самооцінка результатів діяльності; педагогічне мислення як основа діяльності саморегуляції.

Дослідження професійної саморегуляції є однією з базових умов самовдосконалення індивіда на особистісному та професійному рівнях. Підготовка до професійної саморегуляції сприяє творчій самореалізації педагога у професійній діяльності. Підґрунтям окресленої підготовки є пріоритетні положення гуманістичної, особистісно-орієнтованої парадигми сучасної освіти у вищій школі.

Список використаних джерел:

1. Абульханова-Славская К. Деятельность и психология личности. М., 1980. 237 с.
2. Войтко Н. До питання про професійну саморегуляцію вчителя. *Ціннісні пріоритети освіти у XXI столітті: орієнтири та напрямки сучасної освіти* : мат. II-ї Міжнар. наук.-практ. конф. Луганськ : Альма-матер, 2005. Ч. 2. С. 193-201.
3. Лантух Л.І. Правда про психічний стан учителів та учнів. *Постметодика*. 2001. № 2. URL: <http://www.ipe.poltava.ua/rpm/34/lantukh.htm>.

4. Пovyякель Н. Професіогенеза саморегуляції мислення практичного психолога : монографія. М., 2003. 295 с.
5. Чайка В. Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності : монографія. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. 275 с.

The essence and features of self-regulation are determined. Self-regulation of pedagogical activity of ESP teacher is an inde-

pendent system. It is a personal formation and the highest level of professional competence. This level is characterized by unity of didactic and technological knowledge, skills, values, own experience, which direct and correct their own pedagogical activity.

Key words: self-regulation, pedagogical activity, professional competence, ESP teacher.

Отримано: 11.03.2020

УДК 81.255.4:[811.111:811.161.2]

Н. А. Глушовецька, кандидат філологічних наук, старший викладач

ГРАМАТИЧНА ІНТЕРФЕРЕНЦІЯ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА УКРАЇНСЬКУ

У статті розглядаються основні способи попередження явища граматичної інтерференції при перекладі з англійської мови на українську. Вказується на важливу роль граматичних трансформацій, як засобу досягнення адекватності перекладу.

Ключові слова: інтерференція, грамати́ка, англійська мова, лінгвістика, студенти, звуки, вимова.

Потреба володіння англійською мовою з кожним роком стає актуальнішою. Англійська мова поширилася у різних регіонах світу і перетворилася на засіб міжнаціонального та міжкультурного спілкування. Однією з серйозних проблем на шляху вивчення англійської мови українськими студентами є явище мовної інтерференції при перекладі. Попри наявність окремих наукових розвідок, означена тематика залишається маловивченою і актуальною.

Метою статті є аналіз та узагальнення основних шляхів подолання граматичної інтерференції при перекладі з англійської мови на українську.

Деякі аспекти граматичної інтерференції знайшли віддзеркалення у працях В.І. Карабана та Дж. Мейса [4], Ю.В. Піввуєвої та К.В. Двойкіної [9]. Однією з небагатьох спеціальних праць присвячених досліджуваній проблематиці є навчальний посібник українських лінгвістів за редакцією В.І. Карабана [3].

У філології під терміном інтерференція найчастіше розуміють взаємодію мовних систем, яка характеризується проникненням елементів і рис однієї мови в систему іншої, яка відбувається при мовних контактах чи при індивідуальному оволодінні нерідною мовою. Це явище виражається у відхиленнях від норм і системи мови, що вивчається під впливом рідної [6, с.197].

Дослідники виділяють два види граматичної інтерференції мови оригіналу у перекладі [3, с.10]:

- 1) негативна інтерференція, внаслідок якої перекладач під впливом мови оригіналу вживає у перекладі граматичні форми, що невластиві мові перекладу;
- 2) звужувальна інтерференція, внаслідок якої не порушуються граматичні норми мови перекладу, проте перекладач не вживає тих граматичних форм мови перекладу, які відсутні у мові оригіналу, через що значно збіднюється мова перекладу.

Для попередження граматичної інтерференції мови оригіналу у перекладі необхідно володіти глибокими знаннями граматичних норм цільової мови, мати сталі навички мовлення мовою перекладу, зокрема вживання при перекладі слів, словосполучень та синтаксичних конструкцій які є у мові перекладу і які відсутні у мові оригіналу.

Важливим способом попередження інтерференції мови оригіналу при перекладі є ознайомлення з граматичними розбіжностями мови оригіналу та перекладу і вироблення сталих навичок нормативного вживання слів, словосполучень та синтаксичних конструкцій у перекладі шляхом відповідного тренування через виконання спеціально підібраних вправ на труднощі перекладу, що можуть спричинити інтерференцію мови оригіналу в перекладі. Тому сучасні мовознавці розглядають граматичні явища англійської мови, відмінні тією чи іншою мірою від граматичних явищ української мови. Відповідні відомості та вправи, можуть допомогти запобігти інтерференції мови оригіналу під час перекладу з української мови на англійську та навпаки.

Особливо важливо наполегливо відпрацьовувати попередження звужувальної інтерференції, щоб навчити вживанню у перекладі іноземною мовою тих словоформ, спо-

лучень слів та синтаксичних конструкцій, які є у мові перекладу і які відсутні у мові оригіналу. Завдяки цьому переклад, виконаний без звужувальної інтерференції, буде читатися як природний, як такий, що написаний мовою оригіналу, звичною для носіїв цієї мови [3, с.11].

Англійська та українська мови не тільки належать до різних гілок індоєвропейської родини мов (перша – до германської, друга – до слов'янської), а й до різних структурних типів мов: перша – переважно аналітична мова, де граматичні відношення у реченні передаються вільними граматичними морфемами, а друга – флективна мова, де граматичні значення й відношення передаються за допомогою зв'язаних граматичних морфем – флексій [2, с.11].

При цьому не варто забувати, що як розбіжність, так і подібність між граматичними формами, їхніми функціями і значеннями можуть бути повними і неповними. Відповідно можливий повний переклад або варіанти неповного перекладу. Повна подібність, як правило, зустрічається порівняно рідко, так само як і повна, некомпенсована розбіжність. Тому головне, з чим доводиться мати справу перекладачеві, – це, поперше, ступінь необхідності компенсації і, по-друге, характер компенсації при перекладі граматичних форм [5, с.142].

Дуже часто вирішальним у цьому питанні є вихідний контекст, проте іноді потрібно брати до уваги і такі чинники, як традиції в граматичному оформленні того чи іншого типу текстів, наприклад вимоги стандартизації граматичних форм і зворотів, стилістична закріпленість тих або інших граматичних форм і багато чого іншого [8, с.101].

Досить часто перекладачі звертаються до такого прийому, як перестановка. Перестановка виникає під впливом цілою ряду причин. Закріплені порядок слів англійського речення зазвичай має ієрархічний характер. Перестановка необхідна в тих випадках, коли в англійському реченні є велика група підмета з неозначеним артиклем.

Перестановки в чистому вигляді зустрічаються дуже рідко. Тому вони часто супроводжуються іншою граматичною трансформацією – заміною, внаслідок якої змінюються граматичні ознаки словоформ (наприклад, замість форми однини у перекладі вживається форма множини), частин мови (наприклад інфінітив у перекладі трансформується в іменник), членів речення (наприклад додаток перетворюється при перекладі в підмет) та речень (наприклад, просте речення перетворюється на складне або навпаки) [2, с.14].

Членування (розщеплення) полягає в тому, що речення вихідної мови розбивається на два або більше в процесі перекладу [1, с.52].

Членування поділяють на внутрішнє та зовнішнє. Внутрішнє членування – це перетворення простого речення на складнопідрядне або складносурядне. Зовнішнє – поділ речення на два і більше [7, с.91].

Протилежний членуванню прийом – стягнення, об'єднання декількох простих речень в одне більш складне [8, с.114]. Найчастіше його застосовують в умовах розходження синтаксичних або стилістичних традицій.

До числа прийомів перетворення речення можна включити і так зване додавання. Додавання частіше застосовується при перекладі з англійської мови на українську, в

силу більшої лаконічності, властивій англійському синтаксису. Додавання – це граматична трансформація, внаслідок якої в перекладі збільшується кількість слів, словоформ або членів речення [2, с.15].

Введення додаткових слів зумовлене розбіжностями в структурі речення та тим, що більш зжаті англійські речення вимагають в українській мові більш розгорненого вираження думки. Відсутність відповідного слова чи відповідного лексико-семантичного варіанта даного слова також є причиною введення додаткових слів при перекладі.

Вилучення звичайно пов'язане з наявністю надлишкових з погляду мови перекладу компонентів у вихідному тексті. Вилучення – це така граматична трансформація, внаслідок якої вилучаються елементи вихідної мови, так як вони вважаються зайвими у мові перекладу [7, с.96].

Антонімічний переклад дозволяє перекладачеві створити більш природну граматичну структуру на мові перекладу у тих випадках, коли граматична форма входить у суперечність із правилами лексичної сполучуваності і позбавляє текст перекладу виразності, переобтяжуючи його.

Проте трансформації значно частіше живаються комплексно. Комплексна граматична трансформація включає дві або більше простих граматичних трансформацій, наприклад, коли під час перекладу одночасно здійснюються перестановка і додавання.

Отже, вміння та навички застосування перекладацьких трансформацій є істотним засобом подолання явища мовної інтерференції, тому їх виробленню та правильному застосуванню слід надавати належної уваги. Використання трансформацій у перекладі має спрямовуватись на адекватну передачу смислу оригіналу та враховувати норми мови перекладу.

УДК 81373.6:001.891.3

Н. І. Дворницька, кандидат філологічних наук, доцент

ОСНОВНІ КРИТЕРІЇ ЕТИМОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ В СУЧАСНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ

У статті доводиться необхідність визначення та дотримання основних критеріїв етимологічного аналізу в процесі порівняльно-історичного вивчення мов. Метод етимологічних досліджень є надзвичайно актуальним для сучасного стану історичного мовознавства, адже означений лінгвістичний прийом дозволяє виявити не тільки еволюцію окремих мовних елементів, але й закономірності розвитку мовної системи в цілому, відкриває шлях до вирішення проблем історичної мовної динаміки.

Ключові слова: етимологічний аналіз, критерії дослідження, семантичний аспект, фонетико-словотворчий критерій, хронологічний принцип методу.

Ідея динамічного підходу до системного вивчення мови, запропонована свого часу видатним лінгвістом І.О. Бодуеном де Куртене, стає все більш актуальною в сучасному мовознавстві. Означена сентенція цілком обґрунтована, адже саме історичний аспект лінгвістичних досліджень, поєднання синхронного та діахронного методів дозволяє не тільки фіксувати та описувати мовні явища, але й пояснювати їх, виявляючи причини, закономірності та тенденції еволюції мовних систем. Порівняльно-історичне мовознавство йде шляхом дослідження окремих індоєвропейських мов, мовних груп, акцентуючи увагу на критеріях генетичного зв'язку, проблемі походження мовних систем, первинних елементів давньої морфемної структури, специфічності формування структурно-системних рівнів та лексичного складу. Для успішного наукового дослідження означених проблем конче необхідним є етимологічний аналіз, задачі та принципи якого до цього часу остаточно не вирішені.

Актуальність статті полягає в спробі продемонструвати доцільність визначення основних критеріїв етимологічного аналізу та дотримання їх в процесі порівняльно-історичного вивчення мов.

Мета статті полягає в спробі чіткої диференціації означених критеріїв на фоні прикладів їх застосування в процесі етимологічного аналізу.

Видається правомірним серед основних критеріїв послідовного та дійсно наукового проведення етимологічного аналізу визнати *фонетико-словотворчий, семантичний, хронологічний*.

Фонетико-словотворчий критерій, очевидно, слід вважати основним, оскільки аналізу словотворчої структури

Список використаних джерел:

1. Бреус Е.В. Основы теории и практики перевода с русского языка на английский : учеб. пос. М. : УРАО, 2000. 208 с.
2. Карабан В.І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Вінниця : Нова Книга, 2001. Ч. І. 271 с.
3. Карабан В.І., Борисова О.В., Колодій Б.М., Кузьміна К.А. Попередження інтерференції мови оригіналу в перекладі (вибрані граматичні та лексичні проблеми перекладу з української мови на англійську : навчальний посібник. Вінниця : НОВА КНИГА, 2003. 208 с.
4. Карабан В.І., Мейс Дж. Переклад з української мови на англійську мову : навч. пос. для студентів вищих навчальних закладів освіти. Вінниця : НОВА КНИГА, 2003. 607 с.
5. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). Москва : Высш. шк., 1990. 253 с.
6. Лингвистический энциклопедический словарь / под. ред. В.Н. Ярцевой. М. : Институт языкознания АН СССР, 1990. 748 с.
7. Мірам Г.Е. та ін. Основы перекладу: Курс лекцій : навчальний посібник. Київ : Ельга, 2003. 240 с.
8. Петренко Н.М. Вступ до перекладознавства : навч. посібник для студентів вищих навч. закладів. Дніпропетровськ : ДУЕП, 2002. 130 с.
9. Пиввуева Ю.В., Двойнина Е.В. Пособие по теории перевода (на английском материале). Москва : Филоматис, 2004. 304 с.

The article is devoted to the problem of interference in grammar. We study the limitation ways of the negative influence while learning a foreign language. The important role of grammatical transformations as means of achieving the adequacy of translation is demonstrated.

Key words: interference, grammar, English language, linguistics, students, sounds, pronunciation.

Отримано: 11.03.2020

слова (з відповідними системними фонетичними трансформаціями) завжди приділялася велика увага в практиці етимологічних досліджень. Останнім часом словотворчий аспект посів значне місце не тільки в етимологічних працях, але й в роботах з топоніміки, ономастики. Дослідник історії мови Ю. Откупщиков підкреслює, що віднесення аналізованого слова до певного словотворчого ряду є необхідною умовою будь якого етимологічного дослідження [6].

Словотворчий принцип часто слугує не тільки й не стільки засобом перевірки правильної етимології, але й тим початковим пунктом, який здатний спрямувати дослідження за вірним руслом. При цьому слід враховувати історичні зміни, що відбулися в аспекті словотворення, історичну послідовність словотворчих процесів, пов'язану з семантичною трансформацією, фонетичними процесами, демотивацією основ та коренів. Історичні процеси мови призвели до того, що переважна більшість сучасних слова демонструє злиття давніх елементів в єдине ціле і, як наслідок, втрату ознак істинного, генетичного походження.

Наприклад, історикам мови відомо, скільки проблем викликав етимологічний аналіз російського слова *рамень*, *раменье* (пор. укр. *рамена*). Тільки історичний аналіз словотворчої структури (з урахуванням демотивації, спрощення тощо) дозволив лінгвістам поділити лексичну одиницю на морфеми – *ра-мень*. Як доказ вірності такого поділу слугують аналогічні ряди похідних: *рамень* – *раменный* = *пламень* – *пламенный* = *камень* – *каменный*; *рамень* – *раменье* = *камень* – (д.-рус.) *камень*; топоніми *Раменское* = *Знаменское* тощо. В результаті проведеного морфемного членування слово *рамень* видалося можливим поставити в

один ряд з такими утвореннями, як д.-рус.: *ра-ло, ра-тва, ра-тай*. Цей ряд у поєднанні з аналогічним рядом на *-мень* – став виглядати наступним чином: ст.сл. *пра-ти – пра-мень*; д.-рус. *знати – зна-мень-є*; д.-рус. *рати – ра-мень, ра-тва, ра-ль тощо*.

Окрім цього, внутрішньослов'янського словотворчого ряду, лексему *рамень* можна включити також і в і.-с. словотворчий ряд: д.-рус. *орати*– рос. *рамень* = лит. *arti* «пахать» – *artiuo* «пашня» = лат. *aro* «пашу» – *armentum* «робоча худоба на пашні» [де відповідно на прикладі означених лексем можна продемонструвати семантичний (значення лексем відповідне) та фонетичний (метатеза дифтонга *ar* – на початку слова в литовській та латині, що трансформуються в *ра-в* слов'янських лексемах) критерії етимологічного аналізу]. Як зазначалося вище, фонетичний аспект є надзвичайно актуальним в процесі словотворчого аналізу. Бодуен де Куртене [2] підкреслював що, акцентуючи увагу на словотворчому аналізі, слід враховувати історичну послідовність дериваційних процесів, пов'язану з фонетичними трансформаціями. В цьому аспекті доречно брати до уваги теорію Е. Бенвеніста [1] про два стани і.-с. кореня, спрощення основ та роботи А. Мейє [5], де аналізуються процеси фонетичної трансформації і.-с. суфіксів та основ. Фонетичний аспект, зокрема, фонетична доведеність етимологічного зіставлення є однією з найнеобхідніших вимог, що висуваються до дійсно наукового та послідовного етимологічного аналізу. Наприклад, для встановлення етимології ст.-сл. *Близна* «рубець, шрам» проводиться паралель з лат. *fligo* «б'ю, вдаряю» з обов'язковим фонетичним аналізом звукового ряду трансформацій (*f : b; g : z*) в різних і.-с. мовах (напр. ірл./лат. *b:f* – ірл. *berim*: лат. *fero*; ірл. *bin*: лат. *fit*).

Очевидно, що, дотримуючись фонетико-словотворчого критерію, слід враховувати як обов'язкові й семантичні аспекти аналізу. Семантичний критерій етимологічного дослідження є, безперечно, найскладнішим й водночас, найменш вивченим. Важливим в процесі розвитку методички семантичного критерію етимологічного аналізу лексем поза контекстом став метод ізосемантичних рядів, запропонований С. Майзелем та проілюстрований М. Маковським [4]. Означений метод дозволяє проводити широкий аналіз, співставляючи значення слів різних мов. Наприклад, лексема *зерно, зріти (дозрівати)* може бути співставлена відповідно зі ст.-сл. *зрьно* та з лат. *granum* (<*grno), *зрьти* (<*ger-iti), що цілком логічно можуть бути представлені похідними від санскр. *jiryati* {з відповідною фонетичною трансформацією *j < g/3*} «достигнути, стати зрілим» (тобто *зерно* – це те, що *дозріло, доспіло*).

Дійсно наукова етимологізація неможлива без урахування хронологічного принципу. Аналіз найдавніших шарів і.-с. лексики ставить перед дослідником, серйозні проблеми не тільки лінгвістичного характеру. Дослідник повинен орієнтуватися в глобальних суспільно-історичних змінах, в складних процесах матеріального, духовного, релігійного взаємовпливу різних етнічно-культурних одиниць, вербальних уособленнях прадавньої матеріальної та духовної культури. Хронологічний критерій (з урахуванням інших зазначених принципів) бере до уваги перш за все культурно-духовний аспект дослідження слів, контексту, мови в цілому як духовно-культурної системи.

Процес етимологізації, вимагаючи від дослідника різноаспектної наукової ерудиції, надає водночас можливість доторкнутися не тільки до найпотемніших глибин історичної динаміки мовних систем, але й до еволюції людського суспільства, культури, мислення.

Список використаних джерел:

1. Бенвеніст Э. Индоевропейское словообразование. Москва, 1955. 355 с.
2. Бодуэн де Куртэнэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию. Москва, 1963. Т.1. 384 с.
3. Гумбольдт В. фон. О различии человеческого языка. СПб., 1877. 377 с.
4. Маковский М.М. Сравнительный словарь мифологической символики индоевропейских языков. Москва, 1996. 416 с.
5. Маковский М.М. Лингвистическая генетика. Москва, 2001. 357 с.
6. Мейе А. Общеславянский язык. Москва, 1951. 751 с.
7. Откупщиков Ю.В. Из истории праславянского словообразования. Москва, 1966. 321 с.
8. Berneker E. Slavisches etimologisches Wörterbuch. Heidelberg, 1908.

The article proves the necessity of determining the criteria of etymological analysis in the process of comparative-historical studying of languages. Method of etymological research is relevant in modern linguistics, because it allows to reveal not only the evolution of individual linguistic elements, but also the regularities of the development of the linguistic system; it opens the way to solve the problems of historical linguistic dynamics.

Key words: etymological analysis, research criteria, semantic aspect, phonetic word-forming criterion, chronological principle.

Отримано: 11.03.2020

УДК 811.161.2+811.111+811.13:81*34

І. М. Дяконович, старший викладач

КОМБІНАТОРНІ ЗМІНИ ПРИГОЛОСНИХ В РОМАНО-ГЕРМАНСЬКИХ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ

Дослідження висвітлює мовленнєві позиційні зміни приголосних на початку слова у вигляді протези, які притаманні як романо-германським, так і українській мовам. Явище протези не є чинником класифікації індоєвропейських мов на групи. Основними протетичними звуками є [j/й], [w/в], [h/г]. Також аргументується західна манера транслітерації слів з «th».

Ключові слова: протеза, протетичний приголосний, займенник, іменник, транслітерація.

Уже сам факт існування терміну «індоєвропейські мови» уможливило дискутувати з приводу закономірностей та відмінностей в мовах, які входять до цієї категорії мовознавства. Термін був запроваджений на початку XIX століття англійським дослідником Юнгом. Багато мовознавців долучилися до поля дослідження індоєвропейських мов, серед них Ф. Бопп, Я. Грім, Е. Бенвеніст, М. Маковский, О. Шрадер, Й. Покорний, В. Дібо. Дискутивним залишається сучасне дослідження біолога з університету Окленда Квентіна Аткинсона, який аналізував індоєвропейські мови на фундаменті методів дослідження еволюції видів. Мова вважалася індоєвропейською, якщо семи, або когнати її слів виявлялися подібними в однокореневих словах інших мов цієї групи, попри еволюцію мов. «Когнати» з латинської мови (*cognati*) означає «родинні»: від «co» – префікс, що означає спільність, сумісність, і «natus» – народжений; той, що походить [4]. У римському праві «когнати» – кровні родичі, що не перебувають під владою глави родини, але можуть виступати як спадкоємці» [5]. Так, це могли

бути брати і сестри, але якщо сестри виходили заміж, отримавши інше родове прізвище, вони вже ставали агнатами, входили в групу родичів, що мали право на спадок, але не через родинні зв'язки, як когнати.

Розглянемо деякі комбінаторні зміни приголосних в різних мовних групах індоєвропейських мов. Так, явище протези – появи на початку слова додаткового звука [3, с.45] є закономірним явищем для української мови. Протетичними в українській мові є три звуки: [j/й], [w/в] та, зрідка [h/г]. Україномовці часом полегшують мовленнєвий процес, виставляючи перед голосною приголосну: вісь (рос. ось), віслук (рос. осел), вулиця (рос. улица), вогонь (рос. огонь), гикавка (рос. икота), вугілля (рос. уголь). Протеза характерна й для польської та російської мов, але для цих мов протетичним є [j]: ехатъ/jechać, еджий, jeden, jablko, jechać. Протетичне [j] характерне й для деяких власних українських назв в західних діалектах та говірках: Устина – Юстина, Ульяна – Юляна, Антон – Янтон, Андрій – Яндрій. Відслідковуємо протезу у влас-

них назвах романських мов, зокрема у французькій: Justine [zustin], Julia [zulia], Jean [zan], Gilles [zil], Julien [zuljen] (в українській теж маємо протетичний [j]: Юлик, або ж без протези Ілько, як варіант того ж імені), проте очікуваної протеза [h] в імені Hervé [ɛrvɛ] не спостерігається. В імені Yvon [ivɔn] (в молдавській мові теж без протези в імені Ivo) типовий початковий германський приголосний [j] має варіативне голосове звучання, як і в імені Yves [iv]. Розглянемо протезу у власних іменах іспанської мови: Juana [zuana] (скандинавське Hanna, англійське Jane [dʒeɪn], українське Ганна, хоча наприкінці минулого століття модним став без протетичного [ɣ] еквівалент цього імені: Анна), Juan [zuan], Jeronimo [heɾoɲimo], Jorge [hoɾhɟ], Josue [hoʝwe] Yaegar [jege] (в українській мові вживається без протези в імені Ігор, а в російській протетичне Сгор), Yamato [jamato], Henrique [henɾik] (португальське Enrico [enɾiko] – без протетичне). Проте в очікуваній літеральній формі імен Humberto, Hernan, втрачають протезу в своїх фонемних звукових відповідних формах: [umberto], [ɛnɾan]. За протезу вважають гортанный проривний звук в німецькій мові, який з'являється перед [a] на початку слів: Appel, Aprikose, Applaus, однак цей звук так і залишається лише у фонемній формі.

Явище протези не є «наріжним» каменем у поділі індоєвропейських мов на групи, позаяк у вище приведених прикладах українська схожа на романські мови (французьку і іспанську) і відрізняється від російської і польської, де явище протези радше випадкове. Оскільки протеза характерна словам, що починаються на голосну, її можна розглядати і як комбінаторну зміну. Розглянемо такі протетичні (комбінаторні зміни приголосних) на прикладі особових іменників в германських мовах. Особовий займенник 3-ої особи чоловічого роду «*він*» має протетичний приголосний [w/v] в українській мові; протетичний [h] в англійській «*he*», шведській «*han*», данській «*han*», норвезькій «*han*», ісландській «*hannt*» мовах; протетичне [j] в білоруській «*ён*» мові, але протеза відсутня в німецькій «*er*», польській «*on*», російській «*он*» мовах. Особовий займенник «*я*» має протетичний [j]: «*ja*» в норвезькій, «*ja*» шведській, «*jeg*» датській мовах; протетичний [ʒ]: «*je*» в французькій мові, а в німецькій «*ich*» та англійській «*I*» мовах, протеза в даному займеннику відсутня. Протеза в іменниках індоєвропейських мов теж не закономірна: яблуко (укр.), яблоко (рос.), jabłko (пол.), яблук (біл.), jablko (чес.), та відсутність протези в германських мовах: äpple (швед.), Apfel (нім.), eple (норв.), apple (англ.).

Гіпотетично припустимо, що транслітерований звук [θ], або [t], в англійській мові проходить комбінаторні зміни, опиняючись у слов'янських мовах. Так з'являються звуки [t], [f], при чому транслітерація не виявляє закономірностей, а має географічний чинник. Слова (особливо власні назви), що прийшли в українську з грецької через російську мову внаслідок панування Російської імперії на українському підсонні 324 роки, транслітеруються зі звуком [ф]: Фома (Thomas),

Фавор (Tabor), Марфа (Martha), Федір (Theodor), Афіни (Athens), ефір (ether), тощо. Тому зміни до українського правопису 2019 року були сприйняті супротивом навіть у колах філологів, адже говорити етер, Атени, міт було м'яко кажучи незвично. Але колеги-філологи не усвідомлювали незаконномірну звичку транслітерованих західноєвропейських слів, позаяк слова Карпати (Carpathians), Антон (Anthony), Сміт (Smith), Доротея (Dorothy), Марта (Martha), Прометей (Prometheus) термометр (thermometer), театр (theatre), тирозин/щитовидний (thyroid), термос (thermos), тощо вони вимовляють транслітерованим [т]. І якщо б зміни до українського правопису дотримувались східної (російської) звички транслітерації, чи прийшлося б до смаку вимовляти запозичені із західних європейських мов слова: Карфати, Анфон, містер Сміф, Дорофея, Промефей, фермометр, фермос, фірозин та інші. Тому рекомендація до вживання обох опцій (романської та російської) обґрунтована експертами аналітично.

На думку автора, надалі варто уніфікувати вимову запозичених слів з «th», схилиючись до західної (латинської) манери транслітерації. Подвійні стандарти як у мові, так і в іншій сфері людської діяльності створюють поле для зайвих дискусій. Звичайно, мовленнєва звичка, зафіксована синхронічним розвитком мови може бути заперечена діалектикою розвитку мови, проте мова, як живий організм завжди реагує на стан суспільства, яке неспинно розвивається.

Список використаних джерел:

1. Жовтобрюх М.А., Волох О.Т., Самійленко С.П. Історична граматики української мови. Київ : Вища школа, 1980. 320 с.
2. Кассен Б. Больше одной мови. Пер. з фр. С. Желдак. Київ, 2016. 64 с.
3. Мацько Л.І. Українська мова. Сучасний довідник. Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2013. 654 с.
4. Український енциклопедичний словник. URL: <https://leksika.com.ua/11710802/legal/kognati> (дата звернення: 11.02.2020).
5. Тлумачний словник URL: <https://goroh.pp.ua/%D0%A2%D0%BB%D1%83%D0%BC%D0%B0%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F%D0%BA%D0%BE%D0%B3%D0%B%D0%B0%D1%82%D0%B8> (дата звернення: 11.02.2020).
6. Протеза. Вікіпедичний довідник. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B0> (дата звернення: 02.02.2020).

The research studies some positional changes that occur at the beginning of words and are recognized as prosthesis. The notion of prosthesis features not only the Ukrainian language but Roman-Germanic languages as well though it is not the ground to classify indoeuropean languages into groups. Most frequent consonants to occur as prosthetic are [j], [w], [h].

Key words: prosthesis, prosthetic consonant, pronoun, noun, transliteration.

Отримано: 11.03.2020

УДК 81.373.4

О. О. Добринчук, кандидат філологічних наук, доцент

ЯВИЩЕ ОНОМАТОПЕЇ У СУЧАСНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ

У статті розглядаються підходи до визначення та характеристики явища ономапопеї як особливого прошарку лексики, що активно розвивається.

Ключові слова: ономапопея, звуконаслідування, звук, ономапоп.

Сьогодні вже не є новиною, що картина світу, яка зафіксована в мові, відрізняється від фізичної реальності. Мова фіксує фізичні характеристики світу вибірково, і можна очікувати, що не всі «нелінгвістичні» звуки навколишнього світу будуть вербалізуватися за допомогою звуконаслідувань. Проблема мотивованості звуконаслідувальної лексики таким чином є не абсолютною, не природною, а асоціально зумовленою, відносною.

Згідно з сучасним розумінням, термін звуконаслідування, або ономапопея (у процесуальному значенні), вживається на позначення безпосередньої звукової імітації звуків нелінгвістичної природи шляхом комбінації відповідних сегментів, які добираються з інвентарю фонем певної мови.

У сучасній лінгвістиці знаходимо декілька визначень даного поняття. Цей термін походить від грец.: *ὀνοματοποιά*; *ὄνομα* – «ім'я», *ποιά* – «творю», тобто «словотворчість» через звуконаслідування. Цікаво, що у німецькій мові окрім поняття «*Onomatopoesie*», яке походить від грец. *ὄνομα* – «ім'я» та фр. *poésie* – «поезія», існує власний термін, який чітко відображає основну функцію звуконаслідувань, а саме «*Lautmalerei*», «*Klangmalerei*» – «мистецтво звуків/звучання» («мистецтво відтворення звуків»).

За спостереженнями С.В. Вороніна, звуконаслідування (ономапопея) – це закономірний недовільний фонетично мотивований зв'язок між фонемами слова та звуковою (акустичною) ознакою денотата (мотивом), що лежить в

основі номінації, умовна словесна імітація звуків оточуючого світу засобами певної мови [2].

«Ономатопея», за визначенням О.І. Чернікової, «носить закономірний фонетично мотивований характер і є вербальною імітацією звуків оточуючого світу. У звуконаслідуванні прямо прослідковується зв'язок між позначуванням та знаком, адже існує пряма залежність ономатопеї від денотата [6, с.80].

У дослідженні І.О. Гаценко «Типологічні особливості звуконаслідувальних слів (на матеріалі української, російської та англійської мов)» звуконаслідувальні слова визначаються як самостійна категорія слів, яка має однотипну будову, численні варіанти, особливу структуру, словотвір» [3, с.5]. На думку дослідниці, звуконаслідувальна лексика має свою історію та зумовлена буттям і мисленням людини.

Відомий український лінгвіст О.О. Селіванова визначає явище «ономатопеї» як «умовну імітацію різноманітних звуків природного довкілля фонетичними засобами даної конкретної мови (звуків тварин, неживих предметів, явищ природи тощо)» [5, с.431].

Ономатопея як мовне явище, характерне майже для всіх мов світу. Проте дослідники наголошують на тому, що образне сприйняття звуків мови у представників різних мовних груп різне. «Оскільки кожна мова індивідуально опановує звучання навколишнього світу, ономатопеїчна лексика різних мов не співпадає, хоча нерідко може бути схожою», – зауважує В. Охріменко [4, с.604]. Так, наприклад, в англійській мові півень кричить «cock-a-doodle-doo» («кк-керікі»), в українській – «кукаріку». З іншого боку, кіт «говорить» майже однаково у цих мовах: англійська – «meow» («міау»), німецька – «miau» («міау»), українська – «мяу».

Розбіжності у відтворенні звуків першоджерела пояснюються перш за все тим, що звуки тварин чи механізмів є звуками нелінгвістичної природи, а, отже, для відтворення таких звуків кожна мова використовує свій власний запас фонем, який, звісно відрізняється за структурою та ступенем розвитку. Ці відмінності можуть відповідати тезі про неоднакову категоріальну вербалізацію дійсності в різних мовах. Вибір тієї чи іншої фонемі для кожного звуконаслідувального слова визначається двома факторами: з одного боку, акустич-

ними особливостями денотата, а з іншого – артикуляційно-акустичними властивостями реалізації самої фонемі.

Цікавою є думка Т.С. Белової, яка говорить про здатність звуків і звуколітер формувати асоціативні зв'язки не тільки рідною мовою, а й іноземною. При сприйнятті невідомого слова, ми, в першу чергу, чуємо його звучання або бачимо графічний вигляд. В результаті цього цілком природно, що ми можемо намагатися пов'язати значення слова з його звучанням або побудувати асоціативні зв'язки зі словами рідної мови [1].

Підсумовуючи вище сказане, зазначимо, що питанню ономатопеї відведено важливу роль у сучасних лінгвістичних пошуках. Людина пізнає світ завдяки п'яти зовнішнім органам чуття, для опису яких у мові наявні спеціальні лексичні одиниці, серед яких лексичні одиниці на позначення звуку.

Список використаних джерел:

1. Белова Т.С. Сопоставительный анализ системы звукоизобразительных средств итальянского и русского языков : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20. Москва, 2009. 22 с.
2. Воронин С.В. Основы фоносемантики. Москва : ЛЕНАНД, 2006. 248 с.
3. Гаценко І.О. Типологічні особливості звуконаслідувальних слів (на матеріалі української, російської та англійської мов) : автореф. дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.15. Київ, 2003. 19 с.
4. Охріменко В. Ономатопея як об'єкт вивчення фоносемантики. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки (мовознавство)*. 2015. Вип. 138. С. 603-607.
5. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія. Полтава : Довкілля-К., 2006. 716 с.
6. Чернікова О.І. Теоретичні основи фоносемантики: загальна характеристика. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Філологічні науки*. 2009. Вип. 18. С. 76-81.

The article deals with approaches to the definition and characterization of the phenomenon of onomatopoeia as a special layer of actively developing vocabulary.

Key words: onomatopoeia, sound words, sound, onomatope.

Отримано: 11.03.2020

УДК 159.964.225

А. В. Дубінська, викладач

USAGE OF SUGGESTOPEDIA IN ESP

Стаття присвячена використанню методу сугестопедії при викладанні іноземної мови професійного спрямування. У ній ми висвітлюємо суть та основні поняття даного методу, вказуємо на основні етапи включення сугестопедії у навчальне заняття та подаємо необхідні елементи та принципи, які мають враховуватися при використанні даного методу. Також було надано основні переваги та недоліки використання методу сугестопедії під час занять. У статті було змальовано та схарактеризовано приклади використання даного методу при викладанні іноземної мови професійного спрямування.

Ключові слова: сугестопедія, метод, підхід, навчання, іноземна мова, ESP.

The approach of suggestopedia was created by the Bulgarian psychologist and educator Georgi Lozanov in the 1970s and later was supported by Maleki, De Porter and Xue. Lozanov believed in the power of suggestion in learning and he stated that positive suggestion would make the learner more receptive, and that in its turn, would stimulate learning. According to his postulates the positive suggestion could be set up with the help of music, a comfortable and relaxing environment, and a friendly confidential relationship between the teacher and the student. Originally the given method comprised in itself the usage of extended dialogues with vocabulary lists and observations on grammatical points and music on the background. The common lesson was held in the following way: the dialogues were read aloud to the students to the accompaniment of music. These readings were known as the "concert reading", that were seen as a kind of pleasurable event, with the learners free to focus on the music, the text or a combination of the two. The rhythm and intonation of the reading were exaggerated in order to fit in with the rhythm of the music. Having read the dialogues to the accompaniment of music, the teacher made the students use the dialogues for more conventional language work. It was believed that large chunks of the dialogues would be mastered by the learners during the readings due both to the relaxed and receptive state

of the learners and to the positive suggestion created by the music. The given approach is thought to be controversial one, because some scientist state that there no use in it at all, but the others state that relaxing atmosphere and music has only a positive effect on motivation and memorization of the students [2, p.12-17].

Most of the scientists define the following key features of suggestopedia:

- 1) comfortable environment (armchairs arranged semicircle and faced the black or white board in order to make the students pay more attention and become more relaxed; the light in the classroom is dim in order to make the students' mind more relaxed);
- 2) the use of Baroque music during the learning process (it is believed that this type of music has specific rhythm that creates a level of relaxed concentration that facilitates the input and retention of huge quantities of materials);
- 3) peripheral learning (students can acquire information from indirect sources that surround them in the classroom and contain linguistic material like grammar tables, posters and etc.);
- 4) free of errors (some mistakes can be omitted by the teacher because the emphasis is on the content not the structure);

- 5) restricted H/A (students don't cram every single point, they just can reread information before going to bed and after wakeup in the morning) [1].

Both the teacher and the student have their own role in conduction the given type of the class. The major duties of a teacher according to Lozanov are: must be confident in this approach, be choosy in manners and dress, the lesson should be organized properly with the inclusion of every initial stages of the teaching process, tests should be given and tactful responds should be also given to poor papers, hold on a modest enthusiasm, a teacher should stress global attitudes towards material. Learners, in their turn, should not be critical, but simply should follow the teacher and absorb what is presented to them [1].

According to Lozanov, the given type of the class must comprise four major stages:

1. Introduction: the teacher delivers the material in «a playful manner» instead of analyzing lexis and grammar of the text in a usual way.
2. Concert session: the teacher reads with special intonation to the selected playing music. Sometimes the students read the text together with the teacher, and listen only to the music as the teacher pauses in particular moments.
3. Elaboration: The students sing classical songs and play games while the teacher acts like a consultant.
4. Production: The students spontaneously speak and interact in the target language without interruption or correction [3].

Suggestopedia as other methods of teaching has its own advantages and disadvantages. Scientists define the following advantages of the approach:

- 1) soothing classroom atmosphere (suggestopedia helps students to become relaxed and make them feel much more confident in their knowledge);
- 2) authority (students remember much more better when the information comes from an authoritative source, teachers);
- 3) double-planning theory (information is acquired both consciously and subconsciously, it means they comprehend everything from teacher instruction and environment in which the teaching takes place);
- 4) peripheral learning (suggestopedia stimulates the students to apply language more independently, takes more personal responsibility for their own learning and get more confidence; peripheral information can help encourage students to be more experimental and use a lot of different sources) [5].

To the main disadvantages of suggestopedia belong:

- 1) environment limitation (one of the problems faced in utilizing this method is the number of students in the class. There should be 12 students in the class to provide the given approach in class);
- 2) the use of hypnosis (it is stated that suggestopedia uses a hypnosis that has bad side-effects on children);
- 3) infantilization (suggestopedia presupposes child-like treatment of students, so some students maybe don't want to be treated like this);
- 4) it lacks of clear structure (students who need a more structured learning environment, this method can be confusing and overwhelming);
- 5) badly chosen music can be distraction (music with lyrics usually cause distractions and also some students get distracted by music that they don't particularly like) [5].

But how does affectively use suggestopedia in the classroom environment? Some instructors suggest paying attention to the choice of the used music. While conducting the classes, try playing music in the background during various learning activities and take note of how students respond. If they respond just to classical music then use this genre, if a pop song gets them more motivated and alert to learning use this kind of music. Sometimes it is useful to use plain sounds like bird singing or sound of rain in the background. Every teacher should arrange or rearrange the classroom physical state according to the given approach. It means that everything needs to be arranged in a way that's comfortable and welcoming for students: sitting, light and deco should create soothing and sophisticated atmosphere encouraging for studying. Also, it is too important to read the dialogues in an expressive manner using the speculations of your own voice,

gestures and exaggerated emotions. It would be of use because it could make the vocabulary vivid and memorable, as well as create a fun learning environment for you and your students. While using suggestopedia in class, always be realistic about your classroom objectives and mindful of your students' capabilities, maintaining and communicating high expectations shows that you truly believe in your students. When you encourage students to set more challenging goals, you facilitate a positive learning environment that can motivate the class to work harder [4].

Suggestopedia is a handful method for teachers of ESP because it helps students to acquire the foreign language in a relaxed, comfortable and confident way, and it is widely known that a lot of students who enter the university face the problem of lack of the knowledge in any kind of foreign language and the set of necessary skills of obtaining it.

Here we are going to give some examples of usage of suggestopedia in teaching English for specific purposes. One of the most painful issues of any kind of student is grammar. Students usually keep silent during the class because they do not how to create utterances and sentences in a proper way. You as the teachers can help them to acquire basic grammatical knowledge in much more enjoyable way – using songs. At the beginning of a lesson you could announce students that you are going to talk about the structure in grammar under the question and you could use grammar charts to explain the structure of it. The next step is presenting and listening to the song that includes the given structure for the first time, then you have to read the given song by yourself using the appropriate intonation in order to highlight the interested grammatical points. The third step includes listening for the second time using the worksheets to highlight the peculiar structures in the lyrics of the given song. The final stage is revision of the given material and reproduction of it in the form of dialogue teacher – student or student – student. You can use the song of Beyoncé – If I Were A Boy to teach students Subjunctive mood or the song of R. Kelly – I Believe I Can Fly to present modal verb can and its forms.

The best way to make students talk is to give the interesting topic to talk about and enough lexical items to enable them to talk. There are two possible ways how to do it: through watching videos and reading the fine literature. Films can be of help for any kind of specialty because they can touch any question of the taught subject and it problems giving the students an opportunity to get knowledge both from specialty and from foreign language (words, structures and etc.). As for example films like Educating Rita (1983) and Broken Education System of America (2017) can be of use for students at the Department of Pedagogy because they provide the information upon educational system in the UK and the USA and offer a wide range of vocabulary items for students. So, you can watch the given films with students in class making pauses during the run-through and highlighting the major points in it with the further discussion of them after watching the film. Also, students can watch them partly at home recollecting the main information and lexical structures thus revising and memorizing them in a subconscious way that later would be in a form of a fluent speech on the given topic.

The best way how to join lecture and pleasure is with the help of suggestopedia. Imagine that you have the lecture on ornithology in English that usually is too complicated and boring but it could be much more interesting if you use dim light, video-data projector with pictures and videos of forest and its inhabitant, turn on the sound of forest on the background. Students would be interested and alert to study, besides they would be able to comprehend the material much quicker and gain not only linguistic but also extra-linguistic material.

Summing up all the above mentioned, it must be stated that suggestopedia is worth to be introduced in teaching ESP as the relaxed, interesting way of acquiring knowledge. Suggestopedia is best used with students that don't respond well to a traditional, teacher-centered education. Sometimes the given method is criticized for being childish and for the passive role of a learner. Anyway, suggestopedia has proved its effectiveness and widely used in the world.

References:

1. Adamson C. Suggestopedia as NLP. Assian EFL Journal: English Language Teaching and Research Article. 1997. URL: <http://www.jalt-publications.org/tlt/files/97/feb/suggest.html> (viewed on February 13, 2020).

2. Bancroft W. Jane. Suggestopedia and Language: Variations on a Theme. Routledge, 1999, 324 p.
3. Bowen T. Teaching approaches: what is suggestopedia? URL: http://www.onestopenglish.com/methodology/teaching-articles/teaching_approaches/teaching-approaches-what-is-suggestopedia/146499.article (viewed on February 18, 2020).
4. Lica Gabriela M. Suggestopedia: A Wonder Approach to Learning Foreign Languages. Assian EFL Journal: English Language Teaching and Research Article, 2008. URL: <http://www.jalt-publications.org/tlt/files/97/feb/suggest.html> (viewed on February 18, 2020).
5. Xue Jinxing. Critical Review on Suggestopedia. Division of Language and Communication. URL: <http://www.eslkidstuff.com/-Articles.htm> (viewed on February 19, 2020).

This article is devoted to the use of the method of suggestopedia in teaching of ESP. In it, we outline the essence and basic concepts of this method, point out the main stages of incorporating suggestopedia into the training session and provide the necessary elements and principles that should be taken into account when using suggestopedia. The main advantages and disadvantages of the method of suggestopedia during the classes were also presented. The article describes and characterizes the examples of using this method in teaching of ESP.

Key words: suggestopedia, method, approach, teaching, foreign language, ESP.

Отримано: 11.03.2020

УДК 378.016:811.112

Т. В. Зданюк, кандидат педагогічних наук, доцент

FUNKTIONEN DES PRÜFENS, TESTENS UND EVALUIERENS AUS UNTERSCHIEDLICHEN PERSPEKTIVEN

Стаття присвячена актуальним питанням значення та ролі перевірки і тестування під час вивчення мови. Розкривається сутність понять тестування, перевірка та оцінювання, їх функції з різних позицій.

Ключові слова: тестування, перевірка та оцінювання, навчання, вивчення мови.

Prüfen, Testen und Evaluieren zielt im fremdsprachlichen Bereich natürlich in erster Linie auf die Überprüfung von sprachlichen Kompetenzen. Diese werden zunehmend unter Bezug auf die Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) beschrieben. Der Einsatz von Prüfungen, Tests und Evaluationen kann unterschiedliche Funktionen haben, die sich durchaus überschneiden können und mit denen mehr oder weniger weitreichende Entscheidungen verbunden sein können. Im Folgenden betrachten wir die Funktionen des Prüfens, Testens und Evaluierens aus unterschiedlichen Perspektiven.

Perspektive der Lehrenden.

Aus Sicht der Lehrenden haben Prüfungen, Tests und Evaluationen oft diese Funktionen:

Diagnose. Bei der Diagnose geht es insbesondere darum, spezifische Stärken und Schwächen der Lernenden aufzudecken.

Förderung. Nach einer Diagnose können Lehrende entscheiden, wer von ihren Lernenden spezielle Unterstützungsmaßnahmen braucht.

Einstufung. Hier geht es z.B. darum zu erkennen, welcher Sprachkurs bzw. welche Kursstufe am ehesten dem Leistungsstand der Lernenden entspricht.

Erkennen von Fortschritten. Dabei will man als Lehrkraft wissen, welche Fortschritte einzelne Lernende oder auch eine ganze Lernerguppe gemacht haben.

Feststellung des Erreichens von Lernzielen, curricula- ren Vorgaben usw.

Auslese und Zulassung. Entsprechende Prüfungen haben eine Selektionsfunktion. Nur wenn man ein bestimmtes Ergebnis erzielt, erhält man z.B. eine Zulassung zum Studium (Beispiel: TestDaF).

Erstellen einer Rangordnung innerhalb einer Gruppe.

Vergabe von Noten.

Vergleich mit anderen Lernerguppen (z.B. Parallelklassen).

Rückmeldung an die Lehrenden, Lernenden oder auch andere Interessierte wie etwa Eltern. Die Rückmeldung an die Lernenden erfolgt häufig in Form von Kann-Beschreibungen. Lehrende können die Ergebnisse von Prüfungen dann zum Anlass nehmen, ihren Unterricht zu überdenken und gegebenenfalls neu auszurichten.

Motivierung der Lernenden. Mit Evaluation ist häufig die Absicht verbunden, Lernende zu erhöhter Anstrengung anzuspornen, also die Lernenden zu veranlassen, bestimmte Kenntnisse zu festigen oder bestimmte Inhalte zu wiederholen. Eine solche Anstrengung kann sich z.B. auch auf das Erlangen eines Zertifikats beziehen.

Disziplinierung. Manchmal werden Evaluationen auch dazu eingesetzt, die Lernen- den mithilfe einer für sie negativen Beurteilung dazu zu bringen, sich im Unterricht (sozial) angemessen zu verhalten. Dies kann man manchmal daran erkennen, dass eine zu schwierige Prüfung verwendet wird oder dass – vielleicht in einzelnen Fällen – sehr streng beurteilt wird.

Entwicklung diagnostischer und reflexiver Kompetenzen auf Seiten der Lernenden als wichtige Voraussetzung für Lernerautonomie.

Perspektive der Lernenden

Auch Lernende können aus verschiedenen Gründen an Evaluationsinstrumenten interessiert sein. Aus der Perspektive der Lernenden können Prüfungen, Tests und Evaluationen z.B. folgende Funktionen haben:

Informationen über den eigenen Leistungsstand anhand von Tests, die eigene für die Selbsteinschätzung erstellt wurden.

Erkennen der eigenen Lernfortschritte im Zuge einer Selbstevaluation an unterschiedlichen Punkten des Lernprozesses.

Entwicklung eigener diagnostischer und reflexiver Kompetenzen als wichtige Voraussetzung für autonomes Lernen.

Erwerb eines für die Lernenden wichtigen Zertifikats, z.B. eines *Goethe-Zertifikats* oder auch des *TestDaF-Zertifikats*, z.B. im Zusammenhang mit der Bewerbung um eine Stelle oder einen Studienplatz.

Bildungspolitische Perspektive

Betrachtet man Evaluationen und Prüfungen aus einer bildungspolitischen Perspektive, dann lassen sich weitere Funktionen formulieren, die sich ebenfalls überschneiden können:

Vergleich größerer Bildungseinheiten, z.B. von Schulen, Regionen oder auch von ganzen Ländern. Hierfür können nur standardisierte Prüfungen genutzt werden. Ein Beispiel aus dem fremdsprachlichen Bereich ist die deutsche DESI-Studie (*Deutsch Englisch Schülerleistungen International*). Ein anderes Beispiel, allerdings nicht aus dem fremdsprachlichen Bereich, sind die PISA-Studien.

Überprüfung von bildungspolitischen Zielen in der Realität. Es sollen Erkenntnisse darüber gewonnen werden, welches Niveau Lernende oder auch größere Bildungseinheiten zu einem bestimmten Zeitpunkt in einem bestimmten Kompetenzbereich tatsächlich erreicht haben. Ein Beispiel hierfür ist die Überprüfung von Kompetenzstandards. Dabei will man wissen, ob ein bestimmter **Standard**, der erreicht werden sollte, auch tatsächlich erreicht wurde. Dies kann dann bei der Entwicklung von Curricula dafür genutzt werden, realistische **Lernziele** zu formulieren.

Positive Beeinflussung des Unterrichts. Wenn man z.B. der Meinung ist, dass Hörverstehen einen größeren Stellenwert im Unterricht erhalten soll, dann kann dies auch darüber erreicht werden, dass man möglichst authentische Hörverstehensaufgaben verstärkt in Prüfungen aufnimmt. Wir sprechen in einem solchen Fall häufig von einem positiven Washback-Effekt, also von einer positiven Rückwirkung auf den Unterricht.

Список використаних джерел:

1. Grotjahn R., Kleppin K. DLL 7: Prüfen, Testen und Evaluieren. München : KlettLangenscheidt, 2015. 176 S.

2. Coste D., North B., Trim J. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen (Deutsch): Langenscheidt KG. Berlin ; München, 2001. 244 S.

The importance of exams and tests in language learning is growing all over the world. The practice of evaluating in and out of class is also becoming more diverse. But what are we

talking about when we talk about testing, testing and evaluating? We explain these questions in the article.

Key words: testing, exams and evaluating, teaching, language learning.

Отримано: 11.03.2020

УДК 811.112.2:133.526:82-92

Т. В. Калинюк, кандидат педагогічних наук, доцент

НІМЕЦЬКИЙ ГОРОСКОП ЯК РІЗНОВИД МЕДІАЖАНРУ

У статті розглядається проблема визначення гороскопу як жанру медіадискурсу. Проаналізовано зміст поняття «гороскоп», історію виникнення гороскопу у медійних ресурсах. Узагальнено його структурні особливості.

Ключові слова: медіалінгвістика, медіаресурс, медіатекст, гороскоп.

Сьогодні беззаперечним є той факт, що роль медіаресурсу у житті соціуму суттєва. Соціально значущі тексти, які представлені у масмедіа, домінують над усіма іншими видами текстів. Це пояснюється їх значимістю як джерела інформації про об'єктивну реальність. На їх основі реципієнт приймає життєво важливі рішення.

Лінгвістика медіатекстів або медіалінгвістика розглядається багатьма науковцями як прогресивний напрям філологічних студій. Медіатекст, на думку учених, це багатшарове, багаторівневе явище, яке реалізується у діалектичній єдності мовних та медійних ознак [1; 2].

Вважаємо, що на особливу увагу заслуговує прогностичний дискурс та гороскоп як один із його жанрів. Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження засвідчив, що тексти гороскопів розглядаються у наукових розвідках під різним кутом: як тексти, що відображають соціальні цінності та норми (О.В. Бабаєва, М.В. Богодєрова); тексти маніпулятивного характеру (О.С. Михайловська, К. Фуртман). Дискурсивні характеристики гороскопу проаналізовано у працях О.Р. Савіцької, А. Бахман-Штайн, В.Б. Кашкін та ін.

Метою нашої розвідки є аналіз гороскопу як різновиду медіажанру.

Гороскопи є популярною рубрикою сучасних друкованих та онлайн видань. Їх різноманіття (китайський, місячний тощо) та популярність серед читачької аудиторії пояснюється прагненням більшості дізнатись майбутнє. Читач прагне бути готовим до непередбачуваних змін у своєму житті. Окрім того, популярність гороскопів у сучасному світі зумовлена його складністю і високим динамізмом, і будь-яке знання про майбутнє (або ілюзія такого знання) може дати людині необхідну психологічну впевненість.

Свій початок гороскопи беруть з астрології, розвиток якої пов'язаний з тлумаченням розташування зірок та відповідними математичними підрахунками. Поява першого гороскопу фіксується 412 роком до н.е. [3]. Відтоді почалося поширення астрологічних повідомлень як доказу впливу небесних світил на долю людей. Упродовж багатьох століть астрологія вважалася наукою, яка безпосередньо вплинула на розвиток медицини, філософії та теології. Проте в епоху Просвітництва її роль як науки втратилася, натомість знайшла продовження у забобонах [2, с.2].

Науковці вважають, що перший гороскоп був опублікований у 1930 році англійським астрологом Річардом Гарольдом Нейлором у Sunday Express та був присвячений народженню принцеси Маргарет (Margaret Rose). Поряд з передбаченням її долі у статті «What the stars foretell for the new princess» були викладені рекомендації для усіх тих, хто народився у той тиждень. Поступово популярність текстів такого типу серед читачів стрімко зростає, що зумовило їх регулярну появу у друкованих виданнях. Як зазначає К. Furthmann, з часом гороскопи почали з'являтися в інших журналах The People, Sunday Dispatch. Через рік їх друкували на сторінках американської газети Boston Report, а у 1936 р. – New York Post [3, S.58-60]. У Німеччині у період націонал-соціалізму астрологія була під заборорою, тому гороскопи почали друкувати лише після Другої світової війни. Як стверджує А. Бахман-Штайн, гороскоп у Німеччині вперше з'явився у журналі Stern (1950 р.), спочатку як передбачення на один день, а згодом –

на довший період [2, с.3-4]. Поступово гороскоп став частиною масмедійного жанру та був віднесений до окремої рубрики. Наразі астрологічні прогнози є обов'язковою складовою друкованих та онлайн видань.

«Гороскоп» (від грец. hora – пора и skorpeo – дивлюся) – це астрологічне передбачення долі людини із врахуванням розміщення зірок. Етимологічний словник визначає «гороскоп» як «інструмент розпізнання та тлумачення дати народження» («Instrument zum Erkennen und Deuten der Geburtsstunde»). Наведемо визначення зі словника Дуден, зокрема:

- 1) схематичне зображення розташування планетарного сузір'я знаку зодіаку у визначений період, особливо у момент народження, як один із шляхів передбачення долі;
- 2) прогнозування подій за допомогою аналізу розташування сузір'їв [4].

Таким чином, спочатку «гороскоп» позначав схему розташування планет та зірок, згодом – став інструментом тлумачення значення дати народження, наразі він вживається у значенні астрологічного передбачення.

Гороскоп є окремим та самостійним видом тексту, який реалізується у практиці міжособистісного спілкування. Цей вид тексту є своєрідною моделлю, в основі якої лежить комунікативно-прагматична норма, яка визначає способи організації гороскопу. У її структурі поряд із засобами системно-структурного рівня використовуються й деякі засоби паралінгвістичного характеру (графічні символи, малюнки, шрифт, кольори тощо).

Можемо стверджувати, що гороскопи є соціально диференційовані, оскільки складені для усіх членів суспільства зокрема (для молоді, для жінок, для ділових людей тощо). Як текст масмедійного жанру, гороскоп виконує різноманітні комунікативні функції: інформативну, апеллятивну, емотивну, функцію переконання тощо.

Особливістю цього жанру є «шаблонність», яка відображається на змістовому та формальному рівнях. У гороскопі обов'язково розкриваються теми з приватної та професійної сфер життя читача. Значна увага надається проблемам здоров'я та взаємовідносин. Дана ознака реалізується у трирівневій структурі гороскопу:

- 1) опис розташування зірок / планет (факультативна);
- 2) його інтерпретація з обґрунтуванням можливого впливу зірок на актуальні події;
- 3) рекомендація щодо поведінки. Авторами гороскопу є практикуючі астрологи, нумерологи або ж журналісти.

Про віднесеність даного масмедійного жанру до астрології свідчить вживання таких астрологічних понять:

- 1) загальне поняття «зірка» (Die Sterne stehen günstig für Sie!);
- 2) назви планет (Kreativ-Planet Merkur, Mars-Einflüsse);
- 3) назви богів кохання (Liebesgöttin Venus, Amor);
- 4) висловлювання, які описують вплив зірок на людську долю (kosmische Unterstützung, kosmische Einflüsse) [2, с.211-212].

Таким чином, лінгвістика медіажанрів є сучасним напрямком наукових досліджень, а гороскоп, як різновид астрологічного передбачення, розглядається як одним з його видів. Для нього характерним є стала трирівнева структура, наявність у тексті астрологічних понять.

Список використаних джерел:

1. Добросклонская Т.Г. Теория и методы медиа лингвистики (на материале английского языка) : автореф. дисс. ... д-ра филол. наук. Москва, 2000. 49 с.
2. Bachmann-Stein A. Horoskope in der Presse. Ein Modell für holistische Textsortenanalysen und seine Anwendung. Frankfurt/M., 2004. 240 S.
3. Furthmann K. Die Sterne lügen nicht: eine linguistische Analyse der Textsorte Pressehoroskop. Göttingen : V&R unipress, 2006. 546 S.

4. URL: <https://www.duden.de/rechtsschreibung/Horoskop>.

The article deals with the problem of defining a horoscope as a genre of media discourse. The content of the concept of «horoscope», the history of the horoscope in media resources are analyzed. Its structural features are generalized.

Key words: media linguistics, media resources, media text, horoscope.

Отримано: 11.03.2020

УДК 811.112.2'373.7:070.48

Ю. А. Крецька, кандидат педагогічних наук, старший викладач

СТАЛІ ВИРАЗИ В ЗАГОЛОВКАХ НІМЕЦЬКОМОВНИХ СТАТЕЙ

У статті охарактеризовано функції заголовків газетних і журнальних статей, описано прагматичні функції фразеологічних одиниць, які виокремлено у текстах статей та є складовими заголовків, висвітлено сучасні підходи до класифікації сталих виразів у мові преси, які сприяють прагматичному впливу на читача.

Ключові слова: заголовок, мова преси, функції, сталі вирази.

З часу появи поняття мови преси з'явилася велика кількість робіт, у яких досліджуються різні аспекти цієї проблеми, зокрема, заголовки. Перші розвідки у цьому напрямі припадають на початок минулого століття. Досить інтенсивно газетні та журнальні німецькомовні заголовки почали вивчати у 70-х-на початку 80-х років, а саме: синтаксичні моделі заголовків, метафори, часові форми у заголовках тощо; у 80-90-х рр. акцент змістився на їх розгляд з мовно-прагматичної точки зору, зокрема, дослідники вивчали еліпси, психолінгвістичні аспекти, семантичні зразки німецьких заголовків [3, с.135].

У багатьох працях проаналізовано функції різних мас-медіа, преси та заголовків. Як видно з досліджень, науковці виокремлюють низку функцій, спільних як для засобів масової інформації в цілому, так і друкованих видань і заголовків: інформування, критики й контролю, соціалізації та соціальної орієнтації, розважальну та ряд інших; при цьому різним медіа вони притаманні не в однаковій мірі, зокрема, для радіо характерною є розважальна, а для щоденних газет – функція інформування.

Заголовкам притаманні більшість вищезазначених функцій, проте на перший план виходять 1) функція інформування, оскільки вони передусім надають інформацію щодо змісту статті [3, с.136; 4, с.134], та інша важлива функція преси сьогодення – 2) здійснення прагматичного впливу на читача. Реалізації останньої, як доводять вчені, сприяє використання сталих виразів, яким притаманна влучність і оригінальність. Значний інтерес науковців останнім часом привертають фразеологізми у плані їх функціонально-семантичної організації на комунікативно-прагматичному рівні [2, с.5]. Вищевикладене визначає актуальність теми даної статті. Завдання полягає у загальній характеристиці функціональних аспектів заголовків німецькомовних статей, складовими яких виступають сталі вирази.

На думку дослідниць Г. Лисенко і З. Чепурної, ідіоми у текстах публіцистичного стилю найбільш наочно відображають історію, традиції, спосіб життя спільноти, об'єднаної однією культурою [1, с.36].

Як підкреслює А. Марковська, «особливу роль у втіленні національно-культурної свідомості народу та його ідентифікації відіграють фразеологізми, що виникають на основі образного уявлення про дійсність і відображають побутові, емпіричні, соціально-історичні та духовний досвід мовного колективу» [2, с.6]. Дослідження фразеологічних одиниць преси авторка здійснює, спираючись на широке розуміння обсягу фразеології, яке поділяють більшість дослідників, тобто розуміючи під ними будь-які стійкі словосполучення з переносним значенням (крім тропів) [2, с.13-14].

У мові преси використовується різноманітна фразеологія, вибір якої залежить від завдань, що ставляться до тексту (М. Брандес). Відповідно, учені виокремлюють суспільно-політичну фразеологію; газетно-оцінну лексику (позитивно-оцінну, негативно-оцінну, модально-оцінну ФО); газетно-неоцінну лексику (фразеологію, пов'язану з позначенням часу та місця [2, с.31].

У своєму дослідженні А. Марковська визначає концептуальні сфери когнітивної моделі сучасної німецької преси (під когнітивною моделлю розуміють структуровані сфери знань, що репрезентують досвід людини, набутий упродовж життя):

- 1) політика і суспільство;
- 2) економіка;
- 3) спорт;
- 4) культура, наука, освіта тощо.

Дані досліджень показують, що найчастіше сталі вирази вживаються у концептуальній сфері «політика і суспільство» [2, с.112; 175], що, відповідно, можна простежити на прикладі заголовків.

На основі аналізу значного корпусу прикладів А. Марковська визначає прагматичні функції фразеологічних одиниць у публіцистичних текстах:

- 1) зацікавлення читача. До елементів, що спонукають до читання статті, авторка відносить заголовки та підзаголовки; титульну сторінку журналу або газети; зміст; та головні сторінки публікації, розміщені в інтернеті. За результатами дослідження, в заголовках газетних та журнальних статей використовуються 20% фразеологічних висловів, виявлених у текстах загалом;
- 2) утримання уваги. За даними А. Марковської 12% фразеологізмів преси вжито у заголовках саме з цією метою. Один з прийомів утримання уваги читача – повторне використання того ж фразеологізму у структурі публіцистичного тексту, що сприяє кращому розумінню інформації, яка подається в статті;
- 3) підкреслення інформації (логічний наголос). Зафіксовано 11% прикладів фразеологізмів преси, які вжито з метою реалізації вказаної функції. Завдяки високій експресивності ФО застосовуються для підкреслення важливої інформації у тексті;
- 4) неоднозначність формулювання (полісемія тексту) для формування у читача певних образів та асоціативного мислення; створення такого ефекту властиве сталим виразами преси. Зафіксовано 6% прикладів вживання ФО;
- 5) завуальовування інформації (4% усіх прикладів ФО преси);
- 6) вираження авторської оцінки (близько 13%);
- 7) здивування читача (7%);
- 8) створення образної та експресивної виразності (12% прикладів ФО преси) [2, с.131-138].

Отже, заголовок є першим елементом публіцистичного тексту, а його основні функції – інформувати та привернути увагу читача до важливих моментів статті, спонукати до читання, не розкриваючи її суті та ідеї повністю [1, с.36-37]. Саме з метою зробити заголовки статей більш яскравими та привабливими, журналісти використовують у них сталі вирази.

Як доводять дослідження, ФО, які використовуються у мові преси або є складовими заголовків, виконують ряд

прагматичних функцій: зацікавлення, утримування уваги читача, підкреслення інформації, вираження авторської оцінки тощо. Найчастіше фразеологізми використовуються у концептуальній сфері «політика і суспільство».

На думку вчених, результати наукових розвідок із значеної тематики релевантні для практики перекладу. Фразеологічній системі будь-якої мови притаманна національно-культурна специфіка, у зв'язку з чим переклад усталених виразів викликає певні труднощі [1; 2], водночас, значну частину фразеологізмів у складі заголовків (до 40%) становлять саме національні ФО [2], тому перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо у дослідженні особливостей перекладу заголовків із фразеологізмами на українську мову.

Список використаних джерел:

1. Лисенко Г.Л., Чепурна З.В. Ідіома як основний носій інформації у німецькомовних заголовках. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія» : серія «Філологія»*. Острого: Вид-во НаУОА, 2019. Вип. 8 (76). С. 36-38. URL: <https://journals.oa.edu.ua/Philology/article/download/2669/2439>.

2. Марковська А.В. Прагмалінгвістичні особливості фразеологізмів сучасної німецькомовної та україномовної преси : дис... канд. філол. наук : 10.02.15. Миколаїв, 2011. 232 с. URL: dspace.pdpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/984.
3. Kegues E. Die Schlagzeilen in der Presse unter einem übersetzungspraktischen Aspekt. *Germanistische Studien* 2009. №VII. P. 135-151. URL: https://nemet.uni-eszterhazy.hu/public/uploads/gs-2009-kegyes-e_58c1860dc7e7c.pdf.
4. Matic M. Satzformige Überschriften von den Presstexten. *Komunikacija i kultura online*: Godina I, broj 1, 2010. P. 134-145. URL: <https://www.komunikacijakultura.org/index.php/kk/article/download/213/168>.

The article characterizes the functions of headlines for newspaper and magazine articles, describes the pragmatic functions of phraseological units that are highlighted in the article body's and are parts of headlines, highlights modern approaches to the classification of idioms in the language of the press, which contribute to the pragmatic influence on a reader.

Key words: headline, language of press, functions, idioms.

Отримано: 11.03.2020

УДК 811.111'049.2

Г. А. Кришталюк, кандидат філологічних наук, доцент

ПОДІЄВІСТЬ СУЧАСНОГО АНГЛОМОВНОГО ГАЗЕТНОГО ДИСКУРСУ

У статті розглядається подієвість сучасного англomовного газетного дискурсу, пропонується тлумачення терміна з позицій когнітивної лінгвістики, зокрема із залученням теорії втіленого розуміння. У ході дослідження виокремлено до-дискурсивний та дискурсивний етапи формування подієвості, а також послідовність і когнітивні образ-схемні механізми конструювання подієвості в газетному дискурсі.

Ключові слова: подієвість, англomовний газетний дискурс, когнітивна лінгвістика, до-дискурсивний етап, дискурсивний етап.

Постановка проблеми. Визначальною рисою газетного дискурсу є подієвість, яку тлумачимо як подієцентричність, оперування подіями, їх репрезентація, обробка та осмислення учасниками спілкування. Вивчення різновидів медіа дискурсу є актуальним, однак дослідження подієвості та особливостей її реалізація залишається поза увагою науковців.

Аналіз останніх досліджень. Учені розрізняють мовні події [8-10] та дискурсивні події [6]. Подія розглядається як зміна стану справ [2].

Метою цієї розвідки є узагальнення тих ознак, які утворюють подієвість, усе, що є визначальним для конструювання подій в газетному дискурсі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Подієвість формується власне подією та медіа-подією. Подія – це те, що відбувається в просторі і часі [1, с.507], є стимулом і матеріалом для представників медіа, зокрема газет, обирається та обробляється ними. Медіа-подія – це втілене дискурсивне конструювання певного фрагмента дійсності, що відзначається важливістю, новизною та змінює знання про реальність [3, с.113]. Необроблена суспільна подія становить до-дискурсивний етап формування подієвості і переважно не є безпосередньо доступною для аудиторії та дослідника дискурсу.

Подієвість залежить від типу дискурсу, його жанрових форм та актуальних умов їхнього конструювання та реконструювання.

Початковий етап конструювання подієвості в газетному дискурсі відбувається в жанрі новин, що репрезентує медіа-подію. Другий етап конструювання подієвості відбувається в жанрі редакторського коментаря, де вказуються проблеми, пов'язані з медіа-подією. Третій етап конструювання подієвості реалізується в жанрі авторського коментаря, де подається одноосібне бачення події журналістом. Відповідно газетна подієвість включає інформаційний, проблемний і авторсько-позиційний виміри.

З позицій когнітивної лінгвістики та теорії втіленого розуміння конструювання медіа-подій спирається на процеси концептуалізації, яку визначають як різнобічну діяльність людини у світі, що базується на сприйнятті, моторній діяльності, пам'яті, очікуваннях, узагальненнях, передбаченнях, а саме на розумово-тілесній взаємодії [7, с.4]. У такій взаємодії може переважати фізичний, розумовий, соціальний, політич-

ний, культурний, комп'ютерно-опосередкований складники. Базовим аспектом концептуалізації є втілення розуму або втілене розуміння [5], яке передбачає сенсомоторне підтримання осмислення дійсності людиною. Концептуалізація структурується образ-схемними репрезентаціями. Образ-схеми – це елементарні повторювані динамічні ментальні структури сенсомоторного походження, які уможливають творення складніших образів свідомості [4].

Втіленість розуміння дозволяє припустити, що подієвість конструюється топологічними, перцептивними, просторово-моторними та динамічними образ-схемними репрезентаціями.

Топологічні образ-схеми ВЕРХ-НИЗ, ЗАДНІЙ-ПЕРЕДНІЙ, ЦЕНТР-ПЕРИФЕРІЯ, ЛІВІЙ-ПРАВИЙ фіксують напрям погляду учасників комунікації, які конструюють і реконструюють медіа-події, встановлюють загальну структуру газетного дискурсу. Перцептивні образ-схеми ОБ'ЄКТ, МНОЖИНА, ЗЛІЧУВАНІСТЬ, МАСА є важливими для концептуалізації та обробки власне подій на до-дискурсивному рівні, оскільки репрезентують зміну образу фізичного об'єкта при наближенні та віддаленні, беруть участь у конструюванні медіа-подій, визначають взаємодію читача з газетою, вибір ним подій для осмислення. Просторово-моторні образ-схеми ПОВЕРХНЯ (МЕЖА) – КОНТЕЙНЕР – ПУСТИЙ (ПОВНИЙ), ВКЛЮЧЕННЯ (ВИКЛЮЧЕННЯ), ЗМІСТ є важливими для концептуалізації подій як на до-дискурсивному, так і на дискурсивному рівні, оскільки репрезентують моторну і перцептивну маніпуляцію з різними об'єктами в просторі. Крім того ці елементарні металні структури визначають поступове залучення адресата в газетний дискурс, який сприймається як КОНТЕЙНЕР зі ЗМІСТОМ. Динамічні образ-схеми ШЛЯХ, ЦИКЛ, ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МОЖЛИВОСТІ, ПОЗБАВЛЕННЯ МОЖЛИВОСТІ тощо забезпечують первинне розпізнавання подій та їх поступове конструювання в газетному дискурсі. ШЛЯХ та ЦИКЛ пов'язують частини газетного дискурсу, забезпечують просування читача в дискурсивному просторі. Вони також беруть участь у реконструюванні подій, які ґрунтуються на досвіді сили.

Перспективи подальших досліджень. Необхідним залишається уточнене тлумачення терміна подієвість та дослідження його реалізації в різних типах англomовного дискурсу.

Список використаних джерел:

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М. : Языки русской культуры, 1999. 896 с.
2. Демьянков В.З. Событие в семантике, прагматике и в координатах интерпретации текста. *Известия АН СССР. Серия литературы и языка*. 1983. №4. Т. 42. С. 320-329.
3. Кришталоук Г. Фразеологічний вимір конструювання медіа-подій. *Граматичні читання X*: матеріали міжнар. наук.-теорет. конф. 16-17 травня 2019 р. Вінниця: ТОВ «Твори», 2019. С. 113-116.
4. Johnson M. The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason. Chicago ; London : The University of Chicago Press, 1987. 233 p.
5. Johnson M., Rohrer T. We Are Live Creatures: Embodiment, American Pragmatism, and the Cognitive Organism. *Body, Language, and Mind*. Berlin : Mouton de Gruyter, 2007. Vol. 1. P. 17-54.
6. Kryshchaliuk A. Embodied Representation of Events in Modern English Newspaper Discourse. *Events and Narratives in Language*. Lodz Studies in Language / ed. by B. Lewandowska-Tomaszczyk, L. Bogucki. Frankfurt am Main : Peter Lang, 2017. Vol. 52. P. 189-204.
7. Langacker R.W. *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*. N.Y. : Oxford University Press, 2008. 562 p.
8. Rosen S.T. The Syntactic Representation of Linguistic Events. 1999. URL: https://www.researchgate.net/publication/24802-9378_The_Syntactic_Representation_of_Linguistic_Events (Last Accessed: 27.10.2019)
9. Rothstein S. *Structural Events. A Study in the Semantics of Lexical Aspect*. Oxford : Blackwell Publishing, 2004. 353 p.
10. Smith C.S. *The Parameter of Aspect*. Dordrecht : Springer Netherlands, 1997. 353 p.

The article deals with the event-driven essence of the English newspaper discourse. The term event-driven is viewed from the cognitive linguistics perspective taking the theory of embodied mind into consideration. The pre-discursive and discursive stages of event-driven essence formation have been singled out. The order and cognitive image-schematic mechanisms of the event-driven essence construction in the newspaper discourse have been introduced.

Key words: event-driven essence, English newspaper discourse, cognitive linguistics, pre-discursive stage, discursive stage.

Отримано: 11.03.2020

УДК 978.016:81'243

A. A. Kruk, Candidate of Philological Sciences, Senior Teacher

TEACHING READING STRATEGIES TO ESP READERS

У статті розглядається аспект фахового читання у процесі вивчення іноземної мови, а саме англійської, що відіграє величезне значення в комунікативно-суспільній діяльності студентів. Розглядаються різні методи навчання, послідовність формування навичок техніки читання, що розвивають мислення студентів та допомагають усвідомити особливості системи вивчення іноземної мови.

Ключові слова: англійська мова за професійним спрямуванням, мислення, техніка читання, комунікативно-суспільний.

Reading is a type of person's mental activity. If a person wants to interpret texts flawlessly, to be a mentor who generates ideas, inspires and motivates others, he/she should master different reading techniques. These techniques can be diverse, versatile and complemented by other educational activities. Raisa Gryshkova denotes that national and cultural component of content professional English learning provides students with cultural and everyday characteristics, types of service relations, management styles, hierarchical subordination, manner of communication and norms of communicative behavior of potential partners in the course professional activity [1, p.58].

The problem of teaching reading in ESP is considered by N. Armstrong [3], R. Gryshkova [1], B. Hutaurok [5], B. Paltridge [6], J. Richards [7], O. Zabolotska [2] and other scientists. In their research works authors envisage different reading skills that allow a person to navigate effectively the growing information flows, as well as to build their own educational trajectory, taking into account their individual needs and growing capabilities of modern educational system. The purpose of the article is to determine the rational sequence of learning reading techniques, depending on the difficulties and effective methodological techniques for organizing the learning process in ESP.

Reviewing the professionally oriented reading, Raisa Gryshkova adds that it is the first component of foreign language competence for professionals in any industry. Reading of professionally oriented texts expands the possibilities of effective target acquisition of normative corpus in professional information and situationally predicted specific business communication [1, p.60-61]. Reading in ESP as a communication skill and a medium of communication is along with speaking, an important type of speech activity, and the most common way of foreign language communication that students need to master according to the requirements of professional foreign language program. Nathan Armstrong denotes «What lends credibility to the earlier saying and the fable is speed for speed's sake and at the cost of quality. Indeed, haste can indeed make waste when quality is sacrificed. Speed with quality, however, is a very valuable commodity» [3, p.6]. Here, the author notes and clarifies about speed and quality reading: «When it comes to reading, speed is of utmost importance. Your ability to read and

comprehend rapidly can spell the difference between good grades and excellent ones, between a mediocre self-published book to a best-selling one and between a so-so business presentation to one that commands a standing ovation, among many other important things» [3, p.6]. Autor envisages perfect reading practice with reading and understanding the book through the table of contents, asking questions regarding the book, meta-guiding, visualization, keyword search, chunk reading, skimming and scanning. Author adds more: «Practice these every day and you'll increase your reading speed» [3, p.64].

Reading foreign language texts develops students' thinking, helps them to understand the features of foreign language system and to understand the features of their native language deeply. In the research «Strategies for Teaching Reading» authors offer different educational elements for reading. For example, brainstorming and organizing ideas provide an opportunity for students to generate ideas and solve problems; clarifying teaches struggling readers to do what proficient readers do; click, clunk is a self-monitoring strategy that helps students pinpoint where comprehension breaks down so they can go back and try to «fix up» their lack of understanding; predicting activates students' background knowledge and starts engagement with key concepts; problem-solving scenarios are an excellent way to build problem solving skills and enhance literacy and communication skills; question generating and answering encourages students to engage the text and pay attention to key content information; reciprocal teaching (peer to peer teaching) consists of a set of strategies that are used to increase comprehension, promote collaboration and foster meta-cognitive skills; role plays give students an opportunity to work with others to act out a situation and explore how others may think, feel or respond in a situation; summarizing builds comprehension skills in reading and listening by focusing students' attention on essential points; teaching with PowerPoint or overheads allow students to access information or concepts without getting mired in print, images and graphs represent ideas that the teacher can make accessible to students through interactive discussions or a mini-lesson, allow struggling readers to access information without having to read text and help to both activate and enrich background knowledge; think-pair-share allows

students to think about a response before sharing their ideas with another student or the class [4].

The reading process in ESP, its result and information extraction are greatly important in communicative and social people activities. This form of written communication provides the transfer of experience accumulated by mankind in different life areas, develops intelligence, sharpens feelings, teaches, develops and nurtures.

References:

1. Гришкова Р.О. Методика навчання англійської мови за професійним спрямуванням студентів нефілологічних спеціальностей. Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2015. 220 с.
2. Заболотська О.О. Методика викладання іноземних мов у ВНЗ. Херсон : Айлант, 2010. 288 с.
3. Armstrong N. Speed-reading. The comprehensive guide to speed-reading – increase your reading speed by 300% in less than 24 hours. Stockholm : Fighting Dreams Productions Incorporated, 2018. 102 p.

4. Strategies for Teaching Reading. Vancouver : Decoda Literacy Solutions, 2015. 24 p.
5. Hutauruk B.S. English for Specific Purposes. *Pematangsiantar: FKIP UHN Pematangsiantar*. 2015. 200 p.
6. Paltridge B. The Handbook of English for Specific Purposes. Oxford : Wiley-Blackwell, 2013. 592 p.
7. Richards J.C. Communicative Language Teaching Today. N.Y. : Cambridge University Press, 2006. 47 p.

The article envisages the aspect of professional reading in the process of learning a foreign language, namely English, which is of great importance in students' communication and social activities. Different methods of teaching, sequence of formation of reading technique skills that develop students' thinking and help to understand the peculiarities of foreign language learning system are considered.

Key words: English for specific purposes, thinking, reading technique, communicative and social.

Отримано: 11.03.2020

УДК 811.133.1'373

Р. В. Кульбанська, старший викладач

LES ACTIVITÉS DE L'ORAL EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

У статті розглядаються поняття та роль іншомовного усного мовлення у процесі вивчення іноземної мови студентами немовних спеціальностей. Основна увага приділена говорінню як виду комунікації. Виокремлено доцільні прийоми та види робіт для активізації навичок професійної іншомовної компетенції.

Ключові слова: говоріння, усне мовлення, вивчення/навчання іноземної мови, компетенція, комунікація.

La globalization c'est un fait économique, qui a aussi des valeurs culturelles et des aspects technologiques. L'apprentissage d'une langue étrangère est devenu un avantage important dans ce monde en constante évolution. L'apprentissage des langues étrangères se voit orienté vers des formations spécialisées pour répondre aux échanges qui deviennent de plus en plus spécifiques, notamment au niveau professionnel, universitaire et même scolaire.

Le but de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères est de former des apprenants qui peuvent s'exprimer oralement, prendre la parole librement et acquérir une maîtrise pratique de la langue orale et écrite. La didactique des langues étrangères s'intéresse aujourd'hui à l'oral qui fait l'objet de nombreuses recherches au niveau de la méthodologie d'enseignement. Dans son ouvrage J. Sheils en expliquant quelques principes d'un enseignement communicatif des langues souligne que «un enseignement communicatif des langues doit permettre avant tout à l'apprenant à acquérir la volonté et la capacité d'utiliser la langue cible de façon appropriée et correcte pour communiquer efficacement» [5, c.32].

Communiquer oralement suppose l'acquisition de compétences de compréhension et d'expression. S. Moirand distingue quatre composantes de la communication:

- la composante linguistique où les règles syntaxiques, lexicales, sémantiques et phonologiques permettent de reconnaître ou de réaliser une grande variété de messages;
- la composante discursive qui est la connaissance et l'utilisation des différents types de discours à adapter selon les différentes caractéristiques de toute situation de communication;
- la composante référentielle qui est la connaissance des domaines d'expérience et de référence;
- la composante socio-culturelle qui est la connaissance et l'interprétation des règles du système culturel (normes sociales de communication et d'interaction) [4, c.112].

L'objectif de cet article est de proposer quelques types d'activités capables de mettre en place une compétence orale en classe de français langue étrangère.

L'oral est très souvent défini par les didacticiens. Selon J.-F. Halté et M. Rispaïl «l'oral a été depuis longtemps considéré comme un non objet, ni didactique, ni pédagogique que l'on n'utilisait pas dans l'enseignement. Cependant, l'oral est aujourd'hui un domaine pas clairement identifié où l'on emmène avec soi ses préoccupations et que l'on a du mal à comprendre. Il

est important de savoir que l'oral est une base principale pour l'enseignement du FLE. Ainsi, l'oral est un outil qui peut attraper toute la composante orale pour réaliser, construire, effectuer les savoirs, savoir-être et savoirfaire [3, c.78].

J.-P. Cuq dans le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde explique que «la façon la plus répandue de penser l'oral, a été et continue souvent à être contrastive: l'oral est référé à l'écrit, l'oral a toujours fait l'objet de rapprochement à l'écrit, il s'identifie à la forme écrite, pourtant, personne ne peut le nier, l'oral est né bien avant l'écrit. L'oral est l'écrit sont deux réalités différentes, soit sur le plan conceptuel ou sur le plan social où l'oral constitue le fondement de la communication humaine [2, c.26].

La production orale est une compétence très difficile à maîtriser dans l'apprentissage du FLE. Pour développer la compétence de l'oral chez l'apprenant et renforcer chez lui la maîtrise de l'oral dans la classe, l'enseignant propose des activités répondant aux besoins et aux intérêts des apprenants, en leur motivant pour utiliser la langue française pour communiquer. Les linguistes proposent les activités qui sont variées selon la situation en classe.

- Lecture expressive et récitation permet aux élèves d'enrichir leurs connaissances lexicales, et leur offrir la possibilité d'utiliser spontanément le français, de s'habituer à une nouvelle manière de penser et de s'exprimer en français.
- Le compte rendu consiste au compte rendu oral d'une lecture, d'un film, d'une visite ou d'un spectacle. L'objectif de cette activité est de rendre compte aux autres d'une expérience personnelles. Il convoque les quatre formes du discours: la narration, la description, l'explication et l'argumentation.
- L'exposé. La rédaction d'un exposé en suivant des notes ou commenter des données visuelles (diagrammes, dessins, tableaux, etc.) vise à communiquer aux autres le résultat d'une recherche, à les informer sur un sujet particulier. Pour des apprenants qui ont un niveau avancé, on peut introduire d'autres formes de prise de parole en classe. Il s'agit d'exprimer, devant un public, une opinion personnelle justifiée, de façon cohérente et structurée, sur une question posée.
- La narration. Cette activité vise à la maîtrise d'une compétence fondamentale, raconter, elle représente l'occasion d'initier les élèves à l'art de conter; une suite d'un épisode, narrer une histoire.
- La description orale. L'élève fait la description d'un objet, un paysage, une image, d'une manière préparée ou improvisée en employant les outils de la langue appropriés.

- Le dialogue permet à pratiquer l'oral dans le cadre d'un échange. Il suppose que chacun se montre capable d'écouter l'autre avant de prendre la parole. Il représente la situation d'énonciation et de communication la plus simple et la plus dynamique en classe du FLE.
- Le débat. Cette technique est très bien utilisée, par exemple, pour encourager les apprenants à prendre la parole sur des sujets divers, et par conséquent, de développer leur compétence de production orale.
- Les exercices. Ils jouent un grand rôle dans l'apprentissage en servant à préciser et renforcer les connaissances acquises, les systématiser et prévenir l'oubli.

Donc, L'acquisition d'une compétence en communication attire l'attention des didacticiens et des spécialistes. Ils ont essayé de trouver de bonnes stratégies et de bons moyens pour la développer. Enseigner une langue étrangère ne consiste plus à s'attarder sur des structures grammaticales à apprendre par cœur, mais avant tout sur le sens de la communication. Les pratiques orales doivent être liées aux activités de lecture, d'écriture et de langue. Pour réaliser un développement concret de l'oral chez les apprenants, l'enseignant doit bien sélectionner et bien préparer les activités d'expression ou de compréhension orale qui doivent être régulières et intensives

УДК 378.016:811.111'36

О. М. Литвинюк, кандидат філологічних наук, старший викладач

GRAMMAR DISCOVERY (GRAMMAR PRESENTATION IN THE CONTEXT)

У статті розглянуто метод презентації граматичного матеріалу в контексті, тобто шляхом активного навчання студенти «відкривають» граматичні явища під керівництвом викладача упродовж лінгвометодичної підготовки майбутніх учителів-філологів.

Ключові слова: практична граматики, граматичні навички, комунікативний підхід, досліджувати.

Many teachers want to learn how to make grammar teaching more engaging for their students. A first step in that direction may be making learners' encounters with grammar less stressful and conducive to learning. In the past, all that mattered in grammar teaching was the teacher and almost a performance of drilling. The teacher plays the role as a drill conductor, but a teacher is self-absorbed. I don't mean that in a negative way. Teacher who is caught up in his or her own performance could be missing the very point of being in the classroom, which is to be watching students' learning and taking cues from the students as opposed to from the lesson plan.

Nowadays teachers have to be informed about all teaching options. Once informed, they have to choose wisely from among the available practices to create their own unique blend that would be appropriate for their own personality and teaching style, for their own students and the circumstances in which the teaching is taking place. Traditional methodologies have often created language acquisition problems and ineffective learning environments in which learners hardly participate and/or volunteer.

The term inert knowledge problem was coined by Alfred North Whitehead in 1929. It was to refer to the fact that students learn things in the classroom that they cannot later put to their own purposes outside of the classroom. It applied very well to the teaching of grammar. Students are taught grammar as a set of rules, but even if they can apply the rules to exercises successfully during the lesson, they don't seem to be able to activate their knowledge of the rules when they are communicating during another part of the lesson or in another context.

Undoubtedly, one source of the inert knowledge problem is the language teaching methodology used. The point is that methodologies have different strengths. The newer methodologies try to address the inert knowledge problem. They try to get people using the language from the beginning rather than learning about the language with the hope that later on the students can apply knowledge of the rules in an active way.

Grammar is treated as a skill – **grammaring** – and further state that teaching grammar as the «fifth skill» can help students overcome the inert knowledge problem. We all teach our subjects as we understand them. If we conceive of grammar as a static set of rules, then we teach grammar in a static manner. Such teachers have students read the rules, apply them to exercises and memo-

Les activités de l'oral en classe de français langue étrangère sont d'une grande importance pour aider les apprenants à prendre la parole et à s'exprimer oralement.

Список використаних джерел:

1. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : навчальний посібник. Донецьк : Вид-во ДУЕП, 2005. 248 с.
2. Cuq J.P. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : CLE International, 2003. 303 p.
3. Halté J.-F. L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités. Paris : L'Harmattan, 2005. 297 p.
4. Moirand S. Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris : Hachette, 1992. 188 p.
5. Sheil J. La communication dans la classe de langue. Strasbourg : France Conseil de l'Europe, 1993. 134 p.

The article looks at the role of oral communication in a foreign language in the educational process of the students of non-linguistic faculties with the main focus on speaking. The author gives the methods and techniques activating the skills of professional foreign language competences.

Key words: speaking, oral communication, learning a foreign language, competence, communication.

Отримано: 11.03.2020

rize them. These steps alone do not help students overcome the inert knowledge problem. Therefore the way to address the problem is to change the way teachers think about grammar.

The term *grammaring* is to convey the idea that grammar is a dynamic system, which needs to be taught as a skill, the fifth skill (the other four being reading, writing, speaking and listening), rather than as a fixed body of rules. If you understand that what you are trying to do is to get students to use grammatical structures accurately, meaningfully, and appropriately, then you realize that you need to provide students with an opportunity to use grammar structures in meaningful and engaging activities.

Any linguistic unit can be characterized by a form, a meaning and a use. So, for example, you could say that the form of the English word *house* is a common count noun, it's singular, it's spelt with the silent e, etc. It has a meaning as well, of course. A house is a place where someone lives. However, we cannot stop there because there are a lot of words in English that refer to a place where someone lives.

For example, there is *residence, dwelling, domicile, habitat*, etc. So students have to learn to pick among them the appropriate word for the meaning that they want and for the context of use. For me, this means that for someone to be able to speak and use language accurately, meaningfully and appropriately, all three dimensions of form, meaning and use have to be learned. However, if you stop and think about it, you realize that they are not all learned the same way. For this reason, form, meaning and use need to be taught differently. Teachers need to focus students' attention on one of these three, the one which presents the greatest learning challenge for students at that moment. The challenge changes, depending on the proficiency of the students and their native language.

Form, Meaning, Use – these elements need to be addressed, but it will depend on where students are in learning the grammar pattern. They might be comfortable with the form, but using it in the wrong situation. Or they might know the meaning but have serious problems with form. There are pieces of some advice: 1. focus on the most important issues, 2. engage students in the explanation. (Students lose focus if they are forced to sit and listen). The teacher should have them do the thinking.

The essence of good teaching is learning to watch your students, learning to read your students' interests, their atten-

tion, their engagement, knowing when to move on and when to stay. All of that comes from watching your students, monitoring what they are doing, trying as best you can to see the learning in their faces, in their behavior, and in their demeanor.

References:

1. Long M. Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching. Malden: Wiley Blackwell, 2015. 156 p.
2. Nunan D. Teaching Grammar in Context. *ELT Journal*. 1998. Vol. 52/2. P. 101-109.
3. Nunan D. Designing tasks for the communicative classroom. Cambridge : Cambridge University Press, 1989. 245 p.

4. Willis D. Doing Task-Based Teaching. *International House Journal of Education and Development*. 2010. Issue 28. URL: <http://ihjournal.com/doing-task-based-teaching-2>. Accessed on March 8, 2019.
5. Willis D. J. Willis Doing Task-Based Teaching. Oxford : Oxford University Press, 2007. 200 p.

The article is about teaching grammar in a meaningful context. Students should be involved in active learning. The teacher should have them do the thinking.

Key words: grammaring, inert learning, to discover, communicative approach.

Отримано: 11.03.2020

УДК 373.5.016.811

М. В. Матковська, доцент

ІНТЕГРАЦІЯ ДИСТАНЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННЯ (на матеріалі курсу «Практикум з англомовної лінгвопрагматики»)

У статті представлені можливості використання дистанційної кейс-технології із навчальної дисципліни «Практикум з англомовної лінгвопрагматики»; особливостями якої є повнота і цілісність системно організованого комплексу професійно орієнтованих навчальних матеріалів, що дозволяють студенту повноцінно, з територіальною відокремленістю від викладача, засвоїти необхідний матеріал та набутти відповідних компетентностей.

Ключові слова: дистанційні технології, кейс-технології, комунікація, тест, оцінювання, англомовна компетентність, інформаційне середовище Moodle.

Постановка проблеми. Інтеграція дистанційних технологій у навчання є перспективною моделлю організації навчального процесу для досягнення певних цілей. Слідом за Т.І. Коваль, Н.В. Майєр та Є.С. Полат, ми виділяємо наступні види дистанційних технологій, які широко впроваджуються в освітній процес: кейс-технології, Інтернет-технології й ТВ-технології [1; 2]. Кожному виду дистанційних технологій навчання має відповідати конкретне місце в освітньому процесі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогоднішній день все більше і більше зростає інтерес до поєднання традиційного аудиторного навчання з використанням дистанційних технологій для досягнення певної мети (поглиблене вивчення дисципліни, додаткові завдання, самостійна позааудиторна робота, дискусії та обговорення на форумі (О.О. Андреев, К.І. Дмитрієва, В.Ю. Зюбанов, Т.М. Каменева, К.Р. Колос, Т.І. Коваль, К.Ю. Кожухов, Н.В. Майєр, Н.І. Муліна, Є.С. Полат, М.А. Татарінова тощо).

Вважаємо, що поєднання Інтернет-технології та кейс-технології, тобто розміщення на веб-сторінці «кейсу» навчально-методичних матеріалів для формування у студентів умінь англомовного спілкування, забезпечує керування їх самостійною навчально-пізнавальною діяльністю як у аудиторних, так і в позааудиторних умовах. Електронний кейс для самостійного оволодіння англомовною комунікацією розміщено у мережі Інтернет за адресою: <https://moodle.kpnu.edu.ua/course/view.php?id=83>.

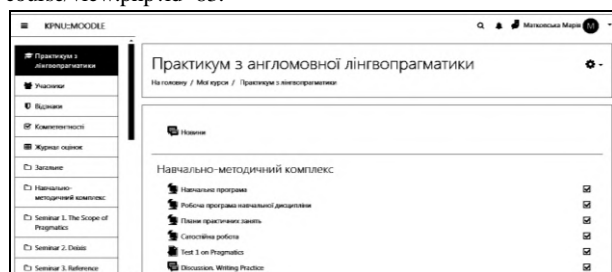


Рис. 1. Веб-сторінка з посиланням на електронний кейс навчальної дисципліни «Практикум з англомовної лінгвопрагматики»

Мета статті – характеристика функціональних і навчально-методичних особливостей електронного кейсу для самостійного оволодіння студентами англомовною комунікацією на основі британського варіанту сучасної англійської мови.

Виклад основного матеріалу. Використання дистанційних технологій дозволяє викладачу опосередковано керувати самостійною роботою студентів, використовуючи для цього засоби Moodle. Електронний кейс для самостійного

оволодіння англомовною мовно-комунікативною компетенцією – це комп'ютерний засіб навчання, який розміщений у мережі модульного середовища навчання К-ПНУ імені Івана Огієнка і забезпечує керування самостійною навчально-пізнавальною діяльністю студентів у позааудиторних умовах. Аналіз можливостей та призначень, зазначених вище засобів навчальної платформи Moodle, дозволив виокремити такі, що будуть використовуватися в процесі розробки електронного кейсу для оволодіння англомовною комунікацією:

1. **Засіб тест** – створюються завдання для самонавчання й самоконтролю результатів самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів, серед яких є: альтернативний вибір; множинний вибір; коротка відповідь, де одна відповідь є правильною; завдання на встановлення відповідності тощо. Студенти можуть виконувати завдання кілька разів, при цьому кожна спроба буде автоматично оцінена. Під час виконання завдань студенти бачать правильні та не правильні відповіді, отримують коментар.
2. **Засіб оцінювання навчальних досягнень – електронний журнал** – використовуються з метою аналізу поточної та підсумкової інформації про навчальні досягнення студентів із вказаного курсу.

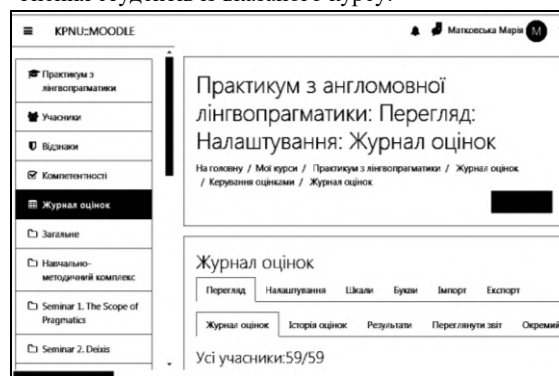


Рис. 2. Веб-сторінка з посиланням на Журнал оцінок із навчальної дисципліни «Практикум з англомовної лінгвопрагматики»

3. **Засіб комунікації – форум**, розміщений на головній сторінці навчальної платформи Moodle і призначений для комунікативної взаємодії студентів між собою та з викладачем.

Висновки і перспективи дослідження. У ході нашого дослідження ми визначили інтеграцію дистанційної кейс-технології у процес самостійного оволодіння студентами англомовною комунікацією, створеною на основі навчальної платформи Moodle. Інтенсивний розвиток технологій дистан-

ційного навчання в найближчому майбутньому відкриє нові можливості для отримання інформації, перетворення її в знання і використання отриманих знань на практиці.

Список використаних джерел:

1. Коваль Т.І., Майер Н.В. Використання дистанційних технологій у процесі самостійного оволодіння студентами франкомовним діловим писемним спілкуванням. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами* : зб. наук. праць. Київ : Університет «Україна», 2009. С. 131-139.
2. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие. 3-е изд., стер. Москва : Академия, 2010. 368 с.

УДК 378.016:811.112.2'42

М. І. Микуляк, викладач

РИТМ ЯК ОСНОВА ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ ФОНЕТИКИ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

У статті розглядається проблема формування ритміко-інтонаційних навичок німецької мови. Особлива увага сконцентрована на можливостях використання основних методичних прийомів для фонетичного відпрацювання звуків, ритму та інтонації.

Ключові слова: формування фонетичних навичок, навчання німецької мови, ритм, ритмічні структури, інтонація.

Формування ритміко-інтонаційних навичок займає важливе місце в процесі навчання іноземної мови. У процесі подолання мовлення ритм керує інтонацією, організовує її, тому інтонаційні одиниці, як одиниці комунікативно-значущі, співпадають із ритмічними одиницями, тобто фонетичне слово, синтагма, речення є ритмо-інтонаційними одиницями.

Кожна мова має типовий ритм. У лінгвістиці існує два типи ритму: мови з врівноваженим ритмом низької контрастності та мови з незбалансованим, сильно контрастним ритмом. Німецька мова належить до другої групи і має ритм стакато. Це означає, що наголошені склади в словах і реченнях дуже чітко виділяються: вони вимовляються набагато точніше, голосніше, довше і вище або нижче, ніж ненаголошені склади. Майже у всіх інших мовах різниця між наголошеними та ненаголошеними складами значно менша.

Мовленнєвий ритм рідної мови формується у ранньому віці і використовується автоматично. Тому важко налаштуватися на інший ритм мовлення у старшому віці, і при вивченні іноземної мови здебільшого використовується мовленнєвий ритм рідної мови.

У більшість студентів викликають труднощі виділення головного складу у фразі чи реченні та відтворення кількох слів, які змістовної одиниці без пауз між ними. Вони роблять занадто багато пауз або ставлять їх у неправильні місця, що в свою чергу надзвичайно негативно впливає на розуміння. Навички ритму мовлення німецької мови формуються, використовуючи відповідні стратегії, наприклад, з текстами ритму, які чітко і наочно ілюструють ритм мовних структур і тим самим допомагають студентам кілька разів почути ритмічні структури німецької мови, імітувати їх і, нарешті, реалізувати в мовленні.

Ритм мовлення включає також вимову звуків, які під час мовлення узагальнюються у склади, слова та речення. Практикуючи правильний ритм мовлення, звуки майже автоматично вимовляються правильно. Наприклад, типовий німецький ритм стакато реалізується лише у тому випадку, якщо послабити звук Schwa-Laut в закінченнях або повністю опустити його.

З іншого боку, звуки в наголошених складах слів повинні вимовлятися особливо чітко. Тим не менш, необхідно також тренувати вимову звуків, які не існують у рідній мові. Слова мають чітку ритмічну форму завдяки фіксованому наголосу слова, який студенти завжди повинні засвоїти разом зі словниковим запасом. Але також засоби говоріння та граматичні структури мають фіксовану ритмічну структуру, наприклад: «*Guten Tag!*» і «*Wie geht's?*» Для прийменникових груп слів, які описано нижче, існують різні схеми наголосів залежно від комунікативної ситуації: *auf dem Tisch, auf dem Tisch, auf dem Tisch.*

The article deals with the opportunities and role of distance learning technologies, especially a case-technology in study of the educational discipline «Seminars on English-speaking linguistic pragmatics»; the functional peculiarities of which may be defined as a complex of thoroughly prepared professionally-oriented studies, successfully implemented into Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment). This will help students to master the necessary material, distanced territorially from the tutor and acquire the corresponding linguistic competence and communicative performance.

Key words: distance learning, case-technology, professionally oriented linguistic competence, communicative performance, test, assessment, information environment of Moodle e-learning platform.

Отримано: 11.03.2020

Візуалізація акцентів є важливим засобом для передачі правильної вимови та кращого розуміння студентами нової форми ритму. А саме, візуалізація складних акцентів допомагає зрозуміти студентам, які склади повинні вимовляти чіткіше, повільніше, вище чи нижче, ніж інші.

На уроках іноземної мови особливого значення надають засвоєнню лексики. Мовний матеріал пропонується частинами, які можна оптиміально зберігати в короткочасній пам'яті. Ці словосполучення завжди мають ритмічну структуру. Збережені у пам'яті ритмічні структури є необхідною умовою, щоб студенти мали змогу значно покращити рівень володіння іноземною мовою. Існує велика кількість варіацій для кожного ритму. Читання хором є ефективний спосіб формування навичок ритму мовлення. Студенти можуть говорити усією групою або меншими групами або окремими учасниками по черзі та змінювати емоційне забарвлення розмови, або використовувати іншу лексику чи навіть інші мовні структури. Ритмові п'єси можуть бути представлені як діалог, гра тощо. Ритмові фрагменти вимовляються в оптимальному темпі мовлення, що, з одного боку, дозволяє легко зрозуміти слова та структури, але з іншого боку також відповідає типовому ритму німецької мови.

Виконання індивідуальних вправ дає змогу перевірити, наскільки сформовані навички ритму, для подальшого тренування вимови складних звуків. Вчитель не зобов'язаний виправляти всі помилки вимови у навчальній ситуації. Зокрема, стосовно помилок вимови, завдання викладача визначити, на якому етапі оцінювати та виправляти помилки. На нашу думку, не слід виправляти помилки під час гри або вправ, відтворенні ритміко-інтонаційних схем, а натомість робити відповідні замітки, щоб пізніше виконати конкретні вправи для виправлення помилок.

Список використаних джерел:

1. Fischer A. Deutschlernen mit Rhythmus. Der Sprechrhythmus als Basis einer integrierten Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Leipzig : Schubert-Verlag Leipzig, 2007. 168 S.
2. Jung M. Kreativität und Phonetikunterricht: Sprachspielerische Texte in der Ausspracheschulung der DaF-Lernenden. *gfl-journal*. 2005.

The article deals with the problem of the formation of rhythmic-intonation skills in German lessons. Particular attention is focused on the possibilities of using basic methodical techniques for phonetic processing of sounds, rhythm and intonation.

Key words: phonetic skills formation, German language learning, rhythm, rhythmic structures, intonation.

Отримано: 11.03.2020

THE PHENOMENON OF EBONICS (AFRICAN-AMERICAN ENGLISH)

У статті йдеться про афроамериканський діалект, іншими словами «Ебонікс», – один із діалектів американського англійського, який використовується у певному оточенні та обставинах.

Ключові слова: діалект, ебонікс, африкано-американська культура, мова.

The term Ebonics was created in 1973 by a group of black scholars who disliked the negative connotations of terms like 'Nonstandard Negro English' that had been coined in the 1960s when the first modern large-scale linguistic studies of African American speech-communities began. The term Ebonics caught on the general public in 1996 when the Oakland (CA) School Board recognized it as the 'primary' language of its majority African American students and resolved to take it into account in teaching them standard or academic English.

In 1975, Robert L. Williams in a book «Ebonics: The true language of Black Folks» [3] claimed the ebonics – the linguistic and paralinguistic features which on a concentric continuum represents the communicative competence of the West African, Caribbean, and United States idioms, patois, argots, ideolects, and social forces of black people. Ebonics derives its form from ebony (black) and phonics (sound, study of sound) and refers to the study of the language of black people in all its cultural uniqueness.

There are varieties of the names given to this language: Negro dialect, Nonstandard Negro English, Negro English, American Negro speech, Black communications, Black dialect, Black folk speech, Black street speech, Black English, African American Vernacular English (AAVE), «jive», etc. Supporters of the name AAVE claim that it has specific grammatical linguistic rules and it combines the formal rules of the African languages of Ibo, Yoruba, Ewe, Tula, Mandinke, Wolof, and Mende.

To many people the first that comes to mind are slang words in rap and hip hop. Unlike many slang terms, 'black' words have been around for ages and are not restricted to particular regions or age groups, they are virtually unknown (in their 'black' meanings) outside the African American community. Ebonics is not slang as slang refers just to a small set of new and usually short-lived words in the vocabulary of a dialect or a language.

In his book «Spoken Soul: the Story of Black English» Russell Rickford [2], a linguistic scholar, argued that ebonics has rules of pronunciation and distinct vocabulary, as well as its own grammatical structure. Pointing to the newly systematized dictionaries of «black talk», he says that black vocabulary expressions connect blacks from different social classes; citing more than 60 expressions and words, which passed from ebonics into common English, he shows that African Americans have very little difficulty recognizing other African Americans by their pronunciation.

The genesis of Ebonics lies in the distinctive cultural background and relative isolation of African Americans, which originated in the slaveholding South (their languages were predominantly from the Niger-Congo language family) Arriving in an American milieu in 1619 in which English was dominant, the slaves learned English.

The Afrocentric view: as West African slaves acquired English, they restructured it according to the patterns of Niger-Congo languages. In this view, Ebonics simplifies consonant clusters at the ends of words and doesn't use linking verbs like *is* and *are* (*he happy*), because these features are generally absent from Niger-Congo languages.

The Eurocentric view is that African slaves learned English from white settlers. Vernacular, or non-Standard features of Ebonics, including omission of final consonants and habitual *be*, are seen as imports from dialects spoken by colonial English, Irish, or Scotch-Irish settlers, many of whom were indentured servants. They may be features that emerged in the twentieth century in urban ghettos.

The creolist view: many slaves brought from the colonies of Jamaica and Barbados, in acquiring English, developed a simplified fusion of English and African languages (a pidgin language), with less complex grammar and fewer words than either parent language. Most creoles, for instance, don't use suffixes to mark tense, plurals, or possession.

Within the United States African Americans speak one well-established English creole – Gullah, spoken on the Sea Islands off

the coast of South Carolina and Georgia, where African Americans at one time constituted 80 to 90 percent of the local population. They sound much like Caribbean Creole English today: John run an gone to Jessie house (John went running to Jessie's house.).

Some Ebonics features are shared with other vernacular varieties of English, especially Southern white dialects, many of which have been influenced by the heavy concentration of African Americans in the South. Expressions like «givin five» and «Whassup?» are widespread and many people don't realize they originated in the African American community.

African-American phonetics is not homogenous; there are many territorial dialect differences. The absence of strict rules makes the speech more individualized as to people with standard American English:

1. No 'r' after vowels, at the end of a syllable it is omitted (as in British English), in 'black' American spelling – *sister* → *sistah*.
2. Pronunciation of interdental English sounds [ð] and [θ] as [v]/[d] and [f]/[t], mainly in the middle (end) of the words (this → *dis*, the → *de*).
3. The probable nasalization of vowels, especially of sounds [m], [n] after them. [m] and [n] often are not pronounced, giving some nasal shade to the preceding vowel.
4. The omission of final sound [l] and occlusive vowels (general tendency to an open syllable as in African dialects).
5. The ending -ing is pronounced as [n], written as -in'.
6. Instead of [ʌ], the letter 'o' is pronounced as [ɔ] – worry, money.
7. Diphthongized monophthongs or simplified triphthongs and diphthongs.
8. The omission of the final consonant – '*past*' (*pas*') and '*hand*' (*han*') (but with a final consonant in a word like *pant*). The rules of the dialect do not allow the deletion of the second consonant at the end of a word unless both consonants are either voiceless, as with *st*, or voiced, as with *nd*.
9. The vowel in words like 'my' and 'ride' as – *ah*. That occurs in vernacular white English, especially in the South.
10. Dropping of *b*, *d*, or *g* at the beginning of auxiliary verbs like '*don't*' and '*gonna*': 'Ah 'on know («I don't know») and 'ama do it' («I'm going to do it»).
11. No use of «consonant clusters».
12. Assimilation of words: *wouldna* (wouldn't), *mosta* (most of), *hadda* (had to), *useta* (used to), *supposta* (suppose to), *hafta* (have to).

Due to W. Labov [1], it is a distinct «subsystem» of English with phonological and syntactic rules that correspond to rules of other dialects, with a much developed way in which verbs indicate notions of time. For instance, it reflects whether activities are finished or in progress. The speakers produce sentences without present tense *is* and *are* («Sam trippin» or «they allright»), but don't omit present tense *am*; instead of the ungrammatical «Ah walkin» → «Ahm walkin» or an 'invariant' *be* in speech («they be goin to school every day»); however, *be* is not equivalent to *is* or *are*, it refers to actions that occur regularly or habitually rather than on just one occasion: «She BIN had dat han'-made dress» (She's had that hand-made dress for a long time, and still does.) Usually the duration and the moment of its end can be understood by the context.

Thus, the phenomenon of 'Ebonics', the term that was created to unite all African American people, still causes too many questions than answers, and is still in the center of linguistic disputes.

References:

1. Labov W. Objectivity and commitment in linguistic science: The Case of the Black English Trial in Ann Arbor. *Language in Society*. Cambridge University Press, 1982. Vol. 11, №2. P. 165-201.
2. Rickford J.R., Rickford R.J. *Spoken Soul: the Story of Black English*. New York : Wiley, 2000. 288 p.

3. Williams R. *Ebonics: The True Language of Black Folks*. Institute of Black Studies, 1975. 144 p.

The article deals with African-American dialect, the so called 'Ebonics', one of the dialects of American English that is used in some surrounding and circumstances.

Key words: dialect, ebonics, African-American culture, culture.

Отримано: 11.03.2020

УДК 811.111:81'373.321:82.0

С. І. Никитюк, старший викладач

ХАРАКТЕРНІ РИСИ АНГЛІЙСЬКИХ ІМЕН У ХУДОЖНІХ ТВОРАХ

У статті розглядаються групи англійських найуживаніших власних імен, їхні специфічні риси та вплив на авторів літературних творів.

Ключові слова: антропоніми, власні англійські імена, історія, художній твір, особливості, письменник.

Однією із основних передумов реалістичності художнього твору є відповідність використовуваних у ньому власних імен закономірностям національної ономастичної системи. Тому й не дивно, що багато відомих письменників спостерігали над іменами людей, ретельно працювали над ономастичним матеріалом. Вдало обране ім'я стає додатковим засобом характеристики персонажу, посилює емоційне враження від усього твору [1].

Власні імена, що входять до структури художнього твору, органічно зв'язані із його змістом. Вивчення імен у художньому творі впливає, у першу чергу, з потреби глибокого розуміння художнього твору.

Мета статті – розглянути англійські власні імена та особливості їх відбору письменниками у художніх творах.

Антропонімами займалася низка зарубіжних учених, таких як О.А. Леонович, О.В. Суперанська, В.А. Ніконов, Л.М. Щетинін, Л.Р.Н. Ешлі, Л. Урдаг.

Кожне літературне ім'я отримує при «народженні» певне стилістичне навантаження. Щетинін Л.М. виділив такі групи імен, класифікуючи імена літературних героїв за їхньою стилістичною функцією у творах:

1. *Нейтральні імена*, присвоєння яких найбільш типово для головних героїв англійської літератури. Найбільш характерний тип – місцеві імена, утворені із прізвиськ: Forsythe, Dombly, Copperfield.
2. *Описові імена*, що містять пряму чи непряму характеристику їх носіїв: Sir Deadlock, Mr. Krook, Mr. Tangle, Headstone, Oxhead, Rasehellfrida.
3. *Пародійні імена*, серед яких автор виділяє так звані імена-стереотипи, стилістична функція яких – вираження масовості, стереотипності означених осіб. Ч. Діккенс широко використовував ці імена (Bleak House): Boodle, Doodle, Duffy, Guffy.
4. *Асоціативні імена*, які своєю зоровою та звуковою формою викликають у читача асоціації, що уточнюють і поглиблюють характеристику персонажів: Miss Flite, Mr. Toots, Mrs. Pipchin, Murdstone [3].

У епоху класицизму автори часто запозичували чи створювали літературні імена на базі класичних мов, латинської та грецької: Clarissa, Leonidas, Evelina. Класичні власні імена часто запозичувалися разом із персонажами з грецької, римської і біблійної міфології: Adam, Eve, Gabriel, Faun, Sylvio (герої творів мільтона та Марвелла).

Для комедії характерні етимологічні імена, релевантні якостям персонажів: Mistress Flippant «легковажна»; Lord Aimwell «добра мета»; Lady Touchwood «аби щось не трапилось» (забобонне); John Brute «тваринний»; Mr and Mrs. Honeymoon «медовий місяць»; Miss Tattle «балаканина».

Автори сентиментальних романів наділяють своїх героїв мелодійними, звучними власними іменами: Pamela, Clarissa, Tristan.

Романтизм вирізняється протилежними тенденціями: у одних творах зустрічаються реальні імена: Lemuel Gulliver, Robinson Crusoe, Captain Bob Singleton; інші відрізняються екзотичною антропонімією: Rowena, Athelstane, Guy Mannering.

Ономастика письменників-романтиків має у своєму доробку документалізм: Twist, Unwin, Bates, Fagin, Sikes, Boutler у Ч. Діккенса. Інколи він користувався іменем-протонімом, замінюючи лише одну букву у реальному іме-

ні: Edwin Drood від Edwin Trood, Toots від Teets. Діккенс чудово обігравав імена у контексті. Власне ім'я і образ у нього зливаються у нього у одне ціле: Sir Morbury Dedlock (несе у собі натяк фр. «смерть, ховати» та deadlock «мертвий кут»), Lady Coldveal «холодна яловичина», Sir Mulberry Hawk «сер шовковиця-яструб».

Неперевершеним майстром імен та прізвиськ залишається У. Теккерей. У нього є багато прикладів прозорих імен, що етимологізуються без контексту і релевантні якостям персонажів: солодкогосі Archbishop of Mealy potatoes Charles Honeuman, місіонер Silas Hornblower; пастор Felix Rabbits від лат. Felix «щасливий» rabbit «кролик» Rebecca Sharp (від англ. sharp – гострий, хитрий, шахраюватий, дотепний, пробивний) та ін.

Власним іменам у творах видатних письменників відведена роль своєрідних, дуже лаконічних – в одному слові – характеристик. Наприклад: Lord Cattertino «Лорд Базіка», John Jaw «Джон Брех» (букв. Джон Щелепа) Island of Leaphigh «острів Високостриб». Такі імена-ярлики насичують текст усілякими символами [2].

Основне значення антропонімів у художньому творі – якісна характеристика персонажів. Сюди можна віднести імена, які звичайно є такими, що говорять самі за себе, значущими, такими, що характеризують. Ці імена користувалися популярністю у представників класики; певне поширення отримали вони і у письменників-реалістів, які використовували їх із сатиричним навантаженням.

Так, англійські письменники не лише сприяли популяризації імен, але й самі створювали нові. Так, Джонатан Свіфт створив два власні імені: Vanessa та Stella. Герої п'єс У. Шекспіра віддали свої імена багатьом англійцям. Дякуючи Шекспіру увійшли у широкий вжиток такі імена, як Silvia, Julia, Celia, Juliet, Jessica, Ophelia, Viola.

Саме у творах імена виступають деталлю, через яку можна простежити особливості образного мислення письменника [2].

Наразі літературні англійські імена або їхні деривати часто стають офіційними іменами, що використовуються у публічних виступах, діловій обстановці, у пресі.

Власні імена у творах художньої літератури часто відіграють суттєву роль, допомагаючи авторам найефективніше зобразити дійсність та самих персонажів.

Список використаних джерел:

1. Кочан І.М. Лінгвістичний аналіз тексту : навч. посіб. 2-е вид., перероб. і доп. Київ : Знання, 2008. С. 86-93.
2. Леонович О.А. В мире английских имен : учебное пособие по лексикологии. 2-е изд., испр. и доп. Москва : ООО «Издательство АСТ»: «Издательство Астрель», 2002. С. 92-99.
3. Щетинин Л.М. Слова, имена, вещи. Ростов-на-Дону : РГУ, 1966. 222 с.

The article deals with the variety of British names of people in the system of their usage in the works of art. The author depicts their groups, most commonly peculiar features and specific factors of their choice by the writers.

Key words: anthroponyms, British names, history, peculiar features, a writer, a work of art.

Отримано: 11.03.2020

Т. М. Петрова, кандидат педагогічних наук, доцент

VARIETIES OF AUSTRALIAN ENGLISH

У статті проаналізовано питання існування діалектних варіантів в австралійському варіанті англійської мови. Дослідження цієї проблеми приводить до висновку, що існуюча варіативність характеризується не стільки територіальними особливостями, скільки пояснюється причинами соціального, вікового та гендерного характеру.

Ключові слова: австралійський варіант англійської мови, акцент, варіативність, однорідність.

The categorisation of AusE into Broad, General and Cultivated accents introduced by Mitchell and Delbridge in 1965 [3] is still often used as the basis for the description of AusE. Roughly speaking, General accents represent the most common type of English spoken in Australia. Broad accents are usually described as more extreme (and associated with more working-class speech), while Cultivated Australian accents are a prestige variety somewhat closer to the British Received Pronunciation (although actual speakers of the latter are in the minority). In what follows, the variation in present day AusE is mostly looked at from the viewpoints of social, age, and gender differences.

The General accent developed shortly after colonisation in the late 1700s and early 1800s, and emerged as a result of what is called levelling down because the people who came to Australia on 11 ships were from different regional dialect areas across England [1]. They all spoke differently and they used different words and what they had to do, in order to communicate with each other, was to level their dialect variations down. Now it is the most common neutral accent in Australia, and most people (80%) nowadays opt for this middle group. The reason for this is it allows Australians to display a level of sociability as well as intelligence without the stigma that comes with the other two variational extremes.

Later, in the late 19th and early 20th century, a social separation of the accent occurred. The Elocution Movement had made its way to Australian shores and it brought with it ideas of how to speak 'proper'. During this time, British RP was seen as overtly prestigious and therefore selected as a basis for the Cultivated accent.

It started off on how to announce and speak clearly but what they did was pick one dialect, standard southern English, and they said 'that is correct'. Standard southern English came to be what is called RP, Received Pronunciation, Oxbridge. That was right, everything else was wrong. Over the following 60-80 years, the Cultivated accent had its place as the form of speaking on television, due to this overt prestige. This also suggests that the Australian accent (both Broad and General) has a stigma and was viewed negatively by Britain as a substandard accent [2].

The Cultivated accent is spoken by about 10% of the population and is gradually dying out nowadays.

The Broad accent was actually created much later in history than many people believe. Some believe that the Broad accent developed shortly after colonisation, however, evidence suggests that the General Australian accent was the only accent until around the late 1800s. This suggests that the Broad accent developed as a reaction to the development of the Cultivated accent. Before this time General Australian accents were predominant before Cultivated and Broad Australian accents arrived later, as a reaction to the elocution movement.

According to Australian National University lexicographer Bruce Moore, «It was almost an unconscious, instinctive reaction

to the imposition of British standards» [4, p.23]. In its way, the broad accent was just as much an affectation as rounded, plummy vowels. Both were attempts to express a sense of egalitarian nationalism through speech. It was a reaction to the kind of cultured speech that was now associated with a value system that many Australians did not share. Australian values needed a language in which they could be expressed. That was done through a changing vocabulary, but it wasn't just the words we were speaking – it was the accent that was changing as well.

In particular, the Broad accent is only spoken by about 10% of the Australian population and often represents values and qualities such as masculinity and sociability, however it measures negatively on intelligence and competence. This is why very few females speak with a Broad accent – due to its perceived quality of masculinity [1].

This 20th-century division of Australian English is largely absent from the accents of today's young people, perhaps suggesting that linguistic change runs parallel with social change. Nowadays, it is much less common to hear a Cultivated or Broad accent, however, the Broad is generally more common than the Cultivated accent. According to Australian National University lexicographer Bruce Moore, «the 'cultivated' accent is nearly gone, and the 'broad' accent is going as well. Australians are becoming more confident with the standard Australian accent – and that means there's no longer the need for those sorts of extreme sounds. Actually, this is evidence of Australians overcoming the 'cultural cringe' – an idea which states that a country perceives itself to be inferior to other cultures and so downplays its own culture. The disappearance of the Cultivated accent also states, «[that] this is evidence of republicanism and socio-cultural changes» [4, p.201] perhaps suggesting distancing from Britain and the monarchy.

Список використаних джерел:

1. Bernard J. On the Uniformity of Australian English. *Orbis*. 1969. Vol. 18. P. 62-73.
2. Blair D., Collins P. English in Australia. Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins, 2001. 358 p.
3. Gunn J. S. Social contexts in the history of Australian English. *English in its Social Contexts: Essays in Historical Sociolinguistics*. Oxford : Oxford University Press, 1992. P. 204-229.
4. Moore B. Speaking our Language: The Story of Australian English. Oxford : Oxford University Press, 2008. 225 p.

The article provides a critical overview of research on the relative homogeneity of Australian English. The answer to this question can be found both in its history and sociolinguistic conditions what brought to separation of Australian English into broad, general, and cultivated varieties. Those differences aren't particularly regional, they also represent social, age, and gender peculiarities.

Key words: Australian English, accent, variety, homogeneity.

Отримано: 11.03.2020

О. О. Попадинець, кандидат філологічних наук, старший викладач

SMART-ТЕХНОЛОГІЯ, ЯК ІНСТРУМЕНТ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕСПЕЦІАЛЬНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

У статті порушується проблема доцільності застосування SMART-технології на заняттях з англійської мови професійного спрямування. Розглянуто сучасні SMART-технології, можливості їх використання в навчальному процесі з метою активізації пізнавальної діяльності студентів неспеціальних факультетів.

Ключові слова: SMART-технології, пізнавальна діяльність, інноваційний підхід, ефективність навчання.

Сучасному світу притаманний стан постійних системних глобальних змін. Зростає роль інформаційних комунікацій, продуктів і послуг у суспільно-економічному і культурному

житті людини. Нині є всі підстави стверджувати, що інформаційне суспільство піддається еволюційній трансформації та переходить на новий рівень – smart-суспільства. Передбача-

ється, що у smart-суспільстві відбувається перехід від традиційної моделі навчання до e-learning, а потім – до smart-освіти. Smart-освіта дозволяє студентам генерувати нові знання та формувати особистість smart-людини, що досконало володіє інформаційно-комп'ютерними технологіями для пошуку, аналізу інформації та створення інновацій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що використання smart-технологій в навчанні є новим підходом, який тільки починає своє становлення, в той час як закордоном цією проблемою займаються вже багато років (Т. Бейтс, М. Бренсфорд і Дж. Дуглас, Р. Елліс, С. Геддес та ін.). В Україні, дослідження проблеми використання SMART-технологій у навчанні іноземної мови займаються такі вчені: О. Дмитрук, М. Ісакова, Н. Коптюг, О. Косовська, М. Левчук, М. Томчук та інші. Однак, дослідження, пов'язані з використанням smart-технологій при навчанні професійно-орієнтованої іноземної мови починають впроваджуватися в практику тільки в останнє десятиліття.

Таким чином, наше завдання полягає у тому щоб з'ясувати доцільність застосування SMART-технології при навчанні професійно-орієнтованої іноземної мови, можливості їх використання в навчальному процесі з метою активізації пізнавальної діяльності студентів неспеціальних факультетів.

В умовах формування креативності студентів ВНЗ змінилися форми і методи організації сучасного заняття англійської мови. Як відомо, основною метою навчання іноземної мови є формування в студентів комунікативної компетенції, а саме, оволодіння мовою як засобом міжкультурного спілкування, розвиток умінь використовувати мову як інструмент у діалозі культур і цивілізацій сучасного світу. Формуванню комунікативної компетенції в навчанні англійської мови сприяє використання smart-технологій, завдяки яким поліпшується концентрація уваги у студентів, швидше засвоюється навчальний матеріал, і в результаті підвищується успішність кожного студента.

Розробка та використання smart-технологій при викладанні дисципліни «Іноземна мова» піднімає якість освіти студентів на новий рівень, що відповідає сучасним та майбутнім потребам суспільства у висококваліфікованих фахівцях. Перевагами smart-технологій є те, що вони здатні розвинути творчі здібності студентів, професійні знання, навички комунікації, грамотність у сфері ІКТ; сформувати критичне мислення, інноваційний підхід при розв'язанні професійних проблем; удосконалити вміння ефективної співпраці та взаєморозуміння, лідерство, розвиток кар'єри.

Завдяки можливостям smart-технологій викладач може використовувати як запропоновані ресурси програм, так і сам створювати захоплюючі розробки завдань різних типів (індивідуальні та групові), різного рівня складності для студентів різного рівня підготовки, різного професійного спрямування тощо. Студенти не просто опрацюють навчальний матеріал, а співпрацюють, що забезпечує їм яскраві враження від заняття. Викладач використовує, наприклад Smart board, щоб реформувати навчальний процес, створити атмосферу інтерактивності, а також природне середовище спілкування, реалізувати можливість опрацювання великої кількості інформації, створити умови для індивідуальної дослідницької роботи.

Для кращого та швидшого вивчення лексичних одиниць пропонуються наступні завдання: заповнити пропуски, знайти відповідність, зрозуміти слово за визначенням, дати визначення поняття, з'єднати слова та малюнки, з'єднати слова та визначення, поділити слова на групи відповідно до теми, добрати вірне слово за значенням та безліч інших.

Інтерактивна дошка SMART є також незамінним помічником і під час актуалізації знань, умінь і навичок студентів.

Мовний матеріал, що подається інтерактивними технологіями, дає змогу студентам простежити певні закономірності в кількох мовних явищах, усвідомити спільне й відмінне в їхньому складі, провести цілеспрямоване повторення раніше вивченого матеріалу, його систематизацію, узагальнення, що є необхідним для глибшого сприйняття й усвідомлення нового.

Навчання стає легким, цікавим та природним. Динамічність процесу навчання значно зростає, відповідно зростає бажання пізнавати, розуміти, володіти та використовувати нову інформацію. Студенти беруть активну участь в навчальному процесі, виконують завдання, створюють та розігрують ситуації та діалоги просто тому, що їм цікаво. А в результаті мотивація та успішність зростає в рази.

Застосування інформаційних технологій на заняттях з іноземної мови професійного спрямування необхідне, і це мотивовано тим, що воно:

- дозволяє ефективно організувати групову і самостійну роботу студентів на занятті;
- сприяє удосконаленню практичних навичок і умінь студентів;
- дозволяє індивідуалізувати процес навчання;
- підвищує інтерес до занять з іноземної мови;
- активізує пізнавальну діяльність студентів;
- осучаснює практичні заняття.

Застосування новітніх SMART-технологій (вебінарів, блогів, твітерів, відео та аудіо підкастів) в асинхронному і онлайн режимах в процесі навчання іноземним мовам, все більше доповнюють традиційні методи навчання, допомагають формуванню комунікативного ядра (від усвідомлення можливості висловлювати думки іншою мовою до навичок і вмінь самостійного вирішення комунікативно-пізнавальних завдань), змушують студента по-новому поглянути на досліджувані предмети, розкриваючи, таким чином, свій інтелектуальний і творчий потенціал. У роботі з SMART-технологіями особливо зростає роль викладача (тьютора) як організатора і координатора процесу навчання, який отримує можливість більш гнучко спрямовувати навчальний процес з урахуванням індивідуальних можливостей кожного студента.

Отже, за допомогою smart-технологій викладачі вносять різноманітність в домашні завдання і самостійну роботу студентів, і тим самим створюють нові умови для самоосвіти та індивідуальної траєкторії навчання. Smart-технології усувають обмеження, які мають традиційні методи, виводять навчання і викладання за межі навчальної аудиторії, сприяють спілкуванню студентів один з одним і з викладачем за допомогою Інтернету.

Список використаних джерел:

1. Михайліченко М.В., Рудик Я.М. Освітні технології : навчальний посібник. Київ : ЦП «КОМПРИНТ», 2016. 583 с.
2. Томчук М.С. Впровадження Інтернет-ресурсів під час навчання англійської мови. URL: <http://conf.vntu.edu.ua/eiron/2013/pdf/6.pdf>.
3. Smart-технології в Україні і світі. URL: <http://molodi.in.ua/smart-tehnolohiji/>.

The article envisages the problem of using SMART technology in English language classes. Using of modern SMART-technologies and their possibilities for activation of student's cognitive activity are considered.

Key words: SMART-technologies, cognitive activity, innovative approach, e-learning.

Отримано: 11.03.2020

CONCEPT «JUSTICE» IN AMERICAN LINGUO-CULTURE

У статті дається огляд концепту «справедливість», його походження та можливі варіації застосування. В моделі асоціативних відносин інтразона концепту є доволі широкою (близько 40 синонімів та 20 похідних слів). Характеристика оціночної складової поняття «справедливість» заснована на врахуванні конотативних значень англійських прислів'їв.

Ключові слова: лінгво-культурні особливості, справедливість, концепт, аспект, фундаментальні принципи.

Among characteristics that are laid in the typology of concepts, there is one that allows singling out a special group of concepts, called regulatory [1, p.35]. This feature is the value component in the structure of concepts. Regulatory concept contains an evaluation code of one or another linguo-culture in the concentrated state. In terms of linguo-culture similarities there is a need in talking about the phenomenon of justice as one of the basic constants of human consciousness. In this sense, the concept 'justice' is one of the most common units of the mental process.

The word «justice» meaning, «the exercise of authority in vindication of the right by assigning reward or punishment» is over 860 years old (c. 1140 AD). «Justice» was once «*justitia*» an Old French word that descended from Latin to mean «righteousness and equity». A similar word from the same Latin root was «*justus*» meaning «upright, and just». When «*justitia*» was adopted into Old English it was extremely simplified. From the original Old French meanings that included, «uprightness, equity, vindication of right, court of justice, and judge,» Old English adopted the word only as a title for a judicial officer (c. 1200) [2]. Lexeme contains only one correspondent meaning that is correspondence of the objective reality and the ideal one (justice). Juridical and moral aspects are both remained in concept «justice» in English. For native speakers law and justice are compatible things. English «law and justice» is a synonymous pair.

In English Oxford Advanced Learner's Dictionary the term «justice» has several meaning:

Justice:

- 1) the fair treatment of people;
- 2) the quality of being fair or reasonable;
- 3) the legal system used to punish people who have committed crimes [3, p.703].

Thus, sememe «justice» includes three semes «fairness» («equity»), «righteousness» («rightness») and «law» («rights»). In addition, the lexical-semantic field of justice can be represented also with the following sememes:

- fairness – the quality of treating people equally or in a way that is reasonable;
- righteousness (from righteous) – 1) morally right and good, 2) that you think is acceptable or fair from a moral point of view;
- right – 1) what is morally good or correct, 2) a moral or legal claim to have or get sth. or to behave in a particular way;
- rightness (= justice);
- justness (= justice);
- equity – 1) a situation in which everyone is treated equally (syn. fairness), 2) a system of natural justice allowing a fair judgement in a situation where the existing laws are not satisfactory;
- rectitude – the quality of thinking or behaving in a correct and honest way;
- impartiality (from impartial) – not supporting one person or group more than another;
- reason – a fact that makes it right or fair to do sth. (justice, *équité* and *raison* in the phraseologism *avoir raison* – «to be right»).

But, in the thematic field of English idea about justice such lexical units as love of truth, truth-seeker and falsehood do not exist.

In the model of associative relations, we may say that the intrazona of the concept is quite extensive (about 40 synonyms, about 20 derivative words). The concept involved in such associative relations like:

- The quality of being just: to uphold the justice of a cause.
- Rightfulness or lawfulness: *to complain with justice*.

- The moral principle determining just conduct.
- The administering of deserved punishment or reward.
- The maintenance or administration of what is just by law, as by judicial or other proceedings: *a court of justice*.
- A judicial process: *to administer justice in a community*.

High importance of the concept «justice» for English linguo-culture is confirmed by a large derivational field: *justicement, justicementship, justicementiability, justiceship, justiciability, justiciable, justiciar, justiciary, justifiability, justifiable, justifiableness, justifiably, justification, justificative, justificatory, justified, justify, justly, justyness* etc. Also it's confirmed by the large amount of syntactic constructions that use key token (*bring to justice, do justice, stand up for justice, to promote justice*).

The characteristics of the evaluation component of the concept «justice» is based on the consideration of connotative meanings of English proverbs. For the manifestation of the concept «JUSTICE» collocation «law» is used: *the more law, the less justice (much law, little justice; extreme law, extreme injustice; paper and ink and little justice)*. «Justice» obtains negative connotation very often in cases with «home» («house»), i.g. *everyone likes justice in another's house, none in his own; no one likes justice brought home to his own door; justice, but not in my own house; justice begins at home*. And very often it is the lexeme of oppositional meaning.

Let's observe the widely used expression «Justice requires that...»: if justice requires something, then it must require it from somebody. But «justice requires...» is, of course, only a metaphor we use to express the joint belief that: (a) in order to be just, a state of affairs has to fulfill this and that criteria [introduce the principle(s) of justice to which you subscribe] and (b) someone ought to bring justice about.

The two claims are logically independent and hence it is possible for the first to be true in a situation in which the second is not. (a) refers to the fundamental principles of justice – that is, the evaluative element in claims of justice taking the form of «justice requires that...». Therefore, fundamental principles of justice can be true even in cases when (b) is false. (b) may be false in precisely those situations when justice recommends the impossible.

In case with the concept «JUSTICE» in Obama's speeches, it achieves a special tint. In his speeches he very often uses such notion as «social justice». For example, while addressing to the people of Mexico delivered 2 May 2013 President enumerates all services of Mexican Americans: «*And we're so grateful to Mexican Americans in every segment of our society – for teaching our children, and running our companies, and serving with honor in our military, and making breakthroughs in science, standing up for social justice*» [4]. Some other example from speech in Jamaica delivered 9 April 2015: «*Several years ago, when Angeline was 19, she and a friend were kidnapped, held at gunpoint and sexually assaulted. And as a woman, and as a lesbian, justice and society were not always on her side. But instead of remaining silent, she chose to speak out and started her own organization to advocate for women like her, and get them treatment and get them justice, and push back against stereotypes, and give them some sense of their own power*» [5]. When we consider «social» justice in the mental health field, we are examining a broader perspective than is covered by the more narrowly defined legal aspect of justice.

Justice is very often used together with human rights as a single unit. «*Thank you very much, Panama, for hosting this Summit of the Americas. And I thank everybody who's traveled here from across the region for the courageous work that you do to defend freedom and human rights, and to promote equality and opportunity and justice across our hemisphere and around the world*» [6]. This is an example from the speech from Civil Society

Forum delivered 10 April 2015. There is one more example from the address to the people of Mexico delivered 2 May 2013: «*You are the dream that can stand up for justice and human rights and human dignity, here at home and around the world*» [5].

The most interesting example of revealing the concept «JUSTICE» appeared in the following quote: «*So peace is necessary. But peace is also just. Peace is also just*» [5] (address at the Jerusalem International Convention Center delivered 21 March 2013).

It is clear from the results that the concept «JUSTICE» is most frequently associated with the legal system, with an underlying assumption that justice equates to equal rights, access, and fair treatment.

References:

1. Карасик В.И. Языковые ключи. Волгоград : Парадигма, 2007. 520 с.
2. Oxford Advanced Learner's Dictionary / ed. by A.S. Hornby. N.Y. : Oxford University Press, 2004. 1541 p.

3. Oxford wordpower dictionary / ed. by J. Turnbull, ass. by V. Bull, P. Phillips. Oxford : Oxford University Press, 2007. 823 p.
4. Obama B. Address to the People of Mexico (delivered 2 May 2013). URL: <http://www.americanrhetoric.com/speeches/barackobama/barackobamamexicopeople.htm>.
5. Obama B. Town Hall Youth Leaders in Jamaica (delivered 9 April 2015). URL: <http://www.americanrhetoric.com/speeches/barackobama/barackobamajamaicatownhall.htm>.

The article looks at the concept «justice», its origin and possible ways of usage. In the model of associative relations, it may be said that the intrazona of the concept is quite extensive (about 40 synonyms, about 20 derivative words). The characteristics of the evaluation component of the concept «justice» is based on the consideration of connotative meanings of English proverbs.

Key words: linguo-cultural peculiarities, justice, concept, aspect, fundamental principles.

Отримано: 11.03.2020

УДК 81'255.4:[811.111:811.161.2]

I. A. Свідер, кандидат філологічних наук, доцент

EXTRALINGUISTIC FACTORS IN TRANSLATION

У статті йдеться про позамовні фактори у процесі перекладу, наголошується їх важливість для адекватного перекладу, розглядаються ключові складові компетенції перекладача. Автор визначає суб'єктивні та об'єктивні позамовні фактори, які впливають як на комунікацію, так і на процес перекладу зокрема.

Ключові слова: позамовний, переклад, компетенція, контекст, комунікація.

Knowledge beyond the textual level has been variously termed as background knowledge, extralinguistic knowledge, subject knowledge, encyclopedic knowledge, world knowledge, and real-world knowledge (R.T. Bell, D. Gile, R. Kim, C. Schäffner). Some of these terms focus more on cultural factors, some on field-specific aspects, and still others on more general knowledge and information that translators invoke during the translation process.

In fact, several studies claim that successful translation is characterized by the extensive use of extralinguistic knowledge together with linguistic knowledge [4]; that subject knowledge is positively correlated with comprehension [1]; or even that extralinguistic knowledge supersedes linguistic knowledge in solving comprehension problems since it appears to ensure deeper comprehension in a more efficient way [2]. Although these positions, particularly the latter one, are still lacking clear and representative evidence. Some researchers even support the predominance of extralinguistic knowledge over linguistic knowledge in the translation process. However, no close examination has been made on this subject.

Knowledge used in comprehension can be classified into linguistic knowledge and extralinguistic knowledge. The type of knowledge used seems to determine the level of comprehension that can be reached, which ultimately affects the product quality. Dancette posits three levels at which comprehension operates in translation: linguistic level, textual level, and notional level. His study shows that a translator who can conceptualize «contextual» meaning at the notional level based on linguistic and extralinguistic knowledge can translate more successfully and creatively [1, p.94]. On the other hand, a translator who remains at the linguistic and textual levels and fails to fully access the notional level (perhaps, with no extralinguistic knowledge) tends at best to find the «literal» meaning and ends up with less successful translation. As we see the extralinguistic knowledge is important in the construction of comprehension because it enables a translator to comprehend a text at deeper, notional levels.

Moreover, the interpretation of a situation is, generally, subjective and depends on extralinguistic factors such as the translator's competence, environment, culture, etc. The situational model can be applied in certain cases as those where the expressions depict certain facets of the culture specific to SL which cannot be rendered in TL. In addition, the translator must be equipped with translation methodology, i.e., knowledge and skills involving problem identification, problem-solving, decision-making, subject research skills, etc. A translator's competence might also involve self-concept, aptitude and personality, attitudes and affective fac-

tors [3, p.262], translation effort, understanding of translation, etc. Moreover, since these components of translator competence appear to complement each other, a translator who is lacking in one component or another can resort to other component(s) to compensate for that lack. The overall competence level of a translator correlates with the overall quality of the translation. However, it does not mean that each component contributes equally to improve the final output. There might be a hierarchy among them, meaning that some components might be more important than others in determining the quality. Given the fact that most translation work involves more or less specialized texts, it is likely that extralinguistic knowledge, rather than linguistic competence itself, plays a major role in the successful translation.

Good practical knowledge of the two languages is quite necessary but not sufficient for translating. Besides this knowledge one must possess a number of skills in translation and be guided by a number of principles worked out by the theory of translation. These principles are connected both with linguistic and extra-linguistic aspects. While translating one must keep in view typological characteristics of both the languages and remember that the same idea may be expressed lexically in one of them and grammatically in the other.

Besides purely linguistic difficulties, translation involves a great number of problems caused by numerous extra linguistic factors. The content of any text is based upon extra linguistic reality, the text itself reflects the cultural background of the author and of the whole people speaking the language, it also reflects the history of the people, their habits and traditions, a peculiar national way of thinking, etc. All these things should necessarily be taken into consideration in order to translate the text adequately. Another demand upon a person translating any text is that he should be well acquainted with its subject matter.

One of the most important objective extralinguistic factors of communication is the environment; formal or informal communication; readiness or unreadiness for the situation of communication and its translation; limited or unlimited time rules. Subjective extralinguistic factors influencing the translation process and the communication situation include: gender, age, interaction of the communicants, their psychological state, disposition, attention, memory, erudition, upbringing and ideology.

The availability and the use of extralinguistic knowledge is a major factor in determining the quality of the translation product. Specifically, extralinguistic knowledge seems to precede linguistic knowledge in its contribution to translation: it makes it possible for a translator to infer meaning at cognitive levels, leading to in-depth comprehension and thus successful translation.

References:

1. Dancette J. Mapping Meaning and Comprehension in Translation: Theoretical and Experimental Issues. *Cognitive processes in translation*. London : Sage Publications, 1997. P. 77-103.
2. Kim R. The Cognitive Processes of English-Korean Translation by a Translator and a Language Learner. *Conference Interpretation and Translation*. 2001. №3. P. 59-86.
3. Laukkanen J. Affective and Attitudinal Factors in Translation Processes. *Target: International journal of translation studies*. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, 1996. Vol. 8. P. 257-274.
4. Tirkkonen-Condit S. The Interaction of World Knowledge and Linguistic Knowledge in the Process of Translation: A Think-

aloud Protocol Study. *Translation and Meaning*. Maastricht : Tykswgeschoot Maastricht, 1992. Part II. P. 433-440.

The article deals with extralinguistic factors in translation, their importance for adequate translation is emphasized, the key components of a translator's competence are discussed. The author identifies subjective and objective extralinguistic factors that affect both communication and the translation process in particular.

Key words: extralinguistic, translation, competence, context, communication.

Отримано: 11.03.2020

УДК 821.162.1'373.232-055.52

Н. О. Стахнюк, кандидат філологічних наук, доцент

ЕВОЛЮЦІЯ АФЕКТОНИМІВ НА ПОЗНАЧЕННЯ МАТЕРІ У ПОЛЬСЬКІЙ МОВІ

Статтю присвячено вивченню процесу видозміни афектонімів, які у різні часи вживалися на позначення матері у польській мові. З цією метою проаналізовано різні словники, фразеологізми, паремії тощо. З'ясовано особливості функціонування та вживання даних словоформ.

Ключові слова: мати, афектоніми, демінутиви, аугментативи, деривація.

Важливою складовою внутрішньої комунікації всередині сім'ї є так звана мова любові і ніжності. Вона характеризується, між іншим, вживанням демінутивів, зменшувально-пестливих форми назв споріднення.

Основною мотивацією до виникнення чисельних форм афектонімів є тенденція до виявлення, виокремлення та передачі за їх допомогою почуттів та ніжності (у тому числі й до матері) [1, с.380]. Дослідження показують, що позитивні емоції виражаються в основному за допомогою відповідних формантів: ек, ка, ко, ецзек, ецзка, ецзко, а також інших характерних суфіксів з м'якими приголосними, які часто утворюють конструкції з розпадом основи, наприклад, *ś, sia, sio, íś, uś, usia, usio, śia, śio, unia, unio, ogaz innych: ula, ulo, uchna, ątko*.

Сімейні афектоніми, деривати від слова *matka*, становлять довгий список. У ньому простежуються формальні демінутиви як першого, так і другого і навіть третього ступенів. І це не випадково. Подібні словоформи вказують на особливі емоційні стосунки з матір'ю. Адже її роль у сім'ї особлива. Це позитивно впливає на якість та стабільність сімейної структури [5, с.241]. Зокрема, про такий стан справ свідчать чисельні фразеологізми, у яких віддзеркалено мовну картину світу, менталітет та мораль поляків: «jedna matka dziesięć synów wychowa, a jednej matki dziesięć synów żywić nie mogą»; «kto matki nie słucha, ten psiego ogona posłucha»; «kto nie słucha ojca, matki, niech słucha psiej skóry» тощо.

Любов між матір'ю та дитиною інстинктивна. Почуття, що є частиною цього взаємозв'язку, визначає всі взаємодії, оскільки воно так само біологічне, як і материнський інстинкт. Однак, незважаючи на свою інстинктивну природу, на неї впливають різні фактори, які можуть їх нівелювати або навіть знищити, особливо сьогодні, коли матері багато працюють поза домом, їх поглинає бажанням професійної самореалізації, отже, вони все менше часу присвячують дітям. Відносини мати-дитина залежать від сім'ї та перебувають під впливом інших її членів, насамперед батька. На щастя, незважаючи на численні зміни у моралі, стереотип матері все ще залишається безумовно позитивним (що підтверджується функціонуванням чисельних афектонімів). Її сприймають насамперед як «турботливу людину, ласкаву, люблячу» [5, с.242]. Так, наприклад у фразеологізмах відображено тісний зв'язок матері і дитини: «dla każdej matki miłe jej dziatki»; «do ojca po grosz, do matki po koszulę»; цінність сімейних відносин: «za pieniądze wszystkiego dostanie, prócz ojca i matki»; спадковість та наслідування традицій, генетичного коду: «jakie jabłko, taka skórka, jaka matka, taka córka»; «jaki chleb, taka skórka, jaka matka, taka córka»; «jaki drzewo, taka kora, jaka matka, taka córka» тощо.

Хоча слово *matka* вживається в польській мові століттями, воно з часом набуло статусу офіційного. Спочатку воно мало позитивний емоційний відтінок – історично словоформа

matka мала гіпокористичний відтінок; вона була нейтральною з XVI століття [6, с.9]. Підкреслюється, що лексика на позначення сімейних стосунків характеризується тим, що демінутиви часто нейтралізуються і потребують постійного оновлення (наприклад, *baba – babka – babcia; mać (nop. «jaka mać, taka pać») – matka – mateczka; cora – córka – córeczka* (пор. «nie ocies, nie matka *ceruszke* wydaje: robota, ochota, piekne obuscza»), звідси так багато гіпокористичних форм. Врешті респт, типовим явищем для загалу є процес втрати («вितिрання») демінутивного чи експресивного значення. Це призводить до нейтралізації чи лексикалізації.

Варто зазначити, що словник Дорошевського [7] стверджує, що *mateczka* – це не тільки пестливий варіант форми *matka*, але і *matka*. За етимологічним словником [2] словоформа *matka* не є зменшувально-пестливою, а лише формацією, утвореною від латинського мови *matma* «груди, сосок», в якій формант *-ka* виконують роль асимілянта до польської мови. У старопольській мові словом *matka* також можна було назвати просто близьку родичку, наприклад, тітку чи мачуху. Форма *tama* також функціонувала у ті часи у значенні «мачуха», але не «мати».

Тут слід звернути увагу на характерну варіативність (аугментативно-гіпокористичну), характерну для багатьох експресивних назв матері. Наприклад, словник Дорошевського реєструє аугментативну форму *matczyzko* в значенні «пестливо з деяким хвилюванням або співчуттям про матір». Аугментативи контекстуально мають жартівливе або сердечне експресивне значення, а в слов'янських мовах, існує значна кількість перехідних дериватів, тобто таких, що мають аугментативно-гіпокористичне значення [3, с.95]. Примітно також, що основні діалектологічні джерела містять зневажливі назви, наприклад, *mać, maciora* (раніше згадувані), *matczyzko* та *matkowina*. Крім того, погану мати чи мачуху можуть називати *matuška*, або ж використовувати зневажливе прізвисько *tamra* або *tameczura*.

З представлених вище гіпокористично забарвлених лексем, сучасні словники загальнопольської мови реєструють лише незначну їх частину. Решта виходить з ужитку та знаходиться за межами узусу сучасної польської мови. Лише деякі з них продовжують функціонувати. Наприклад, в словнику за ред. М. Банько [4] знайдемо: *matuchna, matuś* (переважно вживається в сільській місцевості), *tamunia* (іноді також іронічно, як наприклад у фразеологізмі «chcesz córuni, podobaj się wrzód tamuni»), *tamusia* (використовується особливо дітьми або в розмовах з ними), *tamuś, tamuška* (розмовний варіант, зневажливий). Словник сучасної польської мови за ред. Б. Дуая [8] відзначає лише форми *tamunia* і *tamusia*.

В описі пестливих форм на позначення матері цікавою є класифікація Еви Бінкунської [2, с.380-381] щодо

способів звернення до дітей молодшого віку. Хоча зміни традицій в сім'ї послабили суворість мовного етикету, але все ж мати, звертаючись до дитини, має набагато більше свободи у виборі слів, ніж у протилежній ситуації. Проаналізований матеріал складається з дуже різних форм, часто не обходиться без певної винахідливості. Мотивацію деяких форм важко встановити без пояснень носіїв мови. Такі форми свідчать про існування специфічного варіанту мови, характерного для стосунків матері та дитини. Спроба впорядкувати мовний матеріал полягала у виокремленні в його межах декількох класів, головним чином на основі структурних факторів гіпокористичної функції. Межі між деякими з них розмиті, що на практиці означає, що більшість назв належать до більш ніж одного класу.

Список використаних джерел:

1. Binkuńska E. Jak zwracamy się do małych dzieci. *Język Polski*. Warszawa, 2013. Nr XCIII. S. 377-386.
2. Brückner A. Słownik etymologiczny języka polskiego. Warszawa : Wiedza Powszechna. 2000. 800s.

3. Heltberg K. O deminutywach i augmentatywach. *Prace Filologiczne*. 1964. Nr XVIII, cz. 2. S. 93-102.
4. Inny słownik języka polskiego / red. M. Bańko. Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000. T. 1-2. 2637 s.
5. Siatkowska E. Matka, matrona, dama. Trzy wizerunki kobiety godnej szacunku w ujęciu diachronicznym. *Język Polski*. Warszawa, 2014. Nr XCIV. S. 239-249.
6. Sławski F. Matka, mac, macica, macierz, maciora, mama. *Język Polski*. Warszawa, 1998. Nr LXXVIII. S. 6-15.
7. Słownik języka polskiego URL: <http://doroszowski.pwn.pl>.
8. Słownik współczesnego języka polskiego / red. B. Dunaj. Kraków : Wydawnictwo SMS, 2000. 862 s.

The article is devoted to the study of the process of modification of affectives, which at different times were used to refer to the mother in Polish language. To this end, various dictionaries, phraseologisms, paremies, etc. were analyzed. The peculiarities of functioning and usage of words have been clarified.

Key words: mother, affectives, deminutives, augmentatives, derivation.

Отримано: 11.03.2020

УДК 37.012:378.147.091.31-051:811.111

Т. В. Сторцова, кандидат педагогічних наук, доцент

CLASSROOM OBSERVATION IN THE PRE-SERVICE EDUCATION OF ENGLISH TEACHERS

У статті йдеться про роль аудиторного спостереження у межах методичної підготовки майбутніх вчителів англійської мови, зокрема реалізацію завдань спостереження як інструменту процесу навчання в університеті.

Ключові слова: аудиторне спостереження, методична підготовка вчителя англійської мови, методика навчання іноземної мови, проєкт «Шкільний учитель нового покоління».

In the pre-service education, classroom observation is widely regarded as an effective teaching means because it allows student teachers to observe experienced teachers at work and to make connections with their learning of the methodology course. In addition to evaluating effective teaching techniques classroom observation also can foster professional development. Classroom observation is valid for documenting, but critically observing in these classroom settings often remains challenging for many of the student teachers because English foreign language classrooms are complex places. To illustrate, Richards and Farrell [1, p.88] describe language lessons as, dynamic and, to some extent, unpredictable events. They involve many different participants and often several different things are happening at the same time. Classroom events sometimes unfold very quickly, so taking note of multiple events in real time is often impossible.

There are six international models of classroom observation: The Classroom Assessment Scoring System (CLASS) – Bridget Hamre; Framework for Teaching (FfT) – Charlotte Danielson; The International Comparative Analysis of Learning and Teaching (ICALT) – Wim van de Grift; The International System for Teacher Observation and Feedback (ISTOF) – Daniel Muijs; The Mathematical Quality of Instruction (MQI) – Heather Hill; Generic Dimensions of Teaching Quality – Eckhard Klieme [2].

Numerous studies have highlighted the problems related to classroom observation as a basis for judging teacher effectiveness and have examined how knowledge taken from observation can be transferred to one's own practice [3].

Practice teaching is considered as a vital component of foreign language teacher education. In the practice teaching context, pre-service teachers engage in a variety of tasks in order to gain teaching experience that represents a period during which theory is put into real practice [4]. Considering the importance of systematic reflection on classroom experience, preparing pre-service teachers for their future teaching career essentially requires the implementation of observation tasks as a tool in the course of teaching practice. In the case of traditional EFL teacher education programs currently available in Ukraine, the school experience course itself taken as part of the practicum by pre-service EFL teachers in their fourth year which cannot offer a rich context for providing this type of observation experience.

According to the new Pre-Service Teacher Training (PRESETT) curriculum at Bachelor's level designed within the joint project of the Ministry of Education and Science of Ukraine

and the British Council, Ukraine «New Generation School Teacher» for trainee teachers of English Guided observation takes place in Semesters 3 and 4 (<https://ngschoolteacher.wixsite.com/ngscht>). It gives students an opportunity to observe experienced teachers at work and to make connections with their learning during the first year of the methodology course. To help in this process they complete observation tasks. Guided observation takes place once a fortnight throughout Year 2.

School experience, as an essential part of the methodology course, aims at linking methodology classes to teaching at school and includes three stages: guided observation, teacher assistantship and observed teaching. It extends for the whole period of the Methodology course from Year 2 to Year 4. Students will experience the reality of school classrooms in three stages: initially as observers (Guided Observation in semesters 3 and 4), then as teaching assistants (Teacher Assistantship in semesters 5, 6 and 7) and finally as practising teachers with responsibility for full-length lessons (Observed Teaching in semester 8). At each of these stages, there are strong links (through guided tasks) from the methodology course to school experience. Student teachers' growth and development can, to a great degree, be promoted by school based mentors. Mentors are selected from among experienced English language teachers.

School experience. Observation tasks. Module 1. Teacher roles. Learner-centred or teacher-centred classroom. Learner types. Motivational strategies. Catering for different learning styles. Opportunities for SLA, SLA boosting activities. Learner in focus. Teacher in focus.

School experience. Observation tasks. Module 2. Features of communicative language teaching. Characteristics of a communicative task. Aspects of teaching grammar. Possible difficulties with vocabulary. Techniques for presenting vocabulary. Seating arrangements for interaction. Interaction. Using the board. Teacher talk. Aspects of classroom management [5].

Each of task ends with observation summary which focuses on the outcomes of classroom observation designed to cover different areas of foreign language teacher education. For instance.

1. What have you learnt from this observation? What do you need to keep in mind when teaching vocabulary?
2. What have you learnt from this observation? Was there a variety of interaction patterns in the lesson? Was there any time when you felt that the interaction pattern was inappropriate? If so, when and why? How would you change it?

3. What have you learnt from this observation for your own future teaching? etc.

Gathering information on the base of these observation tasks help student teachers describe what is happening, analyze what is happening and criticize what is happening, linking the methodology course to school experience. Moreover, it becomes obvious that classroom observation plays a central role in practicing teaching. Research on the classroom observation [6] supports the view that it serves as a useful tool in learning to teach. Pre-service teachers could benefit from the observation of a cooperating teacher's class in terms of delivering lessons of better quality.

Список використаних джерел:

1. Richards J.C., Farrell T.S. Professional Development for Language Teachers: Strategies for Teacher Learning. Cambridge : Cambridge University Press, 2005. 214 p.
2. Six models of lesson observation: an international perspective (May 2018, No. 180022).

УДК 378.016:811.111:37.015.31

А. О. Трофименко, кандидат педагогічних наук, доцент

СТИМУЛЮВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ТА МОТИВАЦІЇ ДО ПОДАЛЬШОГО ВИВЧЕННЯ ESP ЯК ІНСТРУМЕНТА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ

У статті розглянуті особливості компетентнісного підходу до вивчення ESP в системі професійно-орієнтованої підготовки майбутніх випускників вузу як інструмента професійного розвитку. Визначено значення, сутність та рівні сформованості іншомовної професійної компетентності як складової компетентнісної моделі підготовки майбутніх випускників вузу в багатовимірному освітньому просторі університету.

Ключові слова: АМПС, глобалізація, мотивація, професійна компетентність, професійне спілкування.

Вивчення ESP є невід'ємною складовою змісту вищої професійної освіти і одним із значущих умов входження особистості в сферу культури. У зв'язку з цим традиційне сприйняття сукупності «знань», «умінь», «навичок» в якості очікуваного освітнього результату не є основним. Рівень сформованості іншомовної професійної комунікативної компетентності, що виражає результат вищої професійної освіти, на відміну від «знаннєвого» підходу забезпечує готовність випускників немовного вузу різних спеціальностей застосувати отримані знання на практиці і бути конкурентоспроможними на ринку праці відповідно до зростаючих вимогами суспільства і професійного середовища.

Тому розвиток рівня сформованості іншомовної професійної комунікативної компетентності передбачає не тільки засвоєння знань, а й розвиток способів іншомовної діяльності, що мають ціннісно-орієнтований характер, формування таких особистісних якостей, необхідних для здійснення успішного професійно орієнтованого спілкування, як емпатія, толерантність, трансперсональність.

Розвиток іншомовної професійної комунікативної компетентності студентів набуває особливого значення в умовах полікультурного освітнього простору, інтенсивного розвитку нових інформаційних технологій, мультимедійних засобів і освітніх Інтернет-порталів.

Сукупність компетенцій: соціально-політичної, інформаційної, комунікативної, соціокультурної, професійної – має метою забезпечити готовність майбутніх фахівців до адаптації і самовизначення в умовах нових інформаційних технологій, до утворення і саморозвитку протягом усього життя.

Необхідно створити таку систему навчання, яка відповідала б вимогам, що пред'являються до процесу модернізації вищої професійної освіти.

У процесі модернізації освіти компетентнісний підхід трактується як одне з важливих концептуальних положень оновлення змісту освіти.

Компетентнісна модель, на відміну від знаннєвої, передбачає не тільки отримання певного обсягу академічних знань, а й практико-орієнтоване застосування отриманих знань в професійно-орієнтованій діяльності.

Метою компетентнісно-орієнтованої освіти є подолання розриву між освітою та вимогами життя. Освітні пріоритети повинні зміщуватися від необхідності досягнення студентами певного рівня сформованості компетентності в

3. Devos N.J. A framework for classroom observations in English as a Foreign Language teacher education. *Language and Linguistic Studies*. 2014. P. 17-28.
4. Wallace M.J. Training foreign language teachers: a reflective approach. Cambridge : Cambridge University Press. 1991. 180 p.
5. English Language Teaching Methodology Bachelor's level. URL: <https://ngschoolteacher.wixsite.com/ngscht>.
6. Wajnryb R. Classroom observation tasks. Cambridge : Cambridge University Press, 1993. 154 p.

The article deals with the role of classroom observation in the pre-service education of English teachers, including the implementation of observation tasks as a tool in the course of teaching practice at university.

Keywords: classroom observation, pre-service education, student teachers, methodology of foreign language teaching, project «New Generation School Teacher».

Отримано: 11.03.2020

професійній діяльності до готовності майбутніх фахівців реалізувати набутий набір компетенцій в навколишній дійсності, здатність до взаємодії, умінню поєднувати свої зусилля в команді, конкурувати на ринку праці. Актуальність компетентнісного підходу в системі професійно-орієнтованої підготовки студентів вузу обумовлена входженням вітчизняної освіти в міжнародний освітній простір.

Отже, можна зробити висновок про те, що для стимулювання та мотивації до подальшого вивчення ESP як інструмента професійного розвитку сприяє реалізація компетентнісного підходу – підготовки компетентнісного випускника вузу відповідного рівня і профілю, конкурентноздатного на ринку праці, вільно володіє своєю професією на рідному і іноземною мовами, орієнтованого в суміжних областях діяльності, здатного до ефективної роботи за фахом на рівні світових стандартів, готового до безперервної освіти та самоосвіти, до постійного професійного зростання, конкурентноздатності, соціальної і професійної мобільності.

Список використаних джерел:

1. Андриенко А.С. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза (на основе кредитно-модульной технологии обучения) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Ростов н/Д, 2007. 282 с.
2. Колесникова И.Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб. : Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ»; Cambridge University Press, 2001. 224 с.
3. Поляков О.Г. Английский для специальных целей: теория и практика. М. : НВИ-ТЕЗАУРУС, 2003. 186 с.
4. Цитаты великих людей о компетенциях. URL: <http://www.feani.org/>; <http://linguis.net/quotesabout-language-learning/>; <https://cityinfo.info/character/francisko-dankoniya>.

With the continued expansion and participation in the international business arena, much attention should be drawn to teaching of ESP courses which can help to prepare learners for future professional communication. In response to these needs, this article is an attempt to provide a guided approach to ESP teaching for students at tertiary level.

Key words: ESP, globalization, motivation, professional competence, professional communication.

Отримано: 11.03.2020

DIFFERENTIAL APPROACH TO TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES IN STUDENTS SELF-STUDY WORK

Ефективність самостійної роботи студентів у процесі навчання англійської мови за професійним спрямуванням значною мірою залежить від формування умінь студентів використовувати іншомовні джерела інформації, самостійно розвивати навички іншомовного спілкування, самоконтролю і самооцінки. У статті визначено найбільш ефективні варіанти диференційованого підходу до самостійної роботи у навчанні іноземних мов за професійним спрямуванням.

Ключові слова: англійська мова за професійним спрямуванням, самостійна робота, диференційований підхід, самоконтроль, самооцінка.

As the level of foreign languages knowledge in different students groups is not quite adequate or much lower than required, planning of self-study guide samples and differential tasks which foster students skills, interests and knowledge potentialities is of particular interest in teaching and studying English for Specific Purposes (ESP). Much research has been carried out in this field (Knezović A., Pace M., Paltridge B., Soliyeva M. A., Stojkovic N., etc). They define ESP as an «approach» rather than a «product», involving the processes of integration and differentiation while teaching a professional foreign language. The research objective of this paper is to define the most effective ways of differential approach to teaching ESP in students self-study work.

We assume that self-differentiation is also too topical for participation of students in structuring and planning their self-study work while teaching and studying ESP. The tasks offered by participants of the educational process take into account the following constituent parts: individual peculiarities, psychological potentialities of students, personal and social value of the material corps for working individually or independently. Self-differentiation is realized by the students who opt for priority tasks, forms, methods of self-study work.

The most effective ways within this differential approach to teaching and studying ESP proved to be following:

- 1) differential complexity of the given tasks and assignments – equal conditions of their fulfillment – equal forms of control of their fulfillment;
- 2) differential complexity of the given tasks and assignments – differential conditions of their fulfillment – differential forms of their fulfillment;

- 3) differential complexity of the given tasks and assignments – differential conditions of their fulfillment for all students – differential control;
- 4) equal complexity of the given tasks and assignments for all students – differential conditions of their fulfillment – differential control;
- 5) equal complexity of the given tasks and assignments for all students – equal conditions of their fulfillment – differential control.

The effective results of self-study work in ESP teaching and studying are closely related to continuous, everyday activities, precise succession in acquiring knowledge. Therefore, we develop students abilities to orientation in different aspects of information, psychological willingness to esteem prioritized tasks both from separate sources or a set of sources, levels of perceiving and fixing the information, skills to use information sources in self-control and self-esteem of the results of self-study work, abilities to determine and fulfill tasks of different kinds of work, the main ways of search, skills of planning educational work, distribution of efforts and time to solve these tasks, skills of self-control, self-analysis, self-esteem of self-study work.

Effective results of students self-study work in the process of teaching and studying ESP are closely related to developing students abilities to use foreign languages sources, skills in communication, self-control and self-esteem. The article defines the most productive ways of differential approach to self-study work in teaching and studying foreign languages for specific purposes.

Key words: ESP, self-study work, differential approach, self-control, self-esteem.

Отримано: 11.03.2020

THE FLIPPED CLASSROOM APPROACH TO TEACHING ENGLISH

У статті представлено короткий огляд особливостей «flipped classroom» («перевернутого навчання») у навчанні англійської мови. Розглянуто головні переваги й недоліки методу взагалі й у вивченні іноземної мови.

Ключові слова: навчання англійської мови, перевернуте навчання, комунікативні методики.

Changes in all spheres of life challenge the education system that has to keep up with the times. In order to do so, English teaching methodology switches to blended learning using modern teaching strategies and techniques. Blended learning is seen as an educational technology implemented by means of a combination of fulltime education and e-learning. It is a blending of the traditional classroom system and modern digital education. One of the most popular blended learning strategies is the flipped classroom strategy.

The flipped classroom has been gaining popularity in recent years. There are many definitions regarding flipped classroom. It is a student-centred learning method consisting of two parts with interactive learning activities during lesson and individual teaching bases directly on computer out of lesson (Bishop and Verleger); a model that provides students prepare themselves for the lesson by watching videos, listening podcasts and reading articles (Mull); an approach that aims the efficiency of lessons by transferring knowledge to students via videos and vodcasts as well as by discussions, group works and applications during course; an approach that increases active learning activities and gives opportunity for student to use his knowledge in class with

guidance of teacher (Toto and Nguyen); approach which is expressed as «what is done at school done at home, homework done at home completed in class» (Sams & Bergmann); an approach that transfers learning responsibility from teacher to the student (Bergmann, Overmyer & Wilie) [1].

Flipped classroom has four different elements: flexibility of learning (you can do it at any time and place), learning Culture (transition from teacher centered approach to student centered approach), Intentional Content (Flipped classroom educators both think about how education is used to provide fluency and how they can develop cognitive understanding of students), professional Educator (Flipped classroom educators continuously observe students during the course, evaluate their studies and make feedbacks) [2].

Flipped classroom has transformed the teaching practice for good. Teachers no longer have to stand and talk for 45 minutes at a time. Now a teacher has a different role. The roles of flipped classroom educators are: creating learning condition based on questioning, being a guide to make learning easy, creating learning condition based on questioning, making one to one interaction with students, correcting misunderstandings, individualizing learning for each student, using technological

equipment suitable for learning condition, creating interactive discussion conditions, increasing participation of students, sharing lecture videos as out of class activity, providing feedback by using pedagogical strategies [1].

As for the students their roles are: taking their own learning responsibilities, watching lecture videos before the course and preparing for the course by using learning, learning at his own learning speed, making necessary interactions with his teacher and friends, taking and giving feedback, participating discussions within class, participating team working [2].

The flipped classroom strategy allows students to learn at their convenience and help themselves with a video uploaded to their smartphones or tablets, or an audio lecture loaded on the player. The students can learn the material at their own pace, re-listen to audio or re-watch video as many times as they need as well as pause to make some notes. Individual consultations with the teacher help students to get rid of frustration and fear of not understanding new material. They also help the teacher to track progress and check comprehension of each individual student. The class time is not spent on the presentation of new material, whereby more opportunities for using knowledge are created [4].

Each student has an opportunity to hear the explanation of new grammar as many times as they need for understanding. After that, the new material is discussed in the classroom, where students practice using new rules. This approach allows students to be involved in the process of learning something new, turns them from passive listeners into active participants in the learning process and saves time for further practice. All this contributes to the fact that students come to the class prepared for practical tasks aimed at reinforcing this theoretical knowledge acquired at home.

One more way of using the flipped classroom technique involves a fragment of an English movie, a short video or an authentic podcast. Students pre-watch the video at home. The purpose is not only to understand the content in general, but also to learn new words and phrases. With the help of the dictionary, students work on new vocabulary and then do drilling exercises in the classroom. Interesting materials make boring work with the dictionary quite

fascinating, and up-to-date expressions and colloquial vocabulary used in the movie enable students to learn some functional language. This also will help them feel comfortable enough when communicating with peers from other countries [3]. Teachers can give students a list of new topical vocabulary to avoid any difficulties in understanding the content of the text or recording they will hear in class. This way, a teacher can save the time spent on pre-teaching vocabulary and encourage students to use their dictionaries when facing challenges.

Flipped classroom approach is a system that provides increase interaction time between the teacher and the student, presentation of a condition in which students take their own learning responsibilities, transition of role of teacher into a guidance, blending of constructivist learning with teaching method, each student taking individual education, consistency of learning by repetitions and preventing students to keep behind of class that cannot come to class for any reason.

References:

1. Bergmann J. The Flipped Class: Myths vs. Reality. URL: <http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-conversation-689.php>.
2. Brame C. Flipping the classroom. Vanderbilt University Center for Teaching. URL: <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-the-classroom>.
3. Staker H. Classifying Blended Learning. URL: <http://www.christenseninstitute.org/blended-learningdefinitions-and-model>.
4. Академія С. Хана. URL: <https://www.khanacademy.org>.

The article deals with flipped classroom as a method of teaching foreign languages. As a relatively new techniques, flipped learning allows students to be involved in the process of learning something new, turns them from passive listeners into active participants in the learning process and saves time for further practice.

Key words: teaching English, flipped classroom, communicative techniques.

Отримано: 11.03.2020

УДК 821.161.2.09

А. О. Хоптяр, кандидат філологічних наук, доцент

БОРИС ГРІНЧЕНКО: ВІД ПЕРЕРОБКИ ДО АДЕКВАТНОГО ПЕРЕКЛАДУ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ ст.

У статті розглядається аспект трансформації перекладацької практики Б. Грінченка від переробки до адекватного перекладу у контексті національного літературного процесу кінця ХІХ – початку ХХ століття.

Ключові слова: переклад, перекладацька діяльність, переробка, травестія, переказ.

Перекладам першої половини ХІХ століття була притаманна «українізація» та «травестування оригіналів у переспівах», що спричинилося, як наголошує український перекладач В. Коптілов, «недостатньою розвиненістю літературної мови, якій бракувало слів для відтворення багатьох понять; недостатнім культурним рівнем багатьох читачів, до яких треба було «наближати» оригінал; недостатньою теоретичною розробкою проблем художнього перекладу, й, отже, неможливістю відмежувати переклад від переспівів» [6, с.147].

Саме кінець ХІХ – початок ХХ ст. вирізняється не тільки переспівами й варіаціями на тему творів світового літературного спадку, а й майстерними для тогочасної та навіть наступної доби перекладами, до створення яких долучився Б. Грінченко.

Застереження Р. Зорівчак, що «аналіз будь-якого перекладу можна проводити лише в контексті епохи з урахуванням особливостей і потреб тогочасної читацької аудиторії» [3, с.176], особливо доречно щодо дослідження творчості Грінченка-перекладача. Адже письменник, з огляду на власне творче становлення та через цензурно-політичні утиски, пройшов різні етапи перекладацької творчості – від переспівів та переробок 80-х років ХІХ ст. до майстерних адекватних перекладів творів світової літератури кінця ХІХ – початку ХХ ст. У цьому контексті важливою є настанова Р. Зорівчак: «Щоб усвідомити роль перекладної літератури в історії української культури, в історії форму-

вання нашої нації, [...] необхідно прослідковувати зміну суті терміна переклад, завжди мати на оці моменти еволюції, мінливості перекладацьких принципів, літературний клімат приймаючої літератури та історичні умови життя народу, його культурні запити» [5, с.59].

Як свідчать архівні матеріали, Б. Грінченко розпочав роботу над перекладами поезій з «Книги пісень» Г. Гайне ще у 1885 році. Називаючи перекладені твори переспівами, український письменник створює майстерні художні переклади поезій Г. Гайне: «Хай на дворі сніг спадає» (1885), «Як можеш ти спати спокійно», «Коли хто, хоть нещасливо вперше любить...» з циклу «Повернення на батьківщину». Поезія циклу «Ліричного інтермецо» приваблює українського перекладача романтикою поетичних творів Г. Гайне «Мандруй» (1887), «Пісні отруті мої, кажеш?» (1888), «Кохав один хлопець дівчину» (1888), «З сліз моїх зростуть без ліку...» (1888), «На півночі дикій», «І сам я не знаю, чого се...» – («Лорелєя») (1899), «Золоті розцвітають бажання» (1899). Як зазначалося, названі поезії належать до циклів «Ліричне інтермецо» та «Повернення на батьківщину» відповідно до другого та третього циклів «Книги пісень». Ці переклади вперше увійшли до збірки віршів Б. Грінченка «Під хмарним небом» [5].

Грінченка-перекладача, подібно до І. Франка, вабить насичена іронією поезія Г. Гайне, романтичний герой якої одночасно сміється і сумує у поетичних творах «Ein Jungling Liebt Ein Mädchen» («Кохав один хлопець дівчину»),

«Vergiftet Sind Meine Lieder» («Пісні отрутні мої, кажеш?»), «Aus Meinen Thränen Sprissen...» («З сліз моїх зростуть без ліку...»), «Мандруй»:

Коли тебе дівчина зрадить, –
Закохуйся швидше уп'ята,
А краще бери своє збіжжя
І в Світа іди мандрувать. ... [2, с.129].

У 1899 році український митець перекладає одну з найпопулярніших у Німеччині поезій Г. Гайне «Лорелея» («І сам я не знаю, чого се / Такий обгорта мене сум...»). На відміну від етнопереспіву цього поетичного твору, виконаного Ю. Федьковичем, у якого Лорелей стала «Сокільською княгинєю», Рейн перетворився на Черемуш, а «романтичного німецького рибалку» було замінено «українським боко­рашем» [7, с.172], поетичний переклад Б. Грінченка, позбавлений українського «офольклорення», звучить сучасно й у наші дні.

У перекладі «Вільгельма Телля» Ф. Шиллера Б. Грінченко засобами рідної мови уміло «транслоє інформацію про риси ментальності нації носія мови оригіналу для одержувача тексту перекладу, що створює передумови для розуміння ним рис ментальності чужої нації» [1, с.99-100]. Увівши в текст перекладу українські прислів'я та приказки, письменник проводить паралелі між однаковими ментальними ознаками різних націй (української, австрійської та швейцарської), які, за дослідженням О. Бурди-Лассен, виявляють однакову «схильність до персоніфікації та обожнення природи», «індивідуалізацію», «містицизм», «старанність» тощо [1, с.99-100].

Отже, різнорівневе та різноаспектне осмислення діяльності Б. Грінченка у галузі національного перекладу вимагає комплексного використання різноманітних методів та підходів, поєднання яких уможливорює більш глибоке

розуміння ролі перекладацької спадщини письменника в українському літературному процесі на межі XIX і XX ст.

Список використаних джерел:

1. Бурда-Лассен О. В. Переклад як процес декодування ментальної ідентичності нації (на матеріалі українських і німецьких етнолексем міфологічного походження) : дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.16. Київ, 2004. 227 с.
2. Грінченко Б. Твори : у 10 т. Харків : Кооп. вид-во «Рух», 1929. Т. 10, кн. 2 : Поезії / [ред. і прим. С. Сфремова]. 1929. 284 с.
3. Зорівчак Р. Читаючи історію свого народу... *Vsesvit*. 2007. №11-12. С. 174-177.
4. Зорівчак Р. Український художній переклад і буття нації. Спроба історико-літературного осмислення. *Чужомовне письменство на сторінках західноукраїнської періодики (1914-1939) : бібліогр. покажч.* / [за заг. ред. О. Лучук, Т. Лучука ; наук. ред. Р. Зорівчак ; редкол.: Б. Якимович (голова) та ін. ; вступ. ст. Р. Зорівчак]. Львів : Вид. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2003. С. 59.
5. Інститут рукопису Національної бібліотеки України імені В.І. Вернадського. Ф.І. Літературні матеріали. Спр. 31650. Генріх Гейне. «Переспіви» : [вірші] / пер. Б. Грінченко, 4 арк.
6. Коптілов В. Першотвір і переклад. Роздуми і спостереження. Київ : Дніпро, 1972. 215 с.
7. Матвіїшин В. Український літературний європеїзм : монографія. Київ : Академія, 2009. 264 с.

The article focuses on the problem of B. Hrinchenko's translator practice transformation from the adaptation to adequate translation in the context of the national Ukrainian literature process at the end of the XIXth – beginning of the XXth centuries.

Key words: translation, translator activity, travesty, adaptation.

Отримано: 11.03.2020

УДК 811.111'25

Д. Ю. Хохель, кандидат філологічних наук, старший викладач

ОГЛЯД ТИПОВИХ ПОМИЛОК У ПЕРЕКЛАДАХ АНОТАЦІЙ НАУКОВИХ ДОПИСІВ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

Розглянуто типові помилки в перекладі анотацій різних наукових статей та їх вплив на точність відтворення змісту анотацій англійською мовою.

Ключові слова: анотація, помилка, лексична одиниця, переклад.

Сучасний формат подання наукових дописів до друку часто вимагає наявності перекладу анотації англійською мовою. Оскільки аналіз таких перекладів виявив, що чимало з них містять грубі помилки, які перешкоджають їх сприйняттю і розумінню, метою нашої розвідки є аналіз типових помилок у перекладах анотацій.

Типологія помилок у перекладних текстах досліджувалася як зарубіжними (П. Вонграну [6], П.-С. Цай [5]), так і вітчизняними науковцями (Т. Симоненко, Н. Руденко [4]). Вони наголошують на розповсюджених помилках, серед яких особливо помітними є синтаксичні. Досліджуючи типові помилки в перекладі П. Вонграну зазначає, що найчастотнішими є «синтаксичні помилки (65%), менш частими є семантичні помилки (26,5%) та помилки інших типів (8,5%)» [6]. Н. Руденко також визначає синтаксичні помилки як найчастотніші в україномовному науковому тексті, з нею погоджується О. Красовська [4]. Такий розподіл свідчить про те, що вони пов'язані з неправильним вибором як граматичних, так і лексичних засобів.

В аналізованих анотаціях виявлено системні помилки, спричинені порушенням порядку слів та/або відсутністю підмета в реченні:

«In the article presents a theoretical analysis of the problem of the relationship of professional education and spiritual development» («У статті представлено теоретичний аналіз проблеми взаємозв'язку професійної освіти та духовного розвитку особистості») [1, с.87].

«Describes the structure of the professional competence of the psychologist, clarified the theoretical foundations of the social and psychological services of the University as a subject of psychological support of formation of professional competence of future specialists» («Описана структура професійної компете-

тності психолога та з'ясовані теоретичні засади функціонування соціально-психологічної служби університету як суб'єкта психологічного супроводу формування професійної компетентності майбутніх фахівців») [2, с.193, 199].

«It was found that the most sensitive to the problems of time management are the female deputy directors of educational institutions» [3, с.104].

Виявлено надмірне вживання прийменника «of» для поєднання іменників, яке робить текст важким для сприйняття: «The paper presents a theoretical analysis of the problem of formation of professional competence of future psychologists» («У статті представлений теоретичний аналіз проблеми формування професійної компетентності майбутніх психологів») [2, с.193, 199].

«The results obtained confirm the necessity of purposeful forming of such a type of professional competence as competence in time management» [3, с.104].

Серед лексичних помилок найчастіше помічено помилки, викликані невибірковим підходом до добору лексичних одиниць: «психологічний супровід» – «psychological background» [2, с.193, 199], «професійна підготовка» – «professional opening-up» [2, с.193, 199] тощо. Деякі з таких помилок унеможливають розуміння терміну та його контексту, наприклад «psychological background» перекладається як «психологічний фон», «professional opening-up» – це професійна підготовка руди в металургії або підготовка нового нафтового горизонту. Такі помилки спричинені несвідомим ставленням до пріоритетного перекладу [5] в словниках та за умов машинного перекладу.

Отже, виявлені типові помилки породжують розбіжність між оригіналом анотації та її перекладом, дезінформують можливого англомовного читача.

Список використаних джерел:

1. Савицька О.В. Передумови професійного становлення студентів-психологів у вимірі духовності. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. 2015. Вип. 20 (2). С. 87-93. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpfsp_2015_20\(2\)_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpfsp_2015_20(2)_15).
2. Савицька О.В. Психологічний супровід формування професійної компетентності майбутнього психолога. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Психологічні науки* / [редкол.: Г.К. Радчук відп. ред. та ін.]. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2012. Вип. 4. С. 193-199.
3. Савицька О.В. Часова компетентність керівників закладів освіти: сутність і технологія розвитку в системі підвищення кваліфікації. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський : ПП Звольейко Д.Г., 2019. Вип. 27 (2-2019). С. 98-105.
4. Типологія помилок у науковому тексті : збірник наукових праць. Черкаси, 2011. 120 с.
5. Tsai P.-S. Flipping the Translation in Popular Science: In Both Directions between English and Chinese. Oxford : UK Chartridge Books Oxford, 2016. 80 p.
6. Wongranu P. Errors in translation made by English major students: A study on types and causes. *Kasetsart Journal of Social Sciences*. 2017. URL: <http://dx.doi.org/10.1016/j.kjss.2016.11.003>.

Typical mistakes in the translation of various research paper summaries and their effect on the accuracy of conveying content in English are analysed.

Key words: summary, mistake, lexical unit, translation.

Отримано: 11.03.2020

УДК 378.016:811.112.2:316.772.2

О. С. Шмирко, кандидат педагогічних наук, старший викладач

NONVERBALE KOMMUNIKATION IM UNTERRICHT

Розглянуто поняття невербальної комунікації як головного засобу передачі інформації та організації взаємодії на занятті. Виокремлено вокальну/невокальну невербальну комунікацію. Зазначено, що окремі жести можуть сприйматися в окремих культурах/середовищах по-різному. Наголошено на важливості сприйняття невербальної комунікації, зважаючи на контекст. Пропоновано деякі приклади використання окремих невербальних знаків на заняттях з німецької мови.

Ключові слова: вокальна/невокальна невербальна комунікація, невербальна комунікація у ширшому понятті, мова тіла, жести.

Unter dem Begriff «Kommunikation» wurde in der Linguistik unmittelbare Wahrnehmungs- und Wechselwirkungsprozesse zwischen Personen beschreibt, die sowohl verbal als auch nonverbal erfolgen können [5, S.6]. Es existieren verschiedene Klassifikationen von nonverbaler Kommunikation. Das spiegelt sich in den wissenschaftlichen Arbeiten zeitgenössischer Untersucher wider (J. Hesse, H. Meyer, L. Paradies, H. Rosenbusch, O. Schober, H. Schrader, W. Stangl, K. Strüver u.a.m.). Die Wissenschaftler unterscheiden:

- die vokale nonverbale Kommunikation;
- die nonvokale nonverbale Kommunikation;
- die nonverbale Kommunikation im weiteren Sinne [5, S.7].

Die vokale nonverbale Kommunikation (wird auch Paralinguistik genannt) erfolgt mittels der Stimme (sprachbegleitend: das Sprechtempo, die Betonung von Wörtern, die Höhe der Stimme; Pausen beim Reden; selbstständig auftretend: Lachen, Seufzen, Räuspern usw.) [4, S.23; 5, S.6]. Zur nonvokalen nonverbalen Kommunikation gehört «Körpersprache» (Mimik, Gestik, Körperhaltung, Blickkontakt, Blickverhalten, Proxemik (Raumverhalten), Körperkontakt). Die sogenannte nonverbale Kommunikation im weiteren Sinne umfasst die nonverbalen Signale durch Artefakte (Kleidung, Schmuck, Frisur, Geruch usw.) [5, S.6].

Es sei darauf eingegangen, dass Interaktion und Kommunikation im Unterricht in hohem Maße nonverbal über den Körper stattfinden. Und darum ist es für den Lehrer wichtig, wenn er die Körpersprache seiner Schüler/Studenten entschlüsseln kann. Und umgekehrt, der Lehrer produziert mit seinem Körper eine Sprache, die die Schüler/Studenten verstehen lernen müssen, weil es für sie sehr nützlich im Lernprozess wird. Deswegen entwickelt sich ein Bewusstsein für die Komplexität körperlichen Handelns im Unterricht.

Die Aufgabe des Artikels besteht darin, einige gebräuchliche Körpersignale zu betrachten, um ihre Rolle im Unterricht zu bestimmen; einige «eigene, personelle» Handzeichen zu zeigen, die wir beim Unterricht benutzen.

Es sei darauf zurückgeführt, dass der Erfolg des Unterrichts in besonderem Maße davon abhängt, inwieweit es dem Lehrer gelingt, zwischen seiner Verbalsprache und seiner Körpersprache einen Gleichklang zu erzielen. «Wenn die Verbalsprache anderes vermittelt als die zeitgleich ausgesandte Körpersprache, können sich die zu übermittelnden Botschaften im harmloseren Fall gegenseitig neutralisieren. Im ungünstigsten Fall erzeugt das Auseinanderklaffen von Verbal- und Körpersprache Verunsicherung und Verwirrung bei den Schülern, sie wissen nicht, wie sie beim Lehrer «dran» sind. Häufig resultieren Unterrichtsstörungen aus

diesem Phänomen. Bittet beispielsweise ein Lehrer seine Schüler mit zitternder, unsicherer und leiser Stimme um Ruhe, so schließen Schüler daraus, der Lehrer habe Probleme, seine Forderungen durchzusetzen, also könne man weiter stören» [6].

Es gibt die Meinung, dass man die Körpersprache nicht werten sollte, weil es keine «gute» oder «schlechte» Körpersprache gibt. Außerdem muss man jede einzelne körpersprachliche Darstellung immer im Zusammenhang sehen. So zum Beispiel, wenn ein Schüler/Student während eines Lehrervortrags die Arme vor der Brust verschränkt, könnte das zeigen, dass er aufmerksam und gelassen zuhört. Wird er dagegen vom Lehrer wegen nicht gemachter Hausaufgaben zur Rede gestellt, handelt es sich dabei um eine Abwehr- und Schutzhaltung [7, S.16-17]. Wenn jemand Hand vor den Mund hält, dürfte es sein, dass Gesagtes zurückgenommen werden soll, oder Lachen zurückgehalten werden soll, oder einfach welche Unsicherheit in der Sache [3].

Man muss aber auch Vieldeutigkeit des Zeichens beachten. So zum Beispiel, weitverbreitet ist ein Begriff des Internetjargons «Facepalm» (engl. face – «Gesicht», palm – «Handfläche»). Das Mem beschreibt die nonverbale Geste, in der eine Hand Teile des eigenen Gesichts (insbesondere die Augen) bedeckt. Eine vergleichbare Redewendung ist im Deutschen das «sich an den Kopf fassen» oder «sich an den Kopf greifen» [2]. Dies kann aber mannigfaltig interpretiert werden: als «kein Verständnis für etwas haben» oder verschiedene Gefühle ausdrücken, nicht nur Scham, Frustration, Fassungslosigkeit, sondern auch Skepsis, Verlegenheit, oder sogar Ekel, manchmal auch Unglück; vor allem aber Ärger und «Fremdscham» über die Dummheit oder Ungeschicklichkeit einer Person oder Tat.

Eine unüberlegte Gestik aber kann zu Missverständnissen führen, denn sie bedeutet nicht in jeder Kultur das Gleiche. An deutschen Schulen wird gerne ein Handzeichen verwendet: «Ohren spitzen, Mund halten» (Zeigefinger und kleinen Finger ausstrecken). In Italien bedeutet dieses Zeichen dagegen «seinem Ehemann Hörner aufsetzen» (ihn betrügen); in der Türkei steht es für eine politische Gruppierung [7, S.17]. Dies kann auch Zeichen der Zugehörigkeit zur Heavy Metal sein oder volkstümliches Zeichen gegen den bösen Blick. Auch vieldeutig ist das Victory-Zeichen (eine Handgeste, bei der die Zeige- und Mittelfinger zu einem «V» ausgestreckt werden, während der Ringfinger und der kleine Finger eingezogen bleiben). Allgemein als Siegeszeichen und Ausdruck von Hoffnung und Frieden bekannt, kann sich die Bedeutung des Victory-Zeichens auch ins Gegenteil kehren und so zur Beleidigung werden (in Großbritannien, Irland, Neuseeland und Australien – allerdings nur dann, wenn dem Gegenüber nicht die Handfläche gezeigt wird, sondern der

Handrücken). In ostasiatischen Ländern ist die Fingerkombination hingegen eine beliebte Geste auf Fotos und soll ein Lächeln hervorheben und unterstützen. In Japan und Korea bedeutet es also eher Freude und Glück [1]. Wir benutzen aber diese Geste beim Unterricht, um den Studierenden zu erinnern, dass das Verb am zweiten Platz im deutschen Satz stehen soll.

Es gibt noch eine Reihe von Gesten, die wir aus verschiedenen Bereichen ausgeliehen haben, um im Unterricht zu benutzen. So zum Beispiel, im Handballspiel existiert ein Handzeichen «Schrittfehler oder Zeitfehler» (beide Hände umkreisen einander). Wir verwenden dieses Zeichen, um zu zeigen, dass man die Reihenfolge der Wörter in einem Satz ändern muss. Der ausgestreckte Zeigefinger (die Hand etwa auf Brust- oder Kopfhöhe gehoben ist) müsste als Aufforderung zum Aufpassen dienen (zum Beispiel, beim Hörverstehen).

Auf dem Hintergrund der durchgeführten Untersuchung können wir Schlussfolgerungen machen, dass Kommunikation ohne nonverbale Signale zerstörerisch sein könnte. Man darf sich nicht erlauben, Unterricht zu halten, miteinander zu reden, aber gleichzeitig durch den Blick, die Gestik und die Körperhaltung zu zeigen, dass man weg möchte. Man muss auch mit den Lernenden/Studierenden eigenes Zeichensystem erstellen. Insbesondere sollte in weiteren Projekten untersucht werden, welche spezifische (Hand)zeichen beim Deutschunterricht besonders gerne verwendet wird. Dementsprechend wäre es für die weitere Forschung interessant zu erörtern, ob bzw. welche Vor- und Nachteile Körpersprache im Unterricht bietet.

Literaturverzeichnis:

1. Dschaak M. Das Victory Zeichen: Ursprung, Bedeutung und Fallstricke. URL: <https://www.giga.de/extra/tastatur/specials/>

das-victory-zeichen-ursprung-bedeutung-und-fallstricke/ (Abgerufen am: 08.01.2020).

2. Duden. Wörterbuch online. URL: <https://www.duden.de/wörterbuch> (Abgerufen am: 17.01.2020).
3. Hesse J. Schrader H. Gestik und Mimik – Körpersprache von Auge, Mund und Hände. URL: <https://www.berufsstrategie.de/bewerbung-karriere-soft-skills/gestik-mimik.php> (Abgerufen am: 07.02.2020).
4. Meyer H., Paradies L. Körpersprache im Unterricht: das Handbuch. Oldenburg : Zentrum Für Pädag. Berufspraxis, 2005. 40 S.
5. Rosenbusch H., Schober O. Körpersprache und Pädagogik: Pädagogische und fachdidaktische Aspekte nonverbaler Kommunikation: Taschenbuch. Baltmannsweiler : Schneider Verlag GmbH, 2004. 330 S.
6. Stangl W. Nonverbale Kommunikation und Körpersprache im Unterricht. URL: <https://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/KOMMUNIKATION/KommNonverbale6.shtml> (Abgerufen am: 11.02.2020).
7. Strüver K. Der Körper und seine Sprache. *TIPP – das Lehrerheft zum JUMA*. Düsseldorf: Tiefdruck Schwann-Bagel GmbH & Co KG, 2004. № 1. S. 16-19.

Is considered the concept of non-verbal communication as the main tool of information transfer and organization of interaction during the lessons. The vocal/non-vocal and non-verbal communication is distinguished. It is noted that individual gestures can be perceived in different cultures/environments in different ways. Emphasis is placed on the importance of non-verbal communication, given the context. Some examples of the usage of individual non-verbal signs in German lessons are offered.

Key words: vocal/non-vocal non-verbal communication, non-verbal communication in a broader meaning, body language, gestures.

Отримано: 11.03.2020

УДК 811.112.2'42

І. М. Яремчук, кандидат філологічних наук, старший викладач

СИНЕРГЕТИКА ЯК УНІВЕРСАЛЬНИЙ МЕТОД ДОСЛІДЖЕННЯ ЕВОЛЮЦІЇ СТИЛЮ

Стаття присвячена розгляду синергетики як універсального методу дослідження еволюції стилю тексту. Особлива увага звертається на синергію стилю німецькомовної притчі.

Ключові слова: еволюція, самоорганізація, синергетика, стиль, текст.

З кінця ХХ століття у лінгвістиці посилюється тенденція до дослідження синергетичного вектору тексту. Застосування синергетичного методу при дослідженні стилю тексту та дискурсу зумовлене потребою вивчення еволюції стилю тексту, осмислення розвитку жанру та аналізу самоорганізації дискурсу тексту як системи.

Художній текст є складною системою, що містить в собі низку різноманітних смислів. Це дає можливість розглядати текст як складну синергетичну систему, що має багато взаємодіючих елементів, які володіють потенціалом розвитку і непередбачуваною поведінкою. У результаті взаємодії елементів такої системи виникають процеси, що приводять до самоорганізації системи [3].

Вивчення стилю художнього тексту у синергетичній парадигмі реалізовано на сучасному етапі в наступних роботах українських дослідників у таких аспектах: синергетика мови (Ейгер Г.В.); розробка основ синергетики для застосування в лінгвістиці і в цілому в філології; синергетика стилю німецької, української та російської байки (Піхтовнікова Л.С.); рекламний дискурс у синергетичному аспекті (Самаріна В.В.); синергетика модальностей поетичної творчості (Семінець О.О.); дискурс і метаметафора в синергетичному аспекті (Корінь С.Н.); самоорганізація німецькомовної новели (Чердиченко В.П.); синергетичний аспект дослідження німецькомовного афоризму (Анастасєва О.А.).

Синергетика виникла у 60-і роки ХХ ст., завдяки існуванню Штуттгартської школи Г. Хакена та Брюссельської школи І. Пригожина. Про наявність в Україні потужної синергетичної школи свідчить перша українська колективна монографія з філологічної синергетики [3]. Уперше в цій монографії представлені лінгвістичний та літературознавчий підходи до застосування і трактування синергетичних понять та інструментарія.

Синергетика є наука про саморозвиток складних нерівноважних систем, які складаються з досить різномірних елементів. Ця наука визначає наступні необхідні умови для саморозвитку: віддаленість системи від стану рівноваги; суперечливість системи; суттєва нелінійність системи; ієрархічність системи; здатність рівнів моделювати один одного та середовище; відкритість системи [2, с.13]. Понятійний апарат синергетики пристосовано для аналізу розвитку систем будь-якої природи. Синергетичний підхід дозволяє глибше осмислити та сформулювати основні тенденції розвиткового жанру, пояснити їх механізм [2, с.14]. Важливим є те, що екстралінгвістичні умови та лінгвістичні фактори повинні розглядатися в системно-синергетичному аспекті як взаємопов'язані складові одного цілого [4].

Необхідність застосування положень синергетики при вивченні стилю є явною, оскільки це дає можливість дослідити еволюцію стилю художнього твору. Услід за Піхтовніковою Л.С. стиль розуміємо як образно-символічний відбиток певної епохи, її соціально-культурного рівня та суспільних відносин [2, с.11].

Досліджуючи основні положення синергетики у застосуванні до стилю притчі, використовуємо системне значення притчі як жанру і типу тексту: «Притча як жанр і тип тексту – це відносно коротка прозова (рідше віршована) розповідь про мовленнєві чи немовленнєві дії (описані так, нібито вони дійсно відбулися в житті людей, рідше – у світі тварин, і які, зазвичай, не виходять за рамки реально можливого), в якій за допомогою прийомів непрямой комунікації, двоплановості, прозорої алегоричності, метафоризації, символізації, афоризації, драматизації та автології, а також шляхом оптимального вибору лексики (загальноживана, абстрактна, корпоративна, тематична) передається думка про сутності, що важко піддаються вербалізації та

мають велику семантичну сміність і впливають на свідомість адресата» [5, с.242]. Дефініція притчі як типу тексту дає нам цілком повне уявлення про сутність притчі та її загальні лінгвостилістичні особливості.

Про синергетичну природу німецькомовної притчі свідчить використання у притчі одночасно автологічного стилю і засобів виразності, що дає підставу виокремити стильові риси «автологічність / експресивність» а також протистояння імпліцитних та експліцитних смислів, що створює певну поляризацію.

Стилістичний механізм виникнення нового узагальненого смислу в притчі також має синергетичну природу. У цьому випадку говоримо про самоорганізацію текстів притч. Услід за Т.І. Домброван, під поняттям «самоорганізація» розуміємо виникнення нового цілого, що утворене складною, але узгодженою поведінкою складових елементів первісного середовища [1, с.101]. Моделі самоорганізації системи художнього тексту відображають еволюцію жанру, яка розглядається перш за все як еволюція композиційно-стилістичних, мовно-стилістичних особливостей, стильових рис та стилістичного синтаксису. Важливим при цьому є з'ясування прагматичного потенціалу кожної складової стилістичного аспекту.

Головною характеристикою процесу еволюції стилю притчі з точки зору синергетики полягає у тому, що переважна функція традиційної притчі є дидактична функція, що виявляє себе у представленні моральних істин, які початково мали релігійне забарвлення. Зміст традиційної притчі є наочно-дидактичним, безпосередньо впливає з сюжету (експліцитним), і глибинним (імпліцитним), який впливає з підтексту і сприяє змінам у свідомості адресата. У сучасній притчі ознака сюжетності послаблена, і притча цілком зосереджується на етичній або філософській проблемах, що вказує на етико-філософську функцію. Харак-

терно, що у сучасній притчі поступово зникає експліцитна мораль. Внаслідок змін прагматичних функцій притчі відбувається зміна композиції, композиційно-стилістичних та мовно-стилістичних особливостей.

Таким чином, використання синергетики як універсального методу дослідження стилю тексту дає нам змогу визначити головні характеристики еволюції стилю тексту. До перспектив подальших досліджень за темою статті відносимо вивчення композиції притчі у синергетичному аспекті.

Список використаних джерел:

1. Домброван Т.И. Синергетическая модель развития английского языка : монография. Одесса : КП ОГТ, 2014. 400 с.
2. Піхтовнікова Л.С. Синергія стилю байки: німецька віршована байка 13-20 ст. : монографія. Харків : Бізнес Інформ, 1999. 220 с.
3. Синергетика в филологических исследованиях : монография / под общ. ред. Л.С. Пихтовниковой. Харьков : ХНУ имени В.Н. Каразина, 2015. 340 с.
4. Язык и общество : роль экстралингвистических факторов в развитии лексических подсистем. Межвуз. научн. сборник. Саратов : Саратовск. ГУ, 1989. 135 с.
5. Pichtownikowa L. Synergie des Fabelstils : Die deutsche Versfabel vom 13-21 Jahrhundert. Ukrainische Beiträge zur Germanistik : Band 5. Aachen : Shaker Verlag, 2008. 322 S.

The article deals with the consideration of synergetics as a universal method of studying the evolution of stylish texture. Special attention is paid to the synergistic style of the German parable.

Key words: evolution, self-organization, synergetics, style, text.

Отримано: 11.03.2020

УДК 811.161.2:165.9

І. С. Беркещук, кандидат філологічних наук, доцент

ЕКСПРЕСИВИ У РОМАНІ ВОЛОДИМИРА ЛИСА «ІВАН І ЧОРНА ПАНТЕРА»

Пропонована розвідка знайомить з демінутивними утвореннями у романі «Іван і Чорна Пантера». Такі утворення поділяємо на тематичні групи. Проаналізовані лише ті тематичні групи, які складаються з найбільшої кількості дериватів. У продукуванні зменшено-пестливих лексем переважає суфіксація.

Ключові слова: експресивна лексика, демінутиви, тематичні групи, суфіксальний спосіб творення.

У романі Володимира Лиса «Іван і Чорна пантера» переважають емоційно-оцінні лексеми з позитивним значенням.

Демінутивні утворення в романі Володимира Лиса «Іван і Чорна Пантера» можна класифікувати на такі тематичні групи: назви осіб, назви частин тіла, власні назви, назви продуктів харчування, назви тварин, назви частин одягу, назви грошових одиниць.

В межах тематичної групи назв осіб виділяємо 10 лексем: *таточко, матуся, мамуся, любчик, хлопчисько, модельки, дурники, красунечки, супермодельки, служки*. Автор зменшено-пестливими словами підкреслює любов, повагу одних людей до інших: *Тико не про заблуду питатиму, а таточка мого рідного...* [2, с.10]; *Можна, матусю, я роззуюся?* – Жалібно каже Іван [2, с.47]; *А Льоська любить випити, він мій любчик, як добре вп'ється, то береться гоцати* [2, с.58].

Подібуємо в тексті демінутивні утворення, які вказують на зневажливе ставлення до людей: *Натан Роуз, провідний і, мабуть, найпронирливіший журналіст популярного журналу «Splendor star», спеціалізувався на показі життя модельок і актрис мильних серіалів та якось отримав завдання написати нарис про те, як почнала свій шлях ця суперзірка Рембелл* [2, с.23]; *Вона завжди виходила прямою ходюю, майже без ніяких вихлясів, властивих для її колег-модельок* [2, с.48]; *Тоді ж, на паубі, якийсь надто меткий журналіст зумів проскочити повз охоронця, що, розставивши ноги, стовбичив на певній відстані від Іветти й Таумі, й підбігти до красунечок* [2, с.54]; *Цієї ж весни обидві супермодельки брали участь у весняному показі моди, що передував Каннському фестивалю на тому ж Лазуровому березі, в Ніцці* [2, с.55]; *Таумі зирнула на служку (тоді ще тільки служку) люто й здивовано водночас* [2, с.83]; *Тико ж мама проста жінка і не Божого Сина, а такого дурника, як я, має...* [2, с.102].

Звертаємо увагу на демінутивні утворення, які допомагають зрозуміти вік героїв: *Мама казала, що Іван добрий хлопчисько, та несдох* [2, с.60].

Виділяємо лексеми – *сльозинка, ніжка, дупка*, які репрезентують тематичну групу назв частин тіла. Демінутивні утворення підсилюють значення розміру частин тіла: *Ішла рівно, ледь-ледь дозволяючи собі ступити шоколадною суперстрункою ніжкою в бік* [2, с.48]; *Подумала: добре, що все ж вдягала тоненькі білі стринги, нехай ними, як і її знаменитою, жаданою дупкою, милується цей бевзь, що, напевне, задер голову* [2, с.122].

У межах тематичної групи назв одягу налічуємо 3 лексеми: *платячко, ланцюжок, черевички*. Письменник вико-

ристовує демінутивні утворення з метою вказати читачам на розмір елементів одягу: *Була вона на диво скромною вдягнута: у сірому в дрібну клітинку платячку й скромних чорних черевичках. На шії жодних прикра, окрім маленького хрестика на срібному ланцюжку, що виднівся в проймі над грудьми, а самих грудей, які Іветта щедро виставляла завжди на огляд, видно не було* [2, с.76].

Зменшено-пестливі форми слів з лексичним значенням назв продуктів харчування в романі «Іван і Чорна Пантера» вказують на їхній розмір та невелику кількість: *Вночі, коли йому не спиться, він уявляє, як щур вилізає зі схованки, скрадається до хліба і хрумтить шкурункою* [2, с.8]; *Іван бере собі пляшку «Оболоні» й горішки, примощується в куточку* [2, с.17].

Звертаємо увагу на лексему, яка має тематичне значення назви тварин. Автор використовує демінутиви в метафоричних виразах: *Та коли Івана забрала на канікули після першої чверті першого класу, він дивився зацькованим вовченням* [2, с.39].

Тематичну групу назв грошових одиниць репрезентує лексема – *рубличок*. Володимир Лис такою формою слів підкреслює мізерну ціну грошових одиниць: *За роботу Іван просить стабільну плату – рубличка* [2, с.11].

Демінутивні утворення слів, які є власними назвами, автор подає у парадигмі, що вказує на невизначення ставлення одних героїв до інших: *Сусідка їхня, трохи витрішкувата така, Тамаркою звати, ну, Томкою, Томою*.

Список використаних джерел:

1. Валуха З.О. Словотвірна парадигматика іменника в українській мові. Київ ; Полтава, 2005. 356 с.
2. Лис В.С. Іван і Чорна Пантера. Харків, 2012. 364 с.
3. Стадній А.С. Психолінгвістичний аспект емоційно-оцінної лексики. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія: Мовознавство*. 2010. Т. 18. Вип. 16. С. 321-325.

The proposed intelligence introduces the destructive entities in the novel «Ivan and the Black Panther». These formations are divided into thematic groups. Only the thematic groups that consist of the largest number of derivatives are analyzed. In the production of reduced-thrifty tokens, suffixation prevails.

Key words: expressive vocabulary, deminutives, thematic groups, suffix method of creation.

Отримано: 11.03.2020

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМ ВИРАЖЕННЯ СУБ'ЄКТА В ЛІРИЧНОМУ ТВОРІ

Стаття присвячена проблемі форм вираження суб'єкта у ліриці. На прикладі українських ліричних творів розглянуто і систематизовано основні форми ліричного суб'єкта, проаналізовано їх функціональну роль.

Ключові слова: ліричний суб'єкт, ліричний твір, образ автора, оповідна структура.

Проблема виокремлення і класифікації форм присутності суб'єкта в ліриці займає особливе місце у літературознавчих студіях. Складність розв'язання цієї проблеми полягає в першу чергу, за словами С. Бройтмана, «в особливій, не характерній для інших родів літератури і такій, що важко піддається аналізу, єдності автора і героя в ліриці» [3, с.141]. І хоча така єдність є цілком позірною (що доведено в численних працях, починаючи з М. Бахтіна), проте й на сьогодні неодноразово можна натрапити на хаотичне змішування понять, коли суб'єкт у ліриці представлений виключно терміном «автор» або ж «ліричний герой». Ще одним важливим чинником стала популярність наратологічного дискурсу, в аспекті якого проблема ліричного суб'єкта актуалізується ще з більшою силою і потребує переосмислення.

Класичною платформою для подальших розвідок проблеми ліричного суб'єкта стали праці М. Бахтіна [1], С. Бройтмана [2], В. Виноградова [4], Л. Гінзбург [6], Б. Кормана [11]. У вітчизняному літературознавстві помітне поглиблення інтересу до ліричного суб'єкта наприкінці ХХ ст. Це ознаменовано появою праць А. Давидової-Білої [7], Н. Загребельної [8], О. Ікомасової [9], В. Смілянської [12], М. Ткачука [13] та ін. Та попри інтенсифікацію досліджень, й досі не доводиться говорити про остаточно вибудовану і струнку класифікацію форм ліричного суб'єкта, а тим паче про впорядкованість термінології з означеної проблеми. Про це свідчать непоодинокі випадки сплутування термінологічних понять і пов'язані із ними неузгодженості. Питання ліричного суб'єкта у вітчизняному літературознавстві ще не вирішене і потребує подальшого студіювання.

Опираючись на класифікації Б. Кормана та С. Бройтмана, простежимо характер прояву форм суб'єктів на прикладі ліричних творів української поезії. З'ясуємо функціональні можливості кожної з форм ліричного суб'єкта. Окреслимо найбільш проблемні моменти у виокремленні форм суб'єкта у ліриці.

Найперше, що потребує уточнення, це місце в оповідній структурі ліричного твору образу автора. Термін «образ автора» увів В. Виноградов і розумів його як «концентроване втілення суті твору, що об'єднує всю систему мовленнєвих структур персонажів у їх співвідношенні з оповідачем, розповідачем чи розповідачами і через них виступає ідейно-стилістичним центром, фокусом цілого» [5, с.118]. Найчастіше дослідники виокремлюють два типи втілення образу автора в оповідній структурі твору: автор-оповідач і власне автор. Останній термін (Б. Кормана) більшість дослідників визнають як не зовсім вдалий, оскільки він спричинює сплутування образу автора як абстрактної концепції і автора як особистості.

Автор-оповідач характеризується відстороненою позицією, він є лише голосом у творі, але не персонажем. Крізь призму саме його світобачення постає світ перед читачем, однак сам оповідач залишається невидимим. Його почуття, думки, переживання також залишаються поза межами пізнання читача. До прикладу, автор-оповідач постає в поезії Л. Мосендза «Буває мить, коли душа натхненна...» [15]. Така форма присутності суб'єкта дуже тонко, ненав'язливо спонукає читача до роздумів, налаштує на меланхолійно-філософський лад. Присутність імпліцитного читача, який вгадується в тексті через особові форми дієслів («усе, чого шукаєш навманя»), «Лови цю мить і куй в суцільні звена / закон всеєдності пророчого вогня»), робить тон поезії максимально ширим.

Форма «**власне автор**» (доречніше б її назвати «образ автора») як правило проявляє себе через граматичні форми «я», «ми». Так само, як у випадку з автором-оповідачем, світ постає перед читачем крізь призму суб'єкта. Але якщо автор-оповідач – це призма прозора, то при зміні форми суб'єкта на образ автора призма набирає барв, стає явною і

привертає увагу до себе. Суб'єкт оповіді – це вже не голос за кулісами, а повноцінний розповідач, який, проте, не бажає бути в центрі подій і залишається у затінку сцени. Усе, що відбувається перед читачем, забарвлено особистістю цього суб'єкта. Але його персона ще вторинна щодо подій. Так проявляє себе ліричний суб'єкт у поезії Ю. Андруховича «Етюд серпня» [15]. Перед читачем постає картина-імпресія, намальована власне автором (образом автора). Суб'єкт бере безпосередню участь у створенні враження, але ні себе самого, ні своїх безпосередніх почуттів не виявляє: «серпень *моя* невблаганна ідилія / теплого воску олійна держава / вулиця скрипка соната неділя». Відсутність розділових знаків, деяка хаотичність, невимушеність у побудові фраз – все це індивідуалізує манеру оповіді, підкреслює настрійовість і неповторність малюнку.

Форма суб'єкта «**ліричний герой**» досліджена чи не найбільше з усіх форм. Термін запропонований Ю. Тиняновим і означений як «емоційний двійник автора» [14, с.118-119]. Думки, почуття суб'єкта стають не просто призмю, через яку переломлюється світ, вони стають епіцентром подій твору, його головним «нервом». Так у поезії Н. Лівницької-Холодної «Мені очей звести несила...» [15] лірична героїня постає перед читачем в усій повноті своїх почувань: «Мені очей звести несила, / А на руках твоїх уста. / Ось пристрасть розкриває крила, / Натхненна, гарна і проста». Особистісне начало тут домінує, сюжет концентрується навколо внутрішнього світу суб'єкта.

Чи не найбільше питань викликає форма «**ліричне я**», яка є одночасно і суб'єктивною, і збірною. Таке «я» є міжособистісним; воно має найбільший потенціал залучити читача до діалогу. Власне «ліричне я» певним чином посідає в собі оповідача та імплікованого реципієнта. Так у поезії С. Гуцала «Осея грози» [15] ліричне я промовляє не лише ДО читача, а й наче б то і ВІД читача: «*Не знаєм, де грози оселя, / чи є туди які стежки. / Підем по променю веселім*». Така форма ліричного суб'єкта стає своєрідним містком між двома свідомостями – автора і читача.

Форма «**герой ролівої лірики**» – це такий різновид ліричного суб'єкта, що найбільш віддалений від образу автора, є абсолютно іншим. Ця форма наближається до персонажа і характеризується виразним амплуа. Так у вірші Віри Вовк «Єва» [15] перед читачем постає образ пражинки, матері людства, яка промовляє: «*тід деревом добра і зла / мені так банно / наче на ньому я роз'ята*». Герой ролівої лірики займає протилежний авторові полюс на координатах суб'єктної сфери твору. Проте, про абсолютне нівелювання образу автора говорити не доводиться. Авторська точка зору в будь-якому разі проступає в тексті. Дослідники говорять у такому випадку про «авторське начало» (О. Копитов [10]) чи «авторський візерунок» (Т. Шмельова [16]).

Отже, форми вираження суб'єкта в ліриці класифікуються відповідно до об'єкту зображення (вираження) у творі, а також відповідно до характеру оповідної структури. Кожна з форм має конкретні функціональні властивості, що тісно пов'язані із рецептивним потенціалом тексту.

Список використаних джерел:

1. Бахтин М. Автор и герой в эстетической деятельности. *Эстетика словесного творчества*. Москва, 1979. С. 9-191.
2. Бройтман С. К проблеме субъектно-образной целостности позднелитературной лирики. *Проблема автора в художественной литературе*. Ижевск, 1990. С. 120-131.
3. Бройтман С. Лирический субъект. *Введение в литературоведение. Литературное произведение: основные понятия и термины*: учеб. пос. / под ред. Л. Чернец. Москва, 1999. С.141-153.
4. Виноградов В. Проблема авторства и теория стилей. Москва, 1961. 614 с.

5. Виноградов В. О теории художественной речи. Москва, 1971. 239 с.
6. Гинзбург Л. О лирике. Москва ; Ленинград, 1964. 384 с.
7. Давидова-Біла Г. Образ автора в ліриці І.Я. Франка : дис. ... канд. філол. наук. Донецьк, 1999. 198 с.
8. Загребельна Н. Ліричний суб'єкт поезії ХХ століття: форми конститування та репрезентації : автореф. дис. ... канд. філол. наук. Київ, 2008. 18 с.
9. Ікомасова О. Естетичні функції ліричного героя (на матеріалі української поезії початку ХХ сторіччя) : дис. ... канд. філол. наук. Донецьк, 2007. 20 с.
10. Копытов О. Образ автора и авторское начало: разграничение и области применения понятий. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-avtora-i-avtorskoe-nachalo-razgranichenie-i-oblasti-primeneniya-ponyatiy/viewer>.
11. Корман Б. О целостности литературного произведения. *Избранные труды по теории и истории литературы*. Ижевск, 1992. С. 119-128.
12. Смілянська В. Стиль поезії Шевченка (суб'єктна організація). Київ, 1981. 253 с.
13. Ткачук М. Суб'єктно-об'єктна структура української лірики ХІХ-ХХ століть : монографія. Тернопіль, 2014. 184 с.
14. Тынянов Ю. Поэтика. История литературы. Кино. Москва, 1977. 576 с.
15. Українська та зарубіжна поезія. URL: <https://ukrainian-poetry.com>.
16. Шмелева Т. Текст сквозь призму метафоры тканья. *Вопросы стилистики*. Саратов, 1998. Вып. 27. С. 68-74.

The article is devoted to the problem of forms of expression of the subject in lyrics. On the example of the Ukrainian lyrical works, the basic forms of the lyrical subject are considered and systematized, and their functional role is analyzed.

Key words: lyrical subject, lyrical work, image of the author, narrative structure.

Отримано: 11.03.2020

УДК 81:159.962

Р. В. Гадюк, аспірантка

СУГЕСТІЯ ЯК ВПЛИВ МОДАЛЬНОСТІ ПРОХАННЯ У ПУБЛІЦИСТИЧНОМУ СТИЛІ

Статтю присвячено дослідженню сугестивного потенціалу висловлень з модальністю прохання у текстах публіцистичного стилю. Розглянуто механізми впливу прохання та аспекти реалізації його маніпулятивних інтенцій у медійному дискурсі. Вивчається явище сугестії, що спрямоване на емоції та почуття адресатів.

Ключові слова: модальність, сугестія, прохання, вплив, інтенція.

Публіцистика, забезпечуючи різні потреби суспільства, пов'язані з політикою, адміністративною і господарською діяльністю, виконує визначальні функції інформування та впливу. Газетно-публіцистичні тексти направлені на побудову діалогічної взаємодії з читачем і, незалежно від їх цільової аудиторії та ідеології, об'єднані одною комунікативною метою – бажання впливати на реципієнта, підготувати його до адекватної, на погляд відправника інформації, соціальної взаємодії [4, с.9]. Звідси, публіцистичний дискурс за своєю суттю зорієнтований на формування і коректування картини світосприйняття, здійснення сугестивних маніпулятивних впливів на адресата.

Мета нашої статті – визначити й проаналізувати основні засоби сугестії публіцистичного тексту з модальністю прохання.

М.Р. Желтухіна кваліфікує сугестію як процес впливу на психіку адресата, на його почуття, волю та розум, що пов'язано зі зниженням усвідомлюваності, аналітичності та критичності під час сприйняття інформації [2, с.21]. Сугестія завжди апелює до емоцій, почуттів, звичок адресата, через них впливає на його підсвідомість і таким способом змінює або формує нові настанови, переконання, продукує певні психічні стани, спонукає до дій [3, с.126].

І.Ю. Шкіцька дослідження, які пов'язані із реалізацією маніпулятивних впливів у рекламі, диференціює на дві групи: перша – вчення про механізми маніпуляції під час агітаційних передвиборчих кампаній, друга – комерційні продукти маніпулятивного характеру [5, с.15].

У конструкціях з модальністю прохання реалізується спонукання адресата до небажаної для нього дії в інтересах адресанта, апелюючи до «доброї волі» потенційного виконавця прохальної дії. У повсякденному спілкуванні висловлення із прохальною семантикою є одним із найефективніших методів сугестивного впливу, це підтверджує частотність використання такого типу актів з різними комунікантами і різними комунікативними ситуаціями, а також фіксованість цих актів в етикетній традиції української мови. Проте те, що є оптимальним у ситуаціях особистого спілкування, не завжди можна застосувати в ситуаціях на рівні суспільних і державних відносин. Важливим чинником у такій ситуації є певна вразливість позиції мовця при зверненні до слухача з проханням; для звертання з проханням адресант повинен мати підстави, які мотивують його комунікативну дію, у якій він ризикує «втратити обличчя», тобто отримати публічну відмову з боку адресата. Такі чинники обмежують можливість функціонування конструкцій із модальністю прохання

у політичній комунікації. У промовах політиків ми подибуємо висловлювання, направлені до опонента, з комунікативною інтенцією прохання: *Що стосується реформи, скажіть мені, будь ласка, якщо ліків якісних немає, якщо доступних цін на ліки немає, ... яка реформа?* [В.О. Зеленський]; *А скажіть, будь ласка, коли ваш партнер, який обікрив Україну, ... заплатив вам особисто, на ваші таємні офішорні рахунки?* [П.О. Порошенко]. Проте, незважаючи на те, що у висловленнях політиків є мовні засоби, що виражають конотацію прохання, стверджуємо, що їх реалізація продиктована нормами ввічливості, є етикетною формою. У висловленнях мовців спостерігаємо інтенцію вимоги, яка у дипломатичних відносинах набуває вигляду прохання.

Вираження інтенції прохання у політичній сфері спостерігаємо при комунікації політичних представників з електоратом, журналістами та суспільними діячами. Такий вид звернень має тактично-сугестивне спрямування і реалізується, на наш погляд, насамперед для формування сприятливої комунікативної атмосфери. Наприклад, *Усвідомлюю і свою відповідальність за те, що політики досі не побудували гідного життя. Тому, прошу пробачення за власні помилки* [Ю.В. Тимошенко]; *Я дуже прошу, не піддавайтеся на ці провокації* [О.Я. Тягнибок]. Комунікативний вплив не може бути ефективним без моральних, психологічних чи інших засобів переконання. Вони спрямовані на емоції, почуття людей, і тому володіють особливою силою впливу, що дозволяє політичним лідерам маніпулювати свідомістю і поведінкою суспільства.

Розглядаючи рекламний дискурс, а точніше мовно-комунікативний аспект його реалізації, Ф.С. Бацевич зазначає: «...дискурс є сукупністю мовленнєво-мисленнєвих дій комунікантів, пов'язаних з пізнанням, осмисленням, презентацією світу мовцем і осмисленням мовної картини світу адресанта слухачем (адресатом)» [1, с.154]. Відповідно, говоримо про такий знаковий аспект рекламного дискурсу як маніпуляції свідомістю, соціумом, суспільством, системою їх норм, стандартів, стереотипів.

Висловлення з модальністю прохання найчастіше спостерігаємо у рекламних чи інформаційних текстах, які пов'язані із благодійністю. У такій комунікативній ситуації адресант перебуває у залежному, тобто не вигідному до адресата становищі. Щоб отримати бажаний ефект, мовець використовує аргументацію, яка може ґрунтуватись як на доказах і статистичних даних, так і на емоціях. Наприклад, на офіційному сайті Всеукраїнської благодійної організації «Мама і немовля» знаходимо інформаційні повідомлення, які виражають прохання допомогти благодійними внесками. Звернення до жанру прохання підкреслює важливість проблеми і необхідність термінових дій.

Крім того, у соціальній рекламі як засіб впливу на читача використовують підсилені прохання: умовляння, благання. Так, соціальний проєкт «Благаю, живи! Безпека на дорозі», який створили ЕБРР у 2014 році, попереджав про дотримання правил дорожнього руху плакатами з такими текстами: «Благаю тебе, не кермуй напідпитку!» «Благаю тебе, будь уважним на дорозі», та ін. Реклама про безпеку на дорозі вербалізована словами: *Діти пішли в школу! Будь ласка, змени швидкість (картинка школярки з букетом квітів).*

Отже, сугестивний характер прохання у різних жанрах публіцистики дозволяє привернути увагу аудиторії, створити необхідний емоційний фон і здійснити вплив на свідомість слухачів. Маніпулятивний вплив передбачає вибір із безлічі мовних засобів опису певного стану речей саме тих способів опису, що мають усі необхідні мовчезно-маніпулятору відтінки значення, асоціації, подають ситуацію у вигідному для себе світлі.

Список використаних джерел:

1. Бачевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ : Академія, 2009. 376 с.

УДК 659.1(477.43-21)

Л. І. Громик, кандидат філологічних наук, старший викладач

ТИПОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СЛОГАНІВ ЗОВНІШНЬОЇ РЕКЛАМИ КАМ'ЯНЦЯ-ПОДІЛЬСЬКОГО

У статті зроблено спробу типологізувати слогани зовнішньої реклами Кам'янця-Подільського. Виявлено характерні ознаки рекламних слоганів як ключових елементів вербальної частини рекламного повідомлення.

Ключові слова: зовнішня реклама, рекламний слоган, комерційна реклама, типологічні особливості.

Зовнішня реклама становить значну частину рекламного ринку України. Як важливий канал передачі різноманітної за змістом і формою рекламною інформації, зовнішня реклама стимулює динаміку розвитку маркетингової комунікації сучасного міста, його економічну й комерційну активність, впливає на свідомість та емоційну сферу аудиторії. Зовнішня реклама також є активним елементом візуальної комунікації, тому її характерною особливістю стала наявність візуальної інформації, яка привертає увагу, передає ідею реклами, характеризує її на образно-психологічному й емоційно-естетичному рівнях. Проте головним елементом комунікаційної ефективності є рекламний текст, передусім рекламний слоган (рекламне гасло), який, з одного боку, посилює емоційну складову реклами, а з іншого, є структурно-композиційним і семантичним центром рекламного повідомлення. Функційні властивості рекламних слоганів, передусім такі, як здатність ідентифікувати бренд, привертати до нього увагу й запам'ятовуватися, активізувати уявлення про товар чи послугу, формувати позитивне ставлення до нього, зумовлюють їх особливу значущість у структурі рекламного звернення, а відтак необхідність ґрунтовних наукових досліджень у різних аспектах.

Упродовж кількох останніх десятиліть рекламні слогани стали об'єктом значної кількості наукових досліджень, зокрема варто згадати праці Д. Добровольської, Л. Дядечко, В. Кеворкова, А. Ковалевської, Н. Коваленко, Н. Кутузи, І. Морозової, Л. М'яснянкіної, Т. Романової та інших, спрямовані на вивчення рекламних гасел комерційної, політичної та соціальної реклами переважно в руслі лінгвістичної проблематики.

Мета статті – виявити типологічні ознаки слоганів зовнішньої реклами Кам'янця-Подільського та проаналізувати їх відповідно до комунікативної мети рекламних повідомлень.

На українському рекламному ринку зовнішня реклама стала не лише одним із найбільш популярних видів реклами, а й «невід'ємним елементом інформаційно-соціального оточення людини» [8, с.60]. У Законі України «Про рекламу» зовнішня реклама визначається як «реклама, що розміщується на спеціальних тимчасових і стаціонарних конструкціях – рекламних носіях, розташованих на відкритій місцевості, а також на зовнішніх поверхнях будинків, споруд, на елементах вуличного обладнання, над проїжджою частиною вулиць і доріг» [2]. У сегменті зовнішньої реклами Кам'янця-Подільського безумовним лідером є комерційна реклама, значно меншою мірою

2. Желтухина М.Р. Специфика речевого воздействия тропов в языке СМИ : автореф. дисс. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 «Теория языка». М., 2004. 48 с.
3. Трубіцина О.С. Мовні засоби реалізації сугестії в кітаємовній масовій комунікації. *Східний світ*. 2013. №2-3. С. 126-31.
4. Черепанова І.Ю. Наукова магія сугестивного впливу мови. М. : ПрофІт Стайл, 2007. 464 с.
5. Шкіцька І.Ю. Маніпулятивні тактики позитиву: лінгвістичний аспект : монографія / за наук. ред. проф. В.М. Бріцина, Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2012. 440 с.

The article is devoted to the study of the suggestive potential of utterance modalities in nonfiction texts. There are mechanisms of influence of the request and aspects of the realization of its manipulative intentions in the media discourse considered in this article. We also studied the suggestion phenomenon, which is directed at emotions and feelings of the addressees.

Keywords: modality, suggestion, request, influence, intention.

Отримано: 11.03.2020

представлена політична, натомість соціальна реклама на місцевому ринку зовнішньої реклами становить загалом лише незначну частку. Оскільки у місті переважає зовнішня реклама комерційного спрямування, а з-поміж рекламних носіїв домінують широкоформатні, матеріалом для дослідження було обрано білборди, брендмауери, призматрони й банерні конструкції комерційної реклами Кам'янця-Подільського та представлені на них рекламні слогани.

На сьогодні в науковій літературі існує чимало дефініцій поняття «слоган». На думку І. Морозової, слоган – це «коротке самостійне рекламне повідомлення, яке може існувати ізольовано від інших рекламних продуктів та становить згорнутий зміст рекламної кампанії» [7, с.7]. Т. Лівшиць вважає, що «слоган є константою всієї рекламної кампанії, своєрідною постійною характерною рисою, котра разом із товарним знаком слугує для виокремлення та ідентифікації фірми» [6, с.63]. У праці І. Імшинецької слоган трактується як «коротка рекламна фраза, що в стислому вигляді передає основну рекламну пропозицію та входить до складу всіх рекламних повідомлень однієї рекламної кампанії» [3, с.36]. Українська дослідниця Н. Коваленко висловлює міркування, що рекламний слоган – «комунікативне повідомлення, що має прагматичну настанову передати правдиву інформацію про предмет реклами найбільшій кількості людей з метою спонукання їх до активної дії – скористатися і придбати рекламований товар/послугу» [5, с.13]. Як бачимо, науковці демонструють різні підходи до розуміння цього поняття, пропонуючи розглядати слоган і як компонент рекламного тексту, і як самостійне рекламне повідомлення. Також у різних дослідженнях актуалізується питання специфічних ознак рекламних слоганів, спрямованих на посилення його ефективності, зокрема таких, як лаконізм, простота, оригінальність, легкість запам'ятовування, унікальність, здатність асоціюватися з рекламованим товаром/послугою, виражати основну ідею рекламної кампанії, афористичність, емоційність, однозначність, позитивність тощо.

Головною перевагою й відповідно важливим чинником комунікативної ефективності зовнішньої реклами є здатність щодня привертати увагу великої споживчої аудиторії, оскільки з'являється можливість швидкого охоплення місць масового скупчення людей чи центрів ділової активності міста. Важливою вимогою до зовнішньої реклами є її лаконічність, легкість прочитання та запам'ятовування, тому більшість вуличних рекламних конструкцій містить

мінімум текстової інформації, а головний акцент робиться на гармонійному поєднанні вербальної та візуальної складових, що суттєво полегшує комунікативну взаємодію зі споживачами. Безперечно, виняткова роль у процесі комунікації між рекламодавцем і реципієнтом належить рекламному слогану як смислому центрові й головному елементові вербальної частини реклами.

На сьогодні дослідники пропонують різні підходи до класифікації рекламних слоганів за тими чи іншими ознаками, відтак у цьому аспекті слоганістики спостерігаємо певну типологічну варіативність. Наприклад, О. Феофанов виокремлює три типи слоганів: слогани фірми, слогани рекламної кампанії та слогани, що містять пропозицію певного товару чи послуги [9, с.34]. Відповідно до видів реклами за каналами її поширення К. Шидо подає таку типологію рекламних гасел: слогани в друкованій рекламі, слогани в радіорекламі, слогани в телевізійній рекламі, слогани в зовнішній рекламі [10, с.16-17]. На товарні й фірмові класифікує рекламні слогани І. Імшинецька [3, с.36]. Типологія А. Ковалевської побудована за принципом розрізнення двох основних параметрів – позиціонування адресата та позиціонування адресанта [4, с.406]. Спроба розробити типологію рекламних слоганів у перекладознавчому аспекті належить Д. Добровольській, яка групує їх, взявши за основу типи рекламної діяльності, на комерційні слогани, соціальні слогани й політичні слогани. У свою чергу, комерційні слогани дослідниця поділяє на іміджеві й торгові [1, с.184-185].

У ході дослідження типологічних особливостей слоганів зовнішньої реклами Кам'янець-Подільського в межах цієї статті акцентуємо увагу на комерційних слоганах, які «є виразниками унікальної торгової пропозиції, пов'язаної з певним товаром чи послугою» [1, с.184]. Особливістю комерційної реклами є те, що вона покликана ефективно репрезентувати конкретну торгову марку чи бренд, відображати їхню специфіку, надавати можливість сформувати позитивний імідж, забезпечити високий рівень довіри та зміцнити репутацію на споживчому ринку. Крім того, комерційна реклама безпосередньо спрямована стимулювати попит споживачів на ті чи інші товари чи послуги, а також викликати бажання обрати товар / послугу конкретного виробника/надавача послуг.

У зовнішній рекламі комерційного спрямування ці функції виконують слогани як головні, а в більшості випадків єдині елементи її вербальної частини та виразники основної ідеї рекламної комунікації. У зв'язку з цим видається цілком логічним підхід розмежовувати в структурі комерційних слоганів зовнішньої реклами міста фірмові (іміджеві) й товарні слогани. На думку І. Імшинецької, фірмовим, іміджевим слоганам властива функція «виражати корпоративну філософію та PR-позицію фірми» [3, с.36]. І справді, такі слогани, представлені в зовнішній рекламі Кам'янець-Подільського, не рекламують конкретний товар/послугу, а формують своєрідне реноме рекламодавця, формулюють його основні принципи та цінності: *Будуй країну разом з нами!* (реклама мета-лопратної фірми «Вікант»); *Дбай про здоров'я правильно!* (реклама клініки «Oxford Medical»); *Аптека, якою Ви будете задоволені* (реклама аптечної мережі «D.S.»); *Базарні ціни без базару і Завжди свіжі ціни* (реклама торгового дому «Максимум»); *Здорові очі – нова якість життя* (реклама «Центру відновлення зору Анатолія Совви»); *З нами жити смачно!* (реклама м'ясопереробного підприємства «Федорішен»); *Довіряй професіоналам!* (реклама СТО «Престиж»); *Українське виробництво, європейська якість* (реклама ТОВ «Модуль – Україна»); *Робимо життя кращим! і В Епіцентрі є все!* (реклама торговельного центру «Епіцентр»); *Поринь у казку* (реклама крамниці «Євросекондхенд»); *Ми вчимо вчитися! і Вундеркіндами не народжуються...* (реклама приватної школи «Школярик»); *Споვნюй сонцем світ!* (реклама агрохолдингу «Kernel»); *Живіть в достатку!* (реклама мережі ювелірних салонів «B2B jewelry»); *Гроші поруч!* (реклама компанії «КредитМаркет»); *Довіртеся своїм почуттям* (реклама мережі ювелірних салонів «Ювелір Капітал»); *Заправлені на перемогу!* (реклама мережі АЗК «SOCAR»); *Поглянь на світ з апетитом!* (реклама м'ясопереробного підприємства «Верест»). Безумовно, ці рекламні слогани вербалізують концепцію конкретної фірми, встановлюючи з

нею стійкий асоціативний зв'язок на основі базових для потенційного споживача цінностей або відповідного ставлення до нього, передусім турботи про його життя, здоров'я та добробут. Прикметно, що переважна більшість фірмових слоганів залишається незмінною упродовж тривалого часу, оскільки такий слоган «немає смислу міняти із зрозумілої причини – адже він вже напрацював нам впізнаваність, і тепер, змінюючи його, ми весь час і всі гроші, витрачені на його «розкрутку», викидаємо просто так» [3, с.36].

Типологічною ознакою товарних слоганів є їхня прив'язка до конкретного товару/послуги, на які має звернути увагу аудиторія, тому такі слогани чинять психологічний вплив на неї, вказуючи на переваги, привабливість чи винятковість конкретної пропозиції, спонукаючи й мотивуючи потенційного клієнта зробити покупку чи скористатися послугою. Тобто «фірмовий слоган обслуговує продавця», natomiast «товарний – окремо взяту рекламну кампанію, окремо взятий сезон продажів чи окремо взятий товар/послугу. Коли минає рекламна кампанія або сезон, або товар стає неактуальним, йде зі сцени і товарний слоган» [3, с.37].

До категорії товарних слоганів комерційної реклами Кам'янець-Подільського зараховуємо такі: *Святкуй новосілля вже цієї весни!* (реклама квартир у житловому комплексі «Фортеця»); *Інструмент для справжніх чоловіків* (реклама продукції торгового дому «Петровський»); *Місце, де хочеться жити і відпочивати* (реклама квартир у житловому комплексі «Нова будова-2»); *Обмежена пропозиція. Необмежені можливості* (реклама автомобіля «Volkswagen Tiguan» від автосалону «Престиж-Авто»); *Відпочивай з нами на морі!* (реклама послуг туристичної фірми «Море-море»); *Одяг, в який ти закохаєшся!* (реклама товару крамниці «Moda Lux»); *Побачити Париж та.... поспати* (реклама матраців крамниці «Світ матраців»); *Орендуєш та заробляєш* (реклама комерційних площ торгово-розважального центру «BRAMA»); *Сади, копай, кешбек забираєш* (реклама товарів садово-городнього відділу торговельного центру «Епіцентр»); *Ультро святкуємо – 100 000 даруємо* (реклама Центру меблів торговельного центру «Епіцентр»); *Купуй житло з правом власності* (реклама квартир у житловому комплексі «PodilSky»); *Кольорово. Весняно. Широковибірково* (реклама одягу та взуття крамниці «OBNOVA Euroshop»); *Отримай більше!* (реклама квартир у житловому комплексі «Нова будова»); *Купуйте та отримуйте* (реклама мережі продуктивних супермаркетів «BULKA»). Тут варто зауважити, що деякі із вказаних рекламних слоганів можна вважати короткотерміновими, оскільки вони тісно пов'язані з тривалістю рекламної кампанії, про що, як правило, зазначається в рекламному зверненні. Наприклад, слоган *Побачити Париж та.... поспати* (реклама матраців крамниці «Світ матраців») з'явився під час проведення рекламної кампанії, в якій розігрувалася туристична путівка в Париж. Слоган *Ультро святкуємо – 100 000 даруємо* (реклама Центру меблів торговельного центру «Епіцентр») був приурочений до річниці відкриття Центру меблів. У рекламі квартир житлового комплексу «Нова будова» слоган *Отримай більше!* означає особливу вигідну пропозицію для клієнта отримати разом із купівлею нового житла додатково безлімітну картку в «BEACHCLUB» для двох. Рекламний слоган мережі продуктивних супермаркетів «BULKA» *Купуйте та отримуйте!* запрошує з нагоди відкриття нової крамниці стати учасником розіграшу цінних подарунків. У цьому проявляється певна особливість товарних слоганів, пов'язаних із конкретними рекламними кампаніями, – разом із їх завершенням припиняє своє існування й рекламний слоган.

Отже, зовнішня реклама є потужним сегментом рекламного ринку Кам'янець-Подільського. Проте виняткова роль у процесі комунікації між рекламодавцем та споживачем належить слогану як смислому центрові й головному елементові вербальної частини рекламного звернення. Комерційні слогани зовнішньої реклами міста забезпечують успішність рекламної комунікації, впливаючи на споживача з метою ефективно представити фірму чи мотивувати його придбати продукт. Залежно від комунікативної мети комерційні слогани зовнішньої реклами Кам'янець-Подільського варто розмежовувати на фірмові й товарні. Характерною ознакою фірмових слоганів комерційної рек-

лами є її спрямованість на формування іміджу компанії, репрезентацію її ціннісних пріоритетів, встановлення з нею стійкого асоціативного зв'язку, а також забезпечення позитивного ставлення аудиторії до її товарів чи послуг. Специфіка товарних слоганів полягає у посиленні мотивації споживачів до купівлі рекламованого продукту та зростанні не лише обсягів його продажів, а й прибутків компанії.

Список використаних джерел:

1. Добровольська Д.М. Типологічна специфіка рекламних слоганів у перекладацькому аспекті (на матеріалі англійської та української мов). *Лінгвістичні дослідження* : зб. наук. праць ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. 2016. Вип. 41. С. 182-188.
2. Закон України «Про рекламу» від 3 липня 1996 року. *Законодавство про рекламу*. Київ : Спілка рекламистів України, 1998. 53 с.
3. Имшинецкая И. Креатив в рекламе. Москва : РИП-холдинг, 2006. 174 с.
4. Ковалевська А.В. Класифікація слоганів як елементів рекламного тексту. Одеська лінгвістична школа: координати сучасних пошуків : колективна монографія. Одеса : Букаєв В.В., 2014. С. 402-408.

5. Коваленко Н.Л. Лінгвістична позначеність слогана в структурі рекламного тексту : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.02. Дніпропетровськ, 2006. 20 с.
6. Лившиц Т.Н. Реклама в прагматингвистическом аспекте. Таганрог : Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 1999. 212 с.
7. Морозова И.Г. Слагая слоганы. Москва : РИП-холдинг, 1996. 168 с.
8. Решетілова Т., Довгань С., Пілова К. Гендерні особливості сприйняття зовнішньої реклами. *Маркетинг в Україні*. 2015. №4. С. 59-70.
9. Феофанов О. Реклама. Новые технологии в России. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 180 с.
10. Шидо К.В. Рекламный слоган как особый жанр английских рекламных текстов : автореф. дисс. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Саратов, 2002. 20 с.

The article attempts to typologize the slogans of outdoor advertising in Kamianets-Podilskyi. The characteristic features of advertising slogans as key elements of the verbal part of the advertising message are revealed.

Key words: outdoor advertising, advertising slogan, commercial advertising, typological features.

Отримано: 11.03.2020

УДК 811.161.2-2:811.162.1-2].091

Т. О. Джурбій, кандидат філологічних наук, старший викладач

ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧА ІМАГОЛОГІЯ ЯК ФОРМА МІЖКУЛЬТУРНОГО ДІАЛОГУ

У статті здійснено спробу схематично узагальнити основні концепції та постулати щодо теоретичного аспекту літературознавчої проблеми – імагології. Зосереджено увагу на окремих базових поняттях окресленої проблеми.

Ключові слова: літературознавча імагологія, порівняльна імагологія, рецепція, міжкультурний діалог, літературна репрезентація, стереотипи.

«Для успішного міжкультурного спілкування важливе значення мають взаємні уявлення його учасників» [1, с.52]. У даному контексті позитивно слугує літературознавча імагологія, як спосіб літературної самоідентифікації, як форма міжкультурного діалогу. Це літературна репрезентація власної національної ідентичності та способи рецепції «інших» національних культур.

У сучасній світовій літературознавчій науці ця проблема є досить актуальною та популярною. Літературознавча імагологія стала об'єктом вивчення З. Алієвої, М. Беллера, В. Будного, М. Ільницького, Г. Дизеринка, Д. Наливайка, Д.-А. Пажа, Е. Саїда, М. Фішера, М. Шмелінга тощо.

Відмовившись від конкретного предметного та методологічного розмежування, сучасна компаративістика швидше набуває форми інтелектуальної рефлексії, міждисциплінарний зв'язок якої полягає в аспекті порівняння. Серед основних сучасних ініціатив найбільш відомими є міжкультурні дослідження та імагологія.

У той час як міжкультурні порівняльні дослідження простежують взаємозв'язок між культурами через розуміння «іншого», імагологія займається цими темами і мотивами «інших пейзажів» у літературних текстах, використовуючи власні та чужі образи. Такі образи здебільшого зароджуються у вигляді стереотипів і міфів, що представляють конкретні соціальні та етнічні спільноти. Таким чином, обидва методи, що використовують емоційний досвід у літературному спілкуванні, можуть сприяти діалогу між націями (наприклад, українсько-польські чи англійсько-французькі літературні відносини).

Імагологія передусім стосується усвідомлення стереотипних способів сприйняття власної та іншої культур, пов'язуючи при цьому дві принципово окремих сфери літератури та краєзнавства. Це усвідомлення та визнання «специфічної культури людських уявлень» розглядається як важливий компонент і навіть основна вимога міжкультурного діалогу [3]. Основна проблема порівняльної імагології – надання «інформації про колективні ідеї, закономірності сприйняття та менталітети» [5]. У цьому контексті література розглядається як засіб, який не лише відображає, але і виробляє певні реалізації культури. Тому література в імагології розглядається як «самостійна форма культурної репрезентації», а поетичні прийоми, таким чином, також є виробничими прийомами ідеологічних вигадок, зразків сприйняття, думки та почуття.

Імагологія тісно пов'язана як зі стереотипними дослідженнями, так і з культурно-науковою ксенологією. Крім того, імагологія – це літературний напрям досліджень у порівняльному літературознавстві, «який стосується нації, пов'язаної із нацією та самосприйняттям у літературі. Вона досліджує генезис, розвиток та вплив цих «гетеро- та автообразів» у літературному та позалітературному контексті» [5].

Сам по собі образ є носієм нейтральної, абстрактної ідеї. Важливо, щоб імагологія простежувала, що кожен носій такого образу знає не тільки дискурси щодо власної ідентичності, але й інші – «чужі». Образи можуть представляти не тільки культуру, яка є уособленням цілої нації, але й менші культурні групи. Щоб група могла визначити себе, важливо, щоб була інша група, від якої вона могла б диференціюватися, оскільки таке розмежування власного до іншого є основоположним для формування ідентичності [6].

Для самоідентифікації власного образу завжди потрібен зовнішній образ. Дослідник Фішер наголошує, що авто (образ «свого») та гетеро (образ «чужого») образи, ймовірно, є взаємозалежними у своїй генезі, використовуючи іноземне для розмежування власного або власне – для сприйняття «чужого» [4]. Такі образи не обмежуються окремими культурними просторами, скоріше вони є прикладом різноманітних взаємозв'язків та взаємозалежностей між культурами.

Взаємні зовнішні образи, які є стереотипними, при трактуванні можуть мати далекосяжні наслідки, оскільки вони передбачають власні очікування інших: такі негативні образи можуть ускладнити міжкультурне розуміння, або й навіть не сприяти йому.

Підавати сумніву стереотипні образи і знаходити власні способи їх сприйняття і потрактування є центральною складовою імагології, яка покликана привернути увагу до самостійно розроблених образів, щоб краще зрозуміти передумови їх виникнення, а не лише колективні уявлення про авто- та гетеро образи. Зрештою, це призводить до відображення власної імаготипічної структури сприйняття.

Центральною частиною імагологічної інтерпретації текстів є дослідження соціального та історичного контексту авто та гетеростереотипів, оскільки головний фокус імагологічного дослідження так чи інакше спрямований на літературні тексти, оскільки вони придатні для відтворення та сприйняття зовнішніх та самообразів особливим. Таке дослідження виявляє, що

способи сприйняття не є природними, а продуктом різних суб'єктивних і колективних процесів, і що вони часто стереотипно структуровані. Без усвідомлення вище окресленого постулату, стереотипний погляд натомість призведе до ігнорування індивідуальних відмінностей між учасниками міжкультурного діалогу, що, в свою чергу, перешкоджатиме успішному міжкультурному спілкуванню. Крім того, негативні стереотипи часто виконують функцію виправдання, виправдовуючи пригноблення та дискримінацію. Крім того, не слід забувати, що замість того, щоб сприяти обміну між культурами, «література виявилася одним з найефективніших засобів обміну кліше» [5].

Міжкультурне порівняльне дослідження не тільки простежує діалог між культурами, але й також намагається окреслити їх межі. Загалом вважаються міжкультурними ті літератури, які тематизують або перетинають кордони між культурами та субкультурами, наприклад, постколоніальні літератури, літератури етнічних меншин (мікролітератури), мігрантські літератури, література вигнання тощо. У цій концепції імагологія уособлює порівняльну, культурну та критичну метатеорію, предметом якої були б культурні та мовні втручання у літературу.

Список використаних джерел:

1. Будний В. Розгадка чарів Цірцеї: національні образи та стереотипи в освітленні літературної етноімагології. *Слово і час*. 2007. №3. С. 52-63.

2. Dyserinck H. *Komparatistische Imagologie jenseits von «Werkimmanenz» und «Werktranszedenz»*. *Synthesis*. 1982. №9. P. 27-39.
3. Esselborn K. *Interkulturelle Literaturvermittlung. Zwischen didaktischer Theorie und Praxis*. München : Iudicium, 2010.
4. Fischer M.S. *Nationale Images als Gegenstand Vergleichender Literaturgeschichte. Untersuchungen zur Entstehung der komparatistischen Imagologie*. Bonn : Bouvier, 1981.
5. Scheffele E. *Affinität und Abhebung. Zum Problem der Voraussetzungen interkulturellen Verstehens. Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. München, 2000. Iudicium 29-46.
6. Schmeling M. *Multilingualität und Interkulturalität im Gegenwartroman. Literatur und Vielsprachigkeit*. Heidelberg : Synchron. S. 222-235.

The article attempts to schematically summarize the basic concepts and postulate the theoretical aspect of the literary problem – imagology. The focus is on some basic concepts of the problem outlined.

Key words: literary and imagology, comparative imagology, perception, intercultural dialogue, literary representation, stereotypes.

Отримано: 11.03.2020

УДК 811.161.2:81'4

Н. М. Дзюбак, кандидат філологічних наук, доцент

ОЗНАКИ РОЗМОВНОГО СТИЛЮ В СУЧАСНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ

У статті на основі аналізу наукової літератури окреслено основні підходи до визначення і тлумачення політичного дискурсу. Аналізований дискурс розглянуто у широкому і вузькому розумінні. З'ясовано вплив сучасних тенденцій розвитку мови, що зумовив наявність ознак розмовного стилю, які політики використовують з конкретною комунікативною метою як частину стратегії маніпулятивного впливу на суспільство та його громадян.

Ключові слова: політичний дискурс, інституційність, розмовний стиль, експресивність, стратегія маніпулятивного впливу.

Постановка проблеми. Сьогодні популярним об'єктом наукових зацікавлень стала політична комунікація. Дедалі частіше трапляються дослідження, присвячені аналізу та концептуалізації такого поняття, як «політичний дискурс». Проблематика політичної лінгвістики в українській науці досить масштабна та охоплює як загальнотеоретичні питання, так і вивчення окремих аспектів політичної комунікації. Український політичний дискурс характеризується низкою специфічних ознак та засобів, що відбивають загальнополітичні тенденції, а також процеси розвитку національної мови на сучасному етапі розвитку суспільства, що потребує ретельного аналізу та вивчення.

Аналіз досліджень і публікацій. Основи теорії політичного дискурсу були закладені у 50-х роках ХХ століття представниками кембриджської та оксфордської філософських шкіл. Теоретичні засади проблематики закладено в роботах Т.А. ван Дейка, Р. Барта, М. Фуко, Ю. Хабермаса.

У поле зору мовознавців політичний дискурс потрапив у 80-х роках ХХ століття. Згодом почала розвиватися нова галузь мовознавства – політична лінгвістика. Прихильники цього напрямку досліджували конкретні одиниці в межах політичних текстів (праці: А.М. Баранова, Ю.М. Караулова, Н. Купіної, О.Л. Михалевої, Н.М. Мухарямова та Л.М. Мухарямової, А.П. Чудінова, О.І. Шейгал та ін.). Вивченню політичного дискурсу і дискурсології в цілому присвячені наукові праці В.З. Дем'янкова, М.В. Китайгородської та М.М. Розанової, П.Б. Паршина та ін. У вітчизняному мовознавстві з'явилися монографії Л.П. Нагорної, Н. Кондратенко, А. Литовченко.

Одним із найбільш розвинених серед напрямів політиколінгвістичних досліджень залишається дискурсивне дослідження комунікативних ролей, ритуалів, стратегій і тактик, що представлено в наукових розвідках О.С. Іссерс, Л.І. Стрій, Л.В. Завальської та ін. Проте проблема інскриптивності мовленнєвих жанрів досі є не достатньо окресленою в українському мовознавстві і потребує більш ґрунтовного і методологічного дослідження.

Мета наукової статті – виявити й описати ознаки розмовного стилю в сучасному українському політичному дискурсі.

Зміни у політиці держави, перехід до демократії, до реальних подій у політичному житті країни привертають увагу до соціальних комунікацій. Політичний дискурс є відображенням суспільно-політичного життя країни, несе елементи її культури, загальні, національні специфічні та культурні цінності. Під час аналізу наукової літератури ми простежили два основні підходи до розуміння поняття політичного дискурсу. Відповідно до першого, політичний дискурс розглядають як «сукупність усіх мовленнєвих актів, які використовують у політичних дискусіях, а також правил публічної політики, які базуються на певних традиціях та перевірені досвідом» [1, с.23]. У рамках другого підходу, політичне мовлення визначають в аспекті його інституційності, що передбачає офіційний статус учасників спілкування, які представляють різні державні інститути. Цей підхід дозволяє розглядати в змісті поняття політичного дискурсу ширше коло явищ мовної дійсності, які «входять до сфери як інституційного, так і неінституційного спілкування, якщо до сфери політики відноситься хоча б один із трьох складників: суб'єкт, адресат або зміст спілкування» [2, с.68-69].

Такі підходи дозволяють трактувати політичний дискурс у широкому й вузькому розумінні. У широкому розумінні політичний дискурс являє собою:

- 1) будь-які мовленнєві утворення, суб'єкт, адресат або зміст яких відноситься до сфери політики;
- 2) суму мовленнєвих актів у певному прагматично-лінгвістичному контексті – контексті політичної діяльності, політичних поглядів та переконань, включаючи їхні негативні прояви (унікнення політичної діяльності, відсутність політичних переконань);
- 3) сукупність дискурсивних практик, що ідентифікують учасників політичного дискурсу як таких або формують конкретну тематику політичної комунікації [3].

Вузьке розуміння політичного дискурсу, обмежено низкою жанрів, що визначаються соціальною сферою спілку-

вання, а саме політикою. Цими жанрами є урядові обговорення, парламентські дебати, партійні програми, промови політиків. Тобто політика як специфічна сфера людської діяльності за своєю природою є сукупністю мовленнєвих подій.

Політичний дискурс, як і будь-який професійний дискурс, є інтеграцією офіційно-ділового та наукового стилів. Однак аналіз мовлення сучасних політиків показав наявність ознак та засобів розмовного мовлення, що активно використовуються політиками переважно свідомо, ніж несвідомо, і мають конкретну комунікативну мету. До таких ознак відносимо усну форму вияву, наявність елементів неофіційного спілкування в офіційних ситуаціях, невимушеність, безпосередній контакт учасників політичного спілкування, експресивність тощо.

Експресивність політичного дискурсу передбачає наявність максимальної кількості прийомів та засобів, що роблять текст цікавим для адресата, надають особливий естетичну значущість спілкуванню. Дослідники політичного мовлення до таких засобів відносять різні стилістичні фігури (антитезу, інверсію, аллюзію, еліпсис, порівняння, метафори та метонімії тощо), наприклад: *У вівторок глава Державного бюро розслідувань Роман Труба отримав потрійний удар по своїй кар'єрі та репутації. По-перше, ввечері 2 грудня близького соратника Труби, якого називають його «правою рукою», спіймали на вимаганні хабаря розміром 150 тисяч доларів. По-друге, після двотижневого мовчання знову заговорив Телеграм-канал з промовистого назвою «Трубу прорвало» та видав чергову серію скандальних зливів, у яких нібито фігурує директор Бюро. Ну й останнє, але, мабуть, найважливіше, Рада презавантажила ДБР, завдяки чому Роману Трубі доведеться залишити свою посаду. На створення ДБР у 2016 році поклали великі надії, відомство назвали українським аналогом ФБР. Сам Труба сподівався, що будівля Держбюро стане таким самим символом, як будівля Гувера в американському Федеральному бюро. Три роки по тому відомство знає своєю неоднозначною репутацією та низкою скандальних справ. Після програти на президентських виборах Петра Порошенка ДБР взялось за його активне переслідування, ініційоване Андрієм Портновим, колишнім соратником Віктора Януковича. При цьому Портнов коментує хід*

розслідувань у деталях, так, наче сам сидить у кабінеті Труби (Вівторок, 3 грудня 2019, 16:00).

Поширеними поєднаннями прийомів підвищення емоційності політичного дискурсу є: гумор та іронія посилюють емоційний вплив на слухачів, допомагають «розрядити» напружену атмосферу. Співвідношення стандарту й експресії в політичному дискурсі може бути різним. Це співвідношення не слід сприймати як позитивне чи негативне явище. Його нормативність визначається політичним режимом, жанром політичного мовлення, індивідуальними особливостями політика та іншими дискурсивними ознаками.

Типовими для сучасного українського політичного дискурсу вважають функції: переконання та політичної пропаганди; нав'язування інших цінностей та оцінок; навіювання негативного ставлення до політичного противника (створення так званого образу ворога, тобто політика, який винний в усіх проблемах тощо). На нашу думку, це є способи впливу на адресата політичного мовлення, що дозволяють маніпулювати свідомістю окремих громадян та суспільства в цілому. Тому вважаємо перспективним дослідження дії стратегій маніпулятивного впливу в політичному дискурсі, а також засобів, що реалізують цю функцію політичного мовлення.

Список використаних джерел:

1. Кондратенко Н. Український політичний дискурс. Текстуалізація реальності : монографія. Одеса, 2007. 156 с.
2. Чудинов А.П. Политическая лингвистика: учеб. пособие. 4-е изд. Москва, 2012. 265 с.
3. Graber D. Political Languages. *Handbook of Political Communication*. Beverly Hills ; London, 1981.

The article, based on the analysis of scientific literature, outlines the main approaches to the definition and interpretation of political discourse. The analyzed discourse is considered in a broad and narrow sense. The influence of current trends in language development has been investigated, which has led to the presence of signs of spoken style, which politicians use for a specific communicative purpose as part of a strategy of manipulative influence on society and its citizens.

Key words: political discourse, institutionality, conversational style, expressiveness, strategy of manipulative influence.
Отримано: 11.03.2020

УДК 81:001.4:305

Я. В. Журенко, аспірантка

ТЕРМІНОЛОГІЧНЕ ПОЛЕ ГЕНДЕРНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

У статті описано сучасний стан розвитку гендерної термінології в лінгвістиці, визначено особливості вказаної термінології.

Ключові слова: гендерна лінгвістика, гендер, термін, термінологія гендерної лінгвістики.

Результатом багаторічних пошуків в області статевої ідентифікації особистості стала поява у ХХ столітті гендерних досліджень. Цей час позначився стрімким розвитком лінгвістичної науки та виникненням у ній численних напрямків. Гендерна лінгвістика зайняла чільне місце в українському мовознавстві. Невелика кількість праць з питань термінології, необхідність у виявленні характерних особливостей процесу її усталення зумовили обрання об'єктом нашої праці термінологічне поле гендерних досліджень.

Гендерні дослідження з'явилися в 1970 х роках на Заході. Першими в зарубіжному мовознавстві долучилися до нового напрямку О. Бодальов, О. Каменська, А. Кириліна, М. Мід, Е. Сепір, М. Томська.

Вже в 1990-х українські вчені А. Архангельська, М. Брус, О. Бессонова, О. Горошко, Я. Пузиренко, Л. Синельникова, Л. Ставицька, Т. Сукаленко, О. Тараненко та інші почали активно студіювати питання гендеру в мові. Дослідженням термінології гендеру займаються та займалися Т. Космеда у колективній монографії [1], Л. Ставицька [3], О. Чуєшкова [5], О. Малахова [6], Ю. Маслова. Більшість висновків зроблені у сфері функціонування даної термінології (в спеціальній літературі: статті, монографії, колективні монографії) та лише частково у сфері її фіксації.

О. Чуєшкова виділяє базові поняття терміносистеми гендерної лінгвістики, зокрема «гендер», та його похідні. Мово-

знавці використовують такі терміни, як «гендерні стереотипи», «гендерна мова», «фемінітив», «маскулінітив», «жіночий дискурс», «чоловічий дискурс», «жіноча комунікативна тактика», «чоловіча комунікативна тактика» та інші.

Українське гендерне мовознавство послуговується частиною запозичених слів та словосполучень, що пов'язано з неодноразовою виникнення та розвитку самої науки порівняно з іншими країнами.

З'явившись на стику наук, гендерна лінгвістика частково користується термінологією психології, соціології, політології, літературознавства, педагогіки. Залишається проблемою виокремлення власне лінгвістичних термінів.

Незавершеність процесу становлення терміносистеми гендерної лінгвістики стає причиною функціонування у ній таких явищ, як синонімія, паралельне використання термінів, граматична неточність.

О. Чуєшкова відзначає, що «до сьогодні серед мовознавців немає одностайності у назві самої науки» [5, с.81]. Терміни «гендерна лінгвістика», «лінгвістична гендеристика», «лінгвістична гендергетика», «лінгвістична гендерологія», «лінгвогендерологія» мало відрізняються за своїм змістом. Проте з п'яти назв «гендерна лінгвістика» є найбільш вживаним варіантом. Услід за іншими дотримуємося назви «гендерна лінгвістика». До того ж у вітчизняній нау-

ковій літературі немає й єдиного визначення наукового напрямку гендерної лінгвістики.

Підхопивши гендерний рух із заходу вітчизняні мовознавці почали користуватися зарубіжною термінологією, часто ігноруючи українськими правописними нормами. О. Пономарів вдало зауважив: «Ініціатори «запозичень» нашої мови не зважають на її закони, зокрема правописні» [2, с.126]. В українських наукових працях з гендерної лінгвістики зустрічаємо варіанти написання «гендер» та «гендер», що вказує на несистемність вживання терміну та похідних від нього. Також варіант «гендер» зафіксовано в законодавстві. Переконані, що варіант «гендер» вживають помилково. Відповідно до правил чинного українського правопису «в загальних та власних назвах іншомовного походження (на місці h, g) (абориген, агітація, агресія, багаж, болгарин, бригада, газета, генерал, геологія, горизонт, грамота, делегат, кілограм, логопед, магазин, педагог, фотографія; Евангеліє, Гомер, Англія, Гаага)» [4]. Заходимо підтвердження г, а не г у праці теоретика мови О. Пономаріва: «...ми маємо власні традиції відтворення чужих слів, які доволі вдало були застосовані в «Українському правописі» 1928 року, забороненому під час «боротьби з українським націоналізмом на мовному фронті» 1933-го року. За тим правописом у давню засвоєних словах звук g передається через г, бо це цілком відповідає духові нашої мови» [3, с.183]. Варіанту з г дотримуються у своїх працях і інші мовознавці, зокрема Т. Космеда [1, с.191] та О. Малахова [6, с.36].

На сьогодні у лінгвістичній літературі відсутнє послідовне вживання терміну «гендер». Термін «гендер» виник в англійському просторі і є англійським омонімом граматичної категорії роду, що в ряді випадків призводить до неясностей саме в лінгвістичному описі англійською мовою. «...нерідко переклад стає причиною засмічення української мови» – вважає О. Пономарів [2, с.130].

Значна частина праць, присвячених статево-рольовій диференціації суспільства і пов'язаним із нею процесам, написана до виникнення терміну гендер і оперує поняттями sex, sexus (на позначення статі людини) навіть у тих випадках, коли мова йде про соціальні аспекти взаємодії статей. Ряд вчених дотримується старих понять, користуючись термінами sex bias, sex role (гендерна роль), sex difference (статеві відмінності) та іншими, включаючи, однак, у свої міркування положення про соціальну й культурну значимість статі. У багатьох англійських працях обидва поняття використовуються паралельно. Помітна і протилежна тенденція: прагнення замінити слово стать (sexus) новим терміном. Особливо це стосується праць, час створення яких збі-

гається з виникненням поняття «гендер». Разом з цим поняття гендер функціонує в англійській лінгвістичній літературі, зрозуміло, і у своєму старому значенні.

«Серед науковців немає одностайності ні щодо називання певних лінгвогендерологічних понять, ні щодо їхнього визначення [5, с.81]. Немає в Україні термінологічного словника гендерних термінів.

«Чимало термінологічної лексики утворено шляхом метафоризації – перенесення назви з одного явища або предмета на інший на підставі подібності ознак чи функцій. Такий спосіб творення термінів спільний для всіх мов. ... Тобто для називання спільного поняття кожна мова знаходить власні лексичні засоби» [2, с.116]. При виборі термінології має значення також концептуальна позиція автора чи авторки. Вважаємо, що з часом терміносистема гендерної лінгвістики знайде потрібні терміни, частина з яких буде на україномовній основі.

Сьогодні, щоб задовольнити культурні, соціальні, економічні запити суспільства, постала потреба в укладенні україномовного термінологічного словника гендерної лінгвістики, його електронного варіанту. Ґрунтовне дослідження терміносистеми гендерної лінгвістики вплине на розвиток самої науки.

Список використаних джерел:

1. Космеда Т.А., Карпенко Н.А., Осіпова Т.Ф. та ін. Гендерна лінгвістика в Україні: історія, теоретичні засади, дискурсивна практика : [колект. моногр.]. Харків : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди ; Дрогобич : Коло. 2014. 472 с.
2. Пономарів О. Культура слова: Мовно-стилістичні поради : навч. посіб. 2-е вид., стереотипне. Київ : Либідь, 2001. 240 с.
3. Ставицька Л.О. Сучасний стан лінгвогендерологічних досліджень в Україні. *Мовознавство*. 2008. №2-3. С. 236-246.
4. Український правопис. URL: [http://www.inmo.org.ua/assets/files/2019/Ukr.%20pravopys%20\(2019\).pdf](http://www.inmo.org.ua/assets/files/2019/Ukr.%20pravopys%20(2019).pdf).
5. Чуешкова О. Термінологія гендерної лінгвістики як система. *Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка»*. Серія «Проблеми української термінології». 2018. №890. С. 81-84.
6. Малахова О. Гендерночутлива мова vs дискурсивні влади: актуальні питання гендерної лінгвістики в Україні. *Гендерний журнал «Я»*. 2015. №1-37. С. 35-37.

The article describes the current state of development of gender terminology in linguistics, defines the features of this terminology.

Key words: gender linguistics, gender, term, terminology of gender linguistics.

Отримано: 11.03.2020

УДК 81(092)Дурново:81'282(477+477.43)(091)

Б. О. Коваленко, кандидат філологічних наук, доцент

МИКОЛА ДУРНОВО ТА ЙОГО ВНЕСОК В УКРАЇНСЬКЕ МОВОЗНАВСТВО

У статті висвітлено постать професора Миколи Миколайовича Дурново. Праця вченого «Хрестоматія з малоруської діалектології для вузів», у якій вміщено фольклорні записи та тексти усного мовлення з різних регіонів України, й досі слугує цінним і надійним джерелом для вивчення динаміки діалектного мовлення, зокрема мовлення подолян.

Ключові слова: М.М. Дурново, народне мовлення, лінгвальні особливості, говіркові риси.

З-поміж помітних постатей мовознавчої науки початку ХХ ст. окремішнє місце належить Миколі Миколайовичу Дурново (1876-1937). Російський філолог-славіст, педагог, доктор філології з 1917 р., професор Саратовського, Мінського, Московського університетів, член-кореспондент Академії наук, член Московської діалектологічної комісії. Разом з іншими членами цієї комісії М. Соколовим та Д. Ушаковим підготував першу зведену східно-слов'янську лінгвістичну карту «Опыт диалектологической карты русского языка в Европе с приложением очерка русской диалектологии» (М., 1915), на якій синтезовано інформацію про межі поширення східнослов'янських мов (у т. ч. української), їх діалектну диференціацію, найважливіші риси діалектів. Класифікація діалектів, яку створив М. Дурново, стала загально визнаною.

Учений був учнем Ф. Фортунатова, він розвивав і збагачував спадок Московської лінгвістичної школи в царині граматики і загальної теорії мови. М. Дурново пов'язав ідеї

празьких структуралістів (М. Трубецького і Р. Якобсона) і теоретичні шукання молодих вчених Москви (В. Сидорова, Р. Аванесова, О. Реформатського). Спільно з однодумцями займався проблемою пошуку об'єктивних («формальних») критеріїв розмежування і класифікації морфем. Як і інші послідовники Ф. Фортунатова (Д. Ушаков, М. Петерсон, Г. Винокур, О. Пешковський), М. Дурново захищав формальний підхід до опису граматичних явищ – «формальну граматику» – у суперечці про співвідношення формальних класів слів і частин мови з критиками такого підходу (Л. Щербою, В. Виноградовим).

Як відомо, у центрі уваги вчених фортунатівської школи завжди була жива народна мова і тут М. Дурново належить перший досвід системного опису окремого говору – говірки села Парфьонков колишнього Рузького повіту Московської губернії. Детальність і абсолютна достовірність опису М. Дурново переконливо показують, як змі-

нювався цей говір, що дозволило зробити висновки про закономірності зміни народної мови.

М. Дурново вивчав історію мови: йому належить фундаментальна праця «Вступ до історії російської мови» (1927), в якій описано 280 рукописів східнослов'янського походження із зазначенням їх діалектної приналежності і обґрунтуванням класифікації цих рукописів за їхнім походженням (оригінальні або перекладні). Мовознавець вважав історію мови наукою про зміну мовної системи, що робить її не менш значущою частиною мовознавства, ніж мовна синхронія. Вчений є укладачем першого російського словника лінгвістичних термінів – «Граматичний словник» (1924), в якому подав дефініції всіх основних лінгвістичних понять і термінів.

В наукових дослідженнях проф. М. Дурново постійно звертався до проблем україністики. Визнавав самостійність української мови, але її усно-розмовний різновид називав «руською мовою», цим же терміном він визначав також сукупність усіх живих східнослов'ян. мов.

Праці вченого присвячені переважно «руській мові» як сукупності «руських мов», у складі якої розглядається і «малоруська мова». Фонетичні й морфологічні особливості української мови загалом та її діалектів М. Дурново розглядає в працях: «Наріччя руської мови» (1911), «Короткий нарис руської діалектології» (1914), «Нарису руської діалектології» (1915, у співавторстві), «Нарис історії руської мови» (1924) [1, с.165].

У «Вступ до історії руської мови» (1927) автор подає також огляд писемних пам'яток «руської мови» (серед яких є і власне пам'ятки укр. мови) та короткий нарис історії української літературної мови.



Рис. 1.

Цінною для української діалектології залишається «Хрестоматія по малорусской діалектології», у якій він подає зразки живого народного мовлення, зокрема й з Поділля (тексти записані як кирилицею, так і латиницею). Із текстів, записаних у селах Баговці, Кадіївці, Колодієвка, можна виокремити ряд рис, які маркують подільські говірки: твердість *p* перед голосними: *господара, государу, трох (трох)*: «Прилзтіли ластівочки, Сіли собі край віконця, Як зачали щэбэзати, *Господара* пробуджати: Я ўстань, я ўстань, *господару*, Подивися на кошару, Всі ся вівці покотили. Всі агниці поприводили»; твердість кінцевого *ц*: *рукавэц, вінэц,*

пэрстінэц: «Під дубиною, під зэлэною, Тамь орэ плужок восьмиричэю Ой, орэ, орэ, – сам пан погонэт, Грэшний *молодэц* за плугом ходэт», «Котрий *молодэц* поплинэ по *вінэц*, Йідному будэ золотий *пэрстінэц*, Другому будэ павляний *вінэц*, Третэму будэ – сама молодая Сама заручэная»; наявність протетичних приголосних *в* та *з* перед голосними: *горэ* (поряд із *оре*), *воженитися*: «Вох за лісом огонь горит, Аж там мій милий плугом *горэ*, І сам *горэ* і сам погони І до мэнэ нэ говори», «По саду я ходжу, Й коника воджу, Ох чога ж я мій батенько, Нэ жонатий ходжу? – *Воженися* сину, Допоможи Божэ, Та нэ бэри вдови дочки. Сохрани тэбэ Божэ»; стягнення подвосних приголосних: «Він найўся щэй напиўся Дай на *рілю* повалиўся», Ўстаў козак тижэнько здихнувши, За *коханя* спимнуўши»; твердість приголосного *т* у дієсловах: *горит* (горить), *ходэт* (ходить), *кажут* (кажуть) та ін.: «Як тай коровиця, По риночку *ходит*, Шэй хусточку *носит*, Нэ йідного козаченька З розумоньку *зводит*»; наявність вставних *л', н'* після губних приголосних: «*дај Вóзу здбóц'а* (здоровля)»; так зване 'укання': «Який *тубі* мара винэн, Шо ти гарний чорнобривий. А я руда вродилася, Чорнявому судилася»; форми числівника *один* з початковим *є* і його рефлексом *і*: «Та нэ бэри вдови дочки. Сохрани тэбэ Божэ, Бой удовина дочка *Йідна единиця*», «Нэ *йідного* козаченька З розумоньку *зводит*»; перехід *і* в *у*: «Прийшоў жэ він до хати, тай узяв вийі за руки, Тай *поцоловаў* йийі ў білэ плэчэнько. Щоб тэбэ *цюлувала* лихая година»; відсутність переходу зубних приголосних у шиплячі в дієслівних формах: *хóд'у ја ру л'іс'і* (ходжу я по лісу), поряд із формами *ходжу, воджу*; відмінювання іменників м'якої та мішаної груп за зразком твердої: «До цэрковоньці йшла грэшний панною, А с цэрковоньці йшла ясною *зорою*; наявність флексії *-и* у формі род. відм. одн. іменників III відміни: «Гэй, валю, валю, мэў думіна. Нэ сватаў жэ ти мня ў *ночи* Нэ вилзили тобі очи Сватаўэсь мня у білу днину Спросиў собі ўсю родину. Гэй, валю, валю, мэў думіна».

Отже, «Хрестоматія з малоруської діалектології для вузів» М. Дурново, у якій вміщено фольклорні записи та тексти усного мовлення з різних регіонів України, в тому числі й з Поділля, подані за територіальним принципом, залишається цінним джерелом для мовознавців, зокрема й діалектологів.

Список використаних джерел:

1. Широкоград Є.Х. Дурново Микола Миколайович. *Українська мова. Енциклопедія* / редкол.: В.М. Русанівський, О.О. Тараненко (співголови), М.П. Зяблюк та ін. К. : Українська енциклопедія, 2004. С. 165-166.

In the article the figure of Professor Mykola Durnovo is highlighted. The work of the scholar, «The chrestomathy of Malorussian Dialectology for Institutions of Higher Education», which contains folklore records and texts of spoken language from different regions of Ukraine, still serves as a valuable and reliable source for studying the dynamics of dialect speech, including the speech of the Podillian people.

Key words: M. Durnovo, folk language, lingual features, dialect features.

Отримано: 11.03.2020

УДК 811.161.2'42

Р. В. Козак, кандидат філологічних наук, доцент

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КАТЕГОРІЇ ЕКСПРЕСИВНОСТІ У КОНТЕКСТІ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО ПІДХОДУ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ МОВИ І МОВЛЕННЯ

У статті розглядається місце експресивності у системі сучасних текстотвірних засобів. Підкреслено значущість експресивно-емотивного потенціалу як важливого аспекту мови. Запропоновано класифікацію видів експресивності, виділованих за критеріями вербальних засобів передавання експресивного потенціалу.

Ключові слова: експресивність, когнітивний і комунікативний аспекти мови, експресивно-емотивний потенціал, мовна експресивність, мовленнєва експресивність.

Зростання вимог до мови сучасних матеріалів інформаційного і пропагандистського змісту мотивується настановою на досягнення максимального ефекту впливу, підвищення і привернення уваги читацької аудиторії, форму-

вання певного бачення, переконань, масової свідомості. Сьогодні можна з упевненістю стверджувати, що мова засобів масової інформації – «стилістично витончений матеріал» [6, с.131] – саме з метою забезпечення функції соціа-

льного впливу виступає як психологічний інструмент, що безперервно прогресує й удосконалюється та перебуває у постійному «пошуку образних засобів, у пошуку нового» [7, с.205], нових засобів і форм вираження експресії. З огляду на це досліджувану тему визначаємо як *актуальну*.

Мета статті – проаналізувати міждисциплінарний зв'язок і типи вербальних засобів відтворення експресивності в сучасній українській мові.

Завдання, мотивовані метою, – проаналізувати підходи до окреслення поняття експресивності; – подати класифікацію способів вербального вираження мовної експресивності.

В основі нашого бачення розгляду теми є науковий факт, який засвідчує, що уже більше півстоліття зарубіжні й вітчизняні когнітивісти, лінгвісти і психологи – однодумці у розгляді когнітивного і комунікативного аспектів мови і мовлення як ключових детермінантів психічного і соціального життя людини. Тісний взаємозв'язок цих аспектів є очевидним: мова як явище когнітивне не тільки служить засобом для передавання інформації, забезпечуючи «перебіг комунікативних процесів, через які передаються й використовуються величезні пласти знань», але й забезпечують обробку цих знань, тобто безпосередньо є учасниками «побудови, організації й вдосконалення інформації та способів її подання» [5, с.34].

У цьому зв'язку вважаємо важливим і необхідним виділити ще один значущий аспект мови – її експресивно-емотивний потенціал. Оскільки мислення людини містить як логічні, так й емотивні компоненти, ми можемо припустити, що емотивна функція мови нарівні з її когнітивною і комунікативною функціями є не менш значущою й заслуговує на увагу дослідників. Емотивний потенціал мови насамперед реалізується засобами вербальної експресії, що зумовило формування теорії експресивності, зокрема емоційної експресивності.

При тлумаченні поняття *експресивність* можна виділити декілька підходів: психологічний, біологічний, етнокультурний та лінгвістичний.

З погляду *психології* експресивність – засоби вираження суб'єктивного (особистого) оцінного ставлення мовця до змісту чи адресата мовлення. Довідкова література із психології подає терміни «*експресивний* – виразний, здатний відобразити емоційний стан»; «*експресивні реакції* – виражальні реакції, що виконують інформаційну функцію під час спілкування людей. До них належить міміка, жести, пантоміміка, інтонація голосу тощо»; «*експресія* – виразність, сила прояву почуттів, переживань, думок. Експресивна реакція є зовнішнім проявом емоцій і почуттів людини /міміка, пантоміміка, голос, жести/. Надмірна чи недостатня експресія, її неадекватність конкретній ситуації може служити однією з причин конфліктів у взаємовідносинах між людьми» [9, с.93].

У контексті *біологічного* підходу *експресивність* – «ступінь фенотипного прояву патологічної ознаки (захворювання) у носія мутантного гена», а «*експресія* (гена) – перехід гена в активний стан, при якому відбувається реалізація записаної в ньому генетичної інформації, призводить до синтезу первинних молекулярних продуктів гена – РНК і білка [11].

В *етнокультурології* експресивність – яскраве виявлення почуттів, настроїв, думок. У широкому смислі – підвищена виразність творів мистецтва, що досягається усією сукупністю художніх засобів і залежить від манери виконання і характеру роботи художника; у вузькому – виявлення темпераменту художника у його творчому почерку, манері мазка, у малюнку, в колірній гамі і композиційному вирішенні твору живопису, скульптури [4].

Поняття експресивності у класичному уявленні *лінгвістики* розглядається як сукупність усіх ознак одиниці мови або мовлення, які забезпечують її можливість виступати у комунікативному акті засобом суб'єктивного вираження ставлення автора до змісту чи адресата повідомлення. За «Лінгвістичною енциклопедією» *експресивність* (у широкому розумінні) – «ознака інтенсифікації значення слів за шкалою зменшення та збільшення різних денотативних і конотативних ознак, зокрема, логічного змісту, оцінок й емотивності. Експресивність переважно пов'язана з різними видами оцінок й емоціями суб'єкта мовлення й виступає засобом увиразнення тексту» [8, с.149]. Таким

чином, можна говорити, що сутність експресивності у лінгвістиці у широкому розумінні полягає у виявленні особистісного ставлення мовця до того, що відбувається.

Теорія експресивності у лінгвістиці виникла у кінці XIX століття у працях О.О. Потебні і французького лінгвіста Ж. Вандрісса, котрі пов'язували експресивність з афективністю. Пізніше учена В.М. Телія визначає експресивність як результат реалізації різних додаткових відтінків значення [10, с.32]. К. Ердман виділив «додатковий смисл» значення слова, який є ідентичним до сучасного розуміння експресивності. Розвиваючи його ідеї, А. Зібберер акцентував на взаємозв'язку емоційного значення і звучання слова. О.О. Леонтьєв – один із перших обґрунтував єдність чуттєвого, смислового й емоційного забарвлення слова, посилаючись на те, що, уже в той час, В.І. Шаховським була розроблена теорія емотивного значення слова, яка передбачала принцип єдності раціонального й емоційного уже на самому початку породження мовлення. Г.В. Вахітова розмежує поняття мовної й мовленнєвої експресивності. Під *мовною* експресивністю автор розуміє «сукупність узятих поза контекстуальними конотаціями мовних одиниць». *Мовленнєвою* експресивністю вважає таку експресивність, яка формує загальну образність мовлення і певну функційну експресивність [3, с.3].

Класифікацію способів вираження експресивності слід формувати у відповідності із мовними рівнями вираження експресивності у тексті: графічний, фонетико-фонологічний, лексичний, фразеологічний, словотвірний, граматичний і текстуальний – саме таку ієрархію форм вираження суб'єктивного, емоційного й / чи естетичного відношення відзначає у своїй праці Б. Тошович [12, с.41].

За *графічної експресивності* використовуються графеми, їх особливе поєднання, розділові знаки. Букви можуть створювати ефект експресивності за рахунок форми, розміру, кольору. *Фонетико-фонологічна експресивність* переважно задається стилістичними засобами відповідного рівня: алітерація, асонанс, анафора тощо.

Лексична експресивність – суб'єктивно-емоційне ставлення адресанта, виражене лексико-семантичними засобами, до розряду яких потрапляють і стилістичні фігури мовлення власне лексичного рівня. Б. Тошович виділяє три види лексичної експресивності:

- 1) експресивність, створювана окремими лексичними категоріями – синонімічна, антонімічна, паронімічна тощо (лексико-категоріальна);
- 2) експресивність, що з'являється у лексико-семантичних групах (лексико-семантична);
- 3) експресивність, породжувана лексичними пластами певних видів інтровертної диференціації мови (лексико-лектальна) [12, с.42].

Фразеологічна експресивність створюється фразеологічними одиницями в їх особливому вживанні, а саме, при трансформації фразеологізмів. «Деформація ідіом є фігурою мовлення, що полягає в розщепленні семантичної злитості фразеологічного зрощення, в оновленні слів, що складають її, як самостійних одиниць» [2, с.127]. Основний результат таких перетворень – досягнення комічного, сатиричного чи іронічного звучання [1, с.172].

Словотвірна експресивність створюється усім комплексом словотвірних моделей, які часто є джерелом експресивних okazіоналізмів і неологізмів.

Граматична експресивність подана у теорії Б. Тошовича сімома видами:

- 1) морфемна експресивність – утворюється за допомогою окремих морфем, насамперед, флексій;
- 2) кореляційно-граматична експресивність з'являється у відношеннях повних граматичних форм;
- 3) трансозиційна експресивність, що з'являється при заміні однієї форми іншою;
- 4) тавтологічна експресивність, спричинена подвоєнням, повторенням, дублюванням;
- 5) синонімічна експресивність, створювана лексичними і граматичними синонімами;
- 6) функційно-граматична експресивність, яка з'являється завдяки використанню граматичних форм в нетипових синтаксичних позиціях;

7) семантико-граматична експресивність, завдана експресивними значеннями граматичних форм [12, с.45].

Синтаксична експресивність створюється завдяки синтаксичним формам, серед яких особливе місце належить стилістичним фігурам, емоційним конструкціям, еліптичним реченням тощо. Це стало основою для розвитку особливого граматико-стилістичного напрямку – *експресивно-синтаксису*.

Текстуальна експресивність – експресивність на рівні тексту. Один із її видів виявляється у перемешуванні текстів із різних функційних стилів.

Отож, як засвідчує досліджуваний матеріал, сьогодні в мові маємо значне розмаїття видів експресивності, виділюваних за критерієм вербальних засобів передавання експресивного потенціалу. Це дозволяє стверджувати про багатогранність і системну складність поняття експресивності у лінгвістиці, тобто, потребу подальшого вивчення цього лінгвістичного явища.

Список використаних джерел:

1. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка (Стилистика де-кодирования). Ленинград : Просвещение, 1973. 302 с.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. Москва : Советская энциклопедия, 1966. 607 с.
3. Вахитова Г.В. Способы передачи внутренней экспрессивности текста : автореф. дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.01. Уфа, 2007. 30 с.
4. Экспресивність. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki> (дата звернення: 15.02.2020).

5. Кубрякова Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов. Москва : Русские словари, 1996. 416 с.
6. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. Очерки лингвистической теории перевода. Москва : Р. Валент, 2007. 244 с.
7. Сафонов А.А. Стилистика газетных заголовков. Москва : МГУ, 1981. С. 205-228.
8. Селіванова О.О. Лінгвістична енциклопедія. Полтава ; Київ, 2011. 844 с.
9. Синявський В.В., Сергєєнкова О.П. Психологічний словник. Київ : Видавництво наукової літератури, 2007. 564 с.
10. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. Москва : Языки русской культуры, 1996. 288 с.
11. Тлумачний словник біологічних термінів і понять. URL: <https://subject.com.ua/biology/medical/312.html> (дата звернення: 15.02.2020).
12. Тошович Б. Экспрессивный синтаксис глагола русского и сербского/хорватского языков. Москва : Языки славянской культуры, 2006. 560 с.

In the article is examined a place of expressiveness in the system of modern tekstivnyh means. Underlined significance expressively emotional potential as an important aspect of the language. The classification of the expressive types, allocated according to the criteria of verbal means of transmitting expressiveness is offered.

Key words: expressiveness, cognitive and communicative aspects of language, expressive and emotional potential, linguistic expressivity, speech expressivity.

Отримано: 11.03.2020

УДК 81'23:159.9.07

Н. Б. Ладиняк, кандидат філологічних наук, доцент

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИХ МЕТОДІВ У ДОСЛІДЖЕННІ МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ

У статті подано основні тлумачення поняття «мовна картина світу» в сучасній психолінгвістиці, визначено інструментарій дослідження цього феномена. З-поміж найактивніше застосовуваних науковцями визначено експериментальні методи: шкалювання, вільного, ланцюжкового та послідовного асоціативного експерименту. Вони дають змогу дослідникам схарактеризувати мовну картину світу носіїв певної мови, визначити структуру мовної свідомості через встановлення психічних еквівалентів, семантичних зв'язків, укласти асоціативні словники.

Ключові слова: мовна картина світу, психолінгвістика, психолінгвістичні методи дослідження, вільний асоціативний експеримент, мовна свідомість.

Постановка проблеми. Мовна картина світу – це «результат певного способу відбиття реальності у свідомості людини крізь призму мови та національних, історико-культурних особливостей її носіїв» [5, с.27]. Вона становить сукупність уявлень про світ, які сформувалися у свідомості мовної групи (колективу). Також це цілісний образ світу, у творенні якого беруть участь різні сторони психічної діяльності людини.

Картина світу притаманна кожній особистості і суспільству загалом, вона виявляє цілісне розуміння дійсності, її оцінювання. Вивчаючи психологічні закономірності функціонування мовної картини світу, науковці розглядають мову як соціальний та індивідуальний феномен, визначають детермінанти становлення мовної картини світу, встановлюють психологічні особливості когнітивної діяльності суб'єкта у процесі засвоєння та представлення знань.

Аналіз досліджень і публікацій. Мовну картину світу розглядають як поняття когнітивної лінгвістики (С.О. Жаботинська), психолінгвістики (О.О. Леонт'єв), лінгвокультурології (В.А. Маслова). Цей феномен сьогодні має ознаки міжгалузевого поняття: дослідники вивчають психолінгвістичний образ світу у свідомості людини, відмінності мовних картин світу, їхню роль у соціальному пізнанні (О.І. Голубовська, О.О. Селіванова й ін.).

Мета нашого дослідження – встановити особливості тлумачення поняття «мовна картина світу» в сучасній психолінгвістиці, визначити інструментарій дослідження цього феномена.

Методи дослідження: аналіз, семантичне шкалювання, експериментальні психолінгвістичні методи.

Виклад основного матеріалу. Мовленнєва діяльність і психологічні механізми породження та сприймання висловлювань є предметом психолінгвістики. Відповідно мовну картину світу представники психолінгвістики розглядають як «відображення у психіці людини предметного світу, опосередкованого предметними значеннями й відповідними когнітивними схемами, яке може бути піддане свідомій рефлексії» [2, с.268]. Роль мови, у такому разі, полягає не лише в передаванні повідомлення, а й у «внутрішній організації того, що підлягає повідомленню». Так виникає своєрідний «простір значень» – закріплені в мові знання про світ, які опосередковують соціальні контакти мовця [2].

Мовна картина світу з погляду психолінгвістики становить, на думку О.О. Леонт'єва, частину загального «образу світу»; це сукупність значень і когнітивних схем, що опосередковують взаємодію індивіда із соціумом [2]. Зокрема, О.І. Горюшко вивчає гендерні особливості засвоєння і вираження мови, застосовуючи експериментальні методи. Подібними є дослідження О.М. Холода: науковець характеризує мовні картини світу чоловіків і жінок. Представники Тверської психолінгвістичної школи, наприклад О.О. Залевська, І.Л. Медведєва, досліджують особливості формування мовної картини світу за допомогою засобів рідної мови та іноземних мов. Інші науковці застосовують психолінгвістичні методики для дослідження особливостей формування національного менталітету (Т.Ю. Ковалевська). О.О. Селіванова встановлює зв'язки між мовою засобів масової комунікації та формуванням картини світу носіїв мови.

Психолінгвістика має значний арсенал сучасних методів і прийомів дослідження мовних явищ, зокрема й мовної кар-

тини світу. З-поміж них найактивнішими сьогодні є насамперед експериментальні методи, які виявляють структуру мовної свідомості, її національні особливості [1, с.35]. Дослідження, здійснені із застосуванням методів шкалювання, вільного, ланцюжкового та спрямованого асоціативного експерименту, дають змогу науковцям характеризувати мовну картину світу носіїв певної мови (мов).

Зокрема метод шкалювання, за якого інформантам (досліджуванам) пропонують розмістити слова однієї семантичної групи «за порядком», застосовують для виявлення альтернативних семантичних просторів, не поданих у словниках [7]. Метод ґрунтується на використанні біполярних градуальних шкал, полюси яких вказують на антонімічні поняття. Сукупність таких шкал, якщо їх багато, утворює семантичний простір як умовний дослідний конструкт, а найменування шкал використовують як метамову опису значень досліджуваних мовних одиниць. Зазвичай застосовують такі різновиди шкал: а) односпрямовану шкалу, в якій загальна кількість точок на шкалі, здебільшого, не повинна перевищувати обсягу оперативної пам'яті людини, т. зв. «магічної сімки» (7 / -2) [6]; б) двоспрямовані шкали (загальна кількість точок також дорівнює 7). Така шкала зручна тим, що уможлиблює чітке розрізнення позитивних і негативних величин. Зміст точок на шкалі зазвичай задає дослідник, згодом інтерпретує ці дані на підставі пари опозитивних понять. Завдання інформанта полягає в тому, щоб кожну, запропоновану в експерименті, мовну одиницю зіставити з будь-якою точкою шкали. Такі шкали можуть містити не лише цифрові позначення, а й вербальні визначення, кількісно-оцінні номінації [4, с.139].

Якщо під час шкалювання семантичні зв'язки встановлюються безпосередньо, то асоціативні методики, зокрема психолінгвістичний експеримент, дають змогу встановити такі зв'язки опосередковано – схожістю асоціацій на досліджувані стимули або подібністю оцінок значень.

Методи й методики асоціативного експерименту як одного із широко застосовуваних сьогодні в психолінгвістиці, є умовитованими і мають свої особливості з погляду предмета дослідження. Як зауважує Н.В. Уфимцева, матеріали асоціативного експерименту, упорядковані в асоціативний тезаурус або асоціативно-вербальну мережу, можна розглядати як моделі мовної картини світу носія тієї чи тієї мови або культури [9, с.251].

Насамперед така модель відтворює досвід носія мови, який є «творцем і споживачем текстів», вона відбиває структуру «розумного» (осмисленого) [2] людського спілкування, а отже, виявляє попередній вербальний та невербальний досвід носія мови. Крім того, ця модель є цілісною системою, яка подібна до мовної картини світу носіїв мови, упорядкована з погляду значущості, достовірності / цінності тих або тих елементів у їхній загальній ієрархії. Для аналізу цього аспекту моделей, зазначає Н.В. Уфимцева, уживають поняття «ядро мовної свідомості», у якому виокремлюють центр ядра та визначають ранг кожного його складника [9, с.251]. Асоціативно-вербальна мережа не штучна, вона «випливає» з мовного матеріалу, є імпліцитною, відбиваючи структуру, притаманну мовній картині світу «профанного» (звичайного, пересічного) носія мови, культурі як системі свідомості, оскільки «світ репрезентований для людини в системі предметних значень, які немовби «накладаються» на її сприйняття світу» [9, с.252].

Науковці часто застосовують вільний асоціативний експеримент, який полягає в тому, що інформант реагує на стимул першим словом, яке спадає на думку. Цей метод дає змогу дослідникам отримати інформацію про психологічні відповідники (еквіваленти) «семантичних полів», встановити семантичні зв'язки між словами, сформулювати правила сполучуваності слів на рівні синтагматики [8, с.4-

5]. Зокрема, матеріали вільного асоціативного експерименту стали фактичною базою для укладання 2-томного «Українського асоціативного словника» [3], «Славянського асоціативного словаря» [8].

Дисертаційні дослідження мовної картини світу українців із застосуванням цього методу, з-поміж інших, здійснили: Вдовиченко Н.В. («Вербалізація морально-етичних концептів в українській мовній картині світу», 2015); Данилевич О.В. («Лексика реклами в структурі мовної картини світу», 2015); Маркова О.І. («Експлікація концепту ПАТРІОТИЗМ у мові друкованих ЗМІ України XXI століття», 2018); Федорюк Л.В. («Концепт смерть в українській когнітивно-мовній картині світу: структура, статика і динаміка», 2018).

Висновки. Мовна картина світу з погляду психолінгвістики становить сукупність значень і когнітивних схем, які визначають взаємодію індивіда із соціумом. Дослідження її специфіки психолінгвістичними методами дає змогу встановити психологічні відповідники до семантичних полів, окреслити структуру мовної свідомості. Результатами таких досліджень можуть послуговуватися не лише психолінгвісти: вони також будуть цінними для науковців інших галузей – психологів, соціологів, які застосовуватимуть їх у практичній діяльності.

Список використаних джерел:

1. Куранова С.І. Основи психолінгвістики : навч. посіб. Київ : ВЦ «Академія», 2012. 208 с.
2. Леонтьев А.А. Основы психолінгвістики : учеб. Москва : Смысл, 1999. 288 с.
3. Мартінек С. Український асоціативний словник : у 2 т. Львів : Львівський національний університет імені Івана Франка, 2008. Т. 1-2.
4. Марчук Л.М. Функціонально-семантичний аспект градації в українській мові : монографія. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2007. 304 с.
5. Махачашвілі Р.К. Феноменологічна неолінгвістика : теоретико-методологічні засади : монографія. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2014. 344 с.
6. Петренко В.Ф., Нистратов А.А. Коэффициенты образности, конкретности и ассоциативной значимости для русских существительных. *Общение. Текст. Высказывание* / отв. ред. Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов. Москва : Наука, 1981. С. 5-17.
7. Ситникова Е.В. Экспериментальные методики описания внутреннего лексикона человека : дифференциальные признаки и принципы классификации. *Мовні і концептуальні картини світу*. Київ : ВПЦ «Київський університет», 2011. Вип. 37. С. 301-311.
8. Уфимцева Н.В., Черкасова Г.А., Караулов Ю.Н., Тарасов Е.Ф. Славянский ассоциативный словарь: русский, белорусский, болгарский, украинский. Москва : Ин-т языкознания РАН, 2004. 800 с.
9. Уфимцева Н.В. Языковая картина мира как предмет психолінгвістического исследования. URL: <http://www.ejournal.eu/Language-and-Method/2015/2015/art/6683/> (дата звернення: 19.02.2020).

The main interpretations of the concept of «Linguistic picture of the world» in the modern psycholinguistics are described in the article. Free and sequential associative experiments that scientists use in their researches nowadays are the most active methods of psycholinguistics. They help researchers to characterize the linguistic picture of the world of native speakers and to determine the structure of linguistic consciousness by establishing psychic equivalents, semantic connections, and ordering associative dictionaries.

Key words: linguistic picture of the world, psycholinguistics, psycholinguistic methods, free associative experiment, language consciousness.

Отримано: 11.03.2020

КВАНТИТАТИВНІ НОМІНАЦІЇ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ: ОЦІННИЙ АСПЕКТ

У статті розглядаємо система засобів вираження первинних функцій функційно-семантичного поля квантитативності.

Ключові слова: квантитативи, кількісна оцінка, недискретна кількість, слова міри та ваги, когнітивні дослідження.

Слова міри та ваги у системі мови можуть функціонувати для позначення як кількісних оцінок, так і того, що вимірюється. Слова міри та ваги вивчаються різними за характером дисциплінами, серед яких особливе місце відведено мовознавству. Останнім часом посилилася тенденція переосмислення оцінних висловлювань в контексті когнітивно-прагматичних глумачень.

При дослідженні еволюції слів міри та ваги, їх спадних та висхідних зв'язків використовувались досягнення вітчизняних та зарубіжних лінгвістів, а також дані лексикографічних робіт [1-4].

З позиції текстових категорій найновіше дослідження оцінки градації зроблено М.М. Михальчук [5].

Стосовно суб'єкта, для якого певні цінності є об'єктами інтересів, ціннісні знаки виконують функцію звичайних буденних орієнтирів у культурній та соціальній дійсності. Такі форми свідомості не просто констатують певні реалії або описують ірреальні явища, а й виносять їм оцінку, підтримують чи осуджують їх, вимагають їх здійснення чи заперечення, тобто є нормативними за характером. Так, цінність орієнтована на еталон, оцінка – результат порівняння з еталоном.

Предметом кількісної оцінки, вербалізованої у мові / тексті / дискурсі різними способами, є кількісна визначеність об'єктів реального світу. Незалежно від свідомості об'єкта оцінки – мовця, кількісна визначеність об'єктивно властива елементам навколишнього світу. Тому виділяємо її як окремих об'єкт, утілений окремою лексичною одиницею у складі комплексної багатокомпонентної номінації (*будинок малих розмірів*), або як таку, що відображена в перехресних номінаціях кількісної ознаки, речі-носія та оцінки вияву кількості у цій речі (*будиночок*), кількості та її оцінки (*маленький будинок*). Та ж міра кількості може проєктуватися і на людину, а саме при описі зросту, ваги, тощо: *«Цьогорічна осінь прийшла в Житомир зовсім так, як з'являється цюранку на околиці, виходячи із свого дому, Зінчиха, малесенька жінка в жовтій хустині, з передчасно потемнілим обличчям і з великими очима, що здивовано й печально зорять на світ»* (В. Шевчук).

Для опису мовної семантико-прагматичної категорії суттєвою є насамперед експонентна форма мовленнєвого / текстового подання реальної, властивої речам кількості, яка є для кожного випадку визначеною. У мовленні та чи та з них виражена експліцитно залежно від їхньої комунікативної релевантності та відповідно до фонду знань та інтенцій мовця. Максимально розчленована номінація має включати пряму експліцитну назву речі-носія кількісної ознаки, пряму назву відбитої ознаки в субстантивній формі та визначення кількісної міри або оцінки цієї ознаки. Напр., кількісна оцінка в контексті твору можлива для створення іронічного контексту, пор.: відповідь на запитання: *«Або тебе місто лякає? – не вгамовувалася я. – Після того, як п'ять років там прожила?»* (Г. Удовиченко). Кількість років ужита в значенні досить багато, хоч 5 років у кількісному обсязі це невеликий відтинок часу, проте авторка вважає, що за цей час можна добре зрозуміти життя міста. Ступінь експліцитності кількісно-оцінної структури зворотна розвитку мисленнєвих когнітивних понять: у процесі пізнання світу у людини спочатку формуються цілісні образи аперцептивних відношень «більше» та «менше», далі – поняття «величини без одиниць» і, нарешті, «загальної величини», безперервної та дискретної [6, с.245-246].

Максимально експліцитні структури дозволяють чітко розмежувати предмет оцінки – кількісну ознаку, його числову міру / оцінку і річ-носія ознаки: 1) *«Ним виявилася пофарбована в жовтий колір фанерна споруда, яка більше нагадувала шпаківню чи собачу будку великих розмірів. До неї прибудували невеличку тераску»* (А. Кокотюха) – предметом перцептивної оцінки є довжина та висота будівлі, оцінка подана через порівняння з наближеною числовою формою та вияву кількості

(суф. –к- у слові *тераска*); 2) *«Я перевищила ліміт гульок на 5 хвилин. Було 12:05. А варто було спізнитися на 5 хвилин, як тобі влаштували допит із тортурами: з ким гуляла, що тила і про що говорила»* (І. Карпа), оцінка виражена у кооперації семантики іменника, числівника та дієслова.

Експлікація кількісної ознаки в розчленованій номінації кількості менш частотна, ніж пряма суміщена ад'єктивна назва ознаки та її орієнтація на середню чи іншу норму, яка здійснюється квантифікаторами *більше* та *менше*, а також прикметниками *великий* і *маленький* та семантично складнішими параметричними прикметниками. Напр.: *«То чого справді має пропадати у цьому болоті, коли такий великий світ і в ньому стільки можливостей для гарної дівчини?»* (Г. Тарасюк).

Відповідно до того, як у реальній дійсності існують дві умовні точки, між якими вимірюється відстань, у ситуації кількісної оцінки присутні дві речі-носії цього параметра. Напр.: *«Це було взимку в кафе «Ватра», неподалік готелю «Львів»* (Ю. Вінничук), оцінено віддаль між двома об'єктами, тип оцінки «неподалік».

Тип оцінки – «багато» чи «мало» – формується у поєднанні дескриптивної номінації її предмета – відстані – та квантифікатора. При експлікації предмета кількісної оцінки можлива також оцінка «норма», яка зазначена певним показником. Напр.: *«Силоміць забрав учора з роботи і завіз аж сюди, до чорта на роги»* (Ю. Вінничук).

Досить частота експлікація предмета кількісної оцінки також у дескриптивній сфері часу: *«Минає так, може, з годину»* (Ю. Вінничук), *«Ова! Кого я бачу! Пан піта! – привітала мене нані Аліна після тривалої розлуки»* (Ю. Вінничук). Так само, як і сфері простору, у сфері часу можливо вираження довгої протяжності стану або локалізації події в часі.

Отже, відособлені номінації предмета кількісної оцінки відображають різноманіття загальної кількості, яка складає їх дискриптивну лінгвістику. При цьому їх використання в розчленованій номінації кількісної оцінки виступає різницею між власне предметом оцінки – кількісною ознакою та речами-носіями цієї ознаки. Специфіка пізнавальної діяльності суб'єкта кількісної оцінки та наявність у словниковому складі мови певного набору невизначено-кількісних номінацій складають два основних моменти для можливостей породження та сприйняття загальної кількісної оцінки.

Список використаних джерел:

1. Арполенко Г.П., Городенська К.Г., Щербатюк Г.Х. Имя числительное украинского языка. Киев : Наукова думка, 1980. 242 с.
2. Вежицкая А. Язык. Культура. Познание. Москва : Русские словари, 1996. 416 с.
3. Винник В.О. Назви одиниць виміру і ваги в українській мові. Київ : Наукова думка, 1966. 152 с.
4. Жаботинская С.А. Когнитивные и номинативные аспекты класса числительных (на материале современного английского языка). Москва : ИЯ РАН. 1992. 140 с.
5. Михальчук М.М. Внутрішньотекстова градація оцінки: комунікативно-прагматичні функції : автореф. дис. ... канд. філолог. наук : спец. 10.02.01. Донецьк, 2010. 20 с.
6. Пижае Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология. Москва : Просвещение, 1969. 659 с.

In the article we consider the system of means of expression of the primary functions of the functional-semantic field of quantitative.

Key words: quantitative, quantitative, non-discrete number, words of measure and weight, cognitive studies.

Отримано: 11.03.2020

ВАРІАТИВНІСТЬ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ XVI – ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ XVII СТОЛІТЬ

У статті проаналізовано варіативність голосних і приголосних звуків на матеріалі Словника української мови XVI – першої половини XVII ст. (пробного зошита). Визначено продуктивність варіативного вживання фонетичних елементів.

Ключові слова: варіативність, голосні звуки, писемні пам'ятки, приголосні звуки, словник, українська мова.

Мова – живодайна сила кожного народу, його живильне джерело, яке має здатність зміцнювати, єднати, надихати, творити, а отже, змінювати.

Мові властиве внутрішнє прагнення до постійного розвитку – еволюціонування, одним із виявів якого є, звісно, явище варіативності мовних одиниць.

Поняття варіативності, як стверджує І. Царалунга, все ширше проникає в дослідницькі процеси мовознавства як характеристика мовної змінності, модифікації чи як характеристика способу функціонування мовних одиниць у синхронії [8, с.14]. У низці лексикографічних джерел термін варіативність має такі дефініції:

- 1) «наявність різновидів: видозмін у мові й мовленні, викликана різними умовами вживання мовних одиниць, а також відмінністю в належності мовців до соціального чи територіального середовища» [1, с.32-33];
- 2) «властивість мови виступати в різновидах, на яких позначається функціонування її в певних територіальних, соціальних, історично-культурних умовах» [4, с.27];
- 3) «наявність варіацій, можливості варіювання; варіативність» [3, с.112];
- 4) «основне поняття узагальненого позначення різних форм варіювання, зумовлених внутрішньомовними і позамовними чинниками; універсальна властивість мови як системи, що виявляється в одночасному існуванні кількох модифікацій тієї самої мовної одиниці» [5, с.102].

Варіативність потрапляє також як загальна властивість мови, яка забезпечує її функціонування й розвиток в умовах комунікації, що постійно змінюються. Мовознавиця О. Васецька, досліджуючи особливості функціонування метаодницького опису варіативності в синтаксичній термінології, зазначає, що терміни варіативність – варіантність – варіювання утворюють синонімічний ряд, тобто їх можна визнати взаємозамінними [2, с.76-77]. На думку Г. Насенко, вивчення варіативності мови належить до наукомістких і теоретично значущих ділянок лінгвістики. Крім того, вона наголошує, що надзвичайно важко пояснити втрату одних форм і зміну інших, які «перетривають століття», а також збереження певних форм лише на окремих територіях. Причини, безумовно, є: це і внутрішньомовні закони розвитку підсистем, іншомовні впливи, позамовні чинники змін [6, с.148].

Проблемами мовної варіативності займалися і займаються як українські, так і зарубіжні лінгвісти, зокрема А. Кримський, Б. Грінченко, С. Єрмоленко, О. Тараненко, В. Русанівський, І. Матвіяс, П. Гриценко, С. Бережан, Р. Рогожнікова, К. Горбачевич, В. Ярцева та інші. Особливу увагу багатьох дослідників (І. Панькевича, І. Огієнка, В. Німчука, В. Мойсієнка та ін.) привертало явище варіативності мовної системи в різні історичні періоди розвитку української мови саме під час аналізу давніх писемних пам'яток, які є цінним джерелом для переконливих наукових аргументів і разом дають змогу робити відповідні узагальнення на основі сукупності мовних фактів як системи.

Мета нашої статті – описати випадки варіативного вживання фонетичних елементів на матеріалі Словника української мови XVI – першої половини XVII століть, який за своїм типом є глумачно-перекладним із елементами енциклопедичного (розкриття значення слів стосується матеріальної й духовної культури).

І. Царалунга, характеризуючи варіативність староукраїнської мови XIV-XV століть на фонетичному рівні, слушно констатує, що звукова система мови піддавалася розхитуванню найчастіше. Приклади фонетичної варіативності, зумовленої різним відображенням як голосних, так і приголосних звуків, звукосполучень, присутні в найдавні-

ших пам'ятках, зокрема офіційно-ділового та конфесійного стилів [8, с.51-52].

Серед джерел Словника [7] є пам'ятки ділової мови, полемічної літератури, художньої, конфесійної, наукової, літописної та перекладної; залучена також певна кількість пізніших копій документів XVI – першої половини XVII ст., створених у XVIII ст., переважно за Закарпаття і Поділля. Щоправда, найбагатше представлені пам'ятки ділового стилю, який цього періоду був найбільш популярним і найрозвиненішим.

Розглянемо насамперед фонетичну варіативність голосних, простежену в аналізованій вище лексикографічній праці (пробному зошиті), що називають словником «вибраного кола пам'яток, різних як за місцем написання, так і за характером і типом письма, а також за жанровими особливостями» [7, с.6-7].

1. Варіативність, пов'язана з рефлексцією *ѣ, наприклад: беседа / бес h да [7, с.84]; л h пий / лепий / леп h й / лепей (прислівник вищого ступеня) – 'краще, ліпше' [7, с.123]; лепше [7, с.120] / л h пше [7, с.124]; липярь – 'той, хто обмазує глиною хату' [7, с.120] / л h пярь [7, с.125]; м h сто1 / место1 – 'місто' [7, с.127]; м h сто2 / место2 – 'місце' [7, с.128]; м h сто3 / место3 (пріименник) – 'замість' [7, с.129]; сокира / сокера / сок h ра [7, с.146-147]; шаферь / шаф h рь – 'сапфір' [7, с.156-157].
2. Варіативність, пов'язана з континуацією давніх *ѣ та *а: болезнь / болеть / бол # сть – 'хвороба, недуга' [7, с.86-87]; воля / вол # [7, с.89]; занедбане / занедбаня [7, с.114]; полтритя / полтрет # (дробовий числівник) – 'два з половиною, діал. півтретя' [7, с.138]; полтретяста / полтрет # ста (дробовий числівник) – 'дві з половиною сотні, діал. півтретя сотні' [7, с.138]. У поодиноких випадках традиційний [а] варіюється під наголосом із [е], наприклад: шапка / шепка [7, с.155].
3. Поплутання о/а, о/у [8, с.111]: адамашка – 'гатунок тканини, виготовленої в Дамаску' (старопол. adamszek, лат. adamasous) [7, с.81] / одамашка [7, с.133]; адамашковий – 'виготовлений з адамашки' [7, с.81] / одамашковий [7, с.133]; полтрет # [7, с.138] / пултритя [7, с.141]; гораздо / гораздь / гараздь / гараст [7, с.101]. Зазначимо, що написання о на місці ненаголошеного етимологічного а трапляється і в текстах конфесійного стилю XIV ст. [8, с.111].
4. Злиття голосних ы та и, наприклад: апеляция / апеляция [7, с.82]; артикуль – 'стаття, розділ або параграф якогонебудь закону, розпорядження, договору та інших офіційних актів' (заст.); 'невеликий публіцистичний, літературний або науковий твір' [7, с.82-83] / артыкуль [7, с.83].
5. Варіативність, пов'язана з рефлексями сполучення *tolt.

В аналізованому Словникові (пробному зошиті) ми знайшли тільки два приклади повноголосних форм із оло та неповноголосних форм, як-от: глава 1 – 'частина людського тіла' [7, с.95] / голова1 [7, с.97]; глава 2 – 'розділ книги, що позначається нумерацією або окремим заголовком' [7, с.96] / голова2 [7, с.99].

Вияви мовного паралелізму в системі консонантизму простежуваного нами матеріалу представлені меншою мірою.

1. Варіативність, пов'язана з твердістю/м'якістю приголосних звуків: борзо / борзьо – 'скоро, швидко, діал. борзо' [7, с.87]; горкій [7, с.101] / горкий [7, с.102]; ганьба / ганба [7, с.95]; голуь / голуь [7, с.100]; л h пше [7, с.124] / л h пше [7, с.125]; килька / килка – 'кілька, декілька' [7, с.116]; кильку / килку – 'декілька, кілька' [7, с.117]; килькадесять / килкадесять [7, с.116]; мельникь / мелникь [7, с.125]; многокроть / многократ / многократь (прислівник) – 'багато разів, багаторазово' [7, с.126]; потрикроть / потрікроть (прислівник) – 'тричі, три рази' [7, с.140]; сорокь / сорок [7, с.147] та інші.

2. Варіативність, пов'язана з асиміляцією приголосних звуків: гораздъ / гараздъ / гараст [7, с.101]; полтретядцать / полтрет # тцат [7, с.138]; свитаньє / свитан # – 'світанок' [7, с.142].

Особливе зацікавлення викликає останній приклад, що відображає початковий етап асиміляції йота передньоаязиковим приголосним.

Окрім того, ми спостерегли один приклад варіативності, пов'язаний із перестановкою звуків (явище метатези), а другий стосується усичення: брунатный – 'темно-коричневий' / бурнатный [7, с.88]; хворый [7, с.151] / хорый [7, с.153]. Проаналізований матеріал засвідчує чималу фонетичну варіативність голосних (більшою мірою) і приголосних (меншою мірою) звуків, оскільки в ньому відбилися різноманітні риси місцевих говорів, традиційного книжного письма, а також орфографічна система писарів багатьох канцелярій та їх шкіл.

Список використаних джерел:

1. Ганич Д.І., Олійник І.С. Словник лінгвістичних термінів. Київ : Вища школа, 1985. 360 с.
2. Васецька О.І. Методичні описи варіативності термінів української мови. Система і структура східнослов'янських мов : зб. наук. праць. 2015. Вип. 8. С. 70-79.

УДК 821.161.2-3.09

Г. Й. Насмінчук, кандидат філологічних наук, професор

ТИПОЛОГІЯ МАНДРІВ У КНИЗІ АНДРІЯ ЛЮБКИ «У ПОШУКАХ ВАРВАРІВ»

У статті розглянуто зміст і жанрову структуру книги Андрія Любки «У пошуках варварів». З'ясовується синтез традиції і новаторства в художньому моделюванні мотиву мандрівки. Встановлено, що мандрівка на Балкани входить у свідомість автора як архетипна модель руйнування кордонів, а описи географічних, історичних, культурних ландшафтів трансформуються у подолання упереджень та стереотипів.

Ключові слова: оповідач, балканський топос, образ мандрівника, сакральна географія.

Подорож є жанром відкритим до художніх експериментів і трансформацій від появи перших зразків ще у часи античності і до сьогодні. В сучасній літературі цей жанр зберігаючи стійкі зв'язки з традицією, демонструє відкритість новаціям, високий ступінь художньої динаміки. Як слушно зазначає Мадлен Шульгун, у травелозі «поєднуються риси мандрів, есе, автобіографії, літературного портрету, споминів, метапрози (елементів творчої біографії, що фіксує вплив мандрів на художні відкриття)» [9, с.65]. Це підтверджується творчою практикою Ю. Андруховича («Лексикон інтимних міст» і «Дезорієнтація на місцевості»), А. Любки («У пошуках варварів»), М. Кідрука («Навіжені в Мексиці» і «Мексиканські хроніки»), О. Ільченка («Місто з химерами»), С. Жадана («Ворошиловград»), А. Стасюка («Корабельний щоденник», «Дорога на Багдад»), М. Гіголашвілі («Червоні дрижаки Тінгітани. Записки про Марокко») та ін. Намагання українських і зарубіжних письменників реагувати на актуальні запити глобалізованого світу новими креативними проектами призводить до регенерації жанрових форм. «Травелоги вже помітно заповнили нішу мандрівних літературних рефлексій» [7, с.95]. Відтак актуальність дослідження зумовлюється важливістю дослідження жанрової еволюції подорожніх записок у метажанр травелогу, простеженої в межах творчого досвіду Андрія Любки.

Мета дослідження полягає у спробі ідентифікувати травелог як фрагмент еволюційного розвитку сучасної актуальної літератури.

В анотації книги «У пошуках варварів» (2019) зазначається, що «це розповідь про землі й народи між Одесою і Трієстом, про краї, де починаються і не закінчуються Балкани» [5, с.2]. Балканський вектор у доробку А. Любки цілком закономірний, адже за фахом він балканіст, перекладач із сербської і хорватської мов. З погляду змісту балканські топоси є активними учасниками творення концептів та образів чи не в усіх його поетичних і прозових книгах. Та й зовнішнє оформлення окремих видань зраджує той факт, що балканістика – «сродна праця» для їх автора. Масмо на увазі не лише аналізовану книгу, на палітурці якої наявна репродукція картини Павле Сіміча «Заснування села Неузине», а на форзаці – мапа Балканського півост-

3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ, 2005. 1728 с.
4. Єрмоленко С.Я., Бирик С.П., Тодор О.Г. Українська мова: короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів. Київ : Либідь, 2001. 222 с.
5. Загнітко А.П. Словник сучасної лінгвістики: поняття і терміни : у 4 т. Донецьк : ДонДУ, 2013. Т. 1. 402 с.
6. Наєнко Г. Просторово-часові моделі розвитку української літературної мови. *Українська мова*. 2018. №2. С. 148-154.
7. Словник української мови XVI – першої половини XVII ст.: пробний зошит / відп. ред. Д.Г. Гринишин. Київ : Наукова думка, 1983. 160 с.
8. Царалунга І. Варіативність у староукраїнській літературно-письмій мові XIV-XV ст. : монографія. Хмельницький : ФОРМ Гонта А.С., 2017. 448 с.

In the article it is analysed variant of the vowel and the consonantal sounds on the material of the Dictionary of Ukrainian XVI – the first half of XVII item (trial notebook). Certainly the productivity of the variant use of phonetic elements.

Key words: variant, vowel sounds, writing sights, consonantal sounds, dictionary, Ukrainian.

Отримано: 11.03.2020

рова, але й збірку есеїв «Саудаде», де обкладинку оформлено під камінь з албанського узбережжя.

Чітко прописавши у підзаголовку аналізованої книги місце подій, автор не поспішає визначитися з її жанровим різновидом. У розмові з Ганною Гнедковою він зізнається: «Я сам жанр цієї книжки визначити не можу. Це нон-фікшн. Для мене це есеї, але з елементами репортажу й подорожніх нотаток» [2]. Книга вкладається у типологічний ряд літературної подорожі, яка має в Україні багатовікову традицію. Для тексту-подорожі властива змінність хронотопу, що зумовлює певну калейдоскопічність у подачі матеріалу. Калейдоскопічна змінність часового і просторового ландшафтів у книзі «У пошуках варварів» цілком узгоджується зі специфікою подорожі як жанру, що, як відомо, ґрунтується на переміщенні персонажа у просторі і часі. На шляху незрідка трапляються роздоріжжя, і це стає проблемою для автора-оповідача, про що він неодноразово довірливо звіряється читачеві: «Погляньте на карту: сербська столиця розташована трохи вище від центру країни, а все найцікавіше в ній – по боках, на прикордонні. Тож куди їхати: на схід чи на захід? З одного боку був Дунай і фортеці на ньому, з іншого – невеличкі, але важливі для сербської історії міста посеред лісного нагір'я. Хотілося в обидва боки...» [5, с.101].

Незважаючи на жанр подорожніх записок, що передбачає певну розрізненість текстів, маємо всі підстави говорити про твір як про «системно організовану цілісність» (за Г. Клочком). На реалізацію надзавдання – «заглибитися в чужі культури й увібрати очима красу віддалених природних ландшафтів» [5, с.307], – спрямована уся зображально-виражальна система. Органічна єдність та взаємодія географічного, історичного та інтелектуального складників – визначальна риса книги. Освоєння чужих країв у Любки починається з розглядання мапи, а далі, як він каже, «підбираю книжки про ці регіони, читаю письменників, що народилися й жили в цих місцях, шукаю фільми з тамтешніми краєвидами. <...> Уже після всього цього обираю місяць для подорожі...» [5, с.255]. То ж не дивно, що географічні «відкриття» послідовно переходять у площину літературознавчого та культурологічного дискурсів, і як результат, текст стає не

лише цікавим, пізнавальним, а й естетично вишуканим. З книги автор-оповідач постає як ретельний, навіть прискіпливий збирач достовірних відомостей. Кожен епізод минувшини простудійований з історичних джерел і вивірений на місці. Усі замітки, покликання, свідчення вибудовують образ наратора як особи глибоко компетентної в питаннях балканської історії. А ще йому властиве загострене сприйняття балканських подій у напруженій ситуації вітчизняних катаклізмів. Апелюючи до давнини і чужини, письменник осягає парадокси нинішнього дня в Україні.

Вже на початку розповіді, актуалізуючи образ філософа Григорія Сковороди, з яким, виявляється, народився в один день, Любка натякає про те, що «подорож до країв, де починаються й не закінчуються Балкани», матиме екзистенційний вимір. Можливість мандрів розцінюється як спосіб подолання цивілізаційних страхів: «Ця непосидючість <...> була викликана підсвідомим бажанням перемогти свій страх кордону» [5, с.24]. Ще одним наслідком сприйняття сквородинівської філософії мандрів стає творення «своєї» свідомісно-просторової території, де нема місця сторонньому: «Я не дуже люблю подорожувати з кимось. Це такий різновид аутизму й егоїзму, але нічого не можу з собою вдіяти» [Любка 2019, с.127]. Не зайве наголосити, що такий образ оповідача у творі органічно накладається на модель «паломника», яку свого часу створив Шарль Бодлер. В есе «Поет сучасного життя» (1863) французький митець зазначав: «Людина, яку я описав, обдарована живою уявою, це самітник, що без утоми мандрує величезною людською пустелею. <...> Він шукає щось таке, що ми дозволимо собі визначити як дух сучасності <...>, намагається виокремити у швидкоплинному елементі вічності» [1, с.287].

Інтелектуальне начало книги ґрунтується на історичних, культурних, літературних джерелах. Балканські країни – Румунія, Македонія, Словенія, Греція, Албанія, Чорногорія, Хорватія, Боснія, Сербія – постають у низці перипетій державного, політичного, геополітичного характеру. На основі документів автор робить висновки про те, що визначало духовну атмосферу певного часу в певному регіоні. Оповідання цікавить тисячолітня історія, артефакти минулого, тому траєкторію руху визначає не потреба розваги і відпочинку, а передовсім артикульоване бажання зануритися у глибинні пласти культури. Домінантним вектором дослідницьких зацікавлень постає сакральна складова пам'яток Балкан. Усі святині сприйняті не тільки уважним поглядом, а й серцем оповідача. Ведучи діалог із релігійними, культурними, історичними пам'ятками балканських народів, автор, по суті, «втільює себе у світ» [6, с.437]. А таке втілення передбачає оприявлення людиною себе в почуттях, оцінках, судженнях, духовних поглядах тощо [4, с.57]. Є підстави говорити про мистецькі знахідки автора, створені шляхом переходу від інтуїтивного осяяння до мисленневих категорій.

Важливим інформаційним супроводом авторських сентенцій є залучені до тексту фрагменти художніх творів і дослідницьких праць письменників та істориків з Балкан, а також факти біографій окремих достойників краю, які увиразнюють історичну концепцію А. Любки. Раз-по-раз автор апелює до наукового чи мистецького набутку таких відомих історії і сучасності людей, як Вук Караджич, Данило Кіш, Марія Тодорова, Іво Андрич, Іван Сремац, Владимир

Баяц, Іван Вазов, Емір Кустурица, Божидар Єзернік та ін. Іноді Любка солідаризується з ними, іноді – опонує їх позиції. Але, як правило, віднаходить такі деталі, які ламають стереотипи, концептуалізуючи сказане. А. Любка наголошує: «Їхати на Балкани треба за справжніми Балканами, а не за міфом, який добре продається. Але й розчарування в подорожах необхідні й корисні, бо принаймні торують нам шлях до наступних зачарувань чимось справді неймовірним» [5, с.110]. Наратор не лише засвідчує своє перебування у конкретній локації, головне – він пропускає національний колорит крізь призму свого світосприйняття.

Отже, застосовуючи нефікційну модель письма та опираючись на індивідуальний досвід, А. Любка створив образ Балкан як цілісного хронотопу. За жанровими ознаками книга вбирає в себе елементи подорожніх записок, репортажу, есею, автобіографії, науково-популярного нарису, тобто ті складові, які й визначають зміст тревелогу як метажанру. Автор продовжує свою художню практику («Саудаде») і традицію мандрівної літератури, створюючи власний простір самопізнання. Мандрівка на Балкани входить у свідомість автора як архетипна модель руйнування кордонів, а описи географічних, історичних, культурних ландшафтів трансформуються у подолання упереджень та стереотипів. Чимало ситуацій, які характеризують непрості часи в історії і сьогоденні Балкан, проєктуються на Україну, зокрема на її взаємини з Росією.

Список використаних джерел:

1. Бодлер Ш. Поэт современной жизни. *Шарль Бодлер об искусстве*. Москва : Искусство, 1986. С. 283-315.
2. Гнедкова Г. Андрій Любка: кожна країна має своїх «сусідів-варварів». URL: <http://lyubka.net.ua/index.php/news/509-andrii-lyubka-kozhna-kraina-maie-svoikh-susidiv-varvariv> (дата звернення: 12.02.2020).
3. Ключек Г. Інтертекстуальність як чинник художньої енергії літературного твору (вірш Василя Голобородька «Кривий танець»). *Слово і час*. 2019. №1. С. 12-24.
4. Лерш Ф. Структура особи / пер. з нім. І. Іващенко [та ін.]. Київ : Пульсари, 2014. 560 с.
5. Любка А. У пошуках варварів. Подорож до країв, де починаються й не закінчуються Балкани. Чернівці : Меридіан Черновіц, 2019. 384 с.
6. М'ясоїд П. Загальна психологія: навчальний посібник. Київ : Вища школа, 2004. 487 с.
7. Родик К. Прогноз книжкової погоди. *Слово і час*. 2018. №5. С. 95-97.
8. Шульгун М. Карнавалізація і гра як стратегії оновлення тревелогу у творі М. Гіголашвілі «Червоні дрижаки Тінгітани. Записки про Мароко». *Слово і час*. 2016. №4. С. 65-69.

The article deals with the content and genre structure of Andriy Lyubka's book «In search of the barbarians». A synthesis of tradition and innovation in artistic modeling of the travel motif is elucidated. It has been established that traveling to the Balkans comes into the author's mind as an archetypal model of the destruction of borders, and descriptions of geographical, historical, cultural landscapes are transformed into overcoming prejudices and stereotypes.

Key words: narrator, Balkan topos, traveler image, sacred geography.

Отримано: 11.03.2020

УДК 821.161.2-92.09

І. А. Насмінчук, кандидат філологічних наук, доцент

ГЛОБАЛІЗАЦІЙНІ ВИКЛИКИ У КНИЗІ ПУБЛІЦИСТИКИ СТАНІСЛАВА АСЕЄВА «В ІЗОЛЯЦІЇ»

Авторка статті аналізує збірку публіцистичних статей С. Асеєва «В ізоляції», яка засвідчує суто особистісний досвід осмислення війни. Розглянуто співвідношення у текстах об'єктивної інформації і суб'єктивних вражень. Репортажі, есе, роздуми С. Асеєва аналізуються в контексті часу і життєвої долі автора.

Ключові слова: С. Асеєв, публіцистика, репортаж, есе, ідентичність, війна.

У жовтні 2019 року громадськість України сколихнула повідомлення про оголошення вироку у справі засудженого в ДНР журналіста, публіциста, блогера, письменника, репортера Станіслава Асеєва. Так званий «суд» на підставі

сфабрикованого звинувачення у шпигунстві і роботі на українські спецслужби виніс вирок: 15 років позбавлення волі. Серед тих, хто послідовно боровся за звільнення С. Асеєва з полону бойовиків, були Національна спілка

журналістів України, Європейська федерація журналістів, «Репортери без кордонів», виконавчий комітет Українського ПЕН-клубу, депутати Європейського парламенту, представники ООН, члени тристоронньої контактної групи у Мінську, інші медійні та правозахисні організації.

За графами журналіст провів 962 дні. Напередодні 2020 року в рамках обміну з незаконними збройними угрупованнями його було звільнено разом із побратимом Олегом Галазюком. Джеймі Флай, президент Радіо Свобода, висловлюючи своє захоплення і полегшення у зв'язку з цією подією, відзначив: «Ми відчуваємо захват і полегшення через звільнення Стаса й Олега. Їх два з половиною роки утримували відірваними від зовнішнього світу не через те, що вони скоїли якийсь злочин, а через те, що вони повідомляли правду про окупацію Росією їхньої батьківщини» [5].

У 2018 році зусиллями найближчих друзів ув'язненого журналіста, як «подяка Стасу і всім тим, хто, попри тиск, готовий доносити інформацію з окупованої частини Донбасу» [1, с.5], була підготовлена до друку і випущена у світ видавництвом «Люта справа» книга його публіцистики «В ізоляції». Саме на території донецької «Ізоляції» – а таку назву мав колишній радянський завод, пізніше перетворений бойовиками в тюрму – тривалий час утримували С. Асєєва. Наприкінці 2019 року Український ПЕН-клуб за підтримки Міжнародного фонду «Відродження» оголосив конкурс на переклад книжки «В ізоляції» англійською та німецькою мовами.

Розпочинаючи розмову про книгу С. Асєєва, Катерина Зарембо наголосила, що її «мусять прочитати всі українці. І ті, хто мріє повернути Донбас, і ті, хто вважає, що треба скинути його як непотрібний баласт, і всі, хто між першими і другими» [2, с.11]. Наразі, коли дискутується питання про «формулу Штайнмасера», про особливий статус Донбасу, а Кремль усе ще продовжує роздавати російські паспорти на непідконтрольній Україні території, ці слова набирають особливої актуальності. Концептуальне значення в оцінках громадянського чину С. Асєєва і його журналістського набутку мають слова головного редактора Української служби Радіо Свобода Мар'яни Драч, заступника головного редактора видання «Дзеркало тижня» Сергія Рахманіна, головного редактора журналу «Український тиждень» Дмитра Крапивенка, колишнього народного депутата, однокурсника Станіслава Сгора Фірсова, чіми зусиллями і видано томик «В ізоляції». Їхніми короткими передмовами книга й відкривається. Сукупно ці передмови складають основу наявного на сьогодні дискурсу стосовно значимості постаті С. Асєєва, а також статей і блогів, які він встиг оприлюднити. М. Драч наголосила на непересічності, винятковості поведінки С. Асєєва в екстремальних умовах війни: «Стас був одним із небагатьох, хто наважувався описувати реалії частини Донбасу, яка стрімко змінювалася під снарядами й окупацією. Він знав, що ризикую, коли вирішив фіксувати зміни, але просто не міг мовчати» [1, с.4]. Ця думка знайшла продовження у слові С. Рахманіна, який зауважує, що всі тексти С. Асєєва відзначаються «страждальною силою», усі вони різні за обсягом, змістовим наповненням, емоційною складовою, але кожен із них «в умовах окупації автоматично перетворювався у текст виразу» [1, с.7]. І цього був свідомий автор. Та незважаючи на це, він «залишався ревним хронікером того, що відбувалося по той бік лінії розмежування» [1, с.7]. Коментуючи зміст опублікованих на сторінках «Українського тижня» дописів С. Асєєва, Д. Крапивенко доходить висновку: «Хто прочитає, навряд чи зможе надалі відмахуватись від тих проблем і від тієї землі, що нині під п'ятою ворога. Хто прочитає вперше, нарешті оцінить, хто такий Стас Асєєв і чому за його свободу треба боротися» [1, с.11].

Метою статті є з'ясування особливостей рецепції та репрезентації проблем сьогочасного Донбасу на матеріалі репортажів, есе, блогів, документальних свідчень, зібраних у книжці «В ізоляції».

С. Асєєв обрав уже добре апробований в сучасній літературі і журналістиці ракурс інтерпретації подій: він опіє реалії «ДНР», нові окупаційні порядки, обстріли і хвилини затишшя з точки зору безпосереднього свідка і учасника подій. Різниця лише в тому, що ментальність донецького краю зображена з позиції місцевої ідентичності, завдяки чому стирається дистанція між подіями і їх ре-

цепцією. Отже, книга «В ізоляції» – це погляд на події в Донецьку крізь призму особистої долі молодого автора, який називає себе «залишенцем». Прикметними для розуміння його сприйняття реалій війни є автокоментарі, якими густо насичений текст книги. Граничні перекоханості зображуваному надає той факт, що всі докази зібрані в польових умовах. Публіцистичне слово молодого автора означене енергетикою невідомого болю, спричиненого тими тектонічними розломами, які поділили його життя на «до» і «після», на «тоді» і «тепер». Ще вчора сповнений амбітних планів випускник факультету філософії Донецького університету інформатики та штучного інтелекту сьогодні почувається вигнанцем на «нашій, не своїй землі». Фіксуючи зміни, які відбуваються щодень в окупованому краї – від заміни синьо-жовтих прапорів на штандарти «ДНР» і до появи на вулицях рідного міста колон танків, гаубиць та артилерії – він найбільше вболіває за втраченими друзями. Втраченими у сенсі не лише фізичному, а й духовному: «Частина повернулася до рідного району в закритих трунах, інші просто перестали зі мною спілкуватися. Приблизно те саме діється з рідними й близькими: час навчив мене тримати язик за зубами, якщо хочу зберегти бодай якусь подобу миру в рідних стінах» [1, с. 27]. Розуміючи, що травматичної пам'яті годі позбутися через мовчання, С. Асєєв обирає стратегію відновлення контактів через «проговорювання» на рівні журналістського тексту.

Публіцистика С. Асєєва привертає увагу своєю філософічністю. Філософські доміанти в аналізованих текстах є цілком очікуваними, адже за першою освітою Станіслав – бакалавр філософії. «Філософ за освітою і способом мислення», – так на адресу С. Асєєва висловився заступник головного редактора «Дзеркала тижня» С. Рахманін. Звернення автора до непростих буттєвих викликів і питань не лише геополітичного, але й духовно-ціннісного плану зумовили присутність у роздумах поряд з раціоналістичною релігійну складову. З огляду на тематичний спектр зображуваного автор дописів про Донбас послідовно актуалізує екзистенціальні життя і смерті, що неминуче позначається на тональності текстів. Уся публіцистика Асєєва має практично-діяльній, практично-прикладний сенс. Автор прагне зорієнтуватися сам і дати чіткі орієнтири своїм країнам для обстоювання національних, етнічних, матеріальних, інтелектуальних інтересів у надзвичайно складній ситуації гібридної війни. Він не лише застерігає, а й накреслює конкретні кроки, які треба зробити, щоб стабілізувати і змінити ситуацію.

Прагнення пізнати Донбас в його ідентичності зумовлює послідовне підключення у текст історичних, історіософських і соціокультурних парадигм донецького простору. Російсько-українську війну Станіслав показав не з точки зору фронту, а з точки зору тилу. Він зокрема простежив, якої деградації зазнає обиватель в умовах війни, хто наживається на жителях окупованої частини Донбасу, яка доля так званих «ветеранів» так званої «Новоросії», як пристосовуються під військові потреби гуртожитки навчальних закладів, хто надає гуманітарну допомогу місцевим жителям, яка доля «залишенців» на непідконтрольній території тощо.

Описуючи Homo Donbassus, а також ті трансформації, яких зазнає місцева ментальність, Асєєв мимоволі міфологізує Донбас. На світовідчуття місцевих жителів не може не впливати наявність практично в кожному місті, будь то Донецьк, Макіївка чи Торез, велетенської бетонної стіни з облізлого шпугатуркою і написами про невпкорений Донбас, яку бачить кожен робітник щодня, простуючи до прохідної чи від неї. «З початком війни цю стіну почали рухати все далі і прикращати позолотою, зводячи з неї мало не храм» [1, с.118].

Прагнення хоч якось нормалізувати свій психоемоційний стан та відновити внутрішній баланс, порушений війною, зумовлює появу в хроніках естетичних емоцій, які пов'язані з рецепцією класичних літературних і мистецьких зразків. У дописах С. Асєєва відлунують Ремарк, Гемінгвей, Маркес, Коллін Мак-Каллоу з їх філософемами «втраченого покоління», «ста років самотності», «тих, що світають у терні» тощо. В епістолярних зразках («Лист до своєї держави», «Лист циніка своїй державі», «Лист до росіян») можна віднайти паралелі до «Листів до німецького друга» Альбера Камю. Споглядання картин того жахливого

хаосу, в якому опинився сьогоднішній Донбас, породжують у журналіста відчуття сюрреальності та зумовлюють аналогії із сатирично-повчальними фантазмагоріями нідерландського живописця Героніма Босха.

Отже, С. Асєєв не лише зафіксував побачене і пережите, не лише переконливо і широко описав будні Донецька в умовах окупації, він спробував осмислити сучасне і майбутнє України в різних системах координат, дати відповіді на дражливі питання часу. Почасти йому вдалося встановити причинно-наслідкові зв'язки між подіями і реагуванням на них з боку владних структур, обґрунтувати болісне усвідомлення самого факту війни, схарактеризувати події крізь оптику філософії та психології «залишенця». Топос окупованого Донецька розкрито через опозити «свій/чужий», «війна/мир», «ми/вони», «життя/смерть». У змістовому аспекті збірка може правити за ілюстрацію тенденції інтелектуалізації журналістського тексту інкорпоруванням у нього художнього ресурсу та шляхом проникнення у сфери філософії, психологізму, асоціативності.

Список використаних джерел:

1. Асєєв С. В ізоляції: збірка статей. Київ : Люта справа, 2018. 212 с.
2. Зарембо К. Станіслав Асєєв (Васін). В ізоляції. Дописи про Донбас. *Критика*. 2019. Число 1-2. С. 11.

3. Коцарев О. Сім книг про Майдан і Війну. Ще не осмислення, але ретельна фіксація реальності: огляд. URL: <http://texty.org.ua/pg/article/editorial/read/62544/> (дата звернення: 10.02.2020).
4. Поліщук Я. Реактивність літератури. Київ : Академвидав, 2016. 192 с.
5. Рец И. 2,5 года года в изоляции в Донецке: что известно об освобожденном украинце Асееве. URL: <https://www.segodnya.ua/-regions/donetsk/dva-goda-izolyacii-v-donecke-pochemu-my-tr-ebuem-svobody-dlya-stasa-aseeva-1282998.html> (дата звернення 29.01.2020).
6. Слабошпицький М. Велика війна. 2014... Україна: виклики, події, матеріали. Київ : Ярославів вал, 2015. 320 с.
7. PEN Ukraine надасть гранти на переклад книжки Асєєва «В ізоляції». URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/284-4837-pen-ukraine-nadast-granti-na-pereklad-knizki-aseeva-v-izolacii.html> (дата звернення: 12.02.2020).

The author of the article analyzes the collection of S. Aseev's nonfiction articles «In isolation», which attests to a purely personal experience of thinking about war. The relation in the texts of objective information and subjective impressions is considered. Reports, essays, reflections by S. Aseev are analyzed in the context of time and life of the author.

Key words: S. Aseev, journalism, reportage, essay, identity, war.

Отримано: 11.03.2020

УДК 373.5.091.3:811.161.2'38-047.42

*А. С. Попович, доктор педагогічних наук, доцент,
О. В. Пастернак, учитель української мови і літератури,
Н. П. Ковальська, учитель української мови і літератури*

СТИЛІСТИЧНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ ЯК МЕТОД НАВЧАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті обґрунтовано аспекти застосування методу стилістичного експерименту на уроках української мови в закладах загальної середньої освіти. Акцентовано на різновидах стилістичного експерименту, етапах його використання й способах добору текстів для стилістичного експерименту. Визначено важливість методу для формування стилістичних умінь і навичок учнів.

Ключові слова: спеціальні методи навчання стилістики, метод стилістичного експерименту, різновиди стилістичного експерименту, етапи стилістичного експерименту.

У процесі вивчення стилістики на уроках української мови безсумнівно є застосування загальних методів навчання, однак основними в формуванні стилістичної компетентності здобувачів закладів загальної середньої освіти вважаємо спеціальні методи.

Мета нашої розвідки – проаналізувати особливості застосування методу стилістичного експерименту на уроках української мови в закладах загальної середньої освіти.

В українській лінгводидактиці аспекті дослідження ефективності застосування методу стилістичного експерименту здійснили В. Бадер, Н. Баранник, І. Гайдасенко, Г. Дідук-Ступ'як, С. Караман, О. Кулик, І. Кучеренко, В. Луценко, Т. Мельник, І. Нагрибелна, А. Нікітіна, В. Новосьолова, М. Пентиліок, Л. Сугейко, Н. Янко та інші.

На думку М. Пентиліок, в основі стилістичного експерименту – досконале знання різновидів літературної норми сучасної української мови (лексичної, орфоепічної, граматичної) та вміння послуговуватися стилістичними нормами через введення у текст найбільш доречних варіантів мовних одиниць [1, с.15-16]. Дослідниця стверджує, що стилістичний експеримент «передбачає порівняння мовних засобів за їхнім емоційним забарвленням, експресивністю, стилістичною вмотивованістю» [2, с.97]. У процесі застосування методу стилістичного експерименту на уроках української мови учні добирають і порівнюють мовні засоби, здійснюють підстановку, а також пояснюють доцільність мовних одиниць у певному контексті.

Сьогодні усталеними є такі різновиди стилістичного експерименту, як вилучення окремих слів, словосполучень, частин речення; заміна одних мовних елементів іншими – функційно подібними; розгортання окремих компонентів тексту в більші за обсягом (доповнення речень відокремленими й однорідними членами речення, вставними словами); самостійне завершення поданого тексту з подальшим зіставленням із текстом-оригіналом [3, с.35; 3, с. 200].

Використання методу стилістичного експерименту на уроках української мови передбачає певну етапність:

- 1) спостереження за поданим авторським текстом;
- 2) підстановка або спеціальний добір синонімічних варіантів (лексичних, фразеологічних, словотвірних, морфологічних, синтаксичних);
- 3) визначення, зіставлення, порівняння й потлумачення змін у смислових і експресивних відтінках мовних одиниць та сприйманні тексту загалом (єдність із системою образів);
- 4) висновки про доцільність / недоцільність здійснених підстановок.

Практика довела доречність окремих способів добору текстів для стилістичного експерименту:

- учитель самостійно добирає синонімічні варіанти до мовних одиниць тексту й пропонує учням;
- учні самостійно добирають варіанти до виокремлених учителем мовних одиниць тексту;
- учитель добирає варіанти авторських текстів українських письменників з різних редакцій певного художнього твору (своєрідні спостереження за едіцією тексту);
- учитель пропонує учням текст, з якого вилучає певні мовні одиниці (наприклад, прикметники), наступний етап – учні порівнюють пропонований текст із авторським;
- учитель пропонує учням стилістично недосконалі тексти, зокрема з текстів художніх творів, які вивчаються на уроках української літератури.

Стилістичний експеримент застосовується як на аспектичних уроках української мови, так і під час проведення уроків розвитку зв'язного мовлення. Зокрема, для визначення стилістичного навантаження одиниць різних мовних рівнів, з'ясування стилістичних особливостей певного тексту, засвоєння стилістичних норм сучасної української літературної мови (вибір найбільш доречного слова в певному контексті), віднаходження стилістичних помилок у

тексті, відстеження роботи письменника зі словом (порівняння рукописів і останніх варіантів тексту) тощо.

Під час використання стилістичного експерименту учні 10-11 класів можуть виконувати такі завдання:

- Визначити значення виділених слів, запропонувати способи синонімічної заміни й зробити висновки про стилістичну доцільність таких підстановок.

1. *Тим часом стали надходити відповіді на його грамоти. Найперше від Судислава. Прислав бересту з видряпаними кістяним писалом кривулями: «Роби, як знаєш. Судислав. Молодий ще. 2. – Так от, майстре, – Лука запашніше всівся, радо встряв до словесного бою, – знай: ні тої, ні третьої на скривжальях не було, а була мова сірійська, нею ж і бог глаголив. 3. Будували кораблі, визначили хід небесних світил, відкрили заблуканиці. 4. Велить приводити до себе мужніх жсон і дівиць розляє, і наложниць має і Вишгороді триста, і в Білгороді триста... 5. Поспіши, вощадь на колісницю заради істини, покірливості й правди (П. Загребельний «Диво»).*

- Порівняти варіанти різних редакцій роману Григорія Тютюнника «Вир». Охарактеризувати здійснені письменником заміни за їхнім емоційним забарвленням, експресивністю, стильовими особливостями.

Сучасний текст:

Біля казанка всі вибухнули дружним реготом.

– Якби він був розумний, такого б не сказав. А за присадибні ділянки – все правда. Ти гарантує мені трудовдень, тоді й побачиш, як я працюватиму. А даром, брате, музика не грає, ніп молебна не служить.

Основний текст:

– Якби він був розумний і з поняттям – цього не сказав би. А то виходить, що він чоловік, користь дає, а я – приший кобилі хвіст. А найвірніше: дай мені вволю їсти й пити, а тоді й совісті попитає. А то що ж полуцається? В колгоспі ми працюємо на совість, а на присадибних ділянках за хліб. Були же такі годи, що ні грама хліба не одержували? Були. А ти мені згарантує трудовдень, та й побачиш тоді, як я робитиму. А даром, брат, музика не грає і навіть дурний ніп і той молебню не служить.

- Послуговуючись фразеологічним словником української мови, до виділених фразеологізмів дібрати фразеологічні синоніми й висловити свою позицію про доцільність / недоцільність такої заміни.

1. *Кім в'юном вертким пірнув за Мишею. Та зопалу дав маху: товстеньке черевце халая не пуска, широка угорі, а низу завузька (В. Нечитайло).*

2. *Я бачу, ти судити маси тямю. Нехай закон і далі верх бере – Сороку напоумив сам Орел (В. Нечитайло).*

3. *– Завязятого троянці киталту, Не струсять нічийого гвалту І носа хоть кому утругь (І. Котляревський).*

Під час застосування методу стилістичного експерименту корисною є робота зі словниками різних типів (тлумачним, фразеологічним, словником синонімів). Наприклад, вивчаючи синоніми, учні отримують завдання: послуговуючись словником синонімів (або тлумачним), порівняти подані слова за емоційним забарвленням й експресивністю, довести їх стилістичну вмотивованість, дібравши до чотирьох мовних одиниць одного синонімічного ряду контекст із текстів художньої літератури.

Отже, важливість методу стилістичного експерименту у формуванні стилістичних умінь і навичок учнів закладів загальної середньої освіти, підвищенні їхньої стилістичної грамотності, виробленні мовного чуття й вияву лінгвокреативних здібностей.

Список використаних джерел:

1. Пентилюк М.І. Елементи стилістики на уроках українського мови в 4-6 класах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 «Методика преподавания языка». Київ, 1973. 24 с.
2. Пентилюк М.І. Робота з стилістики в 4-6 класах. Київ : Рад. школа, 1984. 136 с.
3. Бондалетов В.Д., Вартапетова С.С., Кушлина Э.Н., Леонова Н.А. Стилістика русского языка : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Рус. яз. и лит. в нац. школе / под ред. Н.М. Шанского. Ленинград : Просвещение, 1989. 223 с.

The article substantiates the aspects of the use the stylistic experiment method during Ukrainian language lessons in general secondary education establishments. It focuses on the stylistic experiment varieties, the stages of its use, and the methods of choosing texts for a stylistic experiment. The method importance for the formation students' stylistic abilities and skills is determined.

Key words: special teaching stylistics methods, stylistic experiment method, kinds of stylistic experiment, stylistic experiment stages.

Отримано: 11.03.2020

УДК 811.111'42

Л. М. Прокопів, аспірантка

КАТЕГОРІЯ ІНТИМІЗАЦІЇ: АСПЕКТ АДРЕСАТНОСТІ

У пропонованій розвідці описано арсенал засобів адресації категорії інтимізації. Закцентовано увагу на двох напрямках дослідження аналізованої проблематики. Інтимізоване повідомлення представлено через категорії автора, читача й тексту. Засобом інтимізації найчастіше виступає народна розмовна мова.

Ключові слова: категорія інтимізації, аспект адресатності, автор, читач, текст.

В українському мовознавстві кінця ХХ– поч. ХХІ ст. категорія інтимізації особливо приваблює увагу дослідників, про що свідчить чимало досліджень, які присвячені цій проблематиці.

Українська мова має своєрідний арсенал засобів інтимізації, що переконливо доводять наукові праці, спроектовані на український художній текст (дискурс). Категорію інтимізації досліджували та досліджують сьогодні Білодід І. [2], Анохіна Т. [1], Горбач І. [3], Данилюк С. [4], Денисова С. [5], Космеда Т. [6] та ін. У працях цих дослідників йдеться про категорію інтимізації, адресатність, її аспекти, які розвинули й поглибили опис теорії зазначеної універсальної мовної категорії та проаналізували відповідні дискурсивні практики.

Аналіз наукових досліджень категорії інтимізації дозволяє стверджувати про два напрямки її розвитку. Зазначається, що інтимізоване повідомлення представлено через категорії автора, читача й тексту. Представниками цього підходу інтимізація розглядається як одна з основних характеристик усного розмовного мовлення. Представники другого напрямку

досліджують інтимізацію як художню категорію, що використовується автором для побудови свого повідомлення [1, с.34]. Так, у своєму дослідженні Білодід І. визначає інтимізацію як художній прийом, що викликає у читача почуття інтимного, дружнього спілкування з автором. Цей прийом переважно реалізується через вживання риторичних запитань, окличних речень, питально-відповідних побудов, ужитих не в прямому мовленні [1]. Така побудова тексту створює враження побудови діалогу між адресатом та адресантом. Крім того, інтимізація в цьому випадку виступає авторським прийомом, а отже, категорією художнього тексту.

Представники другого підходу також розглядають інтимізацію через три категорії:

- 1) адресант, інтимно звернений до читача, який має на меті залучити читача до власної ідейно-естетичної позиції;
- 2) адресат, який здатний декодувати імпліцитний зміст художнього твору (в образі адресанта виступає читач-друг та однодумець);
- 3) текст, головною рисою якого є атмосфера інтимності [4].

Денисова С.П. розглядає інтимізацію як специфічну рису художнього тексту, яка співвідноситься зі структуруванням мовленнєвого акту в літературному творі. Інтимізоване повідомлення при цьому включає в себе естетичний намір автора, мовний засіб та естетичний ефект, який передбачає сприйняття повідомлення читачем/слухачем [6].

Отже, інтимізований текст може містити, безперечно, національно марковану систему інтимізованих звертань, які залежать від культури певного народу. Це повинен пам'ятати кожний комунікант, автор тексту, творець дискурсу, тобто той, хто продукує текст(дискурс), це повинен бачити, відчувати слухач / читач, тобто той, хто сприймає текст. Зазначене сприяє взаєморозумінню як обов'язковому чиннику моделювання інтимізації, яку насамперед розглядають як текстову (дискурсивну) категорію. Для того, щоб інтимізоване спілкування було позитивним, сприятливим, необхідно бути комунікативно компетентним, володіти навичками комунікативної поведінки.

Отже, категорія інтимізації – категорія мовна, дослідження якої дає змогу схарактеризувати як індивідуально-авторські формули інтимізації, що виявляються в структурі відповідного комунікативного простору, тексту, так і національні, специфічні моделі, що характерні для кожного народу.

Погоджуємося, що основним у інтимізації є розуміння один одного, успішне спілкування, яке викликає задоволення у адресата та адресанта. Засобами інтимізації виступають частки, займенники, здрібніло-пестливі форми слів, різні типи звертання, які ми можемо знайти у народному розмовному мовленні.

Отже, інтимізація насамперед є ефективним прийомом зближення автора з читачем у просторі художнього тексту, зближення комунікантів у дискурсивному просторі відповідного типу комунікації, моделювання стратегій і тактик цього зближення, налаштування на позитивний діалог, створення ефекту ширості, відвертої розмови, співучасті, взаєморозуміння, поваги, дружніх стосунків чи любові, що досягається широкою системою стилістичних засобів і прийомів. Отже, як зазначає дослідниця категорії інтимізації в українській мові Космеда Т., мовними засобами моделювання інтимізації, її маркерами є система фонетичних, лексичних, фразеологічних, морфологічних, синтаксичних та стилістичних одиниць, а також відповідні графічні знаки (графіми, пунктограми) [6].

Проаналізувавши наукові дослідження процесу інтимізації вище згаданих науковців, можемо зробити висновок, що інтимізацією вважається сукупність засобів, що належать переважно до розмовного мовлення, побутового

(наприклад, фамільярна лексика, вживання неповних речень та вставних конструкцій), які мають на меті створити дружнє повідомлення. Основною характеристикою мовленнєвого акту вважається інтенціональність, тобто задум автора, який несе в собі прихований зміст повідомлення/художнього твору і має певну мету та намір. За допомогою цього прийому створюється ефект спілкування адресанта та адресата. Цього ефекту можна досягти шляхом використання певних прийомів, що мають вплив на читача та відтворюють атмосферу позитивного спілкування між автором художнього твору та читачем.

Список використаних джерел:

1. Анохіна Т. Невербальні та вербальні засоби екстеріоризації селенціального ефекту в англomовному художньому дискурсі : автореф. дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.01 українська мова. К., 2006.
2. Білодід І.К. Вибрані праці в 3-х томах. К. : Наук. думка, 1986. Т. 1. 446 с.
3. Горбач І. Мовні засоби інтимізації художнього французького тексту. *Сучасні дослідження з лінгвістики, літературознавства і міжкультурної комунікації* : матер. II Міжнар. наук. конф. Івано-Франківськ, 2015. С. 35-37.
4. Данилюк С. Використання графічних засобів в текстах електронної пошти. *Наукові записки. Серія: Філологія*. Черкаси, 2009. С. 216-219.
5. Денисова С. Інтимізація й лінгвістичні засоби її вираження в російській художній прозі кін. XIX – поч. XX ст. : автореф. дис. ... канд. філол. наук: спец. 10.02.01 – російська мова. К., 1991.
6. Космеда Т. Мовознавча наука на службі в журналістики: До питання про вивчення категорії інтимізації (аналіз наукової розвідки А.В. Корольової). *Учені записки Таврійського національного університету ім. В. Вернадського, Наук. журнал. Сер. «Філологія»*. Сімферополь, 2005. Т. 18 (57). С. 69-73.

The proposed intelligence describes an arsenal of means of addressing the category of intimation. Attention is focused on two directions of research of the analyzed problems. The personalized message is presented through categories of author, reader and text. The most commonly spoken language is the popular spoken language.

Key words: intimation category, targeting aspect, author, reader, text.

Отримано: 11.03.2020

УДК 821.161.2-94:82.0

О. А. Рарицький, доктор філологічних наук, доцент

ВАЛЕРІЙ ШЕВЧУК ЯК РЕЦИПІЄНТ ТА ІНТЕРПРЕТАТОР ТВОРЧОСТІ ВОЛОДИМИРА СВДІЗІНСЬКОГО

У статті йдеться про роль та значення творчості В. Свідзінського у науковій рецепції та інтерпретації В. Шевчука, чільного представника літературно-мистецького шістдесятництва. В дослідженні «Образ поета» письменник пропонує умовно структуровану біографію В. Свідзінського, яку він сформував на основі документальних свідчень сучасників, радянської періодики та виданих прижиттєвих збірок митця. Стаття В. Шевчука сприймається як методологічна основа для подальшого вивчення життєтворчості В. Свідзінського.

Ключові слова: В. Свідзінський, шістдесятники, тоталітаризм, соцреалізм, біографія, портрет.

В умовах горбачовської перебудови шістдесятник Валерій Шевчук до 100-річчя від дня народження В. Свідзінського напише статтю «Образ поета» [2], яка була надрукована у 1985 р. в журналі «Вітчизна». Публікацію можна вважати своєрідним підсумком осмислення творчості митця у радянський час, що сьогодні сприймається як чергова віха його «відсутності й повернення» (Е. Соловей) в українську літературу. В. Шевчук скрупульозно зібрав доступні на той час розпорочені матеріали, що стосувалися біографії та творчості поета й на їх основі здійснив нову спробу досягнути феномен В. Свідзінського. Письменник акцентує на тому, що поет вирізнявся талантом у колі своїх сучасників, його оригінальною модерною поезією захоплювалися сучасники Ю. Смолич, П. Тичина, Ю. Яновський, М. Йогансен, В. Сосюра, І. Муратов, І. Вирган П. Панч, О. Полторацький. Покликаючись на спогади Ю. Смолича, В. Шевчук зауважує, що «П. Тичина перед тим, як подати свої

твори до друку, прочитував їх Свідзінському» [2, с.185] – це свідчить про неабиякий його авторитет у колі харківських митців. Наголошується й на тому, що для поетів-початківців П. Дорошка, І. Виргана, І. Муратова, А. Копштейна, В. Ткаченко, Д. Вишневського він був літературним наставником і вчителем. Водночас В. Шевчук справедливо обурюється належно не відновленою біографією поета, вказує на відсутність монографічних досліджень про його творчість, на брак належного пошанування його імені та доробку. З усього того стає очевидним, що В. Свідзінський у 30-х рр. був одним із каталізаторів літературного процесу, був неявним, вимушено прихованим, а проте важливим чинником тогочасного літературного процесу, а в умовах наростаючої ідеологічної агресії через світоглядні та естетичні переконання просто не міг стати співцем системи, тому й був витіснений на маргінеси літературного життя (за Стусом – сам свідомо усунувся, відсторонився).

В. Шевчук із доступних йому матеріалів намагається сформувати творчий профіль В. Свідзінського, який складається як із зовнішніх, міметичних, так і внутрішніх, психологічних характеристик. Сучасникам вдалося задокументувати його збірний портрет як людини і митця. Так, у П. Панча читаємо: «Середнього зросту, худорлявий, з інтелігентними рисами обличчя, і з постійною, лагідною усмішкою. Дивував своєю скромністю і притишеним голосом. Цим він був схожий на поета П. Тичину» [2, с.183]. Критик І. Айзеншток побачив В. Свідзінського як «флегматичного і дуже мовчазного чоловіка» [2, с.183]. А поетова племінниця Ізяслава Красногорцева характеризує свого дядька так: «Був він середнього зросту, з чорними лагідними очима, які заглядали в нашу душу дитячу, привітно усміхався, давав нам гостинці. Батько мій, Олег Юхимович, казав, що в нього прекрасна душа, щира й добра, духовний його світ багатий, ерудит. Він багато читав, знав п'ять іноземних мов, цікавився історією Греції, Сходу, і був як бджілка працюючий. Він весь час щось читав і писав. Писав без кінця. Дома казали, що він дуже мало спить, а все сидить і пише. [...] Дядько дуже любив і поважав селян, знаходив спільну мову, цікавився історією, приказками, піснями народними, фольклором, який зразу записував у свій блокнот» [2, с.183]. Щоб підтвердити залюбленість В. Свідзінського в уснопоетичну стихію, показати тисний зв'язок його творчості із фольклором, В. Шевчук скористався листом доньки поета Мирослави до літературознавця В. Яременка від 3 листопада 1983 р., в якому йдеться саме про фольклористичні зацікавлення поета. Короткі відгуки сучасників В. Свідзінського дають змогу характеризувати його як високоінтелектуальну, шляхетну, надзвичайно скромну, морально відповідальну за свої дії та вчинки людину. Впадає в око його загострене відчуття обов'язку й честі, нездатність до пристосуванства, безкомпромисність.

На думку В. Шевчука, визначальними у поезії В. Свідзінського є натурфілософські візії. Митець сприймає природу як цілісну систему, по-особливому бачить її первозданну красу, у цьому шляхетно намагається переконати інших; йому дається акумулювати і трансформувати цю красу в собі і досягати в такий спосіб найвищої душевної гармонії та цілісності. З цього приводу В. Шевчук зауважує: «Він вдвлювався у природу небуденним оком, відшукував у ній потаємне, не міг байдуже пройти повз щось красиве, воно невмируно його хвилювало, він хотів збагнути таємницю прекрасного, адже проникнення в суть природи для поета – це проникнення в суть людини, в суть світової гармонії: не був він співцем розкладу, а таки гармонії; краса, яка його чарувала, не могла не нав'язати думок про перехідність її, а водночас не дати побачити її вічності; це була вічна і віща краса всього зеленого світу, а той світ поет безпозірно й щиро любив та оспівував» [2, с.183]. В. Свідзінський тлумачить людину як органічну частку природного буття, його незмінну складову, він нагадує про високу місію кожного береги довкілля, користатися його життєдайною енергією, не завдаючи шкоди, відчувати повну злитість із ним. Своєрідне підтвердження цьому знаходимо й у спогадах О. Пилинської-Чилінгарової: «...був справжнім дитям природи. Працюючи цілими днями в редакції чи над своїми перекладами, він прагнув свіжого повітря, милих його серцю краєвидів. Яюсь розповідав нам, як, прокинувшись удосвіта, качався на траві, упиваючись пахощами землі, польових квітів, передранньою свіжістю повітря і всією красою раннього ран-

ку. І відчув він такий приплив творчих сил, що ледве примусив себе піти на буденну роботу» [3, с.173]. Як стверджує В. Шевчук, нерозривна єдність із природою поєднується у поета з безмежною любов'ю до рідних – доньки і дружини, про що свідчать присвячені їм вірші. Невичерпна поетова енергія дозволяла абсорбувати красу, яку він умів бачити в буденності, відповідно трансформуючи її у власній творчості.

В. Свідзінський по-особливому відчував красу древнього Кам'яця, улюбленого міста, де минули роки його навчання в духовній семінарії, у заснованому І. Огієнком Українському університеті, де він навчався спершу як студент, згодом уже як аспірант в Інституті народної освіти, а пізніше працював архіваріусом. В. Шевчук робить спробу відслонити завісу особистого життя поета, слушно наголошуючи, що саме кам'янецький період був найбільш сприяливим у його життєвій і творчій долі. У Кам'янці він одружився із народною вчителькою Зінаїдою Сулковською, тут народилася їхня єдина донька Мирослава, вийшла друком його перша збірка «Ліричні поезії» (1922 р., видавництво «Держвидав України»). Поет мав своє коло творчих однодумців, улюблену справу, родину і певний час почувався щасливим. У листі до Олени Чилінгарової, надісланому з Харкова 31 травня 1935 року неважко відчутти його особливу тугу за Кам'янцем: «Ах, Леся, як би мені хотілося побувати в милому моєму Кам'янці – подивитися, які зміни в нім сталися. Там колись родилася моя мама, там і я жив багато років – і був деякий час щасливий. А на П.[ольських] Фольварках знаю кожен камінець. Дуже люблю поле, що між Фольварками і хутором «Козак». Тою доріжкою я часто в дитинстві ходив з Лянкоруня до Кам'яця» [1, с.430]. В. Шевчук, ще не маючи всіх згодом відкритих матеріалів, тих-таки листів та спогадів – інтуїтивно відчув особливе значення саме Кам'яця у творчій біографії поета.

Стаття В. Шевчука «Образ поета» надзвичайно цінна в сенсі розуміння проблем досі недостатньо з'ясованої та вивченої біографії В. Свідзінського. У ній увиразнюється творчий портрет поета у контексті тієї буремної епохи; торкається автор і непрості родинні колізії. В. Шевчук здійснює ще одну спробу наблизитися до розуміння самого митця та його оригінальної поезії, відчутти її високу енергію і глибину.

Список використаних джерел:

1. Свідзінський В. Твори : у 2 т. / вид. підгот. Е. Соловей. Київ : Критика, 2004. Т. 2: Переклади. Статті. Листи. 512 с.
2. Шевчук В. Образ поета: До 100-річчя від дня народження Володимира Свідзінського. *Вітчизна*. 1985. №9. С. 181-186.
3. Чилінгарова-Пилинська О. Що згадалося про поета. *Прапор*. 1985. №10. С. 172-177.

The article deals with the role and significance of V. Svidzinskyi in the scientific perception and interpretation of V. Shevchuk, a notable representative of the 1960s literary and artistic movement. In his research «The Poet's Image» the writer suggests V. Svidzinskyi's structured biography which was formed on the basis of his contemporaries' documentary evidence, Soviet periodicals and the poet's works collections published during his lifetime. V. Shevchuk's article is perceived as a methodological foundation for the further studying of V. Svidzinskyi's life and creative work.

Key words: V. Svidzinskyi, the writers of the 1960s, totalitarianism, socialist realism, biography, portrait.

Отримано: 11.03.2020

УДК 811.161.2'373:793.3]:030Білецький-Носенко«18»

І. А. Федькова, кандидат філологічних наук, старший викладач

ХОРЕОГРАФІЧНА ЛЕКСИКА В ХІХ ст. (на матеріалі словника української мови П. П. Білецького-Носенка)

Особливе місце в словниковому складі української мови на різних етапах її творення належить хореографічній лексичній – словам та виразам, які позначають поняття танцювальної культури. У статті проаналізовано особливості відбиття цієї лексики у словнику П.П. Білецького-Носенка.

Ключові слова: хореографічна лексика, терміни, номени, лексичний склад мови.

Метою статті є аналіз хореографічної лексики, зафіксованої у словнику П.П. Білецького-Носенка.

Сучасна українська хореографічна лексика – невід'ємний складник лексичної системи національної мови

як із генетичного погляду, так і в аспекті семантики та її структури. Вона має глибокі корені, зафіксовані в підручниках, словниках, пам'ятках наукової та художньої літератури, мистецьких працях тощо.

Історія формування хореографічної лексики є частиною історії розвитку всієї лексичної системи української мови. Аналіз опрацьованих джерел засвідчує, що до XIX ст. не було ґрунтовного опису лексики, пов'язаної з танцем. У лексикографічних джерелах трапляються поодинокі лексеми на позначення назв танців, а також процесу «танцювання».

«Словник української мови» П.П. Білецького-Носенка вміщує значно більше хореографічної лексики, ніж попередні праці. Проте досі ця лексика не є вичерпно описана. Про активне функціонування цієї лексики у досліджуваний період свідчить той факт, що уже в «Енеїді» І. Котляревського подано велику кількість лексем, пов'язаних із танцем. Автор, використовуючи хореографічну лексику, яскраво описав особливості танцювального мистецтва українців. Тут уже читач ознайомлюється з танцями (*третяк, гоцак, гайдук, горлиця, дудочка, журавель, халандра, вегеря, метелиця*), хороводними іграми (*хрещик, горюдуб, ворон*), назвами учасників танців (*танцюра, гуляки*) тощо [2].

У «Словнику української мови» П.П. Білецького-Носенка методом суцільної вибірки зазначаємо, що найчисельнішу групу становлять назви танців, наприклад: «*гайдук*» [1, с.92], «*гопак, гоцак*» (тут автор подає фонетичні варіанти танцю – І.Ф.) [1, с.103], «*горлиця*» [1, с.104]. Важливим у аналізованій праці є те, що автор дає коментар, пояснення щодо тієї чи тієї лексеми, наприклад: «*журавель* – нар. песня и пляска по ней» («*Унадывся журавель до бабиньх конопель*»). Еє поють и пляшуть на свадьбахъ въ понедѣльникъ» [1, с.140], «*дудочка*» (подано короткий опис цього танцю – І.Ф.: «въ ней пляшетъ одинъ бойкій парубокъ, взявъ обѣими руками по дѣвкѣ или молодой женщинѣ; это родъ очень живого алемана») [1, с.125], «*дрибушка, дрибушечка* – пляска, въ которой скоро стучать ногами» [1, с.123], «*дробакъ* – пляска живая» [1, с.124], «*дробушка, дробушечка*» [1, с.124], «*коломыйка* – пляска и пѣсня у гуцуловъ, городскихъ жителей Галиции и Буковины» [1, с.189], «*метелиця*» («Грай метелицю, будемо та'нчити») [1, с.223], що дозволяє дослідити процеси номінації цих лексем.

Автор також подає і тлумачить словосполучення, до яких увіходять ці лексеми, наприклад: («*Сядати гайдуга*» – плясать вприсядку) [1, с.92], «*дробака утяти* – начать пля-

сать. Убѣжать во весь опоръ безъ оглядки» [1, с.124]. У словнику подано назви танцювальних фігур, присядок, манери виконання: «*виге'ра* – присядка въ пляскѣ. *Сядати вигеры (гайдука, по-московски)*» – плясать на присядку» [1, с.75], «*вихлясом*», «*танчить вихлясомъ*» – плясать на витяжку» [1, с.80], «*вичу'ра (вкрута'сь)*» [1, с.80], «*выкрутасомъ* – плясать, кружася (вальсируя)» [1, с.89], «*тани'къ* – хоровод» [1, с.349]. Назви процесу: «*гарціова'ньє* – 1) пляска; 2) бѣганье на коняхъ» [1, с.95], «*тра'нды (транты)* – плясанье, пляска (танцы)» [1, с.356], «*гоцова'ти* – плясать съ прыжками, прыгать» [1, с.103], «*та'нчити* – плясать, танцовать» [1, с.349]. Номен на позначення учасників: «*тане'чник, танцю'ра, тане'ниця, ско'чка, пляса'виця*» (*танцюристка*) [1, с.349]. Як бачимо, запозичене слово «танець» і його похідні набули поширення. Словник фіксує лексему з наголосом на другому складі («*тане'ць* – 1) пляска; 2) мѣсто, гдѣ пляшуть») і навіть вказано джерело запозичення («*съ нѣм. танценъ*») [1, с.348].

Отже, словник української мови П. Білецького-Носенка фіксує значну кількість слів та виразів, пов'язаних із танцювальною культурою українців, що свідчить про активне функціонування й розвиток цієї лексики в XIX столітті. Перспективним буде проведення етимологічного аналізу цієї лексики, а також дослідження Малорусько-німецького словника С.І. Желіхівського на предмет хореографічної лексики.

Список використаних джерел:

1. Білецький-Носенко П. Словник української мови. Київ : Наук. думка, 1966. 422 с.
2. Котляревський І.П. Вибране. Енеїда. Наталка Полтавка. Київ : Веселка, 1981. 236 с.

A special place in the vocabulary of the Ukrainian language at different stages of its creation belongs to the choreographic vocabulary – words and expressions that denote the concept of dance culture. The peculiarities of the reflection of this vocabulary in the dictionary of Biletskyi-Nosenko are analyzed in the paper.

Key words: choreographic vocabulary, terms, nouns, vocabulary.

Отримано: 11.03.2020

УДК 811.161.2'28(477.43)

Н. П. Шеремета, кандидат філологічних наук, доцент

ПАРАДИГМАТИЧНІ ВІДНОШЕННЯ В ТЕМАТИЧНІЙ ГРУПІ ЛЕКСИКИ «НАЗВИ ОДЯГУ ТА ВЗУТТЯ» (на матеріалі говірок Поділля)

У статті репрезентовано парадигматичні відношення лексики на позначення одягу та взуття; у межах тематичної групи «Назви одягу та взуття» виокремлено лексико-семантичні підгрупи та визначено їх структуру; проведено аналіз внутрішніх семантичних зв'язків у межах лексико-семантичних груп; досліджено специфіку та напрями еволюційних процесів у семантиці аналізованих лексем; виявлено етимологію окремих назв одягу та взуття.

Ключові слова: назви одягу та взуття, лексичний діалектизм, тематична група лексики, лексико-семантична група лексики, подільські говірки.

Пріоритетним завданням сучасного мовознавства досі залишається дослідження народної культури крізь призму слова. Усвідомлюючи, що культурно марковані елементи зосереджені переважно в системі діалектної лексики, ставимо за мету максимально повно описати лексичні одиниці тематичної групи «Назви одягу та взуття» в аспекті системних парадигматичних відношень, в які вони вступають у межах цієї тематичної групи.

Основи дослідження лексики як системи було закладено у працях Р. Будагова, К. Глуховцевої, П. Гриценка, Й. Дзендзельського, О. Мораховської, М. Никончука, М. Покровського, О. Потєбні, М. Толстого, О. Трубачова, Г. Уфимцевої, Ф. Філіна, Д. Шмельова, Л. Щербі та ін.

В українському мовознавстві та етнографічній науці відомо чимало досліджень назв народного одягу. Так, назви гуцульського одягу минулого детально описали у наукових працях В. Шухевич («Гуцульщина») і Я. Головацький («Мандрівка по Галицькій та Угорській Русі», «О костюмах или народном убранстве русинов или русских в Галичине и северо-восточной Венгрии»). Академічно вартісним є історико-етнографічне видання «Гуцульщина» й праці сучасних етнографів та лінгвістів Т.О. Гонтар,

І.Т. Карпинця, О.Ф. Командрова, К.І. Матейко, О.В. Полянської, М.Н. Шмельової. Бойківські назви одягу описано І. Вагилевичем («Бойки, русько-слов'янський люд у Галичині»), І. Франком («Етнографічна експедиція на Бойківщину», «Дещо про шляхту ходачкову» та «Галицько-руські народні приповідки»), у новітньому академічному виданні «Бойківщина», ґрунтовних працях К.І. Матейко, К.Г. Зозуляк. Буковинські назви одягу частково описані в статтях М.В. Леонової, В.А. Прокопенко, закарпатські – у статтях та лінгвістичних атласах Й.О. Дзендзельського, П.М. Лизанця, О.В. Полянської, М.Н. Шмельової, наддністрянські – у дослідженнях Г.Ф. Шила, М. Караса та ін.

Аналіз говіркового мовлення Поділля свідчить, що лексика на позначення одягу та взуття багата досить різноманітна, тому утворює розгалужену щодо структури тематичну групу.

У складі досліджуваної групи лексики за функціональним призначенням реалій виділяємо такі лексико-семантичні групи: «Назви одягу», «Доповнення до одягу», «Назви головних уборів», «Назви взуття».

Наповнення наддіалектних сіток-моделей тематичної групи «Назви одягу та взуття» у подільських говірках здійснюється

за рахунок лексичних, морфологічних та фонетичних варіантів апелятивів власне українських утворень і запозичених лексем, на зразок: праслов'янські лексеми *ко^{бл}жух* (всі говірки), *чо^лпец'* (СГ), *по^ляс* (Злч); давньоруський номен *о^дежа* (весь досліджуваний ареал), що, на думку З. Бичка, є давнішим похідним утворенням від праслов'янського *о-дхвати* – 'класти на себе', а *о^даг* – суто українським утворенням [1, с.142], *ме^лрежи^{во}* (СГ, Злч) та ін., серед запозичень виокремлюємо полонізм *ко^шула* (пол. *koszula*) (Кмн), германізми *б^лузка* (нім. *bluse*) 'сорочка' (СГ, Злч, Клч, Блщ), *фартух* (*хвар^тух*, *фартуш^чина*, *фартушок*) (в усіх говірках), тюркізм *ко^лис* 'ніс' було *н^лякажх бл^лязок / хо^дили ї^тім / шо^лмали // се^лзараз понави^лдумували їс^лакі^лх ко^фм^лі^лі*) (Блщ), латинізм *кап^лион* (Злч, Клч, Лск, Блщ), англійський номен *п^лі^лжак* (Злч, СГ, Кмн) та його фонетичний варіант *п^ліджак* (Клч), французькі слова *жа^лкет* (*жі^лкет*, *жі^лк'ет*, *жу^лкет*) (Блщ, Злч, Клч), *жі^лет* (*жі^лет*) (Блщ, Клч, Кмн), *кор^лсет* (*кор^лс'ет*, *кар^лс'ет*, *гор^лс'ет*) (Злч, Клч, Кмн, Блщ) та ін.

Дослідження етимології назв одягу та взуття доцільно здійснювати в етнолінгвістичному аспекті, так як окремі запозичені назви елементів одягу походять від назв частин тіла. Наприклад, *гердан* від тур. *gerdan* 'шия' [3, с.152]; походження назви *намисто* «пов'язують з псл. **monisto* з іє. *mono* 'потилиця', 'шия'» [5, с.43]. Ф. Вовк слово *кінтар* виводить від рум. *per^ту* 'груди' [2, с.136].

Аналізована тематична група утворює своєрідну систему, де лексико-семантичні групи протиставляються за властивими їм диференційними ознаками, зумовленими наявністю конкретної реалії. Це продукує семантичний синкретизм та вільне переміщення лексем у моделі семантичної структури мікросистеми. Прикладом може бути поліфункційність одних номенів і монофункційність інших: один номен може одночасно вживатися як назва для кількох предметів одягу чи взуття (*за^лпаса* як 'пасок' і як 'фартух' (Лск, Злч) або репрезентувати лише один десигнат (як-от, *го^лоб'іс(и)ки* 'на босу ногу (взутися)' (Блщ, СГ)).

Відзначено також випадки полісемії – називання номеном кількох десигнатів у межах однієї говірки; водночас зафіксовано дублетність – позначення одного десигната в тій самій говірці кількома номенами. Так, у на означення будь-якого предмету одягу / взуття може вживатися кілька назв, причому діалектні слова використовуються більше мовцями середнього та старшого покоління. У зв'язку з цим на Поділлі паралельно з новими, засвоєними з літературної мови назвами, виступають традиційні діалектні лексеми: *за^лпаса* (Злч), *за^лпінка* (Злч), *при^лпінда* (СГ, Кмн, Блщ), *фартух* (*хвар^тух*, *фартуш^чина*, *фартушок*) (весь досліджуваний ареал), *пе^лредні^лк* (Блщ) та ін.

У подільських говірках виявлено також гіперопінімічні відношення, коли одна і та ж назва вживається для позначення як родової, так і видових сем. Наприклад, семема 'загальна назва одягу' може бути представлена у досліджуваному ареалі лексемами *о^дежа* та *ш^лмат'а*, що накладаються на видові семи 'святковий одяг', 'вишуканий одяг', інколи з апелятивом, як-от: *па^лрадна* (Злч), *ви^лходна* (Кмн), *про с^лвата* (Блщ), *на^лвих'ід* (Блщ), *фа^лйна* (Злч), *на^лрадна* (Кмн) та ін.

За структурою більшість найменувань є окремими лексемами; а полікомпонентні назви утворюються зазвичай за моделлю атрибутивного або сурядного словосполучення чи простого речення, наприклад: *о^дежа про с^лвата* (*ти с'а нин'і їд'агнула в одезу про с'лато*) (Блщ), *ш^лмат'а на^лвих'ід*, *па^лрадне^л* (Блщ); *о^дежа коло хати* (*живо пе^лре^лбе^лрис'а ми^лн'і в одезу коло хати*) (Блщ); *с^лн'ід^лни* (*ита^лни* (Злч), *ни^лжен'і ита^лни* (Блщ); *п^лат'а си^лце^ле^л*, *пра^лме^л*, *ф^лп^ліс'іроу^л*, *ф^лти^лтанку*, *ф^лчо^лтири кл^лини* (СГ) та ін.

Номені в різних говірках Поділля зазнавали формального варіювання переважно на фонемному рівні (*со^ллом'яній кап^ли^лух і со^лломн'ані^л*; *л^лудзі^лк*, *л^лудзі^лк*, *л^лудз'ік*, *л^лузі^лк*; *пал'то*, *пал'іто*, *пал'іта* та ін.), акцентних та граматичних варіантів – значно менше.

Варіативність називання десигната різними лексемами зумовлена кількома чинниками: реалізацією різних мотиваційних ознак при номінаціях, впливами інших мов, внутрішньоговірковими трансформаціями номенів.

Аналіз мотивації лексем показав, що десигнат може оцінюватися діалектоносіями за різними ознаками. Так, певна кількість назв одягу та взуття характеризується виразною етимологією, як наприклад: *наба^лкирок* ('берет') – *та^лка ш^лапка / як їс'і / т'іко но з л^лупчи^лком* (Блщ) та ін.

Багато назв носить описовий характер або вживаються перифрази: *красо^лта* 'святковий одяг' – *ти нин'і їб^лрала та^лку красо^лту* (Блщ).

Функціонування багатьох номенів можна простежити у контексті, в якому він вживався інформатором, що сприятиме подальшому дослідженню зібраного матеріалу на різних мовних рівнях. Наприклад: *ти с'а зат'а^лнула ї то^лї гор^лс'ет / як морква; ја бим со^лб'і то^лже^л ку^лпила бо^лсо^лнош^лки^л / но но^лга здо^лрова; шо з того ка^лш^літа // як ї н'ім їс'і вуха гол'і* (Блщ); *да^лно ні^л нос'ат' їже тих л^лант'і^л*; *нуї до чого кол'ер цего б'і^лр'ета / та це лиш на па^лрад же^лго б^лрати* (Лск) та багато інших.

Марія Маєрчик доводить, що в межах міфопоетичного мислення, в контексті української (і загалом слов'янської) традиційної культури одяг відіграє роль не оздобу тіла, не обігріву тіла і навіть не захисту тіла, одяг є самим тілом – символічним тілом [4, с.69]. Тому вивчення живого, у тому числі й говіркового, мовлення в усьому його розмаїтті – невідкладне завдання мовознавців та українознавців. На часі й видання діалектних текстів та словників, які б уможливили подальше відображення історії народу, матеріальної та духовної культури етносу.

Список скорочень обстежених населених пунктів. Кульчинки – Клч Красилівського р-ну; Блищанівка – Блщ, Стара Гута – СГ Дунаєвського р-ну; Кам'янка – Кмн, Лисківці – Лск Кам'янець-Подільського р-ну; Залуччя – Злч Черновецького р-ну Хмельницької обл.

Список використаних джерел:

1. Бичко З.М. Діалектна лексика наддністрянського говору. Тернопіль : Лідер, 2000. 280 с.
2. Вовк Ф. Етнографічні особливості українського народу. *Студії з української етнографії та антропології*. Київ, 1995. С. 39-218.
3. Войтів Г. Назви жіночих шийних прикрас у гуцульському говорі. *Гуцульські говірки (Лінгвістичні та етнолінгвістичні дослідження)*. Львів, 2000. С. 149-157.
4. Маєрчик М. Одяг як символічне тіло. *Тіло в текстах культур*. Київ, 2003. С. 69-82.
5. Пономар Л. Назви одягу Західного Полісся. Київ, 1997. 182 с.

In the article the paradigmatic relations of the vocabulary on the designation of clothes and footwear are represented; within the thematic group «Names of clothes and footwear» the lexical-semantic subgroups have been identified and their structure has been defined; analysis of internal semantic links within lexical semantic groups have been carried out; the specificity and directions of evolutionary processes in the semantics of analyzed lexemes have been studied; etymology of separate names of clothes and footwear has been revealed.

Key words: names of clothes and footwear, lexical dialectism, thematic group of vocabulary, lexico-semantic group of vocabulary, Podillian dialects.

Отримано: 11.03.2020

Секція ПЕДАГОГІКИ ТА МЕТОДИКИ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

УДК 373.2.015.31:57.081.1

Т. Й. Бабюк, кандидат педагогічних наук, доцент

ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «ПОВІТРЯ»

У статті зроблена спроба розкрити системний підхід у розвитку пізнавального інтересу дітей старшого дошкільного віку під час вивчення теми «Повітря».

Ключові слова: спостереження, дослід, експеримент, проблемно-пошукові методи, ігрові методи, праця у природі.

Спостерігаючи за організацією навчання й виховання дітей у закладі дошкільної освіти, науковці звернули увагу на те, що ознайомлення дітей з навколишнім світом здійснюється здебільшого у процесі повідомлення нових знань на заняттях [4, с.12]. Основними методами такого повідомлення є бесіда, розповідь. Це негативно впливає на пізнавальну активність дітей, а низький рівень допитливості й мала активність пізнавальних процесів зумовлюють у майбутньому невстигання дітей у школі (С.О. Ладивір, З.П. Плохій, Ю.О. Приходько, С.П. Тищенко та ін.).

Метою статті є дослідження можливості інтеграції основних видів діяльності: дослідницько-пошукової, ігрової, праці в природі, зображувальної, мовленнєвої, пізнавальної для забезпечення активної пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку. Здійснимо це на прикладі ознайомлення дітей з темою «Повітря».

Ознайомлюючи дітей з темою «Повітря», діти з вихователем встановлюють, де та як можна виявити повітря, які його властивості. Потім вони ознайомлюються з вітром. Наступні заняття присвячуються вивченню значення повітря в житті рослин, тварин, їхнім пристосуванням до життя в повітрі. Потім варто розглянути теми про роль повітря та вітру в житті людей, проблеми охорони природи, правилах екологічно грамотної поведінки.

У процесі спостережень у природі ми звертали увагу дітей на те, що стан атмосфери залежить від дій кожного з нас (включаючи дітей), а не тільки від діяльності заводів та фабрик. Наприклад, якщо ми будемо ретельно зачиняти вікна та двері взимку, то електростанції менше здійснять викидів у атмосферу, а значить, буде менше кислотних опадів.

Однак, віддаючи належне спостереженню як методу пізнання природи, чимало науковців (З.П. Плохій, Н.Ф. Ярищева) наголошують на тому, що діти старшої групи готові до більш складних видів природопізнавальної діяльності, які б забезпечували активне пізнання природи, сприяли розвитку логічного мислення, зв'язного мовлення, умінь і навичок самостійного пізнання об'єктів і явищ природного довкілля [4, с.43]. Поділяючи їх думку, ми приділили значну увагу таким методам керівництва та формам організації пізнавальної діяльності дітей, як дослід, експеримент, проблемно-пошукові методи, оскільки вони вимагають складної розумової діяльності, підводять дітей до пізнання тих властивостей і ознак об'єктів природи, які недоступні безпосередньому сприйняттю, розуміння причинно-наслідкових зв'язків та залежностей у природі.

Під час роботи над вивченням теми ми використовували такі проблемно-пошукові методи, як словесно-логічні завдання, проблемні ситуації тощо. Вони активізують пізнавальну діяльність, спонукають дітей до власних суджень. Міркування дітей під час розв'язання завдань розкривали розуміння значення повітря в житті живих істот, для яких вона є середовищем проживання, й самого живого організму – для цього середовища, тобто взаємозв'язків у

природному довкіллі, які не можна порушувати. Засуджуючи неправильний вчинок у ставленні до об'єкта природи, діти засвідчили усвідомлення значення екологічно доцільної поведінки в збереженні природи.

Враховуючи те, що провідним видом діяльності в дошкільному віці є гра, закріплення уявлень про природу здійснювалося в процесі організації різних видів ігор. Діти відчували природу в русі, в конкретних діях. Тому під час екскурсій, прогулянок ми залучали їх до ігор з повітрям, з вітром: ігри з султанчиками, вітряком, флюгером, надувними іграшками, мильними бульбашками тощо. Діти із задоволенням брали активну участь у іграх-змаганнях, наприклад. «Хто більше придумав слів. Повітря яке? Вітер який?»

Одним із важливих завдань у підготовці дітей до школи є формування умінь відтворювати свої знання в логічній, послідовній розповіді, правильно висловлювати свої судження. Образність мови дітей засвідчує їх емоційно-ціннісне ставлення до природи. Читання художньої літератури, народний фольклор, логічні мовленнєві вправи, складання описових розповідей, творчих та з досвіду сприяли активізації як мовленнєвої, так і природопізнавальної діяльності дітей. Так, на заняттях з розвитку мовлення можна запропонувати дітям придумати казку за поданим початком: Жили-були два брати-вітри. Один з них був злим та колючим, його звали..., а інший – ласкавий, добрий, його звали.... Злий вітер зривав шапки з людей, перевертав у морі кораблі, а інший брат, добрий вітер... (далі казку складають діти). Захоплення й стійкого інтересу дітей ми досягали завдяки використанню народної творчості: відгадування й придумування загадок про повітря, вітер, наприклад, куди ступиш – всюди маєш, хоч не бачиш – а вживаш (повітря), рукавом махнув – дерева погнув (вітер).

Під час перебування дітей у природному довкіллі з метою активізації їх пізнавальної діяльності ми використовували проблемні завдання й запитання [3]. Так, під час прогулянки після дощу, ми запитали: «На заняттях ми з вами змогли побачити повітря. А чи можна його почути? Як це зробити?». Вислухати відповіді дітей. Потім роздати усім пляшки, які діти приставлять до нижньої губи і подують збоку у горлечко – виникне звук. Потім можна посвистіти у свистки. Отже, повітря може свистіти. А як ще він може звучати? (завдяки повітрю звучать духові інструменти, гудки) [5, с.27].

Зазначимо, що цілісність і єдність природи вимагає комплексного підходу у формуванні ціннісних орієнтацій, уявлень про її компоненти, взаємозв'язки й залежності між ними [5, с.25]. Тому ознайомлення дітей з повітрям не обмежувалося тільки темою «Повітря». Наприклад, під час чергування в куточку природи ми звернули увагу дітей на те, що в акваріумі з рибками можна побачити повітряні бульбашки. Якщо в акваріумі є компресор, слід звернути увагу дітей на бульбашки навколо нього. Для чого потрібен компресор? (Діти пригадують, що всі тварини, у тому числі і риби, дихають повітрям). Далі діти уважно розглядають

носи усіх мешканців куточка природи. Для чого потрібні носи? Чим схожі і відмінні носи у різних тварин, птахів? Чи схожі вони на ніс людини? А як дихають риби?

Так, на прикладі ознайомлення з темою «Повітря», ми розкрили системний підхід у розвитку пізнавального інтересу дітей старшого дошкільного віку. Оптимізація освітньо-виховного процесу забезпечувалася шляхом інтеграції змісту та форм основних видів дослідницько-пошукової, ігрової, зображувальної, мовленнєвої, трудової, навчальної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Єлманова С. Організація дослідів з дітьми старшого дошкільного віку. *Дошк. вих.* 1997. №12. С. 22-24.
2. Иванова А.И. Экологические наблюдения и эксперименты в детском саду: Мир растений. Москва : ТЦ Сфера, 2005. 240 с.

УДК 37.091.4:502-021.261

Н. В. Бахмат, доктор педагогічних наук, професор

ІДЕЇ ПРИРОДОВІДПОВІДНОСТІ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ СОФІЇ РУСОВОЇ

У статті наголошено на потенціалі ідей природовідповідності Софії Русової та його значенні для сучасної педагогічної науки України. Викладені у статті ідеї великої мислительки співзвучні сучасності та мають велике значення для реформування системи освіти і створення Нової української школи.

Ключові слова: природовідповідність, виховні ідеї, дитина, цілісність людини, освіта.

Сучасна українська освіта зазнає динамічних змін, що відбуваються в напрямку трансформаційних процесів суспільства. Розвиток освітньої системи вимагає постійної адаптації ключових складників до нових, постійно змінюваних умов. При цьому вбачається необхідність здійснення опору на історичний досвід, розвиток педагогічної науки, а саме висвітлення ідей важливих особистостей та їх вкладу в українську освіту.

Основні стратегічні завдання і напрямки розвитку освіти визначено в Конституції України, Законі України «Про освіту», Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття), Законі України «Про загальну середню освіту», Концепції національного виховання тощо, де чільне місце займає гуманізація та гуманітаризація освіти, визнання головною цінністю індивідуальності учня, особистісна орієнтація виховного процесу, створення умов для розвитку індивідуальних здібностей учня, продуктивний характер навчання, необхідність виховання активної, духовно багатой особистості. У зв'язку із зазначеним, здійснюючи опір на такий досвід та визнаючи випереджувальний характер функціонування національної системи освіти, відбувається формування в українців світогляду, сучасної соціальної свідомості. У цих умовах особливої актуальності набуває дослідження педагогічної спадщини видатної вченої, педагога-практика Софії Русової.

Сучасні науковці Є. Коваленко, І. Пінчук, О. Фролова, І. Зайченко, О. Лучко, А. Богуш, О. Таран, Н. Сабат, Б. Ступарик, Д. Чередниченко та інші вивчали особистість Софії Русової та її педагогічний спадок і певні аспекти природовідповідності (дію предметів та явищ навколишньої природи на розвиток особистості, врахування властивостей внутрішньої природи дітей тощо).

Однак, недостатнє висвітлення проблем відносно переклику освітніх ідей природовідповідності в педагогічному напрямку з урахуванням розвитку нових наукових підходів, викликає необхідність переосмислення значення принципу природовідповідності в освіті, у вивченні досвіду і позитивних тенденцій в освітньому просторі, що знайшли відображення в працях вітчизняної вченої Софії Русової, представниці української педагогічної думки.

Мета статті – евристичний потенціал ідей природовідповідності у педагогічній спадщині Софії Русової та його значення для сучасної педагогічної науки України.

Ідеї та праці мислительки Софії Русової стали надбанням української громадськості лише з досягненням Україною незалежності. Її розгляди сформувалися під впливом кращих здобутків передової гуманітарної думки європейського суспільства – адже вона жила й працювала в епоху бурхливих реформ у педагогічній теорії та практиці.

3. Маневцова Л.М. Организация элементарной поисковой деятельности как средство формирования познавательной активности. *Дошк. вост.* 1973. №4. С. 19-20.
4. Плохий З.П. Виховання екологічної культури дошкільників : метод. посіб. Київ : Дошк. вих., 2002. 173 с.
5. Рыжова Н.А., Мусиенко С.И. Воздух вокруг нас : метод. посіб. Москва : Обруч, 2011. 208 с.

The article attempts to split the systematic approach in the development of cognitive interest of preschool children in the study topics «Air».

Key words: observation, experiment, experiment, problem-search methods, game techniques work in nature.

Отримано: 11.03.2020

Аналізуючи наукову спадщину своїх попередників та сучасників Я. Коменського, Ф. Дістервега, К. Ушинського, М. Монтессорі, В. Лая та ін. дослідниця виступила прихильницею ідей дитиноцентризму та природовідповідного навчання й виховання. Ця ідея була розвинена у педагогічній спадщині Софії Русової. Дитина з її природними задатками, здібностями, потребами, прагненнями, на її думку, має бути в центрі освітнього процесу. А зміст освіти та навчання мають відштовхуватися від суб'єктивного досвіду здобувачів освіти. Пріоритет індивідуальності, її самоцінності та самобутності, повага до суб'єктивного досвіду, його збагачення – це основа побудови навчання. Тому, одним із головних завдань школи, на думку Софії Русової, є виявлення, збудження, розвиток самостійних творчих сил дитини, її творчого мислення.

У працях Софії Русової презентує свої погляди як концепцію цілісної особистості, яку розуміє процесом акумуляції в ній властивостей природного та соціокультурного середовища, та аналізує її в двох вимірах: психофізіологічному й соціокультурному, презентуючи саме у такий спосіб концептуальне розуміння цілісної людини. «Ціле, що самоорганізовується, створює собі частини з елементів середовища в процесі свого становлення».

Заклад освіти є своєрідним «середнім космосом», об'єднуючою ланкою між особою як мікрокосмом і суспільством як макрокосмом. Це середовище, в якому людина перебуває в різноманітних «межових» ситуаціях, балансує між раціональними й ірраціональними проявами своєї природи, й чітко сформованим соціальним запитом держави. Екстраполяція цього розуміння взаємодії у практику навчання дозволяє обґрунтувати необхідність переходу до особистісно-орієнтованого навчання, згідно з яким освіта постає як середовище реалізації індивідуального потенціалу людини.

У навчальній діяльності цілісне розуміння природи людини передбачає відхід від навчання як процесу зверхнього нав'язування знань педагогом учневі. Навчальна діяльність пов'язується із внутрішнім світом людини і пояснювалася С. Русовою «як процес, за допомогою якого дитина під керівництвом вчителя опановує будь-який матеріал, направляючи на це всі свої душевні сили». Реалізувати її можливо, на думку дослідниці, за умови експериментального вивчення і врахування особливостей психічного розвитку дитини у результаті трудової, діяльностної спрямованості навчання та виховання тощо.

Одним із шляхів удосконалення освіти Софія Русова вважала посилення уваги до індивідуалізації навчання та самостійної роботи, яка має пробудити зацікавленість дитини, виробити в них звичку до самостійного опанування знаннями, розвивати потребу у постійній освіті, самоосвіті та саморозвитку.

У роботах «Нова школа соціального виховання», «Значення соціальної психології для виховання», «Дошкільне виховання» знаходимо глибокі думки щодо розуміння феномена дитини загалом і української дитини зокрема, унікальності періоду дитинства, соціально-психічних аспектів дозрівання дитини, її соціальних почуттів, розвитку соціальної симпатії, розкриття завдань та розробку шляхів і засобів соціалізації дітей.

Однією з ключових позицій Софії Русової у контексті врахування внутрішньої природи дитини, є здійснення вчителем освітнього процесу лише за умови знання природи дитини. Дослідниця приділяє особливу увагу взаєминам учня й вчителя у навчальному процесі. Вона вважає, що вчитель не може бути простим фахівцем зі свого предмета, а має стати тонким знавцем внутрішнього світу дитини. Під керівництвом педагога дитина в освітньому процесі опановує будь-який матеріал, спрямовуючи на це всі свої душевні сили. Роль вчителя полягає в тому, щоби «знайти для цього процесу відповідний матеріал, викликати до нього інтерес і вказати їй певні шляхи до опанування. А для цього й потрібна буде організація навчання, що буде найбільш відповідати різним періодам росту дитини, і вибір методів як для дисциплінування розуму дитини, так і для найкращого засвоєння знання». Процес навчання вона окреслила як спеціально організовану вчителем пізнавальну й практичну діяльність учнів з метою засвоєння ними нагромадженого соціального досвіду. Взаємодія між вчителем та учнем набуває форми співробітництва, здійснюється обмін їх досвідами. Цей обмін знаходить свою реалізацію в учінні, основним результатом якого є розвиток особистості.

Важливим питанням у навчальному процесі залишалася проблема обрання методів організації навчання та викладання. Дослідниця проводила пошук найкращих для учнів методів пізнавальної діяльності. В навчальній діяльності, на думку дослідниці, зберігають свій евристичний потенціал слово вчителя, використання ним наочності, організація практичної діяльності учасників освітньої взаємодії та, водночас, набувають розвитку інші способи пізнавальної діяльності. С. Русова у «Дидактиці» докладно описала такі способи навчання як дедуктивний, індуктивний та евристичний. Вона зауважувала, що «кожний урок можна провести шляхом аналізу – індукцією, що проводить до концепту цілою низкою часткових дослідів, що розвиває окремі судження з конкретних (або й теоретичних) агрегатів і з цих часткових суджень виводить загальне судження або принцип. Можна вести урок і методом синтезу, що ставить на чолі уроку одне широке судження і з нього виводить часткові. Ці два методи не виключають один одного». Дослідниця радила комбінувати ці методи у процесі навчання, оскільки однобічне їх використання може негативно відобразитися на здібностях учнів: «наскільки аналіз дає певний терен для дослідів, настільки синтез – для розвитку світогляду, загального мислення». Лише від майстерності вчителя залежить вдале комбінування цих методів.

Софія Русова звернула увагу на навчання методом гри. Вона переконливо доводила, що гра дозволяє урізноманітнити процес навчання, активізувати дітей, захопити

«різні сили дитини, а не тільки самий розум». За словами мислительки, коли народ ще не знав культурного життя, то гри, забави були першою соціальною школою.

Цінним для сучасної галузі освіти є аналіз дослідницею нових для того часу методів навчання, таких як метод Монтесорі, метод Декролі, Дальтон-план, трудовий метод Кершенштейнера, метод проєктів, Виннетка-план, Говард-план, метод «центрів інтересів», Йена-план тощо, інтерес до яких зріс у педагогічній громадськості останнім часом. Вона намагалася бути об'єктивною, характеризуючи позитивні моменти застосування цих методів. Софія Русова звертала увагу й на проблеми, які виникають у вчителів під час використання новітніх засобів.

Таким чином, творча спадщина Софії Русової є важливою та актуальною як для дослідників стратегій розвитку освітнього поступу України у XXI столітті. В її творах знаходиться глибока віра у потенційні можливості кожної дитини, які не лише необхідно виявляти, але й розвивати. Врахування індивідуально-психологічних особливостей учня, адекватність освітніх методів дійсній природі людини, виявлення та розкриття тих потенційних можливостей, які закладено природою, створення умов для самопізнання та саморуку індивідуальності – це покликані здійснити освітні інституції. Дидактичні методи Софії Русової співзвучні сучасним ідеям особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів до організації освітнього процесу. Не інтереси, вподобання та нахили дитини пристосовуються до методів викладання предмету, а, навпаки, способи навчально-пізнавальної діяльності добираються до можливостей, здібностей та інтересів кожного учня.

Тому, в наш час потрібно звертати значну увагу на реалізацію принципу природовідповідності, оскільки повальна технологізація життєдіяльності людини та, зокрема, й усього освітнього простору порушує його. Одним із шляхів до природовідповідної організації навчання й виховання сучасної молоді є пошук, розвиток та розробка тих методів, засобів й технологій, зокрема й у педагогічній спадщині відомих педагогів минулого, які сприятимуть дотриманню цього принципу. Висвітлені у статті ідеї великої вченої співзвучні з сьогоденням і мають велике значення для реформування системи освіти та створення Нової української школи.

Список використаних джерел:

1. Добронравова І.С. Нелінійне мислення. *Філософська та соціальна думка*. 1991. №6. С. 49-60.
2. Русова С. Вибрані педагогічні твори : у 2-х книгах / за ред. С.І. Коваленко ; упоряд., передм., примітки С.І. Коваленко, І.М. Пінчук. Київ : Либідь, 1997. 320 с.

On this article is to the heuristic potential of the natural correspondence ideas of Sofia Rusova and its importance for the pedagogy of Ukraine in the present times. The ideas of great pedagogical thinker highlighted in the article are consonant with the present and are of great importance for the education system reformation and the creation of a new Ukrainian school.

Keywords: natural correspondence, educational ideas, child, integrity of the person, education.

Отримано: 11.03.2020

УДК 37.018.43:[044+621.397.122]

Д. П. Бачинський, аспірант

ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ТА СТАНОВЛЕННЯ МЕДІАОСВИТИ В УКРАЇНІ

У статті описано важливу роль медіа в час активної інформатизації розвинутого суспільства. Розглянуто процес становлення медіаосвіти в Україні. Досліджено сучасний стан та перспективи впровадження медіаосвіти в нашій державі.

Ключові слова: медіаосвіта, освітні заклади, концепція, медіаосвітні осередки.

На сучасному етапі розвитку людства медіа займають все більш важливе місце в суспільному житті кожної людини. Із активним їх розвитком природним процесом є становлення нової науки – медіапедагогіки. В 60-х роках ХХ століття в більшості розвинутих країн світу розпочався процес становлення та розвитку медіаосвіти. Такий процес в нашій державі вже на перших кроках був пов'язаний з

певними труднощами та проблемами. Це пов'язано із відсутністю напрацьованого навчально-методичного забезпечення, кадрового потенціалу, недостатньої державної підтримки такої освіти тощо. Перспективи розвитку медіаосвіти в Україні потребують ґрунтовного підходу та вивчення.

Дослідження процесу становлення та розвитку медіаосвіти розглянуто в працях низки зарубіжних та українсь-

ких науковців. Зокрема розв'язання проблеми становлення медіапедагогіки означено в наукових роботах зарубіжних дослідників Д. Бекінгема, К. Безелгета, Е. Харта, Л. Мастермана, Р. Хоббса, А. Карона, С. Шеїна, Р. Куїна та іншими. Значна кількість наукових праць присвячених питанню медіаосвіти опубліковано українськими науковцями В. Івановим, Г. Онкович, Л. Найденовою, Б. Потятинником, Н. Череповською, Г. Почепцовою, К. Лемківською.

Мета статті – розглянути процес становлення і розвитку медіаосвіти в Україні. Описати важливість такої освіти для нашої держави на даному етапі її розвитку. Визначити перспективи становлення медіаосвіти в Україні.

XX століття характеризується збільшенням ролі комунікацій в житті людини. Завдяки швидкій інформатизації суспільства з'являються нові види медіа. Глобальний інформаційний простір забезпечує ефективну взаємодію між людьми. Медіа завдяки появі Всесвітньої мережі Інтернет охоплюють все більше аудиторію. Природним став процес потреби формування критичного мислення для широкої аудиторії. Особливо для підростаючого покоління, на яких такий негативний вплив є найбільш відчутний.

Ще в 60-х роках XX століття в розвинутих країнах світу активно розпочинається процес становлення медіаосвіти. Провідну роль в цьому процесі відіграло ЮНЕСКО. Саме ця організація провела низку конференцій та семінар присвячених такій освіті. Вже у 1959 році канадським медіапедагогом Гербертом Маршалом Маклюеном було створено першу програму із медіаосвіти для 11-го класу середньої школи [1]. В подальшому в розвинутих країнах світу все активніше починають з'являтися медіапедагоги, медіасоціації, проводяться науково-практичні конференції, випускається методично-наукова література. Значних успіхів в запровадженні такої освіти здобули такі країни як Канада, США, Австралія, Німеччина, Франція, Великобританія.

Із відновленням незалежності в нашій країні у 1991 році розпочинається процес розвитку медіаосвіти. На перших кроках він характеризувався такими негативними аспектами у своєму становленні:

- важкою економічною та політичною кризою в державі;
- відсутністю потрібної кількості кваліфікованих кадрів із медіа;
- не належною підтримкою з боку держави;
- відсутністю єдиного спільного розуміння медіапедагогіки тощо.

Важливим кроком для розвитку медіаосвіти в нашій державі стало створення Інституту екології масової інформації у Львівському національному університеті ім. Івана Франка (червень 1999 рік). Саме цим закладом було розроблено та запроваджено програма з курсу «Медіаосвіта в Україні» для учнів 7-11 класів Львівської ЗОШ №77. Важливими кроками на державному рівні стало затвердження у 2010 році Національною академією педагогічних наук Концепції запровадження медіаосвіти в Україні [7], та затвердження у 2016 році нової редакції цієї Концепції [4]. З 2011 року Академія Української преси організовує літні школи з медіаосвіти. Участь у яких приймають українські та зарубіжні медіапедагоги. З 2006 року на базі Інституту соціальної та полі-

тичної психології АПН України діє лабораторія психології масової комунікації та медіаосвіти. Саме вона в даний час займається впровадженням всеукраїнського експерименту з масового запровадження медіаосвіти в педагогічну практику в Україні (2017-2020 роки). З 2009 року у Харківському національному університеті ім. В.Н. Каразіна діє кафедра медіакомунікацій. В цілому питання медіаосвіти знаходиться у полі зору низки кафедр та факультетів вищих навчальних закладів нашої держави. Станом на 2020 рік науковцями із медіаосвіти розроблено та опубліковано низку освітніх програм, підручників, методичних праць [6].

Питання медіаосвіти в нашій державі ще потребує ґрунтовного підходу та вивчення. Важливим є подальший процес запровадження такої освіти як окремої чи інтегрованої в освітні заклади України. Є потреба у створенні більшості осередків із медіаосвіти та їх спільної координації. Для подальшого розвитку громадянського суспільства та безпеки нашої країни важливою є самостійна безперервна медіаосвіта протягом усього життя наших громадян.

Із середини XX століття розпочався процес активної інформатизації суспільства. Велике різноманіття видів медіа відіграють велику роль в комунікації людини. Необхідним став процесом формування критичного мислення у суспільства. Нові виклики які постали перед нашою державою потребують значного розвитку медіаосвіти в Україні. Такому процесу в нашій країні приділяється ще не достатньо уваги. Подальший розвиток медіаосвіти потребує ґрунтовного вивчення спираючись на позитивний досвід розвинутих країн світу.

Список використаних джерел:

1. McLuhan M. *Understanding Media: Intentions of Man*. New York : McGraw-Hill, 1964. 318 с.
2. Іванов В.Ф., Волошенко О.В. Медіаосвіта та медіаграмотність : підруч. / за наук. ред. В.В. Різуна. Київ : Центр вільної преси, 2012. 352 с.
3. Федоров А.В. Медіаосвіта в зарубіжних країнах : монографія. Таганрог : Кучма, 2003. 238 с.
4. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні. Президія Національної академії педагогічних наук України 21 квітня 2016 р. URL: <https://www.mediaosvita.com.ua/material/-konceptsia...> (дата звернення: 18.02.2020).
5. Tuner K. *Literacy in the Digital Word: Teaching and Learning in the Age of Information*. Mahwah, 1998.
6. Іванов В.Ф., Шкоба О.Я. Медіаосвіта та медіаграмотність: визначення термінів. *Наук. журн. Інформаційне суспільство*. Київ : 2012. С. 42-52.
7. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні. Президія Національної академії педагогічних наук України 20 травня 2010 р. URL: <https://ms.detector.media/mediaosvita/post> (дата звернення 20.02.2020).

The article describes the important role of media in the time of active informatization of a developed society. The process of formation of media education in Ukraine is considered. The current state and prospects of implementation of media education in our country are investigated.

Key words: media education, educational institutions, concept, media outlets.

Отримано: 11.03.2020

УДК 378.016:373.011.3-51

Д. М. Боднар, кандидат педагогічних наук, асистент

ОСНОВНІ ЗАСАДИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ СТРУКТУРИ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті подано результати аналізу організаційних структур управління закладів дошкільної освіти, названо переваги та недоліки лінійної та лінійно-функціональної організаційних структур управління. Особливу увагу приділено висвітленню умов формування ефективної організаційної структури управління.

Ключові слова: організаційна структура управління, дошкільна освіта, місія організації.

Головною метою національної дошкільної освіти дітей є забезпечення всебічного розвитку дитини дошкільного віку відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, культурних пот-

реб; формування у дитини дошкільного віку моральних норм, набуття нею життєвого соціального досвіду, що вимагає створення у закладі дошкільної освіти належних умов для особистісного становлення та творчої самореалізації

кожної дитини, формування у них життєвої компетентності. Тому набуває актуальності проблема створення ефективної організаційної структури закладу дошкільної освіти, удосконалення процесу й змісту розподілу повноважень та функціональних обов'язків його працівників, оновлення змісту організаційно-педагогічної діяльності керівника.

Проблема ефективної діяльності закладу дошкільної освіти висвітлена у працях вітчизняних та закордонних науковців. Питання якості дошкільної освіти знайшло відображення у наукових працях В.Г. Алямовської, Л.В. Артемової, А.А. Ємець, О.Л. Кононко, О.М. Коваленко, К.Л. Крутий, Н.В. Лисенко, Т.О. Лукіної, О.В. Янко та ін. Провідні вчені у галузі дитячої психології та дошкільної педагогіки (Н.Н. Авдеева, М.Г. Слагіна, В.В. Давидов, О.В. Запорожець, В.К. Котирло та ін.) однією з концептуальних характеристик якості вітчизняної дошкільної освіти вважають модернізацію її системи. Методологічні засади педагогічного менеджменту розглянуто В.Е. Луначек.

Одним із основних завдань управління організацією науковці називають забезпечення ефективності її діяльності, яку зазвичай розглядають як результативність організації, ступінь її наближення до поставленої мети, що показує, наскільки організація є успішною у виконанні своїх функцій, тобто наданні споживачам необхідних товарів та послуг [3].

Ученими визначено чинники, що негативно впливають на ефективне керівництво організацією, з-поміж яких зазначають: ігнорування змін зовнішнього середовища, нездатність приймати правильне управлінське рішення, що відповідає вимогам розвитку сучасного закладу освіти, бюрократичний апарат управління [2, с.49]. Проте проблема ефективності організаційної структури закладу дошкільної освіти не отримала належного висвітлення у працях науковців.

Метою статті є висвітлення основних засад забезпечення ефективності організаційної структури управління закладом дошкільної освіти.

Сталий розвиток сфери освіти в Україні є можливим лише за умови побудови ефективних систем управління на всіх рівнях освітянської ієрархії, зокрема у дошкільній освіті.

Традиційною для малих організацій, зокрема закладу дошкільної освіти, є лінійна структура управління (Заклад дошкільної освіти №15 «Джерельце» м. Кам'янець-Подільського, Дошкільний навчальний заклад №41 «Барвінок» комбінованого типу м. Мелітополь), переваги якої полягають у чіткості та простоті взаємовідносин; оперативності підготовки та реалізації управлінських рішень; відсутності паралелізму в роботі; надійному контролі. Проте її характеризують й істотні недоліки, з-поміж яких: обмеження ініціативи виконавців, наявність значного обсягу інформації, яка передається від одного рівня управління до іншого. Окрім того, в умовах функціонування лінійної структури управління керівник має бути універсальним фахівцем, здатним виконувати багато функцій, які вимагають спеціальних знань у різних галузях наук. Раціональний розподіл прав та обов'язків на всіх рівнях управління, ієрархія, єдиноладдя, централізм, детальна регламентація завдань структурних підрозділів і завдань конкретних працівників, реалізація управлінської діяльності згідно з формальними правилами й інструкціями, наявність висококваліфікованих фахівців в організації, які керуються у своїй роботі інтересами справи, не гарантують забезпечення ідеальної організаційної структури управління в умовах мінливого зовнішнього середовища.

Аналіз організаційної структури управління закладів дошкільної освіти (Заклад дошкільної освіти №36 «Чебурашка», м. Бердянськ Запорізької обл.; Куп'янський заклад дошкільної освіти ясла-садок №15 комбінованого типу Куп'янської міської ради Харківської обл., Соколівський НВК ім. Отакара Яроша Зміївської районної ради Харківської обл., Заклад дошкільної освіти «Центр розвитку дитини» м. Славута Хмельницької обл.) свідчить, що в них переважає лінійно-функціональна структура. Проте переваги цієї структури очевидні за умови стабільності умов діяльності закладу освіти й відсутності потреби в новаторстві. Сучасність характеризується різноманітністю й мінливістю умов діяльності закладу освіти, частіше здійснюється оновлення технологій навчання, а отже організаційні структури управління

повинні бути глибшими й оперативнішими та менш регламентованими й формалізованими мають бути взаємовідносини між елементами структури управління, що вимагає змін у сфері покращення управління закладом дошкільної освіти, спрямування на створення атмосфери колегіальності та участі вихователів та батьків вихованців у всіх справах закладу.

Традиційними елементами організаційної структури закладу дошкільної освіти є загальні збори трудового колективу, батьків та громадськості, батьківські збори/рада батьків. Поліпшити управління процесом спілкування з батьками вихованців може широке застосування інформаційно-комунікаційних технологій, що дозволяють впроваджувати нові форми спілкування: через електронну пошту, відеоконференції, залучення батьків до участі в інтернет-конференціях, форумах тощо.

Ефективність організаційної структури управління, яка в кінцевому підсумку виявляється в успішному функціонуванні організації, може бути досягнута за умови, якщо при її формуванні дотримуватимуться певних вимог:

- чіткого формулювання місії організації та її цілей, які мають відповідати вимогам суспільства на кожному етапі його розвитку та бути сумірними інтересам самої організації. Щоб правильно обрати місію організації, в її формулюванні треба відобразити: запити, які повинна задовольнити організація (споживачів, працівників, суспільства); головну ціль, яку переслідує організація (наприклад, бути лідером у відповідній галузі); продукт, який надає організація; технології, які вона використовує; попит якого ринку вона задовольняє; які цінності пропонує організація; які принципи її діяльності;
- забезпечення співвідношення результатів діяльності та витрат;
- досягнення максимальної простоти структури (чим простіше й чіткіше побудована структура, тим легше персоналу зрозуміти своє місце в ній, пристосуватися до даної форми управління та брати активну участь у реалізації цілей організації);
- забезпечення чіткого функціонування каналів передавання інформації та відповідного зворотного зв'язку;
- встановлення єдиної підлеглості (одержання наказу або розпорядження тільки від одного керівника – необхідна умова єдності дій, координації сил, поєднання зусиль. Подвійне командування не тільки зайве, а й шкідливе);
- обмеження кількості підлеглих шляхом визначення оптимальної норми управління, що визначається діапазоном контролю, який залежить від типу організації, її складності;
- обмеження кількості ланок управління (чим більше ланок управління, тим довше йде інформація знизу вгору і розпорядження зверху вниз, тим більше можливостей перекручування її у процесі передачі);
- чіткого визначення й координування функцій лінійного керівництва та функціональних служб;
- координування відповідальності служб вищим керівництвом;
- розроблення ефективних механізмів взаємодії органів управління освітою, сім'ї, освітніх установ, дитячих громадських організацій у напрямі розвитку, виховання та соціалізації дітей тощо.

Окрім того, організаційна структура управління має бути спрямована на посилення мотивації, стимулювання працівників закладу освіти до роботи, більшої уваги до формування у дошкільників когнітивних вмінь і навичок, особливо творчості, критичного мислення, хисту до аналізу та самоаналізу, створення сприятливих умов для досягнення кінцевих цілей організації. Одним із чинників, які сприяють досягнення цієї мети, є належний рівень організації науково-методичної, дослідницької, проєктної та творчої діяльності педагогічних працівників, що висуває необхідність ведення до організаційної структури інформативно-методичної наради). Це забезпечить досягнення позитивних результатів закладу дошкільної освіти, які відповідатимуть вимогам суспільства та створюватимуть умови для розкриття особистості як вихованців, так і педагогічного персоналу.

Отже, ефективність організаційної структури управління, яка в кінцевому підсумку виявляється в успішному

функціонуванні закладу освіти, може бути досягнута за умови довгострокового стратегічного планування його діяльності, визначення чітких реальних цілей і концептуальних підходів до формування гнучкої організаційної структури організації з дотриманням певних вимог та індивідуального підходу до побудови й вдосконалення організаційних структур управління. Вирішальним фактором ефективності управління сьогодні, коли в роботі керівників освітніх установ посилюється значення організаторської функції, стає запровадження сучасного педагогічного менеджменту, зокрема забезпечення узгодження інтересів організації та інтересів її працівників, що унеможливить істотні розбіжності й конфлікти між окремими особами та групами; широке застосування ІКТ-технологій в управлінні, які дають змогу значно прискорити процес прийняття управлінських рішень; чіткі дії керівника у процесі реалізації управлінських рішень; запровадження принципу колегіальності управління шляхом залучення працівників закладу до участі у прийнятті управлінських рішень.

УДК 7.071.1(477.43-21)

А. Г. Бренюк, кандидат мистецтвознавства, старший викладач

МИСТЕЦЬКА ПАЛІТРА ХУДОЖНИЦІ ТЕТЯНИ ПАВЛИК

У статті розглядається художня специфіка творів української художниці Тетяни Павлик; аналізуються технічні, художньо-стильові й тематичні особливості її мистецької спадщини.

Ключові слова: акварель, мистецтво, творчість, тема, сюжет, манера, стиль.

Сучасне українське мистецтво презентує творчість як митців нової регенерації, що невпинно шукають нові теми і способи втілення художнього задуму, так і художників, які «по новому» інтерпретують вже відомі техніки, звертаючись до сюжетів, що є близькими і зрозумілими не лише естетам-професіоналам, але й пересічним глядачам, поціновувачам мистецтва. Творчість Тетяни Павлик є саме такою. В роботах мисткині досить традиційна техніка акварелі звучить незвично і по новому, а зрозумілі для всіх сюжети перетворюються на ті, що спонукають до філософських роздумів.

Творчість Т. Павлик привертає увагу сучасних дослідників і науковців як самостійний об'єкт вивчення, так і в контексті івано-франківської мистецької школи, зокрема графічної. Проте через те, що базовими у висвітленні художньої діяльності Т. Павлик є праці, надруковані у періодичних виданнях, дана тема залишається актуальною в науковому колі.

Тетяна Зіновіївна Павлик народилася 24 травня 1965 року в м. Івано-Франківськ. В 1977-1983 роках проживала в Кам'янці-Подільському, де навчалася в дитячій художній школі, у класі художника-аквареліста О. Брензеля (нар. 1951). Саме його школа яскраво простежується в акварелях художниці. Фахову освіту здобула у Львові (1990 р.), де навчалася у відділі оформлення та ілюстрації книги Українського поліграфічного інституту імені Івана Федора.

Тетяна Павлик – Заслужений художник України (2017 р.), член Національної спілки художників України (1999 р.), член Національної спілки фотохудожників України (2005 р.), перший лауреат Національної молодіжної премії імені Михайла Деревуса (1998 р.), лауреат обласної мистецької премії імені Ярослава Лукавця у галузі «Образотворче мистецтво» (2014 р.), відзначена Державною стипендією для видатних діячів культури і мистецтва України (2015-2016 р.). Сьогодні працює в галузі малярства, книжкової та станкової графіки, фотографії. Особливу увагу приділяє техніці акварелі. Активна учасниця багатьох міжнародних та всеукраїнських виставок, конкурсів та пленерів – в першу чергу живописних, а також фотографічних. Твори зберігаються в музеях і приватних збірках в Україні та за кордоном [4].

Палітра творчості Тетяни Павлик представлена різними способами втілення художнього образу: від лаконічної графіки до фотографії. Особливе місце у мистецькому доробку художниці займає техніка акварелі по вологому, що презентує розмаїття творчих пошуків і тематичних сюжетів, мозаїку кольорових і тональних рішень.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми. Вимагає подальшого розроблення ефективних моделей організаційної структури закладів дошкільної освіти.

Список використаних джерел:

1. Храмов В.О., Бовтрук А.П. Основи управління персоналом : навчально-методичний посібник. Київ : МАУП, 2001. 112 с.
2. Шегда А.В. Менеджмент : підручник. Київ : Знання, 2004. 687 с.

The article presents the results of the analysis of organizational structures of management of preschool education institutions, describes the advantages and disadvantages of linear and linear functional organizational structures of management. Particular attention is paid to covering the conditions for the formation of an effective organizational structure of management.

Key words: organizational structure of management, preschool education, mission of the organization.

Отримано: 11.03.2020

Мета статті – проаналізувати акварельні роботи художниці Т. Павлик, визначити технічні та художньо-стильові прийоми втілення творчого задуму, дослідити тематичне розмаїття творів.

Жанрове розмаїття творів Т. Павлик репрезентоване пейзажами, натюрмортами, творчими композиціями на теми літературних творів і національної історії, біблійних сюжетів і філософії буття.

Тема пейзажу звучить у творчості художниці по особливому. Це і куточки рідного Івано-Франківська, і оборонні руїни фортеці в Галичі, і величний каньйон в Кам'янці-Подільському, і непорушна Говерла в Карпатах. Т. Павлик звертається до найрізноманітніших жанрів пейзажного мистецтва: дикої природи, міських та сільських видів, гірського пейзажу. У її творах природа живе своїм життям. Кожна робота – це окремий настрій: хвилюючий і романтичний.

Роботи на теми літературних творів Лесі Українки «Лісова пісня» і «Хвилі моєї туги» характерні глибоким емоційним наповненням, що занурюють глядача в неповторну чуттєву атмосферу. Одним з основних виражальних засобів художниці вибирає пляму, текучість і плавні форми якої задають музикальний ритм усій композиції. Схожі засоби художньої та емоційної виразності можна побачити й на роботах до циклу «Купальські чари».

Зазначені сюжетні твори сповнені імпровізаційної легкості та імпресії, ніжності, чистоти, високого поетичного змісту. Благородність, меланхолійна задума, тривожна драматичність людського страждання, світла мрія і буйна, іноді містико-символічна уява роблять творчість Т. Павлик неповторною та емоційно-зворушливою для глядача [1, с.7].

Тематичні акварелі художниці – це поле для філософських та духовних роздумів. Вони відкривають глядачам незримі глибини її внутрішнього світу, занурюючи у світ роздумів і переживань.

Вони є відображенням її особливого метафізичного і філософського світу, якого не можна ввібрати очима, але треба збагнути розумом і серцем. Монументальність задумів, монументальність у способах вираження їх, прагнення проникнути в сутність зображуваного й заселити його своєю тендітною чуттєвістю, а також віртуозне оволодіння пензлем визначають спосіб формування і суть композиції, в яких творчий задум і природа акварелі досягають органічної єдності [1, с.34].

Художниця виважує свої мистецькі кроки, роздумує над сутністю людського буття, космічного тяжіння й творчих поривань. Абстракція і реальність, яскрава прозорість

барв і майже невидимий перебіг тонів кольору, стриманість, мрійність, лагідність і строгість є в кожній роботі, що має «людське обличчя». Душа художниці глибоко відчуває цей крихкий і непевний світ, і тому її творчість складається як мозаїка вражень, почувань, краси і болю [1, с.34].

Серія робіт під загальною назвою «Криниця для спраглих» відкриває для глядача світ Біблії, з його невмирущими і символічними образами. Релігійна тема у творчості Т. Павлик звучить по особливому мелодійно і чуттєво, а кольорова гама відображає гаму людських почуттів: від стриманих холодних до гарячих експресивних.

Цикл робіт під загальною назвою «Дорога додому» презентує роботи пейзажного жанру, що відтворюють красу та поетичність рідної України. Енергійними рухами пензля Т. Павлик передає життя природи, створюючи її поетично одухотворений образ. Високий артистизм дозволяє мисткині надзвичайно точно і тонко відобразити простір і глибину, предметну реальність і багатство живописних вражень. Простотою та ліричним наповненням відзначені пейзажі художниці. В її акварелях є своя неповторна чарівність, глибоке відчуття закоханості в життя, а в манері живопису лише їй притаманна індивідуальність [1, с.70].

Серед інших жанрових робіт Т. Павлик можна побачити низку натюрмортів, на яких відображений цілий калейдоскоп українських квітів: від весняних пролісків до осінніх хризантем.

Широкий діапазон відтінків у межах однієї барви, віртуозне володіння технікою і містико-символічний зміст – це те, що приковує око до кожної роботи художниці Т. Павлик, створює особливий діалог між зображенням і глядачем, дарує спокій і спонукає до філософських роздумів.

Список використаних джерел:

1. Акварель. Тетяна Павлик : ювілейний альбом. Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2015. 120 с.
2. Максимлюк І.В. Мистецтво графіки Івано-Франківщини ХХ – початку ХХІ століття: культурологічний аспект : автореф. дис. ... канд. мистецтвозн. : спец. 26.00.01. Івано-Франківськ, 2018. 20 с.
3. Погорецький В. Сонячна душа художниці Тетяни Павлик з Івано-Франківська. *Золота пектораль*. URL: <http://zolotapektoral.te.ua/u-promenyah-sonyachnoji-dushi-hudozhnytsi-tetyany-pavlyk-z-ivano-frankivska-foto.html>.
4. Експлікація виставки Тетяни Павлик «Криниця для спраглих». Кам'янець-Подільський, 2019.

The article deals with the artistic specificity of Ukrainian artist Tatiana Pavlik's works; the technical, stylistic and thematic features of her artistic heritage are analyzed.

Key words: watercolor, art, creativity, theme, plot, manner, style.

Отримано: 11.03.2020

УДК 373.2.016:81-028.31:796.11

Г. П. Ватаманюк, кандидат педагогічних наук, старший викладач

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглянуто сутність поняття «ігрова технологія», окреслено її змістові компоненти. Названо види дитячих ігор та ігрових вправ, висвітлено їх педагогічний потенціал у розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку.

Ключові слова: ігрові технології, гра, ігрова вправа, розвиток, зв'язне мовлення, діти дошкільного віку.

Своєчасний і якісний розвиток мовлення – важлива умова повноцінного особистісного зростання випускника закладу дошкільної освіти. Тому навчання дітей мовленню і розвиток усіх його сторін (зв'язність, образність, виразність) є актуальною проблемою дошкільної освіти.

Проблема розвитку зв'язного мовлення дошкільників не є новою у науковому світі. Вона досліджувалася психологами, лінгвістами, психолінгвістами, лінгводидактами, педагогами. На часі досліджено такі аспекти зв'язного мовлення, як: навчання творчих розповідей (Л. Березовська, Н. Водолага, Л. Ворошніна, Н. Гавриш); розвиток зв'язного мовлення за текстами казок (С. Алієва, Н. Насруллаєва, Л. Фесенко), у продуктивній діяльності (Т. Постоян та ін.); розвиток пояснювального мовлення (Н. Кузіна, М. Поддьяков), розвиток діалогочного мовлення (Е. Матецька, С. Хаджиріаєва, Г. Чулкова). Натомість питання зв'язності дитячого мовлення попри всю різноманітність пропонованих методичних систем, й досі залишається проблематичним, оскільки науковці і практики розглядають його лише з погляду оволодіння дітьми якостями зв'язного мовлення.

Одним з ефективних засобів розвитку зв'язного мовлення є ігрові технології. Їх вплив на освітній процес висвітлено у працях учених і практиків С. Русової, В. Сухомлинського, К. Ушинського, М. Басова, Л. Виготського, Р. Жуковської, Г. Швайко, К. Щербакіна та ін. Вчені зазначають, що гра – перехідна, проміжна ланка між повною залежністю мовлення від речей і предметних дій та свободою слова. У грі конкретні дії зумовлюють мовленнєву активність дошкільника і водночас спрямовують розвиток гри. Лінгвістичний аспект розвитку зв'язного мовлення в сюжетно-рольовій грі розглянуто в дослідженні В. Захарченко, у мовленнєво-ігровій діяльності – Н. Луцан. Потенціал інших видів ігор стосовно розвитку зв'язного мовлення дошкільників залишаються поза увагою науковців.

Мета статті полягає у висвітленні потенційних можливостей окремих видів ігор та ігрових вправ у розвитку зв'язного мовлення дошкільників.

Ігрові технології – сукупність ігрових методів навчання, об'єднаних загальним змістом, сюжетом, персонажем,

що допомагають дитині зрозуміти й засвоїти навчальну інформацію; змістовий компонент ігрової діяльності; процес здобуття знань; сукупність педагогічних ігор, підпорядкованих визначеній меті, які гарантують отримання позитивного результату. Ігрові методи характеризуються наявністю ігрових моделей об'єкта, процесу або діяльності; активізацією мислення й поведінки дитини; обов'язковістю взаємодії вихованців між собою та вихователем; емоційністю і творчим характером заняття; переважною самостійністю дітей у прийнятті рішення; їх бажанням набути умінь і навичок за відносно коротким терміном [3]. Змістовими компонентами ігрових технологій з розвитку мовлення є різноманітні групи ігор та ігрових вправ, дидактичні і народні ігри, ігрові мовленнєві ситуації, ігрові діалоги, драматизації тощо.

Зважаючи на досвід роботи з дітьми й наукові напрацювання, сприятливим для розвитку діалогічного й монологічного мовлення визнано такі ігри: творчі (сюжетно-рольові, режисерські, театралізовані – ігри-драматизації, ігри на теми літературних творів); ігри за правилами (мовленнєво-дидактичні); народні ігри (сюжетні та рухливі з текстами). Сюжетно-рольова гра як різновид творчої – це образна гра за певним задумом дітей (С. Козлова, В. Котирло, Т. Куликова), пов'язана зі сферою людської діяльності і стосунків. Вдаючись до таких ігор, діти намагаються по-своєму відтворити дії, стосунки дорослих, створюючи спеціальні ігрові ситуації, що викликає потребу в контекстному мовленні, спонукає до пошуку інформації, обміну думками між дітьми, планування ігрових дій і вибору соціальних ролей. Сюжетно-рольова гра сприяє становленню і розвитку регульовальної та планувальної функцій мовлення. Завдяки тому, що сюжетно-рольові ігри є колективними, діти мають змогу набути досвіду комунікативної поведінки у процесі взаємодії з однолітками, адже нові потреби спілкування ведуть до інтенсивного оволодіння як діалогічним так і монологічним мовленням (Р. Жуковська, Д. Мєнджеріцька, Д. Ельконін). Творча інтерпретація думок, комунікативні вміння є ознакою високого рівня розвитку зв'язного мовлення. Режисерські ігри – це ігри дитини з

іграшками та їх замісниками за створеним нею сюжетом. (А. Бондаренко, С. Гаспарової, А. Матусик). Якщо у сюжетно-рольовій грі є реальна взаємодія між її учасниками, то в режисерській хоч вона і має форму розгорнутої рольової гри, та в ній дитина не бере на себе ролей, а розподіляє їх між іграшками і сама ж їх послідовно виконує, тобто створюється штучна взаємодія, у якій мовленнєве навантаження на дитину збільшується за рахунок виконання ролей іграшок, задіяних у грі.

Театралізовані ігри (ігри-драматизації та ігри на теми літературних творів, інсценізації) передбачають розігрування в особах літературного твору, відтворення за допомогою виражальних засобів (інтонації, міміки, жестів, пози, ходи) конкретних образів (Л. Артемова, С. Новосолова). Мовленнєво-розвивальний потенціал театралізованих ігор полягає у: переказуванні прослуханого змісту тексту, з метою закріплення в пам'яті послідовності подій та прямої мови персонажів; переказуванні за виконаними дітьми ілюстраціями, сюжетними малюнками з цією ж метою; самостійному формулюванні висловлювань за змістом літературного твору й увиразненні їх зображувальними (інтонаційними, вербальними й невербальними) засобами для створення образів персонажів; обговоренні з дітьми особливостей характерів, голосів персонажів, костюмів і декорацій; відтворенні діалогів під час виступу в іграх на теми художніх творів діти можуть поєднувати події з різних літературних джерел, доцільно інтерпретувати їхній зміст, передбачати нових героїв. В таких іграх, будь-які ігрові дії дітей супроводжуються мовленням: запрошення однолітків до спільної гри, пояснення суті, спільний вибір атрибутів, одночасний початок і завершення гри. Граючись, діти відтворюють діалоги персонажів твору близько до тексту або інтерпретують їх, вбираючи зразки мовленнєвих еталонів з висловлювань педагога [2, с.8].

Розвитку зв'язного мовлення старших дошкільників сприяють і дидактичні ігри, зокрема ігри-доручення, ігри-припущення, ігри-загадки. В іграх-дорученнях ігрове завдання й ігрові дії ґрунтуються на пропозиції будь-що зробити. Відбувається діалог-пропозиція між дорослим і вихованцями та між однолітками. Ігрове завдання ігор-припущень, виражається в назвах («Що було б...?», «Що б я зробив, якби...?» тощо), які вимагають обґрунтування думки у формі зв'язних висловлювань. Ігри-загадки, що вибудовуються на з'ясуванні невідомого («Відгадай», «Що змінилося?») спонукають дитину до уважного слухання і розуміння мовлення, образного і логічного мислення, стимулюють описове мовлення під час самостійного складання загадок.

УДК 378.15

В. П. Вонсович, кандидат педагогічних наук, доцент

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Досліджуються фактори та педагогічні умови формування духовно – ціннісних орієнтацій здобувачів вищої освіти; відслідковується історична генеза змісту цього поняття та особливості його формування; розглядається організація педагогічного процесу на підґрунті загальних культурних цінностей, світової й національної духовної культури; аналізується сукупність умов створення духовно насиченого освітнього середовища.

Ключові слова: духовно-ціннісні орієнтації, освітнє середовище, духовна культура, гармонійне гуманно-особистісне спілкування.

Труднощі формування у здобувачів вищої освіти духовно-ціннісних орієнтацій пов'язані, передусім, з новими реаліями ринкової економіки, в якій цінності матеріального плану панують над духовними. Завдяки стрімкому зростанню обсягів інформації, яка містить, зокрема, й суперечливі цінності, постає завдання спрямувати здобувачів вищої освіти на формування системи цінностей, яка б відповідала сучасним вимогам до фахівця з вищою освітою як високодуховної особистості. Мова йде про те, що молоді люди відчують необхідність в осмисленні головних життєвих орієнтирів, які надають можливість оцінювати навколишні явища та власну поведінку.

Мета статті полягає у дослідженні факторів та педагогічних умов формування духовно-ціннісних орієнтацій здобувачів вищої освіти.

Окрему групу ігор, сприятливих для розвитку зв'язного мовлення складають народні ігри. За Н. Луцан, сюди відносяться – сюжетні народні ігри з елементами драматизації і народні рухливі ігри зі словесним текстом, які супроводжуються образною народною мовою [1, с.19]. Діалоги, репліки, образні вирази, порівняння розкривають дітям красу і багатство рідної мови, сприяють формуванню виразності і зв'язності мовлення, створюють позитивний настрій, активізують мовлення, вправляють у вмінні вести діалог, добирати необхідні слова для гри. Прикладами таких ігор є ігри-смішинки «Зайчику, зайчику, де ти був?», «Іди додому на зелену соломку», ігри-діалоги «А ми просо сіяли», «Горобейко і сестричка», «Квочка» тощо.

Отже, гра має величезний потенціал щодо розвитку зв'язного мовлення дошкільників. У процесі гри діти починають і супроводжують свої дії словом, осмислюють їх, висловлюють власні думки і почуття, будують висловлювання, репліку в діалозі, самостійне судження, перефразовують і створюють власні варіанти віршованих супроводів гри, приказок для оцінювання дій учасників гри, розподіляють ролі, вступають у контакт з іншими дітьми, ведуть з ними ігровий діалог. Перспективи подальших досліджень у межах порушеної проблеми вбачаємо у вивченні впливу ігрових технологій на звукову культуру мовлення.

Список використаних джерел:

1. Богущ А.М., Луцан Н.І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи : навч. посіб. 2-е вид., допов. Київ : Ліра-К, 2014. 304 с.
2. Водолага Н.В. Навчання розповідання дітей старшого дошкільного віку в театралізованій діяльності : автореф. канд. ... дис. спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання». Одеса, 2001. 20 с.
3. Марко М.М. Сутність навчально-ігрових технологій. URL: file:///D:/%D0%B7%D0%B0%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D1%82%D0%B0%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F/Profos_2016_11_13%20(1).pdf. С. 59-64 (дата звернення: 05.02.2020).

The essence of the concept of «game technology» is considered in the article, its components are defined. The types of children's games and play exercises are named, their pedagogical potential in the development of connected speech of preschool children is highlighted.

Key words: game technologies, game, game exercise, development, connected speech, preschool children.

Отримано: 11.03.2020

Зауважимо, що звернення до духовних ресурсів людини як до смислового й культурно значущого орієнтира освіти було лейтмотивом класиків педагогіки В. Сухомлинського [5], К. Ушинського [7] та інших. Пізніше знайшло продовження у працях сучасників І. Беха [1], М. Боришевського [2], М. Гончаренко [3], О. Сухомлинської [6] та інших.

Втім, у розумінні духовності історично склалися два напрями: релігійний й світський. Слід зазначити, що релігійна й світська форми духовності базуються на одному підґрунті – прагненні до добра як бажання блага для інших. Інші дослідники вважають, що всі концепції духовності поєднують одна думка – проголошення абсолютної цінності людської особистості. Як зазначає дослідник В. Мурашов: «Духовність – історична свідомість людини, не тільки вну-

трішньо істотний стан духу народу, але ще і його зовнішній прояв, виражений у морально-правовому, естетичному і релігійному способах життя» [4]. Відмітимо, що кожній особистості властива специфічна ієрархія цінностей, які виступають сполучною ланкою між культурою суспільства й духовним світом особистості.

Необхідно зазначити, що фактори та педагогічні умови формування духовно – ціннісних орієнтацій здобувачів вищої освіти є основою для обґрунтування педагогічних умов формування ДЦО здобувачів вищої освіти, які включають створення духовно насиченого освітнього середовища через організацію активної взаємодії суб'єктів з елементами духовної культури як системи цінностей; забезпечення поступового просування на рівень самоуправління навчальною діяльністю як основи для подальшого духовного саморозвитку; актуалізації критичного мислення студентів для усвідомленого становлення індивідуальної системи ДЦО особистості у відповідності з її внутрішнім світом. Під духовно насиченим освітнім середовищем розуміємо сукупність умов, що сприяють суб'єктній самореалізації особистості для ефективної інтеріоризації системи ДЦО через наповнення взаємозв'язків здобувачів вищої освіти з культурою та соціумом духовним змістом. При організації активної взаємодії здобувачів вищої освіти з елементами духовної культури як системи цінностей для створення духовно насиченого освітнього середовища у педагогічному процесі вищого навчального закладу здобувачі вищої освіти набувають на практиці знань стосовно основних духовно-ціннісних категорій, що є основою для підвищення інтересу й ставлення до духовних цінностей, а також мотивів духовного зростання. Виокремимо особливості формування ДЦО здобувачів вищої освіти.

По-перше, це створення духовно-насиченого освітнього середовища через організацію активної взаємодії здобувачів вищої освіти з елементами духовної культури суспільства як системи цінностей. Адже для формування духовно багаті особистості зі сформованими позитивними ДЦО взаємозв'язки у педагогічному процесі вищого навчального закладу мають бути скрізь пронизані духовним змістом. Тому організація такого освітнього процесу і створення освітнього середовища на духовно-ціннісних засадах передбачає формування особистості в контексті загальнолюдської культури й взаємодію здобувача вищої освіти зі світом культури як системою духовних цінностей. У свою чергу, найважливішим аспектом створення духовно насиченого освітнього середовища є організація гармонійного гуманно-особистісного спілкування між суб'єктами педагогічного процесу, що досягається за умови: стимулювання творчої діяльності; заохочення бути співучасниками педагогічних пошуків викладача; проведення дискусій; заохочення до пошукової дослідницької діяльності; стимулювання рефлексивної діяльності здобувачів вищої освіти та інше.

По-друге, забезпечення поступового просування здобувачів вищої освіти на рівень самоуправління навчальною діяльністю.

Самоуправління здобувачем вищої освіти навчальною діяльністю передбачає уміння ставити цілі, визначати зміст, управляти процесом його засвоєння (обирати способи навчальної діяльності, форму роботи, встановлювати строки її виконання, визначати засоби контролю й оцінювання власної роботи, переносити її результати у нові навчальні контексти), оцінювати результат. До педагогічних засобів можна віднести стратегії взаємного навчання; інтегративне читання; дискусії, дебати тощо.

По-третє, актуалізація критичного мислення здобувачів вищої освіти. Організація педагогічного процесу на підґрунті загальних культурних цінностей, світової й національної духовної культури не тільки сприяє загальному духовно-культурному розвитку особистості, але й дозволяє створити власне культурно-освітнє середовище і напрацювати індивідуальні духовно-культурні продукти. Як зазначає І. Бех, [1], процесуальний механізм формування ДЦО полягає в оволодінні особистістю когнітивним компонентом,

який має набути суб'єктивної значущості на основі впливу емоційно-ціннісного компонента. Отже, при організації навчального процесу на засадах КМ слід спиратися на те, що інформація сама по собі є проблемою, вартою дослідження. Оцінка і власне ставлення до інформації має формуватися у відповідності до певних критеріїв. Такими критеріями, які мають загальнолюдське глобальне значення, можуть слугувати абсолютні духовні цінності – Істина, Добро, Краса, а також внутрішній критерій – Совість.

Для навчального процесу визначена особливість КМ набуває особливого значення, коли здобувач вищої освіти звертається до різноманітних джерел навчальної інформації, зміст якої певним чином залежить від ідеології конкретного історичного періоду. Через критичне осмислення історико-культурного контексту здобувачів вищої освіти може запобігти суб'єктивному впливу цієї інформації й прийняти те, що відповідає загальноприйнятій культурним традиціям людства й співвідноситься з його власними особистісними уявленнями.

За допомогою порівняння й співставлення, що є пріоритетними для КМ, виявлені складники можна проаналізувати за духовно-ціннісними критеріями: добро-зло, правда-кривда, краса-потворність. У результаті такого всебічного вивчення певного об'єкта із залученням КМ у здобувачів вищої освіти виробляється власне духовно-ціннісне ставлення, що у подальшому переноситься у діяльність у побутовій й професійній сферах.

Таким чином, як висновок, зазначимо, що педагогічний процес здійснюється на основі комплексу умов, а саме: при створенні духовно насиченого освітнього середовища через активну взаємодію здобувачів вищої освіти з елементами духовної культури як системою цінностей, поступове просування здобувачів вищої освіти на рівень самоуправління, актуалізації критичного мислення здобувачів вищої освіти. Для кожної умови визначено шляхи її реалізації. Ключовими суб'єктами педагогічного процесу є здобувач вищої освіти, який розвивається в процесі формування ДЦО та викладач, який є організатором цього процесу; між ними здійснюються прямий і зворотний зв'язки. Основою для обґрунтування педагогічних умов є особливості процесу їх формування, які обумовлені метою та особистісними характеристиками суб'єктів навчання.

Список використаних джерел:

1. Бех І.Д. Ціннісно-орієнтовні методологічні конструкти у сучасному виховному процесі. *Педагогічні шляхи реалізації загальноєвропейських цінностей у системі освіти України* : зб. наук. пр. / за заг. ред. Г.С. Гребенюка. Харків : Стиль Іздат, 2005. С. 21-26.
2. Боришевський М.Й. Духовні цінності в становленні особистості громадянина. *Педагогіка і психологія*. 1997. №1. С. 144-150.
3. Гончаренко М.С. Валеопедагогические аспекты духовности : учеб. пособие. Харків : ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2007. 400 с.
4. Мурашов В.И. Духовные ресурсы мира: преодоление глобализации. *Школа духовности*. 2001. №5. С. 18-25.
5. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека (Советы воспитателям). Київ : Радянська шк., 1975. 236 с.
6. Сухомлинська О.В. Духовно-моральне виховання дітей та молоді в координатах педагогічної науки і практики. *Шлях освіти*. 2006. №1. С. 2-8.
7. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання. *Вибр. пед. твори* : у 2-х томах. Київ : Рад. школа, 1983. Т. 1. 488 с.

Factors and pedagogical conditions of formation of spiritual and value orientations of higher education applicants are investigated; historical genesis of the content of this concept and peculiarities of its formation are traced; organization of the pedagogical process on the basis of common cultural values, world and national spiritual culture is considered; the set of conditions for creating a spiritually saturated educational environment is analyzed.

Key words: spiritual-value orientations, educational environment, spiritual culture, harmonious humane-personal communication.

Отримано: 11.03.2020

УПРАВЛІНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ: СУТЬ ПОНЯТТЯ, ДОМІНУЮЧІ ХАРАКТЕРИСТИКИ

У статті порушуються проблеми трактування сутності управлінської компетентності різними науковцями та відповідно до сучасних освітніх стандартів професійної підготовки вчителя фізичної культури.

Ключові слова: управління, компетентність, освітній стандарт, фізична культура.

Глобальні зміни, що відбуваються у світі та Україні зокрема, потребують адаптацію сучасного суспільства до швидкоплинності процесів у всіх напрямків людської діяльності, розвитку фізичної культури, освіти у тому числі. З цього приводу стратегія державної кадрової політики на 2012–2020 роки передбачає забезпечення всіх сфер життєдіяльності держави кваліфікованими кадрами, необхідними для реалізації національних інтересів у контексті розвитку України як демократичної, соціальної держави з розвинутою ринковою економікою. У зв'язку з цим оновлено освітні стандарти професійної підготовки фахівців усіх спеціальностей на компетентнісній основі, у галузі фізичної культури зокрема.

Теоретичні й практичні основи формування професійної, управлінської компетентності вчителя фізичної культури досліджено в працях С. Глазунов, М. Віленьського, О. Дубогай, Ю Железняк, Л. Іващенко, Л. Лубишевої, Т. Круцевіч, А. Матвєєва, В. Платонова, Л. Суценко, Б. Шияна та інших.

Наявність значної кількості досліджень з проблем компетентнісної освіти, неоднозначність науковців у трактуванні понять та визначенні їх структурної організації свідчить, з однієї сторони, про складність та неоднозначність феномену, з іншої – комплексність практичної імплементації.

Нами систематизовано та проаналізовано різні підходи науковців до визначення сутності, структурної організації управлінської компетентності та інших, дотичних чи пов'язаних з нею.

Таблиця 1

Прізвище та ініціали науковця	Перелік управлінських компетенцій, що визначені науковцями
Л. Глінчук	Управлінська; соціально-професійна; особистісна, індивідуальна
Ю. Дубревський	Системна; творча; стратегічно-мислена; інноваційна; організаторська; інформаційно-аналітична, прогностично-проектна; програмна, проектна; менеджментська
А. Чепілюк, Н. Пиц та Р. Кушнір	Теоретико-педагогічна, практична, особистісна
В. Маслов	Теоретико-методологічна, наукова, організаційно-методична й технологічна
В. Ягоднікова	Управлінська; керівна; цільова; аналітично-результативна; контролююча; інформаційна, критична; творча; лідерська
А. Грушева	Цільова; управлінська; професійна; особистісна
О. Бойко, С. Литвиновський, М. Руденко	Аналітична; прогноуюча (передбачення); плануюча; організаційна; мотиваційна; регулятивна і координаційна; контролююча; оціночна
М. Фіцула	Державотворча, наукова, демократична, гуманізаційна, цілеспрямована, оптимізаційна, ініціативна Компетентність уміння поєднання колегіальності з персональною відповідальністю на принципі автономії і самоврядування
В. Ортинський	Роз'яснювальна; ознайомча; управлінська; пізнавальна; теоретико-практична; організаційна; перевірна, оцінювальна
О. Вітвицька	Компетентність щодо техніки володіння своїм організмом, впливова
В. Жигір	Менеджментська; економічна; планово-прогностична; стратегічна; організаційна; контролююча; інформаційно-аналітична
Європейська експертна група «Спільна ініціатива з якості»	Знаннева; застосуюча; формувальна; комунікативна; самоудосконалююча
European Qualification Framework for Life Long Learning, EQF-LLL	Знаннева (теоретична, або фактологічна); професійна (когнітивна та практична); автономна та відповідальна
Л. Гаврутенко	Мотиваційна; міжпредметна; активно-навчальна

Порівняння позицій науковців свідчить про те, що існують різні підходи відповідно до яких управлінська компетентність позиціонується рядополодно, як до певної міри самодостатній вид діяльності, або інтегруючись у інші, реалізуючи регулювальну функцію. У будь-якому випадку все це вказує на складність на багатогранність управління як феномену та процесу. Класифікація дає можливість проаналізувати сутність управлінської компетентності у складі загальної компетентності вчителя фізичної культури за сучасними освітніми стандартами.

Відповідно до них інтегральна компетентність учителя фізичної культури визначається як «Здатність розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми у сфері фізичної культури і спорту або у процесі навчання, що передбачає застосування теорій та методів наук з фізичного виховання і спорту, та характеризується комплексністю та невизначеністю умов».

Управлінська складова інтегральної компетентності полягає, насамперед, у здатності вчителя вирішувати завдання, розв'язувати проблеми в ситуаціях, які можуть бути типовими, але практично ніколи не повторюються. Йдеться про потенційну здатність вчителя фізичної культури організувати діяльність за повним циклом, починаючи від постановки проблеми, визначення завдань, аналізу ситуації, обґрунтування моделі її вирішення, враховуючи як загальні теоретичні засади «розв'язання спеціалізованих завдань та практичних проблем у сфері фізичної культури і спорту», так і врахування умов та реальних суб'єктів конкретної освітньої ситуації. Весь цей комплекс дій, починаючи від постановки завдань і завершуючи діагностикою та аналізом їх результативності, відноситься до сфери управлінської діяльності і реалізується через управління навчальною діяльністю студентів, педагогічним процесом в цілому. Інтегральна компетентність закономірно реалізується через комплекс загальних та фахових компетентностей. Проаналізуємо з цієї позиції окремі з них. Так, до загальних компетентностей віднесені: «Здатність вчитися та оволодівати сучасними знаннями». Аналіз їх сутності свідчить про те, що здатність ефективно вчитися та оволодівати сучасними знаннями неможлива без здатності управляти власною освітньою діяльністю, організацією навчального процесу на особистісно зорієнтованій основі, вміння продуктивно працювати з навчальною інформацією. І що особливо важливо – спроможність студента до якісної самостійної роботи, яка в системі компетентнісної освіти набуває особливого значення і реалізується лише на саморегулювальній, само управлінській основі. Компетентність, яка представлена як «Здатність реалізовувати свої права і обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського (демократичного) суспільства та необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина в Україні» передбачає загальну управлінську діяльність у рамках життєвого простору студента, вчителя. Йдеться про готовність фахівця інтегруватися в соціальне середовище, регулюючи взаємовідносини з ним, реалізуючи свої громадянські, життєві функції. Особливо актуальні управлінські функції у контексті таких загальних компетентностей як: «здатність працювати в команді»; «здатність планувати та управляти часом», що у комплексі визначає спроможність навчатися та працювати на особистісно орієнтованій основі в умовах індивідуальних та групових форм діяльності.

Те саме стосується і фахових компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури, зокрема: «Здатність застосовувати сучасні технології управління суб'єктами сфери фізичної культури і спорту», «Здатність здійснювати

навчання, виховання та соціалізацію людини у сфері фізичної культури і спорту, застосовуючи різні педагогічні методи та прийоми» та ін. Наголошується на формуванні здатності педагога здійснювати управлінську діяльність як на рівні сфери фізичної культури і спорту, так і її окремих суб'єктів, переводячи управлінську діяльність на рівень самоуправлінської. Також управління стосується інноваційних підходів до забезпечення інтеграції навчання, виховання та соціалізації людини у сфері фізичної культури і спорту, використання сучасних методів навчання та управління освітньою діяльністю.

УДК 37.013.3-027.31

О. В. Горбатюк, кандидат педагогічних наук, доцент

ОСНОВНІ ЗАСАДИ ІННОВАЦІЙНОЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті висвітлено сутність понять «освітня інновація», «інноваційна освітня діяльність». Виокремлено основні тенденції інноваційної освітньої діяльності. Сформовано рівні становлення інновацій в освітній діяльності: концептуальний, організаційно-діяльнісний, науково-методичний. Розглянуто принципи інноваційної освітньої діяльності, на підставі яких повинні відбуватися системні зміни, що забезпечують її доступність, якість, безперервність та інвестиційну привабливість. Зазначено, що до інноваційних технологій реалізації освітнього процесу у вищих навчальних закладах належать: кейс-технології, Off-line-технології, M-Learning-технології, TV-технології, Інтернет-технології. Наведено психолого-педагогічні умови, що забезпечують інноваційну освітню діяльність. Визначено особливості інноваційної освітньої діяльності закладів вищої школи.

Ключові слова: інновація, освіта, навчальний заклад, освітня інновація, інноваційна діяльність, педагог.

На сьогодні найважливішою умовою розвитку системи освіти є інноваційна діяльність. Інноваційну діяльність в освіті слід розглядати як систему взаємопов'язаних дій, спрямованих на перетворення сформованої практики освіти, на вирішення наявних в системі освіти проблем.

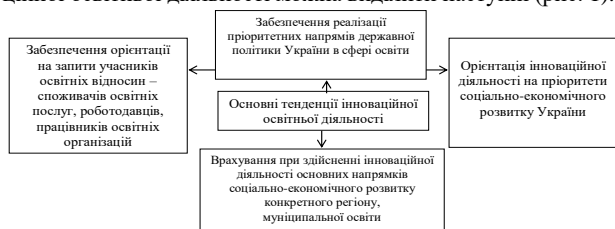
Поняття «інновація» не має однозначного тлумачення. Аби не заглиблюватися в детальний аналіз дефініції з позицій різних підходів, наведемо визначення понять «освітня інновація» і «інноваційна освітня діяльність».

Інноваційна освітня діяльність спрямована на реалізацію результатів закінчених наукових досліджень і розробок, інших науково-технічних досягнень, а також об'єктів інтелектуальної власності в новий або вдосконалений освітній продукт, впроваджуваний на ринку освітніх послуг, в новий або вдосконалений освітній процес, в практичну освітню діяльність, а також пов'язані з цим додаткові наукові дослідження і розробки [1].

Освітня інновація – результат інноваційної освітньої діяльності, що забезпечує отримання нового освітнього ефекту, включаючи його економічні, управлінські, соціальні, екологічні та інші аспекти [2; 4].

В умовах модернізації сучасної системи освіти зростає роль інноваційної діяльності, яка дедалі більше набуває масового характеру, адже існує нагальна проблема в оновленні змісту освіти, досягненні нової якості на основі інноваційних ініціатив з пріоритетними напрямками освітньої діяльності. А тому наукова підтримка та наукове обґрунтування інновацій стають системоутворюючими елементами розвитку системи освіти, і чим «вищий ранг інновацій, тим більше вимог до наукового обґрунтування управління інноваційним процесом» [8].

З нашої точки зору, серед основних тенденцій інноваційної освітньої діяльності можна виділити наступні (рис. 1):



Джерело: авторська розробка

Рис. 1. Основні тенденції інноваційної освітньої діяльності

На сьогодні інноваційна діяльність виступає одним із основних елементів освітньої діяльності в будь-якому навчальному закладі. І це не випадково, адже саме інноваційна діяльність не тільки створює основу для конкурентоспроможності того чи іншого навчального закладу на ринку

Список використаних джерел:

1. Стандарт вищої освіти. Галузь знань 01 Освіта/Педагогіка. Спеціальність 017 Фізична культура і спорт.

The article deals with the problems of interpretation of the managerial competence essence by different scientists and in accordance with the modern educational standards of physical education teachers' professional training.

Key words: management, competence, educational standard, physical culture.

Отримано: 11.03.2020

освітніх послуг, але й визначає напрямок професійного росту педагога, реально сприяє особистісному росту вихованців. Тому інноваційну освітню діяльність включає як науково-методичну діяльність педагога, так і навчально-дослідницьку діяльність вихованців.

У педагогічній літературі виділяють три рівні становлення інновацій в освітній діяльності (табл. 1).

Таблиця 1

Рівні становлення інновацій в освітній діяльності

Рівні	Завдання
Концептуальний	Методологічне обґрунтування пріоритетних загальнонаукових ідей, необхідних і достатніх для розробки концепції відновлення; Орієнтація на таку педагогічну теорію, яка давала б уявлення про цілісність навчально-виховного процесу; Відображення в концепції специфіки навчального закладу
Організаційно-діяльнісний	Підбір і розстановка педагогічних кадрів всередині навчального закладу, пошук і залучення наукових консультантів, фахівців для ведення нових курсів і факультативів; Створення науково-методичної ради для планування, координації та контролю дослідно-експериментальної роботи; Створення творчих груп педагогів-експериментаторів для розробки та дослідної апробації нових курсів; Забезпечення матеріально-технічних умов для проведення дослідно-експериментальної роботи
Науково-методичний	Розробка та апробація різних варіантів навчальних планів, програм, шляхів і засобів їх досягнення; Розробка методів діагностики рівня вихованості та засвоєння знань; Визначення критеріїв результативності реалізації концепції освіти навчального закладу; Визначення дієвого механізму узагальнення і поширення передового і новаторського досвіду; Наукове забезпечення ефективних шляхів підготовки та підвищення кваліфікації педагогів

Джерело: складено автором на основі [1; 3]

Перераховані рівні охоплюють необхідні напрямки для проектування нововведень в рамках освітнього закладу. Ці напрямки відносяться до проектної частини інновацій, яку необхідно доповнити впроваджувальною з переліком умов для супроводу впровадження нововведень.

Відмітимо, що інноваційна освітня діяльність в даний час є керованим і системно регульованим процесом, а її спрямованість визначається пріоритетами державної політики в сфері освіти.

Інноваційна освітня діяльність спирається на спеціально розроблені принципи, на підставі яких повинні відбуватися системні зміни, що забезпечують її доступність, якість, безперервність та інвестиційну привабливість. Серед них можна виділити [6]:

- принцип випереджаючого розвитку освіти (як адекватна відповідь на запити, обумовлені напрямами соціально-економічного розвитку України (що означає мобільну переорієнтацію системи освіти на підготовку людини до життя в швидко змінних умовах інтенсивного розвитку соціальних і економічних процесів і нової якості життя, готової оперативно запропонувати свою участь, відповідаючи на запити суспільства і ринку праці);
- принцип проектування інноваційного розвитку (підходи до інновацій в освіті повинні бути інноваційними для системи освіти; що припускає розробку та реалізацію вже в даний час проектів, направлених в майбутнє, на стійкий довготривалий розвиток освіти);
- принцип відвертості освіти і суспільної участі (досягнення суспільної згоди, на основі якої влада, суспільство, бізнес, громадські організації і професійно-педагогічне співтовариство приймають на себе зобов'язання по сумісному просуванню в Україні інноваційних освітніх процесів; досягнута суспільна згода дозволить збудувати конструктивні взаємовигідні відносини всіх суб'єктів, що забезпечить необхідні зміни в такій складній соціально-економічній сфері життя регіону, як освіта);
- принцип безперервності освіти (безперервна освіта людини протягом всього його життя є чинником мобільності суспільства, його готовності до прогнозованих змін);
- принцип стратегічного інвестування (головною конкурентною якістю людини стають його знання і компетенції, соціальна та професійна мобільність, уміння ініціювати або підтримувати інноваційні технології виробництва та управління, прогресивні процеси соціально-економічного розвитку, активно включатися в їх реалізацію);
- принцип інноваційності освітнього середовища (будучи одним з основних суб'єктів освітнього середовища, освітні установи та організації стають активними учасниками взаємодії, що неодмінно привносить в їх діяльність нові риси).

Моніторинг сучасного освітнього середовища показав, що вся діяльність вітчизняних освітніх закладів в основному направлена на адаптацію до змін зовнішнього середовища, а їх розвиток здійснюється шляхом впровадження окремих форм інновацій. Інноваційна діяльність освітніх закладів передбачає впровадження нових способів надання освітніх послуг – методик та технологій реалізації освітнього процесу. Так, прикладами таких інновацій у вищій освіті можуть бути [5, с.164]:

1. Використання «кейс-технологій». «Кейс-технологія» є комплектом засобів навчання, які розміщено у «кейсі» і надається слухачу з моменту його зарахування на навчання. Комплект містить методичні документи, спеціально розроблені навчальні посібники, довідники, аудіо- і відеокасети, дискети, компакт-диски. Дидактичне забезпечення достатнє для самостійної роботи з конкретного курсу.
2. Застосування Off-line-технології. В цьому випадку навчання здійснюється із використанням таких електронних носіїв як мультимедійні CD, DVD, MP3 та ін.
3. M-Learning-технології. Це навчання із використанням мобільних телефонів, смартфонів, які, в тому числі, мають доступ до мережі Інтернет.
4. TV-технології. Це замкнуті телевізійні системи із зворотнім зв'язком через локальну мережу (теле-, радіо- та супутникову мережу), що забезпечують відео та/або аудіо взаємодію між викладачем курсу та студентом.
5. Інтернет-технології (On-line – навчання). Використовують останні досягнення в галузі мультимедіа та обумовлюють розвиток мережевих технологій навчання.

При цьому слід підкреслити, що інноваційна діяльність закладів вищої освіти полягає в тому, що вона спрямована не

стільки на отримання інтелектуального або матеріального продукту, скільки на розвиток гуманістично-орієнтованого типу особистості. У зв'язку з цим визначено психолого-педагогічні умови, що забезпечують інноваційну освітню діяльність: створення рефлексивно-інноваційного середовища пошукового характеру; безоцінне прийняття педагогом кожної особистості, підхід до неї тільки з оптимістичних позицій; врахування особистісних цілей та інтересів кожного; здійснення екофасилітативного підходу; організація спільної діяльності педагога і вихованців на засадах партнерства; збагачення їх духовного змісту на кожному віковому етапі [7, с.305].

В результаті нами виокремлено особливості інноваційної освітньої діяльності закладів вищої школи: в процесі навчання і подальшого проходження практики студенти опановують базові компетенції дослідницької та інноваційної діяльності; викладачі мають можливість поєднувати свою освітню діяльність з дослідницькою та інноваційною; вузи співпрацюють з секторами економіки, що відповідають їх профілю; створюються інноваційні підприємства.

Таким чином, в сучасних умовах інноваційна освітня діяльність, орієнтована на вдосконалення освітньої практики і на розвиток освітніх систем на основі нововведень, реалізується на всіх рівнях освіти цілеспрямовано і системно. Її пріоритети задаються основними напрямами державної політики в сфері освіти, потребами соціально-економічного розвитку, запитамі внутрішніх і зовнішніх стейкхолдерів (зацікавлених сторін) освітніх закладів. Саме інноваційна діяльність покликана забезпечити нову якість освіти і створити умови розвитку освітньої системи.

Список використаних джерел:

1. Грабовська Т.І., Талапканич М.І., Химинець В.В. Інноваційний розвиток освіти: особливості, тенденції, перспективи. Ужгород, 2006. 232 с.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: підручник. 2-ге вид., допов. Київ: Академвидав. 2012. 352 с.
3. Истрофилова О.И. Инновационные процессы в образовании: учебно-методическое пособие. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2014. 133 с.
4. Радченко М.В. Совершенствование инновационной деятельности вузов: автореф. дис. ... канд. экон. наук: 08.00.05. Ставрополь, 2005.
5. Семенюк С.Б. Ключові тренди сучасних освітніх технологій. Збірник матеріалів IV Міжнародної науково-практичної конференції «Проблеми і перспективи соціально-економічного розвитку територій». 2015. С. 163-166.
6. Сірий Є.В. Інноваційний розвиток освіти в Україні: розглядання проблеми та засадничкі орієнтири URL: <http://www.socd.univ.kiev.ua/sites/default/files/library/elopen/aktprob.11.65.pdf> (дата звернення: 14.01.2020).
7. Сущенко Л.О. Педагогічні інновації: від стратегії до реалізації. Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. 2015. №2 (10). С. 302-307.
8. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика: науч. изд. М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. 222 с.

The article covers the essence of the concepts «educational innovation», «innovative educational activity». The main tendencies of innovative educational activity are distinguished. The levels of formation of innovations in educational activity are formed: conceptual, organizational-activity, scientific-methodical. The principles of innovative educational activity, on the basis of which systemic changes must be made, ensuring its accessibility, quality, continuity and investment attractiveness, are considered. It is stated that innovative technologies of realization of educational process in higher educational institutions include: case technologies, Off-line technologies, M-Learning technologies, TV technologies, Internet technologies. Psychological and pedagogical conditions providing innovative educational activity are given. The peculiarities of innovative educational activity of higher education institutions are determined.

Key words: innovation, education, educational institution, educational innovation, innovative activity, teacher.

Отримано: 11.03.2020

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті розглядається відповідальність як інтегральна властивість особистості. Вона виявляється в усвідомленій, ініціативній, самостійній поведінці, є механізмом організації життєдіяльності людини. У різні періоди розвитку людини якість відповідальності характеризується своїми унікальними особливостями. Вважається, що пік сенситивності для розвитку цієї якості припадає на підлітковий вік, проте вже на етапі раннього дитинства формується почуття обов'язку. Тож найсприятливішим для розвитку відповідальності, її початкових форм, прийнято вважати старший дошкільний вік (6-7 років).

Ключові слова: відповідальність, дошкільне дитинство, інтенсивний розвиток, самооцінка, самосвідомість.

Дошкільне дитинство – час становлення людини, пора первинного і найінтенсивнішого розвитку особистісного «малюнка» її поведінки. Це досліджується при порівнянні малюків дворічного та п'яти-шестирічного віку. Протягом цього періоду діти вчаться розмовляти, засвоюють певні правила поведінки, у них виробляються власні звички, формуються вміння й навички виконання різних видів діяльності, тобто вони засвоюють досвід способів людського спілкування, що вироблялися століттями. Дошкільний вік є періодом початкового становлення особистості, в якому закладаються основи вихованості, розвиваються моральні уявлення, почуття, звички.

Маленька дитина хоче бути хорошою в очах дорослих, намагається поводитися за правилами. Вона радіє, задоволена собою, коли відповідає очікуванням близьких дорослих і, навпаки, почуває сором і страх перед покаранням та ймовірністю потрапити до категорії «поганих дітей», коли її звинувачують у негарній поведінці.

Почуття сорому і страху є основою розвитку совісності у маленьких дітей, що забезпечує у подальшому становлення відповідальності особистості, коли ці стримуючі негативну поведінку почуття трансформуються у здатність і потребу людини керувати своєю поведінкою, своїм життям, покладаючись на власну совість як «внутрішній моральний закон».

Відповідальності набувають у процесі соціалізації. Суть процесу формування цієї якості – засвоєння дитиною зовні заданих норм поведінки і перетворення їх у внутрішні регулятори діяльності.

Прояви відповідальності з'являються вже у ранньому віці, і поступово ця якість стає більш зрілою, визначаючи внутрішній і зовнішній обов'язок особистості. Соціальна та індивідуальна відповідальність розвиваються нерівномірно. Прояви у дошкільників автономності, незалежності, наполегливості батьки і вихователі зазвичай підтримують, вважають чи їх адекватними самовиявами особистості дитини. При цьому дітям прищеплюють соціальні навички, норми і правила, не завдаючи шкоди загальному процесу розвитку особистості. Але наприкінці дошкільного віку, переважно з вини дорослих, можна спостерігати негармонійне поєднання особистого і суспільного чинників, що впливають на розвиток дитини. Замість того щоб підтримати щире прагнення дитини до власної волі (що погано, але все наполегливіше заявляє про себе), водночас формуючи толерантність до суспільних норм та їх внутрішнє прийняття, вольові зусилля та ініціативи старшого дошкільника дорослі поступово і наполегливо обмежують правилами та настановами, глушачи голос власного ества дитини. А отже, гальмуючи перетворення зовні заданих норм поведінки у внутрішні регулятори діяльності, тобто стримуючи процес формування якості відповідальності.

Відповідальність бере свій початок у найменших, слабких, але з часом усе відчутніших, порухах до самостійності й незалежності. Вже немовля має потребу рухатися, перевертатися з боку на бік, гратися іграшками, повзати. Тож забезпечення свободи рухів активізує і розвиває потенціал психічних функцій, закладених у дитини. Згодом, на другому році життя малюк активно діє з речами, у нього формується вміння ліпити, малювати, конструювати. Перетворюючи речі у знаряддя людської діяльності, маленька дитина нарешті стає суб'єктом діяльності [1].

Ранній вік є сенситивним і для розвитку мовлення – дитина активно оволодіває основними синтаксичними конструкціями, граматичними формами слова і фонетикою. Формування мовлення, образного мислення (предметні дії

з опорою на слово) вважається основою психічного розвитку дитини у цьому віковому періоді.

Наприкінці *третього року* життя дитина вже говорить про себе: «Я хочу!», «Я сам!». Криза трьох років проявляється у негативізмі, вередливості, вимозі більшої самостійності, автономності і завершується усвідомленням свого Я, що закладає фундамент розвитку відповідальності.

У *чотирьох роках* дитина вже здатна керувати собою, бути наполегливою під час виконання доручень, намагається «бути хорошою», в іграх відтворює дії дорослих, що сприяє формуванню почуття дорослості. Дітям цього віку ще властивий синкретизм, але у них вже починає формуватись етична свідомість, зокрема:

- дитина засвоює, розрізняє, приймає й оцінює моральні норми;
- усвідомлює власні почуття.

У *шість років* формуються самооцінка і самосвідомість, що уможлиблює систематичне навчання, залучення дошкільника до праці разом з дорослими і до ігор з однолітками. Довільна поведінка, вибірковість у стосунках, певний статус у групі, володіння мовленням, прояви загальних, розумових, а також спеціальних здібностей, таких, як художні, музичні, хореографічні – все це свідчить про готовність дитини до шкільного навчання. А нова роль, нові, пов'язані з нею завдання, сприяють розвитку відповідального ставлення дошкільника до вимог та настанов дорослих, до своєї поведінки, до самого себе.

Маленькі діти бояться того, що дорослі можуть викрити їхні погані вчинки. Норми моралі для дитини – щось зовнішнє, вона виконує правила, встановлені дорослими, з чисто еґотичних міркувань. Спочатку вона орієнтується на покарання і поводить себе «добре», аби його уникнути, потім орієнтується на заохочення, очікуючи отримати за свої правильні дії якунебудь нагороду. Соціально і психологічно зріла молодь воліє дотримуватися правил і законів, бо це не лише «так треба», а «відповідає моїм власним переконанням».

Аналіз теоретичного доробку фахівців, вивчення сучасної практики сімейного виховання старших дошкільників дозволяють стверджувати, що до чотирьох-п'яти років дитина оволодіває багатьма правилами, розуміє необхідність виконання певних обов'язків, вимог, доручень. Разом з тим результати вищезазначених досліджень засвідчують й інше: малюк не завжди додержується правил поведінки, може забувати про них, ухилятися від виконання тих або інших обов'язків, недбало ставитися до їх виконання. Таким чином, існує реальна потреба виховувати почуття відповідальності у дітей старшого дошкільного віку.

Почуття відповідальності як невід'ємна особистісна якість вихованої людини є регулятором діяльності й поведінки індивіда. Ступінь розвитку цього почуття визначається ставленням особистості до моральних норм, обов'язків, вибором дій і поведінкових актів, усвідомленням необхідності діяти згідно з ustalеними вимогами. Відповідальність не виникає сама собою, її паростки зароджуються в ранньому віці й розвиваються у процесі виховання в міру того, як дитина вступає в численні взаємозв'язки з іншими людьми.

Відомо, що в житті як дорослим, так і дітям часто доводиться виконувати ті дії, стосовно яких у дитини не сформовано позитивного ставлення. Дітям старшого дошкільного віку властиві труднощі переключення з одного виду діяльності на інший. Наприклад, дитина зайнята захоплюючою грою, розглядає книжку, малює. Проте виникає ситуа-

ція, яка вимагає залишити приємні справи й перейти до виконання іншого, менш цікавого для малюка виду діяльності. Зрозуміло, це потребує вияву вольових зусиль.

Виховання почуття відповідальності передбачає формування в дитини спроможності самостійно забезпечувати належне виконання того чи іншого завдання, що є можливим за умови особистісного усвідомлення нею важливості висунутих вимог, що досягається шляхом активізації задоволення або невдоволення від одержаних результатів виконання завдання. Ряд дослідників розглядають відповідальність як особистісну якість, яка передбачає усвідомлене виконання людиною певних обов'язків у спільноті, емоційне переживання наслідків своєї діяльності для оточуючих, прагнення й можливість діяти відповідно до прийнятих норм поведінки з метою задоволення своїх соціальних потреб [3]. Вищевикладене дозволяє нам стверджувати, що почуття відповідальності у дітей п'яти-шести років може виховуватися на основі формування позитивного ставлення до певних дій, норм, правил. Основним засобом формування таких якостей є система вимог і завдань, які передбачають залучення старшого дошкільника до різноманітної діяльності: виконання доручень, обов'язків, які орієнтують на надання допомоги, вияв уваги до оточуючих. Водночас масмо враховувати, що спонукання старшого дошкільника до виконання завдання без врахування інтересів особистості та активізації почуттів може призвести до формування звички підпорядковувати свої дії певним вимогам дорослих, тобто дитина буде виконувати завдання, яке їй доручено, але при цьому залишатиметься байдужою, не прагнучиме реалізувати свої можливості та вміння якнайповніше [4].

Проведені дослідження дозволяють твердити, що діти старшого дошкільного віку вже досить свідомо можуть пояснити, чому треба виконати те чи інше завдання, прохання, доручення, чим зумовлена така необхідність. Масмо пам'ятати про такі особливості дітей цієї вікової категорії: прагнення виявити самостійність, вміння бути терплячими при зіткненні з певними труднощами, адже звернення за допомогою до дорослого найчастіше звучить після неодноразових намагань здійснити повноваження та усвідомлення неможливості цього.

Величезне значення у формуванні особистості у цілому і відповідальності зокрема має ранній емоційний досвід. Фундаментом розвитку здорової психіки дітей є відчуття ними любові, захищеності і повного прийняття батьками, вихователями, однолітками тощо. Відчуття неприйняття, зневаги, нелюбви, повної байдужості з боку найближчого оточення глибоко переживається дітьми. Маленькі діти відчують себе нещасними, покинутими, такими, яких не люблять. А це сильне страхи, викликає почуття провини, що аж ніяк не стимулює розвиток совісності, почуття відповідальності.

Список використаних джерел:

1. Басюк Н.А. Педагогічні умови виховання почуття відповідальності в дошкільників. *Вісник Житомирського педагогічного університету*. Житомир, 2011. Вип.24. С. 92-94.
2. Безверхий О.С. Моральний розвиток дитини в онтогенезі у працях зарубіжних психологів. *Психологія*: збірник наукових праць. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. Вип. 11. С. 191-198.
3. Бех І. Моральний розвиток особистості в історико-педагогічному осмисленні. *Дошкільне виховання*. 2014. №8. С. 8-22.
4. Величко І.А. Ефективні засоби корекції почуття відповідальності. *Дошкільне виховання*. 2014. №10. С. 10-12.
5. Власенко Н.В. Моральне виховання дітей як одна із сучасних проблем національної освіти. Тернопіль, 2011. Вип. 3. С. 57.
6. Зверева. І.Д., Коваль Л.Г., Фролов П.Д. Діагностика моральної вихованості цінностей дітей. *Дошкільне виховання*. 2013. №9. С. 18-22.

The article considers responsibility as an integral property of the individual. It is a mechanism of organization of human life and manifests itself in conscious, initiative, independent behavior. In different periods of human development, the quality of responsibility is characterized by its unique features. It is believed that the peak of sensitivity for the development of this quality falls in adolescence, but already at the stage of early childhood a sense of obligation is formed. Therefore, the most favorable for the development of responsibility, its initial forms, is considered to be senior preschool age (6-7 years).

Key words: responsibility, preschool childhood, intensive development, self-esteem, self-awareness.

Отримано: 11.03.2020

УДК 141.133

Н. В. Гудима, кандидат філологічних наук, доцент

ДІАЛОГІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті автор наголошує на тому, що діалогізація навчально-виховного процесу є обов'язковою умовою соціально-культурного та професійного становлення особистості. Це поклик до переосмислення сучасної освітньої парадигми держави, прояв потреб часу, спрямування на відповідні норми життя суспільства.

Ключові слова: діалогізація сучасної освіти, діалогічна культура, загальнонародські цінності, рефлексивне ціліпокладання, професійно-особистісний підхід.

В умовах соціально-економічного перетворення України особливої актуальності набуває проблема вдосконалення та інноваційної розбудови всієї системи освіти, яка за останні роки все більше перестає задовольняти нагальні потреби держави, регіону, конкретної особистості. Становленню нової освітньої парадигми сприяли соціально-економічні та культурно-політичні умови, які відбуваються в нашому суспільстві.

Необхідність індивідуалізації та діалогізації освіти обумовлена вимогами демократизації суспільства, встановленням загальнонародських пріоритетів найвищою соціальною цінністю. Діалогізація навчально-виховного процесу в сучасній системі освіти, перехід до відповідної системи управління для забезпечення особистісно зорієнтованого навчання в підготовці майбутнього вчителя початкових класів вимагають глибокої, наукоємної діагностики індивідуальних відмінностей майбутніх фахівців.

У пошуках нових можливостей гуманізації освіти в ХХІ столітті психологи і педагоги, філософи і соціологи звертаються до парадигми діалогу, яку розглядають як основу буття і спілкування, мислення і творчості людини.

Аналіз педагогічної (В.В. Горшкова, Н.Н. Журавльова, О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк, Е.Л. Федотова), психологічної (Б.Г. Анан'єв, О.О. Бодальов, А.В. Петровський,

В.А. Петровський, Т.О. Флоренська), філософської і культурологічної літератури показує, що діалогічність спілкування і мислення є умовою і способом осягнення соціального світу, культури, творчості й саморозвитку людини. Сучасні мислителі й вчені приходять до переконання, що утвердження принципів діалогу у сфері навчання і виховання, соціалізації та професіоналізації особистості сприяє розбудові простору культури і освіти, впровадженню інноваційних методів і технологій та створенню умов для творчості й самоактуалізації особистості.

Навчально-пізнавальна діяльність передбачає становлення особистості лише в певних соціальних, культурно-історичних умовах цивілізації. Створення умов для професійного та особистісного саморозвитку майбутнього фахівця набуває важливого значення, оскільки сучасне суспільство значною мірою зацікавлене в психологічних ресурсах людини. У закладі вищої освіти увага приділяється, перш за все, умовам педагогічного супроводу індивідуальних особливостей студентів, пошуку оптимального рішення відповідно до змінних умов соціально-економічного розвитку суспільства.

Сучасні вітчизняні учені (І.Д. Бех, І. А. Зязюн, Н.Г. Ничкало, В.В. Рибалко, В.І. Лозова, В.Р. Ільченко, П.І. Сікорський, М.П. Гузик, В.Г. Кремень та ін.) переконують в глибокому

усвідомленні необхідності особистісно зорієнтованого підходу до навчання та виховання майбутніх фахівців. Масштабність реформації сучасної освіти вимагає сьогодні все нових переосмислень споконвічної проблеми, як найкраще допомогти людині долати себе та навколишній опір, як розбудити ті сутнісні сили природи в людині, що допоможуть їй знайти принципову життєву позицію та прожити власну долю, притаманну саме цій особистості.

Взаємообумовлена діяльність викладачів і студентів ґрунтується на організації професійної діяльності, в ході якої розвивається та формується особистість, тобто підбирається індивідуальний зміст розвитку та формування особистості. Усуваються негативні впливи, які несприятливо діють на розвивальний характер професійного становлення особистості.

Отже, засвоєння діалогічних знань, ефективне та творче їх використання в професійній діяльності значною мірою залежить від організації освітнього процесу, форм, методів та засобів, які використовуються викладачами, а також від ступеня активності самих студентів у пізнавальній діяльності.

Взаємодія викладача та студентів як «зустріч» їх ціннісних спрямувань розгортається в освітньому просторі, в педагогічній дійсності у межах провідного педагогічного «суб'єкт-суб'єктного» відношення. Центральне місце в цій взаємодії належить викладачеві, який завдяки цілеспрямованості педагогічної діяльності впорядковує проблемні ціннісні сенси студентів, збагачує та наповнює їх свідомість ціннісними значеннями [4].

У цьому контексті постає реалізація ціннісного підходу щодо формування професійно-діалогічного спрямування майбутнього вчителя початкової школи. Такий підхід має бути включений у зміст фахової підготовки майбутніх педагогів, у зміст критерію наукової цінності та раціональності.

Головне, щоб розвиток особистості здійснювався через наповнення його внутрішнього світу цінностями, які упорядковують його стосунки з дійсністю, вносять до осмислення буття та взаємодії з іншими людьми ціннісні мотиви, відобра-

жають і передбачають майбутній стан суспільного та особистісного розвитку. В сучасній освіті мова йде про формування й оновлення системи цінностей, які людина реалізує в діяльності. Спрямування особистості студента та його діяльності, яка формується в процесі навчання у закладі вищої освіти, зумовлює майбутнє як людської цивілізації загалом, так і спосіб майбутнього існування конкретної особистості.

Список використаних джерел:

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 376 с.
2. Дьяконов Г. Діалогічні аспекти вищої освіти. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер.: Педагогічні науки.* 2013. Вип. 120. С. 22-28.
3. Підготовка майбутнього вчителя для впровадження педагогічних технологій : навч. посібник / за ред. І.А. Зязюна, О.М. Пехоти. К. : А.С.К., 2003. 240 с.
4. Суценок А.В. Гуманізація педагогічної діяльності як інноваційний процес. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки* : зб. наук. праць / ред. кол. Т.І. Суценок та ін. К. : Запоріжжя, 2003. Вип. 29. С. 32-39.
5. Шкляєва Г.О. Діалогізація навчального процесу як складова модернізації вищої економічної освіти. *Витоки педагогічної майстерності. Сер.: Педагогічні науки.* 2011. Вип. 8 (2). С. 313-317.

The article emphasizes that dialogisation of the educational process is an essential condition for the personality's socio-cultural and professional development. It is a call for rethinking of the modern educational paradigm of the state, manifestation of the needs of the time, direction on the relevant norms of society's life.

Key words: dialogisation of modern education, dialogical culture, universal values, reflective goal-setting, professional-personal approach.

Отримано: 11.03.2020

УДК 373.2.016:75.058

К. І. Демчик, кандидат педагогічних наук, старший викладач

ШЛЯХИ ОЗНАЙОМЛЕННЯ ДІТЕЙ З УКРАЇНСЬКИМИ НАРОДНИМИ ДЕКОРАТИВНИМИ РОЗПИСАМИ НА ЗАНЯТТЯХ З ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВИТИ

У статті розглянуто українські народні декоративні розписи, з якими відповідно до чинних програм потрібно ознайомлювати в закладах дошкільної освіти. Запропоновано методичні прийоми роботи вихователя для ефективності ознайомлення дошкільників з декоративними розписами України.

Ключові слова: декоративний розпис, візерунок, мотив, орнамент, розет, елемент візерунка.

Декоративно-прикладне мистецтво України на сьогоднішній день розглядається як важлива художня цінність, що виконує численні функції, у тому числі пізнавальну та комунікаційну. Сучасні кроки реформування у галузі освіти спричинили перегляд певних методів та прийомів ознайомлення дітей дошкільного віку з народним мистецтвом; переосмислення та пошук нових поглядів на процес декоративної роботи на заняттях в закладах дошкільної освіти.

Слід зазначити, що наша країна має не лише потужний інтелектуальний потенціал, але й багата на талановитих митців, які зберігають старовинні традиції декоративно-прикладного мистецтва, відроджують та доповнюють новими технологіями, новітніми підходами до створення предметів домашнього вжитку, одягу, взуття, аксесуарів, елементів інтер'єру та екстер'єру житла українців тощо. Серед усього цього духовного потенціалу українського народу декоративний розпис посідає чи не найголовніше місце, оскільки саме він є однією з візитівок традиції та етнокоду нашої країни.

Декоративні розписи як феномен української культури досліджувати почали не досить давно, але слід зазначити, що до проблем історії, технології, життєписів майстрів художнього розпису як такого звертались дослідники Є. Антонович, Н. Глухенька, Я. Запаско, Р. Захарчук-Чугай, О. Найден, М. Станкевич, Г. Стельмашук, Ю. Смолій та ін.

Як відомо, культивування декоративного розпису в закладах освіти України стає дедалі популярним, поширеним

явищем. У ході аналізу чинних на сьогодні освітніх програм розвитку, виховання і навчання дітей дошкільного віку («Впевнений старт», «Дитина», «Дитина в дошкільні роки», «Соняшник», «Світ дитинства», «Українське дошкілля», «Я у світі») виявлено, що для ознайомлення та роботи з дітьми пропонують переважно петриківський, косівський та опішнянський розписи. При цьому також пропонується ознайомлення з творчістю митців примітивного настінного та станкового декоративних розписів О. Бахматюк, Н. Білокінь, П. Глуценко, М. Приймаченко, Т. Пати, О. Пилипенко та інших.

Взявши до уваги усі освітні завдання вище вказаних програм, значний духовний потенціал українськи народних декоративних розписів і сучасні тенденції освіти дошкільників, педагоги закладів дошкільної освіти мають повне право творчо підходити до введення дітей у світ декоративно-прикладного мистецтва.

Спочатку дошкільників ознайомлюють з різними формами народного мистецтва, навчаючи розрізняти їх за змістом матеріалу, засобами виразності, характерними ознаками. Далі, впродовж року вихователь ознайомлює дітей з різними видами декоративно-прикладного мистецтва, й декоративними розписами, зокрема, добираючи при цьому наочний матеріал: репродукції, листівки, слайди, відеофільми тощо. Варто зазначити, що це позитивно впливає на емоційне сприйняття народного мистецтва дітьми. При цьому сприйняття знайомих предметів для дітей переходить на новий

рівень, виділяючи загальне, вони помічають те, на що раніше не звертали увагу [1; 2].

На заняттях діти розглядають предмети декоративно-прикладного мистецтва та зображення їх на предметних картинках, репродукціях, листівках. Саме тоді вихователь ознайомлює дітей з декоративним розписом як видом декоративно-прикладного мистецтва в цілому, потім разом з дошкільниками з'ясовують назви та основні мистецькі центри розписів, визначають призначення предметів домашнього вжитку. Варто зазначити, що з метою емоційного виховання розгляд цих предметів повинне супроводжуватись художнім словом, потішками, примовлянками, образними словами, що використовують народні майстри, звучанням народної музики, пісень тощо.

Однією з цікавих і захоплюючих форм ознайомлення дітей з творами декоративного розпису є метод тематичних творчих завдань, що дозволяють органічно поєднувати процес сприйняття зразків дитими народної творчості та участь їх у створенні виробів декоративно-прикладного мистецтва. Можна пропонувати такі назви творчих завдань: «Веселі візерунки», «Казково-фантастичні птахи», «Чарівний коник» тощо, які досить повно розкривають образну сторону та викликають у дітей певні асоціації, творчо налаштовують на виконання тієї чи іншої теми. Варто зазначити, що тематичні творчі завдання дозволяють ознайомити дітей з такими виразними художніми ознаками народного прикладного мистецтва, як фантастичність і казковість образів, декоративність, колірна, пластична і графічна виразність.

У процесі виконання тематичних творчих завдань діти знайомляться з творами народного мистецтва в музеях і на виставках, дізнаються про творчість народних майстрів з бесід, які проводить з ними вихователь, розглядаючи таблиці альбомів і книг, присвячених народній творчості, переглядаючи слайди із зображенням зразків народної. Відбір творів народного прикладного мистецтва тому повинен бути дуже ретельним, тобто у цьому повинні брати мистецтвознавці, які займаються проблемами вивчення народного мистецтва, працівники музеїв, у фондах яких зібрані колекції народних зразків, художники і майстри народних художніх промислів, що створюють в наші дні чудові твори мистецтва. Консультації з ними допоможуть вихователю у визначенні критеріїв художньої значущості творів народного мистецтва, правильного їх відбору. Барвистий світ народного мистецтва розкривається по-особливому, якщо розповідь педагога про нього буде емоційним і захоплюючим [4, с.32].

Із творчістю народних майстрів декоративних розписів дошкільники можуть ознайомитися безпосередньо в умовах виробництва, тобто у майстернях. На екскурсію до майстрів петриківського, опішнянського, косівського та інших розписів слід частіше приходити з дітьми саме для того, щоб вони побачили, як створюються форми глиняного посуду на гончарному крузі, як народжується на їхній поверхні візерунки. Спостерігати за роботою майстрів для дошкільників – справжня естетична насолода, і, крім того, це одна з найбільш дієвих форм передачі дітям заряду захопленості творчістю,

наочний урок віртуозності володіння професійною майстерністю [3]. Для вихователів закладів дошкільної освіти це можливість ознайомлення з особливостями декоративної роботи, які потім можна продемонструвати й пояснити дітям, виокремивши найпростіші та доступні для дітей технічні прийоми роботи з художніми матеріалами, способи прикрашання творів декоративно-прикладного мистецтва.

Велику роль в ознайомленні з народними зразками грають екскурсії в музеї, на виставки творів декоративно-прикладної творчості. Бажано, щоб ці екскурсії були пов'язані з темою якого-небудь творчого завдання, виконуваного дітьми, і проводилися раніше. Під час екскурсії можна ознайомити дітей з фантастичними образами птахів, тварин, химерними рослинними візерунками на різних виробках. Необхідно ретельно підготуватися до проведення екскурсії. У план підготовки слід включити бесіди про народне мистецтво: розповісти дітям про народних майстрів, їх творчість, про матеріали, з яких створюються вироби, про те, як готові вироби використовуються в оформленні різних речей та предметів. Слід зазначити, що такі бесіди зацікавлять дітей, пробудуть у них бажання самим зробити щось подібне.

Таким чином, ознайомлення дітей із декоративно-прикладним мистецтвом повинне здійснюватися у закладах дошкільної освіти різними шляхами, що дозволить не лише презентувати особливості кожного виду розпису, варіативність візерунків, деякі прийоми майстрів, але й спонукати до виникнення бажання у дітей створювати власні композиції, предмети побуту, одяг, взуття, аксесуари тощо.

Список використаних джерел:

1. Рагозіна В.В., Очеретяна Н.В. Учимося в майстрів декоративно-ужиткового мистецтва: малюємо, ліпимо. Шостий рік життя. Альбом для дитячої творчості та методичні рекомендації. Київ : Генеза, 2017. 48 с. + 12 с. вкл. (Серія «Маленький митець»).
2. Кириченко М.А. Український народний декоративний розпис. Київ : Знання-Прес, 2006. 228 с.
3. Микуліна А.К., Лесько В.С. Використання творів петриківського розпису в роботі з дошкільниками. *Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому просторі* : збірник тез доповідей за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Мукачеве, 25 жовтня 2018 року) / гол. ред. В.І. Кобаль. Мукачеве : МДУ, 2018. С. 53-56.
4. Купрієнко В.І., Міхіна Н.О., Корінко І.Б. та ін. Петриківський первоцвіт : методичний посібник. Тернопіль : Мандрівець, 2013. 40 с.

The article deals with the Ukrainian folk decorative paintings, which according to the current programs should be familiarized in the pre-school educational institutions. Methodical methods of work of the teacher for efficiency of acquaintance of preschool children with decorative murals of Ukraine are offered.

Key words: decorative painting, pattern, motif, ornament, rosette, pattern element.

Отримано: 11.03.2020

УДК 159.953.4:373.3.016:51

О. С. Довгань, асистент

МНМОТЕХНІКА – ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Розглядається проблема формування й розвитку математичної компетентності шляхом використання мнемотехніки у процесі засвоєння нумерації.

Ключові слова: математична компетентність, технологія, мнемотехніка, нумерація, цифробраз, склад числа.

Стрімке зростання високих технологій у сучасному інформаційному просторі останнім часом все більше позначається на дітях. Інформаційне перевантаження, інтенсифікація навчального процесу приводить до цілого ряду порушень у стані здоров'я дошкільників і молодших школярів. Тому педагога вимушені шукати шляхи оптимізації навчального процесу. Виклики часу зумовили реформування середньої освіти та її основоположної ланки – початкової. Формула Нової української школи складається з

дев'яти ключових компонентів, серед яких новий зміст освіти, заснований на формуванні ключових компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві, сучасне освітнє середовище, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів [5].

В зв'язку з цим у педагогічному середовищі назріла проблема адаптації вчителя до нових умов школи і вимог щодо вдосконалення його професійної діяльності, котрі не лише супроводжуються оновленими цілями навчання шкі-

льних предметів, а їй потребують від педагога вміння досконало володіти і застосовувати на практиці сучасні технології навчання й виховання [3].

Проблема формування цілей, змісту і технологій початкового навчання на засадах компетентнісного підходу нині перебуває у центрі уваги вітчизняних науковців і практиків. Теорію освітніх компетенцій і компетентностей обґрунтовано в роботах вітчизняних учених – Н.М. Бібік, О.Я. Савченко, С.Е. Трубаčeвої та ін. Методичні аспекти проблеми розкриваються у публікаціях науковців – Т.М. Байбари, М.С. Вашуленка, О.В. Вашуленко, Н.А. Глузман, І.П. Гудзик, К.І. Пономарьової. Науковці О.В. Овчарук, О.І. Пометун, О.І. Локшина здійснили загальний аналіз сутності поняття «компетентність». Питанням оновлення змісту навчання математики в початковій школі присвячені публікації вітчизняних науковців й методистів – М.В. Богдановича, О.Г. Гайштута, Л.В. Коваль, М.В. Козак, Я.А. Короля, О.П. Корчевської, Л.П. Кочиної, М.М. Левшина, Н.П. Листопад, С.П. Логачевської, О.Я. Митника, С.О. Скворцової та ін. Пріоритетною метою цих авторів стало дослідження формування математичної компетентності вчителя молодшої школи та її складових.

Зіненко І.М. [2] розглядає математичну компетентність як якість особистості, яка поєднує математичну грамотність та досвід самостійної математичної діяльності. Кудрявцев Л.Д. [4] стверджує, що математична компетентність – це інтегративна особистісна якість, заснована на сукупності фундаментальних математичних знань, практичних умінь і навичок, що свідчать про готовність і здатність здійснювати математичну діяльність.

Курс математики – важлива складова навчання й виховання молодших школярів, основоположна частина математичної освіти. Цей курс у системі неперервної освіти ґрунтується на відповідному змісті Базового компонента дошкільної освіти [1] й реалізує наступність між дошкільними та початковою школою у сфері логіко-математичного розвитку, а також забезпечує перспективність у навчанні математики в 5-му класі.

Метою навчання математики є різнобічний розвиток особистості дитини та її світоглядних орієнтацій засобами математичної діяльності, формування математичної й інших ключових компетентностей, необхідних їй для життя та продовження навчання [6].

Одним із найефективніших шляхів реалізації зазначених підходів, на нашу думку, є застосування мнемотехнічних методів та прийомів запам'ятовування, що дозволить оптимізувати процес навчання. Мнемотехніка значно підвищить здатність до вивчення будь-яких дисциплін і дасть можливість не відставати від технічного прогресу. «Мнемотехніка» і «Мнемоніка» – техніка запам'ятовування. Вони походять від грецького «mnemōnikon» (на ім'я давньогрецької богині пам'яті Мнемозіни – матері дев'яти муз) – мистецтво запам'ятовування.

Спочатку мнемотехніка виникла як невід'ємна частина риторики і призначалася для запам'ятовування довгих промов. Сучасна мнемотехніка значно просунулася як в теоретичному, так і в технічному плані і уможливила не тільки фіксацію в пам'яті послідовності текстового матеріалу, але й дозволяє безпомилково запам'ятати будь-яку точну інформацію.

У педагогіці мнемотехніку розглядають як нову освітню технологію, яка за допомогою спеціальних методів і прийомів допомагає кожній дитині комфортно та легко здобувати знання у будь-якому віці.

Мнемотехніка будується від простого до складного. Робота починається від простих мнемоквадратів, послідовно переходячи до мнемодоріжок, а потім і до мнемотаблиць.

Як свідчать дослідження [8], у результаті впровадження мнемотехніки в освітній процес: розширюються творчі можливості дитини, завдяки гармонійній роботі лівої (логіка) і правої (творчість, образне мислення) півкулі головного мозку; формується вміння ефективно і самостійно вчитися; підвищується самооцінка дитини завдяки результативності у навчанні; зменшуються стреси від навчання; збільшується навчальна мотивація, а з нею успіхи; звільняється час від зубурювання для продуктивної та творчої роботи; розвиток образної пам'яті допомагає сприймати навколишній світ у всій красі; набагато

збільшується творчий потенціал; дитина стає більш самостійною в інтелектуальній та практичній роботі, а це підвищує її адаптацію у соціумі.

У роботі з першокласниками можна використовувати такі мнемотехнічні прийоми: аналогія, трансформація, піктограми, фонетичної асоціації, цифробрази, тлумачення, зв'язування, сюжет, логічні запитання, уособлення, небилія, нумерація та інші. Методики мнемотехніки, завдяки пошуку аналогій та образному мисленню, розвитку асоціативної пам'яті та формування навичок швидкості сприймання інформації, дають можливість на всіх стадіях розвитку інтелекту знайти рівновагу між набутими та новими знаннями, оптимізувати свою інтелектуальну діяльність.

Розглянемо можливості мнемотехніки під час вивчення початкового курсу математики. При вивченні нумерації чисел першого десятку впровадження мнемотехніки у шкільну практику передбачає низку заходів: робота з літературним твором із використанням прийомів мнемотехніки (знайомство дітей з цифробразами, розвиток творчого мислення); поступове включення завдань з елементами мнемотехніки в урок математики; цілеспрямоване використання мнемотехніки у процесі вивчення нумерації (за умови ускладнення завдань з мнемотехніки, самостійне складання мнемотаблиць).

На підготовчому етапі для створення емоційно-позитивної атмосфери в класі слід використати такі прийоми: «ситуація успіху», «лінія горизонту», «Авансування», введення завдань з мнемотехніки в знайомі учням види діяльності.

У своїй діяльності учителю слід використовувати широкий спектр засобів: яскрава наочність, ілюстрації, роздавальні матеріали, казки з цікавим змістом, художнє слово, технічні засоби навчання, що зацікавлювали дітей перспективою вивчення навчального матеріалу; мікросередовище, насичене інформацією, позитивними пізнавальними емоціями, що захоплює учня, формує у нього стійкий інтерес до взаємодії з дорослим; мнемотаблиці, цифробрази спрямовані на розвиток особистості, вплив на дитячу самостійність.

Для ефективного засвоєння нумерації чисел першого десятку, створення в учнів ситуації успіху можна використовувати авторську методику Г. Чепурного «Числа та їх таємниці» [7], суть якої полягає в поданні цифрової інформації в образно-ігровій формі із використанням спеціальних тренажерів, ігор, зошита-розмальовки, казки, аудіодиска. Такий підхід допомагає знизити хвилювання під час навчання, сприяє формуванню навичок самонавчання, а також розвитку зв'язного мовлення, логічного мислення, збагаченню словникового запасу.

Авторська методика передбачає поступальність навчання.

Перший етап. Вивчення цифробразів чисел. На цьому етапі при ознайомленні учнів з цифрами важливо навчити, дивлячись на відповідну цифру, створювати собі певний образ, тобто згадувати предмети, які вона їм нагадує. Наприклад: цифри 1 відповідає образ олівця, 0 – яскравого сонечка. Секрети запам'ятовування – це мистецтво використання асоціацій. Якщо вони є, то учням запам'ятовується легко.

Прийоми мнемотехніки, спрямовані на запам'ятовування цифробразів, можна використовувати і під час фізкультхвилинки.

Другий етап. Вивчення історії цифробразів складу числа. З цієї метою використовують мнемотренажер «Казкова історія», в якому зображені спеціальні історії цифробразів, що відповідають складу даного числа. У цьому тренажері збільшується і сам цифробраз числа, яке вивчається. Обов'язковим моментом ефективного засвоєння складу числа є рефлекторне перетворення цифр у дані образи і навпаки. Дали за допомогою прийому «Гіпербола» цифробраз числа, склад якого треба вивчити, збільшується і розміщується у центрі малюнка. Навколо центрального образу за допомогою прийому «Синтез» розташовуються попарно цифробрази, що відповідають даному складу числа. Наприклад, центральним образом малюнка для вивчення складу числа 8 є швидкісна машина. На малюнку навколо машини розташовані попарно цифробрази чисел, що формують склад числа 8: два будиночки (4+4), ластівка з чайником (2+6), яблуко з лисичкою (5+3) та олівець з молотком (1+7). Прийом «Сюжет» дає можливість краще запам'ятати весь перелік складу

числа, використовуючи видуману історію у вигляді оповідання. Крім того, для поліпшення засвоєння можна використати прийом «Ритмізація» і запропонувати дітям вірш з тими ж героями-образами.

Так, використовуючи знання асоціативних образів цифр, учні, не напружуючись та зацікавлено вивчають склад числа.

Третій етап. Закріплення вивчення складу числа. Спочатку для закріплення матеріалу пропонується використати мнемотренажер «Хто там?». Для мотивації вивчення складу числа і навчання рахунку – пропонується гра «Країна чисел». Дана гра, завдяки емоційній пам'яті, ефективно закріплює знання про склад числа, формує вміння рахувати.

Четвертий етап. Сертифікація та нагородження. Одним з мотиваційних моментів ефективного вивчення складу числа є прагнення дитини отримати диплом «Майстер складу числа». Це додатково стимулює дітей на продуктивне навчання.

Крім висвітлених прийомів мнемотехніки, можна застосовувати низку інших, зокрема: створювати колажі з використанням образів головних персонажів; вигадувати різні розповіді за їх участю; вигадувати загадки, побудовані на основі прийому аналогії; шифрувати різні слова за допомогою прийому піктограми.

Особливе місце в роботі з учнями займає дидактичний матеріал у формі мнемотаблиць, мнемотренажерів, що значно полегшують учням оволодіння та запам'ятовування складу числа, порядкової та кількісної лічби та відповідність цифри кількості.

Отже, саме використання образів і образних асоціацій при ознайомленні першокласників з цифрами і числами та складом числа відкриває нові можливості для розвитку пам'яті, творчого мислення і уяви учнів, викликає інтерес

дізнаватись щось нове. Технологія мнемотехніки заслуговує подальшого вивчення і застосування в різних пізнавальних процесах.

Список використаних джерел:

1. Базовий компонент дошкільної освіти / авт. кол-в: А.М. Богуш, Г.В. Беленька, О.Л. Богиніч та ін. Київ : Видавництво, 2012. 26 с.
2. Зіненко І.М. Визначення структури математичної компетентності учнів старшого шкільного віку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2009. №2. С. 165-174.
3. Крилова Т.В. Психолого-педагогічні аспекти розвитку методичної компетентності вчителя математики. *Математика в рідній школі*. 2014. №4. С. 2-5.
4. Кудрявцев Л.Д. Мысли о современной математике и методике ее преподавания. Москва : Физматлит, 2008. 434 с.
5. Новий Державний стандарт початкової загальної освіти. URL: [http://dano.dp.ua/attachments/article/303/Державний стандарт початкової освіти.pdf](http://dano.dp.ua/attachments/article/303/Державний_стандарт_початкової_освіти.pdf) (дата звернення: 20.06.2018).
6. НУШ: Типова освітня програма для 33СО. URL: <http://osvita.ua/school/program/program-1-4/60407>.
7. Чепурний Г.А. Мнемотехніка: технологія ефективного засвоєння інформації в умовах сучасної освіти : навч.-метод. посібник. Тернопіль : Мандрівець, 2015. 152 с.
8. Чепурний Г., Черешнюк О. Мнемотехніка – технологія ефективного засвоєння інформації. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2014. №4. С. 31-35

The article deals with the problem of formation and development of mathematical competence by means of mnemonic techniques in the process of acquiring numeration.

Key words: mathematical competence, technology, mnemonic technique, numeration, number image, number composition.

Отримано: 11.03.2020

УДК 378.011.3-051:373.091.12.011.3-051]:7

І. А. Дорожж, кандидат педагогічних наук, асистент,

А. Ф. Ковальчук, старший викладач

ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНО-ДІЯЛЬНІСНОГО КОМПОНЕНТУ СВІТОГЛЯДНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБОМ ХУДОЖНЬО-ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті проаналізовано потенціал художньо-трудової діяльності у контексті виховання їхньої світоглядної культури. Розглядається вплив художньо-трудової діяльності на формування когнітивного, мотиваційно-ціннісного та рефлексивно-діяльнісного компонентів світоглядної культури майбутніх фахівців. Розкривається вплив засобів, форм, прийомів і методів організації художньо-трудової діяльності на цінності студента, його емоції, знання, уміння та навички.

Ключові слова: художньо-трудова діяльність, майбутні учителі початкових класів, світоглядна культура.

Актуальність виховання світоглядної культури вчителя обумовлене, насамперед, вимогами суспільства до сучасного вчителя, його особистісних характеристик, професійних якостей. Ефективність навчально-виховної роботи вчителя залежить не лише від рівня його знань та професійних умінь. Багато у чому рівень його самовіддачі, прагнення працювати, любов до дитини та своєї праці залежать від світоглядної культури самого вчителя. Сучасна вища педагогічна школа потребує розробки нових підходів до формування змісту, форм, методів і засобів підготовки майбутніх учителів. Зміст професійно-орієнтованих навчальних предметів має бути переглянутий з огляду на необхідність здійснення виховного впливу на свідомість студентів, їхні ціннісні орієнтації та світоглядну культуру.

Чимало вітчизняних та зарубіжних дослідників зверталися до проблем художньо-трудової діяльності та її потенціалу у формуванні особистості. Так, особливості організації різних видів художньо-трудової діяльності школярів розглядали Б. Бистров, В. Благинін, Л. Гуцан, В. Ждан, Г. Калініна, Н. Кузан, Г. Мельник, С. Новіков, В. Тименко та ін., психолого-педагогічні засади підготовки майбутніх учителів до організації художньо-трудової діяльності учнів досліджували Л. Оршанський, Г. Разумна, О. Тарасова, Л. Чистякова та ін., використання потенціалу художньо-трудової діяльності для формування особистісних проявів та якостей молоді вивчалося Ю. Белова, В. Одарченко, М. Рагко, І. Савчук, В. Титаренко та ін.

Значна когорта дослідників звертає увагу на безперечний виховний потенціал художньо-трудової діяльності. Так,

Ю. Белова відзначає ефективний вплив художньо-трудової діяльності на естетичне виховання, професійну майстерність, на формування у майбутніх вчителів національних цінностей. Спеціально організований навчально-виховний процес із залучення студентів до художньо-трудової діяльності, забезпечує єдність трудового, морального та естетичного виховання, сприяє формуванню національних цінностей [1, с.68]. Вплив художньо-трудової діяльності на формування національної самосвідомості та вихованості людини відзначає Р. Захарченко [2]. М. Курач розглядає художньо-трудову діяльність студентів як основу художньо-естетичного виховання, спрямованого на розвиток національної самосвідомості майбутнього педагога [3, с.26]. Роль художньо-трудової діяльності у духовному розвитку особистості, становленні і розвитку загальнолюдських цінностей відзначає і Л. Чистякова [6, с.33]. Як бачимо, дослідники відзначають безперечний вплив художньо-трудової діяльності на формування цінностей молоді, що є вагомим для нашого дослідження, оскільки він передбачає перш за все, корекцію потреб майбутніх учителів, мотивів їхніх дій, установок та ціннісних орієнтацій, у тому числі професійних.

Можливість виховного впливу на формування світоглядної культури студентів забезпечується самою структурою організації процесу художньо-трудової діяльності за В. Тименком [5]. Так, розвивальний потенціал організаційно-спонукального етапу, який має на меті формування стійких вражень від естетично привабливого середовища матеріально-художньої галузі мистецтва, повністю задовольняє потреби мотиваційно-ціннісного компонента світоглядної культури.

Безперечно ефективність використання потенціалу художньо-трудової діяльності у формуванні **когнітивного компоненту** світоглядної культури. Збагачення когнітивного компоненту світоглядної культури передбачає передачу певних *знань з національної української побутової культури*.

Опанування студентами у процесі художньо-трудової діяльності *зображувальними та виражальними засобами* дозволяє відтворювати національну та соціальну інформацію української культури, виражати свої почуття, думки та ставлення.

Включення студентів до егрегору *українських звичаїв та традицій* також є необхідним елементом формування когнітивного компоненту світоглядної культури. Занурення у традиційно-обрядову складову української народної культури має стимулювати інтерес до окремих звичаїв та обрядів, повагу до глибокої мудрості предків, закладеної у традиціях, педагогічній практиці, поглядах на вирощування та виховання дитини, бажання продовжувати цю практику, популяризувати її.

Не слід забувати про необхідність *реалізації поліхудожнього підходу* у процесі художньо-трудової діяльності. Адже сама специфіка художньо-трудової діяльності, що виражається в поєднанні творчих умінь, навичок та знань, потребує залучення широкого кола питань у галузі художньої та народної культури. Поєднання різних видів мистецтва дозволяє підвищити її творчий рівень.

Можливість виховного впливу на **мотиваційно-ціннісний компонент** світоглядної культури на студентів через зміст художньо-трудової діяльності ґрунтується на «емоційному сприйнятті кожною особою тих поглядів, подій та фактів, що утворюють основу самосвідомості та вихованості» [5].

Ціннісною основою сучасного суспільного замовлення на фахівця є, перш за все *національно-патріотичні цінності*, які стануть основою активної громадянської позиції майбутнього учителя початкових класів, його переконаннями.

Крім вищезазначеного, викладач ВНЗ має враховувати потенціал *емоційного фону* заняття у формуванні мотивації студента до художньо-трудової діяльності. Сумнівно, що засвоєння лише технічних прийомів викличе позитивне емоційне збудження, необхідне для позитивного ставлення майбутнього вчителя до власної трудової діяльності, задоволеності самим процесом та її результатами.

Рефлексивно-діяльнісний компонент світоглядної культури, який забезпечує реалізацію потреб студента щодо особистісного професійного зростання, також отримує інтенсивний розвиток у процесі занять художньо-трудовою діяльністю. Таку можливість надають *групові обговорення*, які влаштовує викладач після проведення занять зі студентами. Причому під час таких обговорень важливо скеровувати хід аналізу не лише на самовідчуття студентів під час роботи, проєкцію їхніх відчуттів на імовірні відчуття учнів, а й на докладний аналіз порядку дій викладача, методів та

прийомів, які він використовував у процесі організації художньо-трудової діяльності.

Захоплення національною культурою, бажання її популяризувати, виявляти ініціативу у виборі тематики виховних заходів та позаурочних занять свідчитиме про активну діяльність сну реалізацію світоглядної позиції, здобутої у процесі художньо-трудової діяльності, яка здійснювалася під керівництвом викладача ВНЗ.

Отже, ціннісно-формувальний потенціал художньо-трудової діяльності може бути реалізований за умов спеціальної цілеспрямованої педагогічної роботи з придручення студентів до скарбів національної культури. Реалізація художньо-трудової діяльності через заняття студентами декоративно-ужитковим мистецтвом, домашніми ремеслами та промислами забезпечує виховання поважного ставлення до праці, до духовної спадщини свого народу, формує моральні якості особистості, смаки та закладає ціннісні орієнтації в цілому. На жаль, виховний потенціал художньо-трудової діяльності не повністю реалізується у сучасному педагогічному ВНЗ.

Список використаних джерел:

1. Белова Ю.Ю. Формування національних цінностей у студентів – майбутніх вчителів трудового навчання в процесі художньо-трудової діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. К. : Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2004. 224 с.
2. Захарченко Р.О. Виховання в школярів національної свідомості. *Трудова підготовка в закладах освіти*. 1996. №2. С. 24-27.
3. Курач М.С. Педагогічні умови реалізації міжпредметних зв'язків у художньо-трудої підготовці майбутніх учителів трудового навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2008. 276 с.
4. Свиренко Ж.Є. Виховання гуманізму в студентів вищих технічних навчальних закладів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Луганськ, 2009. 22 с.
5. Чистякова Л.О. Підготовка майбутніх учителів технологій до організації позаурочної діяльності учнів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. 247 с.
6. Тименко В.П. Формирование положительного отношения к художественному труду у учащихся четырехлетней начальной школы : дис.... канд. пед. наук : 13.00.01. К., 1992. 187 с.

The article analyzes the potential of artistic and labor activity in the context of the upbringing of their ideological culture. The influence of artistic and labor activity on the formation of cognitive, motivational-value and reflexive-activity components of the outlook culture of future specialists is considered. The influence of means, forms, methods and methods of organization of artistic and labor activity on the values of the student, his emotions, knowledge, skills and abilities are revealed.

Key words: artistic-labor activity, future teachers of elementary school, world-view culture.

Отримано: 11.03.2020

УДК 37.011.3-051:37(477)(092)

О. М. Дутко, кандидат педагогічних наук

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ОСВІТИ НА УКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ У ПРАЦЯХ М. І. КОСТОМАРОВА

У статті здійснено аналіз науково-історичних досліджень М. Костомарова, виокремлено матеріал, де відображено різні аспекти освітнього процесу на українських землях у найдавніші часи (X-XI ст.) та у період XVI-XVIII ст., визначено причини, які, на думку вченого, впливали на розвиток освіти українського народу в зазначений період.

Ключові слова: М. Костомаров, історія розвитку освіти, українські землі, просвіта народу.

Все, що напрацьовано кожним народом за період свого історичного розвитку, слугує певною базою для створення нового національного капіталу. Знання історії будь-якого історичного явища чи процесу дозволить більш глибоко проаналізувати його перебіг, і відібрати те найцінніше, що стане основою розвитку сучасного суспільства.

Здійснення системного аналізу спадщини окремих вітчизняних персоналій дає змогу осмислити хід загального історико-педагогічного процесу в Україні.

Звернення до спадщини Миколи Івановича Костомарова – видатного історика, етнографа, просвітника – спри-

чинене глибинними пластами знань вміщених на сторінках його праць, які донині чекають свого прочитання і оцінки.

Аналіз історико-педагогічної літератури, присвяченої життю і діяльності М. Костомарова, свідчить, що протягом понад ста років нагромаджено значну кількість різноманітних за характером і змістом наукових праць. Творчий шлях просвітителя висвітлювався ще у дореволюційній літературі у спогадах сучасників: М. Барсукова, Н. Білозерської, В. Беренштама, Г. Вашкевича, М. Ге, П. Куліша, Д. Мордовцева, М. Подорожного. Окремі аспекти історико-літературної діяльності вченого описано в статтях В. Антонови-

ча, М. Грушевського, В. Данилова, М. Драгоманова, М. Жу-ченка, О. Пипіна. У сучасній науковій літературі аргументовано розкрито окремі аспекти творчої спадщини вченого: Ю. Пінчук, В. Смолій, Т. Чала, В. Янів зосередилися на вивченні і систематизації науково-історичного доробку М. Костомарова; Н. Буторіна, Я. Козачок – художньої та науково-публіцистичної творчості просвітителя. Однак, загалом, як засвідчує історіографічний аналіз науково-педагогічної літератури, донині немає дослідження у якому висвітлено внесок М. Костомарова у створення історії культурно-освітнього процесу, що відбувався на українських землях, починаючи від періоду Київської Русі і до XIX ст., що визначило мету нашого дослідження.

Окремий потужний пласт у творчій спадщині М. Костомарова становлять науково-історичні дослідження, новаторською концептуальною основою яких був народницький принцип розкриття історії держави, тобто її відтворення кризь історію народних мас. Аналізуючи такі студії, ми виокремили матеріал, де відображено різні аспекти освітнього процесу на українських землях у найдавніші часи (X-XI ст.) та у період XVI-XVIII ст. (історичні твори М. Костомарова: «Риси народної південно-руської історії» (1861), «Руська історія в життєписах її найголовніших діячів» (1873-1876), «Південна Русь в кінці XVI століття» (1842), що дав підстави віднести М. Костомарова до когорти тих вітчизняних учених, які першими відобразили історію розвитку освіти Південної Русі – України, чим зробили вагомий внесок у створення історії українців, зокрема й історії освіти.

Аналіз зазначених праць М. Костомарова дає підстави стверджувати, що до причин, які, на думку вченого, впливали на розвиток освіти українського народу, слід віднести:

- географічне розташування;
- віросповідання;
- соціально-культурний вплив сусідніх держав та іноземної освіти.

Суттєвими негативними чинниками становлення освітнього процесу в Україні XVI-XVII ст. М. Костомаров вважав такі:

- відсутність рідномовних учителів, низький рівень загальноосвітньої підготовки вітчизняних учених;
- відсутність наукової літератури, написаної рідною мовою;
- зумовлену політичними і суспільно-освітніми обставинами престижність католицьких навчальних закладів та польської мови і, відповідно, принизливе ставлення української шляхти до рідної мови, що сприяло ополяченню українців;
- розповсюдження сзүйтського виховання на українських землях, що сприяло відходу від православ'я і рідної мови;
- втрата зв'язку між руською шляхтою (освіченими людьми) та простим народом;
- схоластичний спосіб навчання в освітніх закладах.

Серед позитивних явищ, характерних для розвитку освіти українського народу, М. Костомаров виокремлював:

- прийняття християнства;
- появу літописання;
- утворення і діяльність братських шкіл;
- розвиток книгодрукування;
- створення перших навчальних посібників, наукових праць, філософської літератури, поезій українською мовою.

М. Костомаров наголошував також на культуротворчому значенні просвітницької діяльності ряду історичних осіб – князя Володимира Святого, князя Володимира Мономаха, князя К. Острозького, київського митрополита Петра Могили. Як зазначав сам історик, «справді великі люди пізнаються у тому, що випереджають своє суспільство і ведуть його за собою; створене ними має міцні задатки не лише зовнішньої сили, але й духовного саморозвитку».

Вивчення науково-історичних праць М. Костомарова дає підстави схарактеризувати його світоглядні пріоритети, ставлення до освітніх процесів минулого, виокремити погляди автора на освіту. У судженнях Костомарова-історика вочевидь прослідковуються його загальнопедагогічні погляди, для яких, на наш погляд, характерні:

- орієнтація на національний розвиток освіти, що не шкодить збереженню національних традицій, звичаїв, а розвиває їх для утвердження національних рис народу;
- вимога збереження зв'язку між освіченим класом і народом;
- надання переваги вітчизняним методам та прийомам навчання над іноземними.

Вважаємо, що авторський підхід Костомарова-історика відзначався прагненням послідовно і доступно для читача описувати історичні події, прагненням до як найоб'єктивнішого висвітлення перебігу історії у поняттях і термінах сучасної йому історичної науки.

У 1917 р. відомий український громадсько-політичний діяч, історик О. Барвінський переклав українською мовою історичні твори М. Костомарова, які висвітлювали історію України, і впорядкував їх у працю, що у 1918 р. вийшла друком під назвою «Історія України в життєписах найвидатніших її діячів» [1]. У передмові О. Барвінський відмітив, що праці вченого, незважаючи на нові дослідження, займають першорядне місце у галузі української історії. Зокрема О. Барвінський зазначив, що у творах М. Костомарова цінними є «його поетична творчість і мистецька цілість, як і незвичайна ерудиція й бистрість в дослідженні історичної доби ... Тому, нове видання М. Костомарова «Історія України в життєписах її найвидатніших діячів» не буде зайвим, а широкі верстви суспільні та й наша молодь читатимуть її з великим хистом» [там само, с. 1].

Аналіз спадщини М. Костомарова доводить, що вчений глибоко вивчав старовинні рукописні, архівні, друковані джерела, що дало йому змогу оперувати значним фактологічним матеріалом, на основі якого він і робив узагальнюючі висновки. Хоча за свідченням сучасних дослідників-істориків (В. Ващенко, Ю. Пінчук) деякі факти, представлені М. Костомаровим, описано поверхово, неточно, і не всі його оцінки історичних явищ і діячів, а також минувшини можуть сьогодні викликати згоду, проте загальне значення його історичних праць не применшується від цього.

Дослідження науково-історичної спадщини М. Костомарова, в якій відображено важливі історичні процеси на українських землях у X-XI ст. та XVI-XVIII ст., життя і побут народу, дає підстави зробити висновок про те, що вчений одним з перших серед вітчизняних істориків відобразив історію розвитку освіти Південної Русі, чим зробив вагомий внесок у створення історії культурного розвитку українців.

Внесок М. Костомарова як історика у вивчення розвитку освіти України слід вважати вагомим, бо: по-перше, праці вченого («Риси народної південно-руської історії», «Південна Русь в кінці XVI століття», «Руська історія в життєписах її найголовніших діячів») (Володимир Святий, князь Володимир Мономах, князь К. Острозький, київський митрополит Петро Могила) містять зібрані вперше у системному вигляді історичні відомості про розвиток українського етносу, чия історія до того часу не була впорядкована і загалом перебувала у науковому забутті; по-друге, у контексті створення зазначених праць учений представив шлях освітньо-культурного поступу українців; по-третє, ці науково-історичні праці сприяли просвіті українців, формували національну самосвідомість, оскільки через брак у XIX ст. специфічних навчальних посібників з історії українського етносу, вони виконували функцію альтернативних підручників, посібників для самоосвіти.

Список використаних джерел:

1. Костомарів Микола. Історія України в життєписах визначніших її діячів. Львів : Друкарня наук. т-ва імені Шевченка, 1918. 494 с.
2. Костомаров Н.И. Русская история в жизнеописаниях ее главнейших деятелей. Москва : Изд-во Эксмо, 2005. 1024 с., ил.
3. Костомаров Н.И. Черты народной южнорусской истории. *Исторические произведения. Автобиография*. Киев : Лыбидь, 1990. С. 8-107.
4. Костомаров Н.И. Южная Русь в конце XVI века. *Исторические произведения. Автобиография*. Киев : Лыбидь, 1990. С. 108-197.

In this article analyzes the scientific and historical researches of N. Kostomarov, identifies material that reflects various aspects of the educational process in the Ukrainian lands in ancient times (X-XI centuries) and in the period of XVI-XVIII centuries. According to the scientist, they influ-

enced the development of education of the Ukrainian people during this period.

Key words: N. Kostomarov, history of educational development, Ukrainian lands, education of the people.

Отримано: 11.03.2020

УДК 377:331

Н. Г. Каньоса, кандидат психологічних наук, доцент

НАДПРОФЕСІЙНІ НАВИЧКИ ПЕДАГОГІВ

Останнім часом посилюється роль soft skills у процесі професійного розвитку працівників усіх організацій. Однак важливість і необхідність володіння soft skills педагогами, а також і формування їх у студентів, що навчаються на педагогічних напрямах, поки не усвідомлюється в належній мірі багатьма учасниками освітнього процесу. У статті розглянуто поняття надпрофесійних навичок (soft skills) і визначено значущість даних навичок для розвитку фахівця в педагогічній сфері.

Ключові слова: надпрофесійні навички, soft skills, універсальні компетенції, загальнопрофесійні компетенції, педагогічна освіта.

Сучасний ринок праці диктує свої нові вимоги до фахівців. Все більша кількість дослідників, представників різних галузей наукових знань (економіка, психологія, педагогіка) підкреслюють значимість soft skills для досягнення конкурентоспроможності випускниками закладів освіти на ринку праці. Учені наголошують, що стрімке проникнення комп'ютерних технологій веде до переорієнтації потреб ринку праці на компетенції, котрі не зможуть компенсувати цифрові технології. Суспільство потребує випускників, готових адаптуватися до динамічного середовища, здібних до постійного оновлення знань, таких, що вміють швидко переключатися з одного виду діяльності на інший і суміщати різні фахові функції. Такий комплекс багато в чому визначається як отриманими знаннями, так і необхідними у трудовій діяльності якостями.

Сьогодні в науці не існує однозначного тлумачення поняття, що позначають непередметні, надпрофесійні компетентності фахівця, зокрема: «м'які навички», «ключові компетентності (навички)», «універсальні компетентності (навички)», «навички XXI століття», «метапредметні навички (вміння)», soft skills [1]. «Soft skills» («софтскілз», англ. Soft skills – «м'які навички» або «гнучкі навички») – це особисті якості працівника, які дозволяють бути успішним незалежно від специфіки та напрямів діяльності [2]. Це придбані компетенції, які можна сформувати через додаткову освіту, через особистий досвід, подорожі, участь в міжнародних та соціальних проектах.

Слід зазначити, що універсального визначення терміна soft skills не існує. Згідно Оксфордському словнику, «м'які навички» – це особистісні якості, які дозволяють ефективно і гармонійно взаємодіяти з іншими людьми. Найбільш логічно видається позиція дослідників, які вважають, що при визначенні того, що таке soft skills, необхідно відштовхуватися від контексту і сфери діяльності [1].

Набір умінь, навичок і якостей працівника, що включаються в групу «soft skills», безпосередньо відображає рівень соціально-психологічного розвитку людини, який можна охарактеризувати за допомогою наступних навичок: вміння переконувати, знаходити підхід до людей, лідирувати, міжособистісне спілкування, ведення переговорних процесів, робота в команді, особистісний розвиток (здатність до навчання), управління часом, ефективне планування своєї діяльності, ерудованість, креативність, вміння працювати з інформацією, стресостійкість тощо [3].

Дослідженням проблем «м'яких» навичок (soft skills) в різний час займалися А. Марушев, В. Давидова, Н. Жалько, М. Чуркіна, Д. Іванов, І. Канардов, А. Новиков, В. Суботін, М. Чошанов, О. Чуланова, Є. Павлова, Ю. Портланд, В. Шипілов, Д. Гергерг та багато інших.

У 2016 році на Світовому економічному форумі в Давосі (Швейцарія) були сформульовані основні soft skills (або м'які навички), необхідні людині в XXI столітті для успішної професійної діяльності та у повсякденному житті. Це комплекс навичок або компетенцій, які можна було б назвати метапредметними або загальними для різних видів діяльності. Вони включають в себе деякі характерні риси когнітивної і в цілому інтелектуальної діяльності, емоцій-

ного інтелекту, управління власною діяльністю та конструктивною взаємодією з іншими людьми [4].

Питання розвитку soft skills у людей, що займаються педагогічною діяльністю, заслуговують на особливу увагу, так як саме вони покликані формувати «гнучкі навички» у підростаючого покоління. Оскільки професія вчителя є публічною, то особливо значущими виступають навички самопрезентації; вміння вибудовувати відносини з усіма учасниками освітнього процесу; здатність і готовність вирішувати творчі завдання; проявляти лідерські якості. Ці навички та вміння стануть особливо актуальними в епоху цифровізації, що характеризується процесами трансформації як суспільства в цілому, так і освіти зокрема, що тягне за собою трансформацію поняття педагогічної професії.

Визначимо зміст основних soft skills стосовно педагогічної діяльності.

1. Комплексне багаторівневе вирішення педагогічних проблем. Ця компетенція передбачає самостійне визначення проблеми та всього комплексу обумовлених нею причин і джерел; виявлення та усунення причини виникнення ситуації, а не її наслідків; системний міждисциплінарний підхід до вирішення завдань. Педагог повинен бути здатний визначити коло завдань в межах поставленої мети та вибрати оптимальні способи їх вирішення, виходячи з діючих правових норм, наявних ресурсів і обмежень.
2. Критичне мислення як професійно-орієнтований вид мислення, що сприяє продуктивності педагогічної діяльності. Компетенція передбачає сумнів у достовірності всієї інформації, що надходить, вже існуючих правил і навіть своїх уявлень про світ; вибір в якості основи для прийняття рішень та дій фактів, а не інформації. Педагог повинен бути здатний здійснювати пошук, критичний аналіз і синтез інформації, застосовувати системний підхід для вирішення поставлених завдань.
3. Креативність як здатність до творчого пошуку, нестандартного вирішення педагогічних завдань, що характеризується критеріями: швидкість (продуктивність) і гнучкість думки, оригінальність, допитливість, точність і сміливість. Що означає навик у створенні ситуації сумніву в достовірності всієї інформації, що надходить, вже існуючих правил і навіть своїх уявлень про світ; вибору в якості основи для прийняття рішень, а не просто отриманої інформації.
4. Управління людьми (які навчаються). Ця компетенція передбачає навик створення умов розкриття творчого потенціалу та максимальних досягнень у оточуючих людей; поєднання наявності «бачення» вирішення ситуації й організації людей на втілення цього «бачення».
5. Співпраця з іншими (колегами, керівництвом, батьками, учнями, зовнішніми партнерами). Дана компетенція передбачає вміння вибудовувати взаємодію з учасниками освітнього процесу на різних рівнях від обміну інформацією до обміну змістом; створення загального поля діяльності що до вирішення освітніх завдань.
6. Емоційний інтелект. Передбачає наявність навичок: розпізнавання емоцій і розуміння намірів інших людей; управління власними емоціями та станами; впливу на емоції та емоційний стан оточуючих.

7. Судження та прийняття рішень. Компетенція передбачає навички формування власної думки та сміливість в прийнятті самостійних рішень і їх наслідків.
8. Клієнтоорієнтованість. Ця компетенція означає навик взаємодії з оточуючими та вирішення проблем людей на основі розуміння їх цінностей і потреб.
9. Уміння вести переговори. Це навик комунікації з позиції переговорного процесу, спрямованого на довгострокову співпрацю; переконливе донесення своєї позиції через вербальні та невербальні техніки з урахуванням специфіки та інтересів другої сторони переговорів.
10. Когнітивна гнучкість. Передбачає оперативне переключення з однієї думки на іншу, а також обмірковування кількох ідей і завдань одночасно.
11. Селф-менеджмент. Компетенція передбачає багаторівневий процес самоорганізації та самореалізації особистості педагога.

У межах дослідження було проведено анкетне опитування педагогічних працівників освітніх закладів щодо оцінки важливості soft skills в педагогічній діяльності. Були отримані наступні дані.

Найбільш сформованими з точки зору всіх респондентів є наступні компетенції: вміння вести діалог і управління дітьми; співпраця з іншими; вміння керувати собою, своїм професійним і особистісним розвитком. Найменш сформована компетенція – «комплексне багаторівневе рішення педагогічних проблем».

При цьому педагоги закладів дошкільної та загальної середньої освіти виділили як найбільш сформовану у себе компетенцію «управління власним емоційним станом, вплив на емоції учнів». Тоді як викладачі закладів вищої освіти більш високо сформованими у себе та колег визнали компетенції «орієнтованість на розвиток учнів» і «судження та прийняття рішень у педагогічній діяльності».

У результаті дослідження ми прийшли до наступних висновків: не дивлячись на термінологічне розмаїття змісту поняття надпрофесійних навичок (soft skills), виділені компетенції, мають найбільш важливе значення для успішної професійної діяльності педагогів; найбільш сформованими у практикуючих педагогів є такі компетенції, як уміння вести діалог і управління учнями; на жаль, такі найбільш значущі для педагога надпрофесійні навички як емоційний інтелект і вміння вести переговори не сформовані у більшості педагогів, що дозволяє припустити відсутність цілеспрямованої роботи по формуванню даних навичок у процесі навчання майбутніх фахівців.

Розглядаючи процес розвитку і саморозвитку soft skills, ключовою складовою цих процесів можна вважати наявність індивідуальної траєкторії професійного становлення (або індивідуального плану розвитку). Такого роду власна програма пріоритетних цілей розвитку, кроків і заходів, необхідних для досягнення заявлених цілей [5], демонструє самодостатність фахівця і наявність у нього метакомпетенцій.

Становлення і розвиток інноваційної або «розумної» економіки і суспільства, заснованого на знаннях, неможливо без випереджаючого інноваційного розвитку системи освіти. Інноваційні перетворення практично всіх складових освітньої системи, включаючи безперервну освіту, виступають сьогодні основою її модернізації.

Основними методами розвитку soft skills слід вважати:

1. Самонавчання – самостійне вивчення інформації про моделі успішної поведінки (читання літератури, самостійне вивчення різних матеріалів (статті, блоги, мануали тренінгів), прослуховування вебінарів [2]).
2. Пошук зворотного зв'язку – отримання зворотного зв'язку від однокурсників, викладачів, наставників і роботодавців про успішність своєї поведінки в аспекті розвитку конкретного досвіду.
3. Навчання на досвіді інших і ментворкінг – виділення і вивчення моделей успішної поведінки того, хто має високий рівень розвитку даної компетенції, робота з наставником.
4. Спеціальні завдання (фонові тренінги) – самостійні вправи, розвиваючі певні компетенції, які виховують вибрані особистісні якості або, навпаки, повинні утилізувати шкідливі звички.
5. Рішення кейсів – дослідження конкретних ситуацій з пропозицією оптимальних шляхів вирішення [2].
6. «Навчання через розгортання сюжетних ліній на основі бінарних тематичних опозицій» – включення в вивчення матеріалу через подання його у вигляді пов'язаного розповіді, історії шляхом виявлення його емоційно-особистісної значущості.
7. Розвиток в процесі роботи – пошук і освоєння більш ефективних моделей поведінки при вирішенні завдань, що входять в професійний функціонал [2].

Розвиток soft skills – це особистий мотив кожної людини, і тільки від неї самої залежить, якою мірою її особисті якості допоможуть їй зробити успішну професійну кар'єру, визначити її продуктивність у професійному конкурентоспроможному середовищі.

Список використаних джерел:

1. Давидова В. Слушать, говорить и договариваться: что такое soft skills и как их развивать. URL: <http://theoryandpractice.ru/posts/11719-soft-skills> (Дата звернення: 11.02.2020).
2. Жмай О.В. Формування емоційного інтелекту як необхідна складова процесу розвитку soft skill. *Ринкова економіка: сучасна теорія і практика управління*. 2019. Том 17. Вип. 2 (39). С. 119-132.
3. Шипилов В. Перечень навыков soft skills и способы их развития. URL: http://www.cfin.ru/management/people/dev_val/soft-skills.shtml (Дата звернення: 5.02.2020).
4. Патлина А.С., Попова Е.Д. Сетевое взаимодействие вузов и школ как условие формирования soft skills студентов. *Теория и методика профессионального образования*. 2017. №2 (35). С. 94-103.
5. Кочергина Н. Планирование развития по компетенциям. Развиваемые и неразвиваемые компетенции. URL: zen.yandex.ru/media/id/5ae1d627dcaf8e78787b6c3e/planirovanie-razvitiia-pokompetenciiam-razvivaemye-i-nerazvivaemye-kompetencii-5b17d907e5ff7c00a86f7499 (Дата звернення: 25.01.2020).

In recent years, the role of soft skills in the professional development of employees of all organizations. However, the importance and necessity of soft skills possession by teachers, and hence their formation among students studying in pedagogical directions, is not yet realized in due measure by many participants of the educational process. The article considers the concept of professional skills (soft skills) and determines the importance of these skills for the development of a specialist in the pedagogical sphere.

Key words: soft skills, generic competencies, General professional competencies, teacher education.

Отримано: 11.03.2020

УДК 378.014-057

Ж. Ю. Карташова, кандидат педагогічних наук, доцент

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ДІЯЛЬНОСТІ МАГІСТРІВ-ПІАНІСТІВ У ПРОЦЕСІ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

У статті розглядаються складові індивідуального стилю діяльності магістрів-піаністів, що формуються в процесі їх професійної самореалізації, аналізується проблемне поле виконавського стилю у психолого-педагогічній та мистецтвознавчій літературі. Висвітлюються авторські класифікації індивідуальних виконавських стилів.

Ключові слова: індивідуальний стиль, виконавська діяльність, професійна самореалізація, фахова підготовка.

Послідовна демократична спрямованість українського суспільства актуалізувала низку проблем, пов'язаних із входженням України до світового освітнього простору, де широ-

ко обговорюється сучасна система цінностей, напрямів освіти, відроджується концепція особистості, заснована на ідеях при-родовідповідності та культурної самоідентифікації. Парадигма

нинішньої європейської освіти націлює на застосування поняття «індивідуальність, що формується», яке дозволить конкретизувати орієнтири навчання, націлити педагогів на розвиток самобутності кожного студента, а систему освіти – на стимулювання самореалізації кожної особистості.

Важливу роль у таких перетвореннях відведено майбутньому викладачу музичного мистецтва, оскільки модернізація школи, передусім, пов'язана з його освіченістю, рівнем загальної та професійної культури. Тому основним завданням вищої мистецької освіти стає створення умов для найбільш яскравого, повного прояву особистості майбутнього фахівця. Професійна підготовленість та особистісні якості, які розвиває майбутній викладач у процесі навчання, розкриваються в індивідуальному стилі педагогічної та виконавської діяльності.

Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить про те, що окремі аспекти проблеми індивідуального стилю були предметом теоретичних досліджень у філософії, психології та педагогіці. Так, філософський аспект індивідуального стилю представлено в працях О. Устюгової, М. Щукіна; теоретико-методологічні основи проблематики індивідуального стилю розкрито в наукових розробках А. Адлера, Л. Андрюхіної, О. Асмолова, В. Григор'яна, С. Гільманова, Л. Дорфмана, Є. Ільїна, Є. Клімова, О. Лібіна, В. Мерліна, Г. Неустросва, В. Посталока, В. Толочка та ін.

Головною метою навчання в ЗВО магістрів-піаністів, окрім підготовки до викладання у мистецькому навчальному закладі, стає всебічне розкриття його особистого та творчо-виконавського потенціалу у процесі професійної самореалізації. Професійна самореалізація викладача-піаніста виявляється в педагогічній та виконавській майстерності. Професійні знання, вміння та навички як складові професійної самореалізації, становлять базу підготовки викладача, що включає соціальний, психолого-педагогічний, фаховий напрям. Однак, гуманного викладача характеризують ще й доброзичливість, вимогливість, самостійність, самоконтроль, оптимізм, порядність, чесність, саморегуляція та самоконтроль. Загальновідомо, що в творчих професіях, до яких належить і професія викладача-піаніста, вираження індивідуальності як основного показника професіоналізму є одною з головних умов ефективності фахівця.

Таким чином, магістри-піаністи, які вдосконалюють свою фахову майстерність у рамках вибраної ними дисципліни «Виконавська майстерність з фаху» (фортепіано), в процесі навчання в магістратурі повинні розкрити свою неповторну сутність і сформувати індивідуальний стиль діяльності як виконавці та майбутні викладачі фортепіано.

Мета статті – дослідження особливостей формування індивідуального стилю діяльності магістрів-піаністів у процесі їх професійної самореалізації.

Дослідженню виконавсько-індивідуальних стилів і самому поняттю «музичний стиль» присвячено до теперішнього часу чимало робіт. Незважаючи на стабільний інтерес до цієї тематики, її актуальність на сьогодні не вичерпано. Зберігаючи свою цілісність, виконавський стиль зазнає змін, пов'язаних із впливом складових системи музичної культури.

Поняття «стиль» дослідники визначають: як єдність змісту і форми, що створює цілісність і сукупність характеру і мети життєдіяльності; як своєрідність, що є ознакою людини-діяча; як індивідуальну манеру виконання роботи; як спосіб буття; як сукупність характерних рис індивіда тощо [1]. На думку В. Федорова, «професійна майстерність набуває конкретного особистісного вигляду, коли вона забарвлена індивідуальним стилем діяльності...Стиль виступає вершиною розвитку фахівця з індивідуальною поведінкою, професійно-операційною, соціально-світоглядною та комунікативною гранями» [4, с.117].

В. Орлов вважає, що людина реалізує себе як особистість в тій мірі, в якій вона може розвинути і зберегти дану їй від природи індивідуальність [4]. На думку О. Щолокової, важливою рисою індивідуального виконавського стилю є те, що у будь-якому трактуванні він завжди передбачає єдність і цілісність художніх прийомів [5].

Ми розглядаємо індивідуальний виконавський стиль як особистісну майстерність магістрів-піаністів, що розкриває його технічну, художньо-образну й духовну унікальність та взаємодіє з власною пізнавальною та творчою активністю, спрямованою на процес художньої інтерпретації виконуваних творів.

Отже, важливою складовою процесу професійної самореалізації магістрів-піаністів є формування власного стилю діяльності. Стиль для виконавця – це світ музичних смислів, що в процесі пізнання-виконання активізує всі сфери людини – фізичну і психічну (інтелектуальну, емоційно-вольову, духовну). На нашу думку, стиль характеризується всією сукупністю виражальних і технічних засобів виконавця, індивідуальним характером фразування, неповторною виконавською манерою, у ньому виявляється світогляд, інтелект, психологічні особливості виконавця і має формуватись за трьома напрямками:

- 1) як індивідуальний виконавський стиль (виконавська манера),
- 2) як індивідуальний стиль музичного мислення (осягнення та розуміння музики);
- 3) як індивідуальний стиль педагогічного спілкування (спосіб взаємодії із студентом).

Становлення індивідуального стилю діяльності може відбуватися як протягом всього життя, так і під час навчання. На думку дослідників, вибір індивідуального стилю багато в чому залежить від особистісних особливостей того, хто навчається, але не повністю детермінований ними. Таким чином, на вибір оптимального стилю діяльності можна впливати за умови вірного підходу до процесу навчання. Тому серед головних завдань викладача магістрів залишається створення умов для всебічного розкриття його індивідуальності.

Список використаних джерел:

1. Данильченко В.М. Развитие индивидуального стиля педагогической деятельности в контексте глобального образования. *Пolemika*. Москва : Айрекс, 2005. Вып. 15. С. 1-7.
2. Мухаметзянова Ф.Г. Феномен субъектности студентов. Психология субъектности. *Человек как автор жизни* : сборник статей / под ред. Н.Н. Ершова, Н.А. Низовских. Киров, 2001. С. 93-97.
3. Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін: Теорія і технологія : монографія / за ред. І.А. Зязюна. Київ : Наукова думка, 2003. 262 с.
4. Федоров В.Д. Стиль професійної діяльності: акмеологічний контур. *Акмеологія – наука XXI ст.* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. Київ : КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2005. С. 114-116.
5. Щолокова О.П. Формування виконавського стилю в контексті фортепіанної підготовки вчителя музики. URL: www.bdpu.org/scientific_published/pedagogics_2_2006/18.doc.

The article deals with the components of the individual style of activity of masters-pianists, which are formed in the process of their professional self-realization, the problematic field of the performing style in the psycho-pedagogical and art studies literature is analyzed. The author's classifications of individual performing styles are highlighted.

Key words: individual style, performing activity, professional self-realization, professional training.

Отримано: 11.03.2020

СИСТЕМА ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ ШКОЛЯРІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ О. ЗАХАРЕНКА

Стаття присвячена проблемі організації трудової підготовки учнів Сахнівської сільської школи під керівництвом О. Захаренка. На основі аналізу його науково-педагогічної діяльності розкрито мету, завдання, зміст, організаційні форми і методи трудової підготовки та необхідність творчого застосування новаторського досвіду педагога у сучасних умовах.

Ключові слова: трудова підготовка, навчально-виховний процес, виробнича бригада, педагог-новатор, продуктивна праця, сільська школа.

У державних документах про освіту України XXI століття визначена головна мета національної системи освіти – створити сприятливі умови для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формувати покоління, здатне навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства. Цим самим школа повинна готувати відповідальну, дисципліновану, ініціативну, творчу особистість. Україна була, є і залишається країною із розвинутим сільськогосподарським виробництвом, від продуктивності якого залежить добробут держави в цілому, тому формування в учнів готовності до праці в умовах сучасного села, у якому поруч з колективними сільськогосподарськими підприємствами все більшого поширення набувають фермерські господарства, є особливо актуальною. Ці обставини диктують нові вимоги до особистості сучасного сільського трудівника: використання ним новітньої сільськогосподарської техніки, зокрема малогабаритної та універсальної; наукової організації праці; використання новітніх технологій тощо. В контексті модернізаційних змін у національній системі освіти і виховання освітня діяльність і педагогічна спадщина О. Захаренка набувають особливого значення, оскільки він увійшов в історію педагогіки як один із ініціаторів пошуку шляхів удосконалення навчального процесу, нових підходів до організації виховного процесу в школі та поєднання виховання з творчою і активною працею. Прагнення до новаторства, бажання якомога краще робити свою справу зробили його помітною постаттю на педагогічній ниві [10, с.546].

Науково-практичний та новаторський досвід організації трудової підготовки школярів розкрито у дослідженнях Л. Акопова, О. Іванова, П. Ігнатенко, О. Крутенко, В. Кузя, Г. Левченко, В. Макаруч, О. Максимчук, О. Моторного, В. Неверова, Г. Перебийноса, Н. Побірченко, Н. Ратушної, Б. Хижняка та ін. авторів показано внесок О. Захаренка в розвиток вітчизняної педагогічної науки в цілому. Цінними для розуміння системи трудової підготовки учнів сільської школи та багатогранності його діяльності є дослідження Н. Калініченко, Н. Орлової та ін. Але враховуючи творчий підхід педагога-практика у справі трудової підготовки учнів сільської школи та необхідності використання його досвіду в умовах розбудови освіти в Україні темою нашої статті є «Система трудової підготовки школярів у педагогічній діяльності О. Захаренка».

Мета статті полягає у історико-педагогічному аналізі науково-практичного досвіду трудової підготовки школярів, розкритті новаторських педагогічних ідей О. Захаренка та перспективи використання його творчих здобутків в умовах розбудови нової української школи.

Аналіз досліджених матеріалів, практичний досвід і узагальнені теоретичні ідеї у справі трудової підготовки О. Захаренко показав, що він був одним із новаторів і видатних педагогів України, який розглядав дану проблему як одну із надзвичайно важливих складових формування всебічно гармонійно розвинутої особистості. О. Захаренко був талановитим фундатором гуманної педагогіки, а школа – практичною науковою лабораторією, де впродовж десятиліть проводився успішний педагогічний експеримент, який випередив час, змінив саму сутність таких понять, як школа, вчитель, учень, організація навчально-виховного процесу, трудова і політехнічна підготовка учнів [3, с.15].

З початку своєї діяльності навчально-виховний процес школи було побудовано таким чином, щоб, виховуючи учня формувати найкращі людські якості – створити гармонійно розвинену особистість майбутнього громадянина, патріота і

людини праці. Важливим було і те, що праця була творчою, невимушеною, посиленою. Вона включала елементи гри. О. Захаренко стверджував: «Будь-яка праця у нас пройнята елементами самодіяльності, гри. Ми – не за гру в праці, а за продуктивну працю на основі самоуправління з систематичними ігровими елементами» [7, с.26]. На його думку, школа є першим і справжнім центром виховання особистості, осередком творчої самореалізації кожного, хто причетний до неї: «Школа повинна мати землю і вчити дітей, як продуктивно її обробляти, як реалізувати свою продукцію, а також давати продуктивну природничо-наукову й економічну освіту» [6, с.2].

У Сахнівській загальноосвітній школі I-III ступенів діяли п'ять центрів, одним з яких є центр виробничого навчання і праці. О. Захаренко так описує комплекс з трудової підготовки: «Центр праці – це кабінети по виробничому навчанню, теплиця, цех по обробці дерева і металу, швейний, кулінарії, електроцех, навчально-дослідне поле, ділянки для вирощування квітів і лікарських рослин, спеціальні кабінети для гурткової роботи, міні-завод. Професійна підготовка для дівчат: кулінар, швачка, оператор машинного доїння і водій-любитель. Для хлопців: тракторист, токар, слюсар, водій, електрик по ремонту побутової техніки» [8, с.2].

Трудове навчання в Сахнівській школі ґрунтувалося на основі сільськогосподарських спеціальностей та професій (наприклад, школа готувала тваринників-механізаторів та механізаторів широкого профілю). Вивчення сільського господарства розпочиналося у 7 класі на факультативних годинах та гурткових заняттях. Хлопці також оволодівали навичками слюсарної, токарної справи, дівчата – домоведенням.

Важливим видом учнівської праці Сахнівської школи виступало самообслуговування. Це була масова і повсякденна праця, з якої починається трудове виховання. Ставлення до підлоги, крейди, ручки, книжки – не педагогічна дрібниця, а тип первинних шкільних матеріально-трудова відносин, у яких виростає, формується господар-трудівник [2, с.90]. Учні кожного класу активно забезпечували чергування, прибирання, догляд за квітами, меблями, навчальним обладнанням, іграшками. У праці використовувались елементи гри з певними правилами, що забезпечувало виховання в учнів позитивного ставлення до праці, працьовитості [5, с.76]. При цьому школярі привчалися до порядку, самостійності, організованої поведінки, оволодівали компонентами трудової діяльності.

Стосунки у шкільному колективі виховували в дітей потребу в праці як життєвій складовій, вміння гарно працювати і радіти зробленому. Продуктивна праця, до якої залучалися учні, сприяла трудовому вихованню, формуванню професійних інтересів, оволодінню сільськогосподарськими та робітничими професіями. Форми трудової підготовки сахнівських школярів були найрізноманітніші: трудове і виробниче навчання, робота у шкільних майстернях і цехах базового господарства, на квітниках та навчально-дослідних ділянках, в учнівській виробничій бригаді, таборі праці і відпочинку; заняття у технічних та сільськогосподарських гуртках, участь у суспільно корисній праці по благоустрою села, збиранні макулатури та металобрухту, підготовка і проведення свята праці і врожаю [9, с.322].

У Сахнівській школі цікаво проводились щорічні акції: «Тиждень саду», «День лісу», «День птахів». Учні початкової школи виконували доступну їм роботу у теплиці, на пришкольній дослідній ділянці, брали участь у операції «Колосок», збирали лікарські рослини, охороняли птахів, мурашники. На працю щодня відводилося по одній годині.

Колектив творчо використовував педагогічну спадщину А. Макаренка з трудового виховання як ефективного засобу

розвитку особистості. За прикладом макаренківських трудових загонів у школі діяли 20 бригад, які об'єднували учнів 1-10 класів, вчителів, батьків, колишніх випускників школи. Учні доглядали сільськогосподарські культури, брали участь у вирощуванні гібридної кукурудзи на посівний матеріал, працювали в лісництві – розчищали галявини, заготовляли сіно, гiллячковий корм для підгодовування диких тварин взимку, збирали лікарські рослини [9, с.322].

Школярі були задіяні у виробництві продукції для фабрики, колгоспу та заводу. За угодою з районною фабрикою плетених виробів «Корсунчанка» пошиті тисячі серветок, рукавиць, фартухів, халатів – і все це з високою якістю [1, с.95]. При цьому учні виховувалися працею і в праці, а методики і технології успішної організації продуктивної праці апробувалися і вдосконалювалися в процесі діяльного співробітництва.

Крім того, однією з педагогічних ідей О. Захаренка ми можемо вважати потребу про підняття рівня підприємницьких здібностей, умінь та навичок учителя сучасної загальноосвітньої школи, який на його думку повинен бути навченим «заробляти кошти, займатися бізнесом, додатковим виробництвом» [4, с.12].

Отже, О. Захаренко та його послідовники чітко усвідомлювали, що цілісне уявлення про виробництво створюється в учнів у процесі безперервної трудової підготовки. У яку б із сфер трудового життя не приходили випускники Сахнівської школи, вони ставали висококваліфікованими спеціалістами. Тому із досвіду педагога-новатора варто виокремити найцінніше: досвід виховання в особистості сумлінного ставлення до праці, формування необхідних трудових навичок, прищеплення почуття високої відповідальності за якість праці.

В ринкових умовах, коли змінюється попит на продукцію виробництва, важливо підготувати випускників до гнучкості технологічного процесу, до адаптації в нових виробничих ситуаціях, до продуктивної праці нової якості. Тому педа-

гогічний доробок О.А. Захаренка є надійним підґрунтям подальшого реформування національної системи освіти в Україні.

Список використаних джерел:

1. Дубровский А.А. Школа над Росью. *Педагогіка толерантності*. 2002. №2 (20). С. 93-100.
2. Захаренко О.А., Мазурик С.М. Школа над Россю. Київ : Рад. школа, 1979. 154 с.
3. Захаренко О.А. Виховання учнів сільської школи на загальнолюдських цінностях. *В.О. Сухомлинський і сучасні проблеми особистісно орієнтованого виховання* : матеріали Всеукр. наук.-прак. конф. Київ : Науковий світ, 2000. С. 15-18.
4. Захаренко О.А. Гордієві вузли сучасної школи. Як їх розв'язати? *Педагогіка толерантності*. 1999. №3-4. С. 12-15.
5. Захаренко О.А. З щоденника директора школи. *Рад. школа*. 1987. №4. С. 76-78.
6. Захаренко О.А. Найболючіше – сільська школа. *Педагогічна газета*. 2000. №10. С. 2.
7. Захаренко О.А. Постішаймо робити добро... Черкаси, 1997. 28 с.
8. Захаренко О.А. Методичні рекомендації. Характеристика Сахнівської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів. Черкаси : ОІУУ, 2001. 3 с.
9. Калініченко Н.А. Трудова підготовка учнів учнів сільської школи в Україні. Друга половина ХІХ-ХХ століття : моногр. Кіровоград : «Імекс-ЛТД», 2007. 744 с.
10. Українська педагогіка в персоналіях : у 2 кн. : навч. посібник / за ред. О.В. Сухомлинської. Київ : Либідь, 2005. Кн. 2. 552 с.

The article is devoted to the problem of organization of the labor training of students of the Sakhnivsk rural school under the leadership of O. Zakharenko. On the basis of the analysis of his scientific and pedagogical activity, we revealed the purpose, tasks, content, organizational forms and methods of work preparation and the necessity of creative application of innovative experience of the teacher in modern conditions.

Key words: labor training, educational process, production team, teacher-innovator, productive work, rural school.

Отримано: 11.03.2020

УДК 37.016:821.161.2(075)(045)

О. В. Ковальчук, кандидат педагогічних наук,

ГУМАНІСТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПІДРУЧНИКІВ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто теоретичну концепцію сучасного підручника української літератури в аспекті ідей і концептуальних засад Нової української школи. Окреслено гуманістичний потенціал мовно-літературної галузі. Здійснено аналіз навчальних планів початкової ланки освіти.

Ключові слова: гуманізм, гуманістичні поняття, молодший школяр, освітній процес.

Навчальний план – це основний нормативний документ закладу освіти, за допомогою якого здійснюється організація навчального процесу. Навчальний план регламентує особливості побудови навчального процесу, його графік, бюджет часу і план теоретичних занять, розподіл годин за дисциплінами, план навчального процесу за четвертями, який визначає перелік і обсяг вивчення навчальних дисциплін, форми проведення навчальних занять та їх обсяг, форми здійснення контролю.

Таким чином, проведений нами аналіз навчальних планів початкової школи 1/2 класів дозволив визначити, що в початкових класах вивчається цілий комплекс предметів, які дають знання і можливість усвідомити поняття «гуманний», «гуманістичні цінності», «гуманні вчинки» та стають підґрунтям для формування «гуманістичних цінностей», і виокремити освітні галузі, які, на нашу думку, формують основні гуманістичні якості особистості і підтверджують сформованість гуманістичних цінностей:

- Мовно-літературна: «Українська мова та література» – 7 годин на тиждень;
- Природнича, громадянська й історична, соціальна, здоров'язбережувальна: «Я досліджую світ» – 3 годин на тиждень;
- Технологічна і Мистецька: «Мистецтво» – 2 години на тиждень.

Відповідно до Закону України «Про Освіту» принцип гуманізму є основним, на якому базуються напрямки побудо-

ви шкільної освіти в Україні. На нашу думку, великі можливості реалізації цього принципу закладено у змісті підручників для початкових класів нової української школи. Зокрема, «Українська мова. Буквар» для 1 класу та «Українська мова та читання» для 2 класу (автори М.С. Васьуленко, О.В. Васьуленко), де вісімдесят відсотків всього матеріалу становлять тексти морального змісту. Зокрема, в них розкриваються ідеї рівності, любові, національної й особистої гідності, шанування родинних зв'язків, формування працелюбності, взаємодопомоги і самодисципліни, потреби здобувати знання, ставлення до свого життя і життя інших людей.

Оволодіння навчальним матеріалом сприяє формуванню у школярів тих гуманістичних уявлень і змісту понять, які необхідні для становлення гуманної свідомості і розуміння та формування гуманістичних цінностей. Підручники «Українська мова та читання» 1/2 класу певною мірою реалізують ці завдання.

Важливі спроби розкрити механізми моральної поведінки дітей, зроблені багатьма зарубіжними (Дж. Гудлед, Л. Колберг, Н. Ноддінг) і вітчизняними фахівцями (С. Бакуліна Г. Бондаренко, О. Сухомлинська Ж. Петрочко), засвідчують, що до складу цих механізмів входить інформаційний компонент (в нашому випадку – гуманістичні знання, поняття, уявлення) і джерела його збагачення. Проте залишається недостатньо з'ясованим питання, як збагачується цей компонент у дітей, як молодші школярі усвідомлюють явища, зв'язані з гуманним ставленням до людей. Розглянемо цей

важливий аспект досліджуваної нами проблеми на прикладі мовно-літературної освітньої галузі, зокрема, підручників, у яких подано основні гуманістичні поняття, що лежать в основі гуманістичних цінностей, гуманної поведінки. Це підручники з української мови та читання.

Так, у 1/2 класах 54 відсотки всього матеріалу становлять тексти усної народної творчості, в яких подано понад 210 гуманістичних понять, що містять широку типізацію узагальнення гуманістичних характерів і вчинків, спрямованих на виховання у дітей молодшого шкільного віку почуття справедливості, товариськості, героїзму, любові до своєї Вітчизни, працьовитості, дружби, взаємодопомоги тощо. У 2 класі 58 відсотків всього матеріалу (це понад 230 гуманістичних уявлень і понять) розширюється при вивченні творів української літератури (М. Савка, Л. Відута, Л. Відута, М. Павленко, С. Дерманський).

Зміст гуманістичних понять ускладнюється авторами відповідно до кожного наступного класу – в міру того, як з віком збагачується життєвий досвід дитини, її знання. Наприклад, у читанці 1/2 класу зустрічаються такі поняття, як працьовитість (53), співчуття (37), працелюбність (21), товариськість (26), доброта (16), чуйність (10), дружба (6), порядність (5) тощо, пропонується поняття милосердя. А у читанці в 3/4 класі поняття роботящий (32), доброта (27), працьовитий (25), товариськість (20), щастя (18), працелюбний (15), чуйність (14), дружба (9), правдивість (8) чесність (6), справедливість (5) характеризуються більш глибоко, зокрема більше представлені уявлення мудрий (17), мужній (10), відважний (10), сміливий (9), наполегливий (5), найвитриваліший (4) та ін.

Як стверджують майже 99% опитаних вчителів, саме фольклорні твори мають найбільшу цінність у формуванні в учнів початкових класів гуманістичних понять і цінностей: вони «вчать любити, розуміти живу душу народу», «усна народна творчість дуже подобається дітям, вона їм зрозуміла», «саме в ній закладені ростки гуманності, людяності, того, що так бракує тепер у взаємовідносинах між людьми» тощо.

Поряд з позитивними у підручниках є твори, які в гумористичній формі представляють одночасно й негативні якості – творення добра передбачає здатність розпізнати зло і бути готовими до боротьби з ним тощо.

Зміст текстів у підручниках, система їх розміщення, дають учителю початкових класів можливість логічно, цілеспрямовано формувати гуманістичні поняття протягом навчання дитини у школі. Методичний апарат підручників містить певні алгоритми процесу формування гуманістичних понять, зокрема, в кінці кожного тексту пропонується словникова робота як основа для розвитку словникового запасу, пропонуються запитання і завдання, які розвиваючи процеси мислення, пам'яті, уяви, емоційної сфери, допомагають молодшому школяреві сприйняти художній образ на основі різних асоціацій, постійних зіставлень свого досвіду, своїх понять, почуттів з тими, що закладені в змісті твору, і підводять до засвоєння гуманістичних знань та формування гуманістичних цінностей віку [1].

Наявні методичні посібники спрямовують учителя початкових класів на формування в учнів гуманних понять. Наприклад, автори Н. Скрипченко, О. Савченко [1] пропонують мету, досягнення якої сприятиме засвоєнню гуманних понять. У методичних розробках, враховуючи рівень розумового розвитку дитини, також пропонуються диференційовані завдання.

Проте під час бесід ми з'ясували, що хоча вчителі задоволені наявними підручниками, але потребують методичної літератури, яка б спрямовувала, допомогла їм в процесі формування в учнів гуманістичних цінностей.

Особливості вікових можливостей молодшого шкільного віку полягають в репродуктивному засвоєнні матеріалу.

Молодші школярі ще слабо використовують раціональні прийоми мислення, абстрагування, класифікацію, узагальнення, не вміють самостійно організувати свою діяльність. Саме тому віддається перевага керівній ролі вчителя, який повинен мати не тільки знання з навчального предмета, його можливостей, але й досвід роботи з учнями даного віку [3].

Тексти, надруковані в підручниках, насичені ситуаціями, в яких розкриваються характери дійових осіб. Вони виражають гуманістичне ставлення до людини, групи людей, казкових чи реальних персонажів. Проте ми звернули увагу не тільки на терміни, а, насамперед, на міру адекватності сприймання учнями властивостей персонажів з текстів згаданих підручників, що виражали прямо чи опосередковано гуманістичне ставлення до людини, групи людей чи казкових персонажів тощо. На жаль, на практиці не завжди в повній мірі цей потенціал знань реалізується для того, щоб ефективно використовувати можливості, які випливають із мети даного предмета.

Це дало підстави стверджувати, що вчителі спрямовують виховні зусилля передусім на навчальну діяльність учнів.

Здійснений нами контент-аналіз змісту предметів, що розглядають ті чи інші аспекти формування гуманістичних цінностей, в якій задіяні молодші школярі, дозволив дійти таких висновків:

- проблематика гуманістичного спрямування достатньо відображена в змісті дисциплін, які вивчаються у початковій школі;
- в темах окремих предметів розглядаються питання, пов'язані з гуманістичним проявом людських якостей і вчинків;
- зміст програми не дозволяє побачити всі аспекти формування гуманістичних цінностей в молодших школярів та визначити роль педагога в організації такої діяльності;
- формування гуманістичних понять і уявлень у процесі навчання спирається на знання вчителем початкових класів предмета;
- процес формування гуманістичних цінностей буде розгортатись позитивно залежно від особливостей знань і світогляду того, хто проводить цю роботу, тобто учителя і батьків;
- можливості отриманих гуманістичних знань використовуються та реалізуються в практиці загальноосвітньої школи частково;
- ефективність формування гуманістичних цінностей можна значно підвищити, якщо організований вчителем освітній процес буде спеціально орієнтований на формування цілого комплексу гуманістичних якостей особистості, що дають їй можливість реалізовуватись в тому чи іншому виді діяльності.

Список використаних джерел:

1. Кoberник О.М. Управління виховним процесом у загальноосвітньому навчальному закладі : монографія. К. : Наук. світ, 2003. 228 с.
2. Концепція Нової української школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
3. Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В. та ін. Вікова та педагогічна психологія : навч. посібник для студ. вищих навч. закл. 2-е вид., доп. К. : Каравела, 2007. 400 с.

Theoretical Concept of the Modern Textbook of Ukrainian Literature in the Aspect of Ideas and Conceptual Foundations of the New Ukrainian School is considered. The humanistic potential of the linguistic and literary field is outlined. The curricula of the elementary education element are analyzed.

Key words: humanism, humanistic concepts, elementary school student, educational process.

Отримано: 11.03.2020

І. О. Кучинська, доктор педагогічних наук, професор

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКИХ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТИРІВ ОСОБИСТОСТІ У ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДАХ СОФІЇ РУСОВОЇ

У статті акцентується увага на особливостях формування громадянських ціннісних орієнтирів у педагогічних поглядах Софії Русової. Розкриваються її погляди щодо свідомого відношення до почуття обов'язку у формуванні громадянського становлення особистості та важливості розвитку громадянського світогляду українських дітей.

Ключові слова: С. Русова, громадянське виховання, ідеї, формування.

Цілком очевидно, що проблематика громадянського виховання підростаючого покоління є надзвичайно важливою й актуальною. Громадянський аспект виховної діяльності завжди розглядався багатьма вітчизняними діячами у аспекті нагальної необхідності й доцільності (В. Антонович, М. Костомаров, П. Куліш, М. Драгоманов, І. Франко, Б. Грінченко, М. Грушевський, В. Винниченко, І. Огієнко, С. Русова, С. Ананьїн, Я. Мамонтов, Г. Гринько, О. Попов, В. Дурдуківський та багато ін.). Видатними національними діячами робився акцент на необхідності громадянського становлення українських дітей загалом. У цьому контексті видатна українська просвітителька С. Русова акцентувала увагу педагогічної громадськості на важливості розвитку громадянського світогляду українських дітей, формуванню демократичних ціннісних орієнтирів («Ідейні підвалини школи», «Націоналізація школи», «Нова школа» та ін.).

Обґрунтовуючи власну наукову позицію щодо нової школи незалежної України («Нова школа», 1917), С. Русова важливу увагу зосередила на поєднанні рідного, національного, вселюдського і загального. «Хай навкруги учня будуть речі рідні, щоб він в них кохався, привчався любити все рідне, присвячувати йому всі сили свого духа й тіла. Любов до рідної країни – це перший найкращий крок до широкої вселюдської гуманності, пошана до людей – це вияв самоповаги й бажання собі й другим волі та незалежності», – переконувала вчена. [Див.: Русова С. Нова школа // Педагогічна спадщина Софії Русової і сучасна освіта / За ред. В. Слісаренка, О. Проскури. Київ : 13МН, 1998. С. 165].

Мета статті: висвітлити та проаналізувати ключові ціннісні орієнтири формування громадянськості у педагогічних поглядах Софії Русової.

Праця С. Русової «Нова школа соціального виховання» є однією з тих, що створювали науковий фундамент, методологічну основу нової педагогіки. Авторка, шукаючи відповідь на запитання: «Які фактори зумовлюють розвиток особистості?», «Які форми й методи забезпечать ефективне формування людини відповідно до соціальних завдань?», звертається до наукового доробку вітчизняних і зарубіжних учених, критично його аналізує й доходить висновку, що це цілісний, комплексний процес формування дитини як майбутнього громадянина. Він має враховувати, з одного боку, спадщину (расову й рідинну), широке соціальне оточення, цілеспрямоване виховання в різних соціальних інститутах, а з іншого – власну активність і самодіяльну творчість індивіда. На той час це був новий погляд на процес формування людини. С. Русова вперше в українській педагогіці сформулювала як завдання необхідність розвитку соціальної педагогіки. Саме в цій праці авторка звертає увагу на необхідність врахування впливу соціального середовища на формування дитини.

Вчена у своїй праці конкретизувала, що чим далі люди живуть упорядкованими громадами, то все більше вони відчують велике значення громадянського життя для кожного окремо взятого громадянина, для кожної окремої особи, бо все ширше громадянське життя захоплює людину та задовольняє її різноманітні потреби й вимоги.

Педагог підкреслювала, що людина стає людиною лише в громаді. Свідомість закону, моральне розуміння волі закладається лише в спільності, у контакт з людьми. Для окремої особи, відірваної від громадянського життя, не існує закону, не виявляється безумовної ідеї добра. Лише в спільності, в спільному житті всіх людей складається моральний і юридичний закон, моральні завдання та обов'язки.

Для цього сучасне виховання, на погляд просвітительки, має розвинути в дітях доброчинності, однаково потрібні й для

дитини як майбутнього громадянина, і для самого громадянства як окремої національної спільності в її творчій життєвій праці та в її відносинах до других національних колективів. Ці доброчинності, конкретизувала вчена, визначені сучасними педагогами, це: розум, воля, хоробрість, справедливість. Розум дає освіту, без освіти не може бути демократичного ладу: освіта для всіх, вона одна наближає народні маси до культурного поступу, до свідомої праці; вона ж дає змогу виявитися особливим здібностям і своєю працею сприяти більшому розвитку науки і мистецтва [Там само].

С. Русова зазначала, що зрозумівши тісний зв'язок особи з громадянством, уявивши собі найкращі доброчинності, яких вимагають від особи її громадські обов'язки, можна вияснити, як саме треба здійснювати соціальне виховання, щоб наслідком його був справжній розвиток громадянства, збільшення в ньому активних розумних діячів.

Вчена переконувала, що для дитини існує два осередки, в яких вона може нормально виховуватись: родина і громадські установи – дитячі «хати», «захисти», школи. Коли держава йде поруч з громадянством і користується його довірою, тоді громадські установи йдуть на допомогу родинам, і більшість з дітей, дуже рано для свого віку, одержує перше своє планомірне виховання по громадсько-державних установах. Всі ці дитячі установи мусять стояти в найтіснішому контакті і з населенням місцевим, і в близьких взаємних відносинах, бо школа – знизу й доверху – ніколи не може стояти на одному щаблі розвитку, вона постійно прагне поліпшення своїх педагогічних методів, свого поглиблення психологічної свідомості. Через це скрізь по всіх культурних країнах поруч з державною, більш-менш закріпленою формою державної школи, існує приватна або громадська школа, постійно жива, що шукає нових шляхів для найкращого навчання та виховання, справжня педагогічна лабораторія нових методів, нових дослідів над дитиною. Бо, де б дитина не виростала, чи в родині, чи в школі або в іншій дитячій установі, для того, щоб виховання її проходило найкраще, кінце потрібно, щоб її добре розуміли, щоб знали її індивідуальні нахили, здібності, склад характеру. Оскільки таке знайомство в родині проводиться більш-менш випадково, інстинктивно, там, де є уважні батьки, що додивляються до своїх дітей і рахуються з їхніми особливостями, остільки в школі та в других дитячих установах спостереження проводяться науково, систематично, і на ґрунті їх дається те чи інше задоволення різним нахилам і темпераментам дітей. І це нам виявляє, що перший наш обов'язок перед нашим вихованцем – це психологічне знання дитини. У своїй праці «Дидактика» (1925) С. Русова акцентує увагу на тому, що нове виховання є з воріт до природи й певна підготовка до сучасного життя. Діти набираються знання не лише працею пам'яті, а засвоюють їх органічно, йде моральне вироблення характеру на ґрунті ширості, прямоти. Щоб бути самим собою, потрібно самопанування, треба навчитися жити в повній згоді з великим законом правди, справедливості й любові, треба мати дух ініціативи та витриманості у праці.

Педагог підкреслює, що дисципліна інтелектуальна й моральна. Свобода виховання не значить необмеженість бажань, а є лише вільне виявлення всього, що є в дитині найкращого, що найліпше сприяє тому, щоб з учнів стали особи дужі, лояльні, правдиві, люди з ясним розумом, чулим серцем і міцною волею. С. Русова констатує, що виховуючи в школі свідоме почуття обов'язку, треба так само почуття обов'язку перетворити в органічне свідоме почуття на все життя людини.

Таким ґрунтом, переконана Софія Русова, може бути лише школа, трудова національна школа кожного народу.

Список використаних джерел:

1. Кучинська І.О. Виховання громадянськості в Україні (друга половина XIX-XX ст.) : монографія. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2009. 196 с.
2. Русова С. Ідейні підвалини школи. *Світло*. 1913. Кн. 5. С. 33-39.
3. Русова С. Націоналізація школи. *Вільна українська школа*. 1917. №1. С. 3-7.
4. Русова С. Нова школа. *Все для вчителя*. 2003. №27. С. 5-10.
5. Русова С. Дещо з філософії виховання. *Педагогічна спадщина Софії Русової і сучасна освіта* / за ред. В. Слісаренко, О. Проскури. К. : ІЗМН, 1998. С. 128-140.

The article focuses on the peculiarities of the formation of civic values in pedagogical views of Sofia Rusova. It reveals her views on the conscious attitude towards a sense of duty in shaping the civic development of the personality and the importance of developing the civic outlook of Ukrainian children.

Key words: S. Rusova, civic education, ideas, formation.

Отримано: 11.03.2020

УДК 378.147-057.87:786

В. М. Лабунець, доктор педагогічних наук, професор

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розкрито психолого-педагогічні особливості формування творчо-виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі інструментального навчання.

Ключові слова: інструментально-виконавська майстерність, відчуття, інструментальна діяльність, музичне мислення, технічна вправність.

Протягом тривалого періоду розвитку теорії та методики музичного виконавства проблема інтелектуальної регуляції творчого процесу виконання музики незмінно залишається однією з провідних в колі наукових та практичних інтересів музикантів: виконавців, педагогів, дослідників. Різні виконавські школи та наукові концепції відрізняються лише спрямованістю та змістом інтелектуальних пошуків у музичному виконанні: від рухово-технічних, психолого-фізіологічних, теоретико-конструктивних до слухо-аналітичних, художньо-образних тощо.

Аналіз наукової літератури та дослідження практики засвідчують, що у музично-виконавській підготовці інструменталістів переважає декларативно-функціональний підхід, копіювання чужого досвіду, здебільшого застосовується методика виховання інструментально-технічних навичок поза їх зв'язком із розкриттям художнього змісту твору.

Мета статті полягає у розкритті психолого-педагогічних особливостей формування виконавських вмій та навичок студента-інструменталіста.

Якість виконання твору музикантом-інструменталістом залежить від багатьох чинників, серед яких найважливішими є: музичні здібності, технічна та художня майстерність, яка суттєво залежить і від багатьох суб'єктивних та об'єктивних факторів. Серед суб'єктивних чинників, як найбільш істотні, можна виділити емоційний, фізичний стан музиканта, стан його здоров'я, рівень вивчення твору тощо. До важливих об'єктивних чинників можна віднести якість та технічний стан музичного інструмента, гігієнічні та фізичні умови виступу. Разом з тим для переважної більшості педагогів, які прагнуть підготувати виконавця високого рівня, на перший план виступають музичні здібності. Очевидним є те, що про високу якість виконання твору можна говорити тоді, коли музичні здібності виступають у єдності з виконавською майстерністю. Формування майстерності вимагає копійки праці не тільки музиканта-виконавця, але й його педагога, використання все новіших підходів та методів навчання.

Законом життя є прагнення досягати в своїй діяльності все кращих результатів. Музиканти прагнуть все глибше переживати музику, краще її розуміти, справніше запам'ятовувати зміст, який призначений для засвоєння, працювати більш економічно й ефективно, краще вчитися, грати і творити. Композитори прагнуть здобувати визнання слухачів, писати твори щоразу на найвищому артистичному рівні. Досягнення поставлених цілей можливе тоді, коли процес навчання і виховання у школі та позашкільних закладах буде пристосований до можливостей особистості, до конкретних потреб майбутньої спеціальності і життєвої практики. Відсутність раннього усвідомлення суспільної придатності в конкретній професійній праці призводить до того, що навчання є формальним, поверховим і не дає того результату, який можна досягнути при навчанні з чітким усвідомленням практичної цілі.

Сама, наприклад, справність мислення, технічна вправність пальців, вміння грати гами, пасажі та етюди, теоретичне знання гармонії без глибоких, сильних зацікавлень певною практичною діяльністю та без пов'язання з практикою, характеризує скоріше слабкого ремісника. Треба визнати, що часто музичні школи готують таких ремісників і, якщо з цих шкіл виходять потенційні артисти, то часто завдяки власній активності та самостійності, навіть всупереч програмам школи.

Погляд досвідчених музикантів-педагогів, як і систематичні дослідження, вказують на те, що вплив на успіх підготовки музикантів-інструменталістів мають, перш за все, такі чинники:

- інтелегентність (загальні здібності);
- музичні здібності;
- анатомічні властивості;
- властивості особистості;
- інтереси;
- мотивація;
- суспільно-економічне обумовлення;
- методи учіння та навчання музиці [1].

Говорячи про художню майстерність музиканта-виконавця, слід зауважити, що серед значної кількості факторів, від яких залежить рівень цієї майстерності, варто виділити: технічні засоби гри на інструменті, пізнавальні психічні процеси, емоційно-вольову сферу та індивідуально-типологічні властивості музиканта (характер, здібності, темперамент).

Кожна діяльність, чи то буде живопис, чи адміністративна праця, музика чи механічна обробка матеріалів, архітектура чи землеробство, втягує людину повністю, повністю використовує його психіку. Немає такої діяльності, з якої можна було б виключити мислення, уявлення, переживання відношення до її змісту, виконання рухових дій, спостереження того, що і як робиться. Всі процеси отримання, перероблення інформації, а також реалізація цілей та завдань беруть участь в кожній діяльності [2].

В музичній діяльності виконавця-інструменталіста відіграють певну роль всі пізнавальні психічні процеси. На різних етапах оволодіння виконавською майстерністю роль окремих процесів чи їх властивостей змінюється. В цій нашій праці не плануємо характеризувати всі пізнавальні психічні процеси, їх види і властивості – це завдання для загальної психології. Не будемо також розглядати їх значення на початковому етапі навчання гри на інструменті. Спробуємо звернути увагу лише на ті види психічних процесів, їх властивості та закономірності, від яких залежить виконавська художня майстерність.

Для усвідомлення того, про що йде мова, варто навести визначення поняття **відчуття**.

Відчуття – найпростіший пізнавальний психічний процес, що полягає у відображенні окремих властивостей предметів та явищ матеріального світу, а також внутріш-

нього стану організму при безпосередній дії матеріальних подразників на відповідні рецептори [3].

Відчуття, сенсорика завжди більш або менш пов'язані з моторикою, з дією. По-перше, це є початковим моментом сенсорно-моторної реакції, а, по-друге, це – результат свідомої дії диференціації, виділення у спостереженні окремих якостей чуття.

Відчуття, як найпростіший процес безпосереднього пізнання дійсності, дозволяє здобування зорової, звукової (слухової), смакової, дотикової, рухової, температурної, більшової інформації, а також інформації, пов'язаної зі станом рівноваги організму [4].

Аналізуючи вплив відчуттів на формування виконавської майстерності, особливу увагу потрібно звертати на такі властивості та закономірності відчуттів, врахування яких безпосередньо обумовлює розвиток музичних здібностей та виконавських навичок і вмінь. До цих властивостей та закономірностей відносяться:

- якість відчуттів;
- інтенсивність відчуттів;
- тривалість відчуттів;
- адаптація;
- взаємодія аналізаторів (відчуттів);
- синестезія.

Окреслені основні властивості та закономірності відчуттів, як відомо, мають велике значення при слуханні музики і це явище ґрунтовно досліджене як вітчизняними, так і зарубіжними музикознавцями та психологами. Проте треба зауважити, що художня майстерність виконавця залежить також від вище зазначених властивостей та закономірностей.

Підсумовуючи сказане, варто звернути увагу на те, що при добір репертуару музикант-інструменталіст повинен усвідомлювати чи темп виконання обраного твору відповідає його можливостям швидко реагувати. Якщо цього не дотримуватися, то важко буде виконати твір на високому художньому та технічному рівні, або виконання буде вимагати дуже багато фізичних і психічних зусиль. Удосконалюючи свою майстерність, виконавець повинен пам'ятати, що різного характеру вправи і тренування не можуть призвести до істотного скорочення часу реакції, бо він обумовлений властивостями нервової системи, які практично не змінюються від народження.

Яке значення має явище синестезії для художньої майстерності виконавця? На перший погляд – жодного, але це тільки так видається. Немає сумніву в тому, що один з аспектів художньої майстерності виконавця – це його вміння «входити в образ». Якщо в процесі гри у виконавця легко і яскраво виникають зорові образи, як відповідь на звукові образи (тональність, тембр тощо), то це свідчить про рівень його виконавської інтерпретаторської майстерності.

Звичайно, не кожен виконавець має такі здібності, але в певній мірі ці здібності (як і інші) можна розвинути. Психологічним детермінантом такої можливості є взаємодія аналізаторів і вправ (тренування).

Отже, виконавська майстерність музикантів-інструменталістів знаходить місце в структурі психіки як якості мозку відображати об'єктивний світ, каналізуючи ці якості по конкретних психічних функціях. Операційні механізми засвоюються індивідом у процесі виховання і навчання, у загальній соціалізації, де виховання й навчання постають головним чинником розвитку даних здібностей. Вони не можуть бути привнесені ззовні, а завжди несуть у собі відбиток індивідуальності; зовнішні впливи обов'язково переломлюються через її внутрішні умови, а також певною мірою входять до складу вихідних умов навчання, створюючи якісну своєрідність – індивідуальний профіль обдарованості студента-інструменталіста.

Список використаних джерел:

1. Козир А.В. Теорія та практика формування професійної майстерності вчителів музики в системі багаторівневої освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02, 13.00.04. Київ, 2009. 47 с.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1995. 304 с.
3. Петрушин В.И. Музыкальная психология : учеб. пособие. Москва : ВЛАДОС, 1997. 384 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии : учебное пособие. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 712 с.
5. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. *Избранные труды* : в 2-х т. Москва, 1985. Т. 1. 222 с.

Psychological and pedagogical peculiarities of formation of creative and performing skills of future teacher of musical art in the process of instrumental learning are revealed in the article.

Key words: instrumental and performing skill, feeling, instrumental activity, musical thinking, technical skill.

Отримано: 11.03.2020

УДК 378.016

Н. В. Лаврентьева, кандидат педагогических наук

ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті висвітлено прийоми формування одного з компонентів творчого мислення майбутнього вчителя музики. Розкрито сутність і значення мотивації при формуванні творчого мислення, його функції та основні категорії мотивації досягнення.

Ключові слова: творче мислення, компоненти творчого мислення, мотиваційний компонент творчого мислення, майбутні вчителі музичного мистецтва.

У зв'язку з багатогранністю діяльності сучасного вчителя музичного мистецтва як педагога, вихователя і виконавця особливого значення набуває питання організації ним навчально-пізнавальної діяльності школярів. Вчителю музичного мистецтва необхідно вміти не лише високохудожньо виконати твір, що вивчається в класі, а й методично осмислено використовувати положення педагогіки та психології в навчанні і вихованні учнів, освоєнні, створенні та застосуванні нових педагогічних засобів. У зв'язку з цим перед факультетами мистецьких дисциплін вищих навчальних закладів постає серйозне завдання формування творчого мислення, зокрема його мотиваційного компонента, що є сукупністю мотивів, переконань, настанов на здійснення музично-педагогічного аналізу, орієнтації і визначає перетворення знань на переконання й навички.

Аналіз сучасних музично-педагогічних досліджень свідчить про істотний інтерес до проблеми специфіки підготовки вчителя музики, зважаючи, що музична освіта визнана сьогодні принциповим чинником гуманізації суспі-

льства. Так, різні аспекти практичної підготовки студентів разом з аналізом музично-освітньої діяльності досліджені такими відомими ученими-педагогами, як О.А. Апраксина, Б.В. Асаф'єв, Л.А. Баренбойм, В.І. Лях, Г.Г. Нейгауз та ін. Проблемам професійної підготовки сучасного фахівця-музиканта присвячені праці Ю.Б. Алієва, Н.К. Бакланової, М.І. Ройтерштейна та ін.

Важливі дані для удосконалення системи освіти майбутнього вчителя музики в класі інструментальної підготовки містяться у працях І.Н. Немикіної, Г.М. Ципіна.

Напряцювання цих учених є важливим підґрунтям для реформування освіти у ВНЗ з метою підготовки освічених фахівців, здатних до творчого і критичного мислення, різнобічного, цілісного бачення та творчого вирішення професійних завдань, самовизначення і самореалізації. Однак, питання формування творчого мислення вчителя музики вивчені все ж недостатньо, незважаючи на той факт, що потреба його формування визначається як науковими, так і практичними обставинами.

Саме мотиваційна готовність до розвитку творчого мислення передбачає усвідомлення значущості розвинутого творчого мислення в музично-педагогічній діяльності, а також розуміння важливості настанови, спрямованої на задоволення потреби у розвинутому музичному мисленні і висловлюванні оцінювального суждення.

Метою статті є виявлення засобів формування мотиваційного компонента творчого мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Відтак, мотиваційний компонент виконує стимулюючу функцію, відображає готовність до музично-педагогічної діяльності і є результатом сформованості мотивів, настанов і потреб майбутнього вчителя музичного мистецтва, і слугує внутрішньою умовою його подальшого професійного удосконалення, стимулюючи розвиток творчого мислення.

Формування мотиваційного компонента, зокрема у процесі інструментально-виконавської підготовки, повинне здійснюватися за допомогою комплексу засобів, при розробці яких варто врахувати фактори, через які під час навчального процесу можна впливати на динаміку мотиваційного компонента, а, відповідно, управляти його перебудовою. До таких факторів відносяться: відміна оцінювання студентів та часових обмежень, демократичний стиль спілкування, заохочення, наявність ситуації вибору, особистісна значущість матеріалу, що вивчається, вид діяльності (продуктивний, творчий чи репродуктивний), наявність інтересу до змісту і процесу навчання.

Необхідною умовою для створення у студентів інтересу до змісту навчання і до самої навчальної діяльності є можливість проявити в навчанні розумову самостійність й ініціативність. Чим активнішими є методи навчання, тим легше зацікавити ними студента. Головним засобом виховання стійкості до навчання є використання таких запитань і завдань, вирішення яких вимагає від студентів активної пошукової діяльності. Навчальний матеріал і засоби навчальної роботи повинні бути достатньо різноманітними, але не мати при цьому характеру надмірної різноманітності.

Крім того варто врахувати, що на формування мотиваційного компонента впливає загальна атмосфера в класі викладача, включеність студента в колективні форми організації різних видів діяльності, співпраця викладача і студента, залучення студентів до оцінювальної діяльності і формування в них адекватної самооцінки. Для цього слід використовувати такі прийоми, як цікавість викладення матеріалу, нестандартні форми подання твору, емоційність викладача при проведенні заняття, аналіз життєвих ситуацій, адекватне застосування заохочення й засудження.

Використовуючи різноманітні засоби формування мотиваційного компонента, варто звернути увагу на той факт, що зовнішні, навіть найбільш сприятливі умови впливають на мотивацію не безпосередньо, а лише в тих випадках, коли відбувається переломлення через внутрішнє ставлення до них самого студента. Тому при формуванні мотиваційного компонента слід використовувати засоби, спрямовані на формування відкритого, активного, стійкого й усвідомленого ставлення до впливу викладача.

Під час занять зі студентами слід також брати до уваги й можливість продуктивно формувати мотивацію через цілепокладання, при цьому мета не може бути перенесена в індивідуальну діяльність ззовні, а повинна бути сформована самим студентом. Зовнішнім стимулом появи мети повинна стати задана вимога до об'єкта, оскільки мета формується під впливом об'єктивних умов реалізації діяльності і власних можливостей.

При формуванні мотиваційного компонента слід орієнтуватися на такі цілі, як: формування активної життєвої стратегії, що виявляється в раціональному формулюванні навчально-професійних цілей; сприяння активізації досягнення поставлених цілей; розвиток прагнення до успіху в

діяльності; формування адекватного рівня домагань; сприяння усвідомленню реалістичного образу «Я».

Використання на заняттях засобів, спрямованих на формування навичок спілкування, умінь слухати, висловлювати власну точку зору, знаходити компромісне рішення і розуміти інших людей сприятиме усвідомленню студентами власної життєвої перспективи, цілей, шляхів і способів їх досягнення. Крім того, у студентів слід цілеспрямовано виробляти навички впевненого поведіння і саморегуляції, формувати умінь управляти вираженням своїх почуттів й емоційних реакцій, а також реалізовувати засоби, спрямовані на підвищення рівня самосвідомості, самоактуалізації особистості і корекції мотиваційної сфери. Для цього у процесі інструментально-виконавської підготовки варто підвищувати задоволеність навчальною діяльністю, розвивати здатність ефективно взаємодіяти з оточуючими, формувати активну соціальну позицію.

З метою формування навчально-професійної мотивації заняття слід вибудовувати таким чином, щоб студент як суб'єкт змін усвідомлено робив вибір, здійснював навмисні зміни в собі. При формуванні мотиву досягнення слід використовувати прийоми, головним завданням яких є досягнутти стійкого підвищення рівня мотивації досягнення і зниження рівня мотивації уникнення невдач, зокрема:

- 1) досягнути у студентів прагнення і вміння самостійно ставити цілі діяльності;
- 2) розвивати прагнення до досягнення самостійно поставленої мети;
- 3) нівелювати прагнення сподобатися оточуючим людям у своїх цілях, засобах і результатах діяльності;
- 4) навчити умінню і прагненню обирати середні або трохи вище середнього за складністю виконання завдання.

Основними категоріями мотивації досягнення є самостійне формулювання мети, прагнення досягти самостійно поставленої мети, відсутність прагнення сподобатися і перевага середніх за складністю завдань. Дані категорії знаходяться у тісному взаємозв'язку і відображають окремі сторони мотивації досягнення.

Насамкінець варто відзначити, що мотиваційний компонент дає змогу з'ясувати міру готовності студентів до формування творчого мислення та самопізнання. Відтак, творче мислення являє собою єдину цілісну структуру, яка функціонує з допомогою компонентів, які до нього входять, і дає можливість удосконалюватися в професійному й особистісному плані майбутньому вчителю музики.

Список використаних джерел:

1. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: Педагогическая рефлексия. Псков : ППШ им. С.М. Кирова, 2004. 16 с.
2. Ибрагимова Л.В. Педагогические условия развития методического мышления учителя в процессе коллективной поисковой деятельности. URL: <http://www.science-education.ru/109-9357>.
3. Морозова И.С. Мотивация как фактор оптимизации мыслительного процесса : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 1999
4. Саранцев Г.И. Современное методическое мышление. Педагогика. 2010. №1. С. 31-40.
5. Тихомиров О.К. Психология мышления: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии. 4-е изд., стер. Москва : Академия, 2008. 287 с.

In the article the ways of forming a component of creative thinking of the future teacher of music. The essence and importance of motivation in the formation of creative thinking, its functions and basic categories of achievement motivation.

Key words: creative thinking, components creative thinking, motivational component creative thinking, future teachers of music.

Отримано: 11.03.2020

УПРАВЛІНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКА – ЗАПОРУКА УСПІШНОГО ФУНКЦІОНУВАННЯ ОСВІТЬОГО ЗАКЛАДУ

У статті зроблено спробу розкрити та проаналізувати управлінську компетентність керівника як багатство його духовної сфери, високої моральності та психологічної стійкості, що є запорукою успішного функціонування освітнього закладу.

Ключові слова: управлінська компетентність, освітній простір, духовне багатство, загальнолюдські цінності, висока моральність, самоповага, професійний успіх.

У сучасних соціально-культурних умовах висувуються досить високі вимоги до професійно-управлінської компетентності керівників освіти, зокрема його педагогічної майстерності, психологічної грамотності, здатності оптимально реалізувати управлінські функції, самостійно розв'язувати різноманітні завдання в нестандартних ситуаціях, ефективно взаємодіяти з учасниками освітнього процесу. Це зумовлено такими основними чинниками, як зміна парадигми освіти (перехід від навчально-дисциплінарної до особистісно-орієнтованої моделі виховання) й орієнтація на освітні запити дітей і батьків, що передбачає створення різних типів навчальних закладів, здійснення постійного освітнього маркетингу (аналіз попиту на освітні послуги, формування позитивного іміджу освітнього закладу), упровадження педагогічних та організаційно-управлінських інновацій.

Отож, діяльність керівника сучасного закладу освіти все більше набуває професійного характеру, тобто потребує використання фахових знань і вмінь не тільки з педагогіки, а й з економіки, менеджменту, соціології і т.і. Від професіоналізму керівника багато в чому залежить успішний розвиток освітнього закладу, його конкурентоспроможність і авторитет. Професіоналізм керівника є запорукою працездатності педагогічного колективу, добробуту вихованців, спокою батьків, задоволеності соціальних замовників [3, с.19].

Аналізуючи стан наукового опрацювання даної проблеми, слід звернути увагу на дослідження які проводили Горчакова В.Г., Гузій Н.В., Гуревич П.С., Денякіна Л.В., Єрмак Н., Калужний А.А., Кузьмін О.А., Мітіна Л.М., Панасюк А.Ю., Перелигіна Е.Б., Подоляк Л.Г., Почепцов Г.Г., Рудницька О.П., Сагач Г.М., Сингаївська І.В., Пенькова О., Хриков Є.М., Шепель В.М. і т.і.

Н. Єрмак у своєму дослідженні розглядає компетентність керівника як одне з вузлових понять психології управління і як чинник удосконалення управлінського процесу. Він наводить низку трактувань поняття компетентності керівника, згідно з якими:

- компетентність виражається в кількості і якості завдань, сформульованих і розв'язаних керівником у його основній роботі;
- компетентність виражає відповідність керівника тим завданням, рішення яких обов'язкове для працюючої на цій посаді людини;
- компетентність є одним з компонентів особистості або сукупністю відомих властивостей особистості, що зумовлюють успіх у рішенні основних завдань;
- компетентність є системою відомих властивостей особистості, що виражається в результативності розв'язання проблемних завдань;
- компетентність є одним із проявів особистості й полягає в ефективності розв'язання проблем, що зустрічаються у сфері діяльності людини, здійснюваної в інтересах даної організації [2, с.26].

Однак, більшість досліджень підтверджує той факт, що категорія «управлінська компетентність» визначається головним чином наявним рівнем професійної освіти, досвідом, індивідуально-психологічними особливостями: темперамент, характер, соціально-психологічні, професійно-ділові адміністративно-організаторські, вольові якості, мотивацією професійної діяльності й безперервної освіти, самовдосконаленням, рефлексією, рівнем творчого потенціалу [1, с.47].

Більш детально зміст управлінської компетентності керівника ЗО ми можемо розглянути, які пропонує Є.М. Хриков [4, с.6].

Таблиця 1

Зміст управлінської компетентності ЗО

№	Зміст управлінської компетентності керівника ЗО складає	містить
1.	Загальнокультурна компетентність	етичну, духовну, країнознавчу, полікультурну, екологічну, комунікативну, лінгвокультурну, валеологічну, здоров'язберігаючу, життєтворчу.
2.	Загальнонаукова компетентність	розглядаємо через реалізацію аналітичної компетенції, компетенції саморозвитку та самоосвіти, прогностичної, дослідницької, інтелектуально-творчої компетенції, компетенції продуктивної діяльності, пізнавально-інтелектуальної компетенції.
3.	Соціальна компетентність	відноситься організаторська, корпоративна, життєва, конфліктологічна, організаційно-комунікативна, стратегічна, етнопсихологічна, психологічна, соціокультурна, емоційно-вольова, ситуаційна компетенції.
4.	Професійно-педагогічна компетентність	реалізовується через загальногалузеву компетенцію, освітню, предметну, предметно-методичну, діагностичну, навчальну, творчу, дидактичну, оцінно-контрольну, функціональну, трудову компетенції.
5.	Інформаційно-правова	базується на інформаційно-комунікаційній, інформаційній, правовій, етично-правовій, громадянській, технологічній компетенції

Згідно табл. 1 ми розглядаємо управлінську компетентність керівника ЗО, як систематизований і цілеспрямований процес, що спрямований на формування у індивіда компетентностей та компетенцій, які вдосконалюються завдяки саморозвитку та з метою ефективного його функціонування в освітньому просторі, передбачає створення керівника нового типу.

Таким чином, спираючись на дослідження науковців, можна стверджувати, що компетентність керівника навчального закладу розглядається з двох позицій.

Перша позиція – теоретична готовність, яка визначається як співвідношення ідеальної моделі знань і реального їх стану. Це такі знання як: директивно-методологічні, нормативно-законодавчі, загально-теоретичні, методичні, організаційно-педагогічні.

Друга позиція – процесуальна готовність: загальні вміння керівника навчального закладу здійснювати функції управління освітньо-виховним процесом.

Отож, велику роль в організації ефективної роботи навчального закладу відіграє її керівник. Він має бути здатним приймати сміливі рішення, творчо вирішувати проблеми колективу (як виробничі, так і особистісні), дбати про його добробут.

Керівник – особа, на яку офіційно покладено функції управління установою (підприємством) та організації її діяльності. Діяльність керівника закладу спрямована на формування педагогічного колективу, колективу однодумців. У цій роботі особливу роль відіграють особистісні якості керівника – його професіоналізм, загальна і педагогічна культура, зацікавленість у справах освітнього закладу, вміння ставити завдання і добиватися їх рішення.

Отже, спеціальні знання, широкий кругозір, управлінські компетентності – це якості, які повинні бути притаманні сучасному керівнику ЗО. Вони допомагають йому оперативно вирішувати педагогічні і адміністративні задачі, раціонально керувати працівниками організації, а також стимулювати їх діяльність.

Усе вищесказане дозволяє нам зробити наступний висновок, що управлінська компетентність керівника ЗО як найважливіший складник його професіоналізму є інтегрованим

особистісним утворенням педагога, який відбиває єдність теоретичної та практичної готовності управлінця до ефективного здійснення різноманітних управлінських функцій (інформаційно-аналітичної, мотиваційно-цільової, планово-прогностичної, організаційної, контрольно-регулятивної).

Список використаних джерел:

1. Гіряк О.М. Менеджмент: теоретичні основи і практикум. Київ : Магнолія плюс ; Львів : Новий світ, 2003. 336 с.
2. Єрмак Н. Формування і розвиток професійно значущих якостей керівника сучасної школи (регіональна модель). *Рідна школа*. 2005. №1. С. 25-27.
3. Кричевский В.Ю. Профессия руководителя и профессиональная управленческая деятельность. *Управление – дея-*

тельность профессиональная : сб. статей / под ред. В.Ю. Кричевского. СПб : СПб ГУПМ, 2001. С. 19-27.

4. Хриков С. Демократична культура особистості: сутність та шляхи формування. *Рідна школа*. 2004. №1. С. 2-8.

The article attempts to reveal and analyze the managerial competence of the head as a wealth of his spiritual sphere, high morals and psychological stability, which is the key to the successful functioning of the educational institution.

Key words: managerial competence, educational space, spiritual wealth, universal values, high morality, self-esteem, professional success.

Отримано: 11.03.2020

УДК 37+811.161.2:001(477)(092)

О. В. Мартіна, кандидат філологічних наук, доцент

ДІАЛОГІЧНЕ МОВЛЕННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті описано методи, прийоми й засоби формування вмій і навичок діалогічного мовлення молодших школярів з урахуванням вимог до навчально-мовленнєвої діяльності, а також репродуктивного використання мовних засобів у практиці мовлення.

Ключові слова: діалогічне мовлення, культура мовлення, комунікативно-мовленнєві вміння, мовленнєва діяльність, мовленнєва компетентність, мовленнєва взаємодія.

Основна мета навчання української мови в початковій школі полягає в формуванні особистості, яка володіє вміннями і навичками вільно, комунікативно виправдано і доцільно користуватися мовними засобами у сприйнятті і створенні висловлювань у різних сферах, формах, видах, типах і жанрах мовлення, тобто в забезпеченні її всебічної мовленнєвої компетентності [5, с.10].

Комунікативний підхід до навчання української мови в початкових класах, як відомо, став домінуючим у сучасній методиці й практиці шкільного навчання, що насамперед передбачає засвоєння її безпосередньо через спілкування. Отже, основна увага вчителя зосереджується на мовленнєвій діяльності учнів на уроці. Зрозуміло, що одночасно передбачається і засвоєння мовного матеріалу, і формування мовно-мовленнєвих умінь та навичок учнів [1, с.24].

Проблему ситуативності мовлення і створення навчальних комунікативних ситуацій досліджувало багато вчених (Е.П. Шубін, Й.М. Берман і В.А. Бухбіндер, В.Л. Скалкін Г.А. Рубінштейн, Є.М. Розенбаум, О.О. Леонтьєв, В.О. Артемов, Ю.І. Пассов А. Хорнбі, Д. Берн, В. Апельт та багато ін.).

Як і будь-який інший вид мовленнєвої діяльності, діалогічне мовлення завжди вмотивоване. Проте, в умовах навчання мотив сам по собі виникає далеко не завжди. Отже, необхідно створити умови, за яких у школярів з'явилося б бажання та потреба щось сказати, передати почуття, тобто, за висловом К. Станіславського, поставити їх у «запропоновані обставини» [3, с.104].

Мета статті – описати методи, прийоми й засоби формування вмій і навичок діалогічного мовлення молодших школярів з урахуванням вимог до навчально-мовленнєвої діяльності.

Ефективність роботи над формуванням діалогічного мовлення школярів залежить від багатьох умов: впливу сім'ї, школи, зовнішнього середовища, індивідуальних розумових, психологічних та вікових особливостей дитини тощо.

Процес утворення будь-яких мовленнєвих навичок в умовах практичної діяльності завжди результативніший і ефективніший, якщо він здійснюється свідомо. Розуміння суті формування діалогічного мовлення учнів, що спирається на осмислення, усвідомлене сприйняття діалогів, вимагає специфічних прийомів і спеціального часу на уроці, бо процес розвитку мовлення не є процесом кількісних змін, що виражається у збагаченні словника дитини і асоціативних зв'язків слова, а процес якісних змін, стрибків, тобто, це процес дійсного розвитку [2, с.45].

Характерною особливістю діалогічного мовлення є його емоційна забарвленість. Мовлення, як правило, емо-

ційно забарвлене, оскільки мовець передає свої думки, почуття, ставлення до того, про що йдеться. Це знаходить відображення у відборі лексико-граматичних засобів, у структурі реплік, в інтонаційному оформленні тощо. Справжній діалог містить репліки подиву, захоплення, оцінки, розчарування, незадоволення тощо [4, с.37].

На уроці української мови в початкових класах найпоширенішою структурною схемою діалогу є сполучення двох реплік: запитання й відповіді. Проте ця діалогічна єдність не тільки не вичерпує різноманітності будови діалогу, а й не є головною з його форм. Структура природного повсякденного мовлення різноманітна і містить широкую палітру логічних зв'язків між двома репліками.

У діалогічному мовленні часто зустрічаються слова, які називають заповнювачами мовчання. Вони служать для підтримання розмови, для заповнення пауз, коли мовець підшукує відповідну репліку. До них належать: *так, гаразд, ти знаєш, дозвольте подивитись, зверніть увагу* тощо.

Діалог на уроці відрізняється від діалогу побутового. В побутовому діалозі обмін репліками проходить, як правило, віч-на-віч і це визначає стилістичний характер розмови, в якій мало турбуються про форму висловлювання.

Для презентації тем з комунікативного спрямованістю рекомендуємо вчителям застосовувати так звані картини з нерозгорнутим сюжетом, де показані особи або предмети, намічені дії або їх результати, але хід і подальший розвиток подій переноситься у сферу здогадки, наприклад: «Хлопчик стоїть біля замкнених дверей квартири і плаче» або «Дівчинка у святковій шкільній формі йде вулицею з букетом квітів» тощо. Такі картини спонукають учнів до з'ясування того, що передувало епізоду і що буде потім. Яскравими прикладами такого унаочнення можуть бути малюнки, різноманітні ілюстрації українознавчого характеру, фотографії рідних, учнів тощо. Зрештою, екскурси в «позасюжетну сферу» можна запропонувати і на основі звичайних картин і діафільмів.

Добираючи предмет розмови, вчитель має вирішувати також і виховні завдання уроку. Будь-який сюжет, предмет, картина, комбінація предметів тощо стають для учня об'єктами взаємодії. Тому вони повинні бути змістовними, містити в собі чітко виражені виховні можливості – спонукати учня до вираження свого ставлення, до якогось узагальнення, до висновку. Мало що дає картина із зображенням автобуса під деревом. Натомість малюнок, на якому хлопчик допомагає бабусі, безумовно, має виховне спрямування [3, с.105].

У діалогічному мовленні багатьох учнів майже відсутні прислів'я і приказки. Дітям важко їх використовувати у своєму мовленні через незнання або нерозуміння змісту цих мовних одиниць. Однак, усна народна творчість робить мовлення влучним, лаконічним, милозвучнішим.

Робота із формування діалогічного мовлення учнів 1-4 класів не може обмежуватися епізодичними вправами на уроках. Щоб виробити в учнів стійкі знання, міцні вміння і навички, внутрішню потребу в дотриманні правил спілкування, необхідно працювати систематично.

Отже, формування культури спілкування, мовлення, поведінки необхідно провадити в умовах активізації навчально-виховного процесу із застосуванням новітніх педагогічних технологій (зокрема інтегрованого навчання), у яких вміння спілкуватися має бути доведеним до автоматизму, а система правильно дібраних вправ і завдань, систематична і цілеспрямована робота з ними забезпечить ефективність практичного оволодіння діалогічним мовленням, а його розвиток сприятиме формуванню мовленнєвої культури молодших школярів.

Список використаних джерел:

1. Власенко О.В. Розвиток діалогічного мовлення молодших школярів. *Управління школою*. 2005. №22-24. С. 21-22.

УДК 373.3.016:811.111

Н. В. Мелексєєва, кандидат філологічних наук

ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті подано визначення критичного мислення, його ознаки, схарактеризовано етапи уроку розвитку критичного мислення. Наведено приклади застосування технології розвитку критичного мислення на уроках англійської мови в початковій школі.

Ключові слова: критичне мислення, технологія розвитку критичного мислення, урок англійської мови, початкова школа.

Розвинуте критичне мислення – це важлива якість людини ХХІ століття, яка вміє орієнтуватися у стрімких змінах сучасного світу, аналізувати й піддавати сумніву будь-яку інформацію, вивчати різні погляди, долати стереотипи, робити самостійний вибір і неординарно підходити до розв’язання складних задач.

Експерти Всесвітнього економічного форуму в Давосі зазначають, що це друга за значущістю компетентність 2020 року, яка ще у 2015 році займала четверту позицію і залишатиметься ключовою на найближчих 10-15 років. Реагуючи на виклики часу й інформаційного суспільства, сучасна освіта визначає критичне мислення як один із пріоритетних напрямів її реформування й модернізації, це наскрізне уміння десяти ключових компетентностей для життя, описаних у Концепції Нової української школи [3].

Проблеми розвитку критичного мислення приділено значну увагу в дослідженнях таких видатних учених, як Б. Блум, Д. Брунер, Дж. Дьюї. Аспекти розвитку критичного мислення висвітлено у працях українських науковців К. Баханова, І. Большакової, І. Бондарук, О. Пометун, Л. Пироженко, І. Суцєнка, С. Терна й інших, проте бракує наукових досліджень щодо розвитку критичного мислення молодших школярів, адже початкова ланка освіти є фундаментом його формування, що й зумовлює актуальність наукової розвідки.

Мета статті – схарактеризувати особливості розвитку критичного мислення учнів початкових класів на уроках англійської мови.

Аналіз наукових досліджень виявив різні підходи до тлумачення критичного мислення. Загалом його трактують як науковий тип мислення, результатом якого є ухвалення ретельно обміркованого й незалежного рішення [1; 4; 5]. Основними характеристиками критичного мислення є усвідомленість і самовдосконалення.

У науковій розвідці під **критичним мисленням** розуміємо здатність людини до самостійної оцінки інформації, обґрунтування її достовірності, самокорекції власних суджень й усвідомленого прийняття рішень. Отже, критично мислити – це сприймати думки інших критично, бути компетентним, небайдужим у сприйнятті подій, самокритичним, допитливим, здатним до діалогу та дискусії.

В основі технології розвитку критичного мислення – стратегії технології «Читання і письмо для розвитку критичного мислення» (Reading and Writing for Critical Thinking), яку розробили американські вчені Дженні Д. Стілл, Кертіс С. Мередіт, Чарльз Темпл і Скотт Уолтер. У зарубіжній нау-

2. Гончарова О.М. Діалогічне мовлення. Навчальні вправи та ситуативні завдання. 1-4 класи. *Початкове навчання та виховання*. 2009. №19-21 (203-205). С. 76-80.
3. Коршун Т.В. Використання навчальних ситуацій мовленнєвого спілкування як основа забезпечення ефективного українського діалогічного мовлення. *Збірник наукових праць викладачів педагогічного факультету*. 1997. С. 102-107.
4. Розвиток діалогічного мовлення молодших школярів. *Управління школою*. 2005. №22-24. С. 5-6.

The article describes the methods, techniques and means of forming the skills and skills of dialogic speech of younger students, taking into account the requirements for educational and speech activities, as well as the reproductive use of language means in the practice of speech.

Key words: dialogic speech, culture of speech, communicative and speaking skills, speech activity, speech competence, speech interaction.

Отримано: 11.03.2020

квій літературі часто послуговуються терміном «critical reading» (критичне читання), адже технологія ґрунтується на прийомі роботи з текстом і мовним матеріалом.

Структура уроку, на якому використовуються елементи технології розвитку критичного мислення, складається з трьох етапів, які відображають складний ментальний процес:

- 1) актуалізації (виклику) – актуалізація в пам’яті учнів уже наявних знань, визначення проблемних питань, спроби їх розв’язати, обговорення мети уроку;
- 2) усвідомлення (осмислення) змісту – учні працюють з інформацією, осмислюють матеріал, знаходять відповіді на попередні запитання, визначають нові запитання і намагаються відповісти на них;
- 3) рефлексії (консолідації) – узагальнення та інтерпретація основних ідей, їх оцінка, обмін думками, вияв особистого ставлення [5, с.12].

Технологія розвитку критичного мислення є сукупністю методів і прийомів, які досить вдало поєднуються з інтерактивними методами навчання. У контексті уроків іноземної мови на етапі актуалізації найбільш доцільними є такі методи: мозковий штурм, асоціативний куш, ґрунування, передбачення (за назвою, ключовими словами, малюнком, відеофрагментом, кінострічка видінь), «кошик ідей». На етапі осмислення найчастіше застосовують кероване читання з передбаченням, таблицю передбачень, читання тексту із системою позначок «Допомога». На етапі рефлексії доцільно застосовувати такі методи технології розвитку критичного мислення, як діаграма Венна, ромашка Блума (багаторівневе опитування), шість капелюшків мислення тощо.

Наведемо приклади впровадження технології розвитку критичного мислення молодших школярів на уроках англійської мови, зокрема методу «*Чи вірите ви, що...*» під час вивчення теми «At the seaside» (2 клас) [2].

Мета методу – навчити давати оцінку твердженню, порівнювати й аналізувати, знаходити в тексті аргументацію своєї позиції.

Перед опрацюванням тексту вчитель читає запитання, а учні заповнюють таблицю: ставлять у першому рядку під номером запитання «плюс» / «мінус», якщо згодні / не згодні з твердженням.

1. *Crabs have two eyes.*
2. *Crabs have got twelve legs.*
3. *Crabs can swim.*
4. *Crabs live in shells.*

Do you believe that..?				
1	2	3	4	5

Запитання потрібно добирати так, щоб на деякі з читання тексту можна було відповісти і «вірю», і «не вірю», але в тексті має бути подана про це інформація.

Далі здійснюється робота над читанням тексту та перевірка його розуміння. Після читання вчитель пропонує учням повернутися до таблиці «Чи вірите ви, що...?», прослухати твердження вдруге та зробити відповідні позначки у другому рядку таблиці («+», якщо учень згоден із твердженням, та «-», якщо учень не погоджується з твердженням). Учні порівнюють перший та другий рядки своєї таблиці й коментують свої результати.

Після читання й аналізу твору на етапі рефлексії можна запропонувати дітям скласти сенкан – це методичний прийом роботи, який передбачає використання вільного вірша з п'яти рядків, що узагальнює інформацію, яку отримали учні під час вивчення нового матеріалу.

У початковій школі на уроках англійської мови рекомендуємо застосовувати чотири основні прості операції критичного мислення: порівняння (виявлення і пояснення подібного і відмінного, протилежного), аналізу (визначення частин цілого і структури), класифікації (віднесення до певної групи подій, явищ, які позначаються поняттям), оцінки (власне ставлення, підтримка чи відмова). Зауважимо, що одним із інструментів формування в учнів навичок критичного мислення є постановка запитань. Відповідаючи

на запитання, учні аналізують і інтерпретують інформацію, висувають ідеї, відстоюють власну точку зору. Вкрай важливим для забезпечення цього процесу є створення безризикового середовища, де учні можуть вільно розмірковувати, бо кожна думка – цінна.

Список використаних джерел:

1. Критичне мислення: ключові характеристики та вправи для його розвитку. URL: <http://etwinning.com.ua/content-files/659841.pdf>.
2. Несвіт А.М. Англійська мова : підруч. для 2 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Генеза, 2012. С. 16.
3. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
4. Путівник з розвитку критичного мислення в учнів початкової школи: методичний посібник для вчителів / автори-укладачі: О.І. Пометун, І.М. Сущенко. Київ, 2017. 96 с.
5. Технології розвитку критичного мислення учнів / А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метьюз, Д. Макінстер; наук. ред., передм. О.І. Пометун. Київ : Видавництво «Плєяди», 2008. 220 с.

The article defines the concept of critical thinking, its characteristic features and reveals the stages of the lesson of critical thinking development. The examples of use of technologies which form and develop critical thinking of junior pupils at English lesson are given.

Key words: critical thinking, technology of critical thinking development, English lesson, primary school.

Отримано: 11.03.2020

УДК 373.3.015:133.2:7.071.1(477)

Л. М. Московчук, кандидат педагогічних наук

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ДУХОВНОЇ МУЗИКИ УКРАЇНСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ В ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

У статті розкрито сутність поняття «педагогічний потенціал духовної музики українських композиторів». З'ясовано структурні складові духовної музики та роль у естетичному вихованні особистості молодшого школяра.

Ключові слова: духовна музика українських композиторів, естетичне виховання, молодший школяр.

Виховання особистості – головна функція суспільства. Вагоме місце в реалізації ідей європейського та національного виховання в українській школі належить мистецтву, яке допомагає людині пізнати свій внутрішній та навколишній світ, спонукає до самовдосконалення. Естетичне виховання школярів спрямоване на реалізацію педагогічного потенціалу різноманітних музичних засобів, у тому числі й духовної музики.

Дослідженню різних аспектів педагогічного потенціалу духовної музики присвячені роботи О. Вороніної, Т. Грязнової, Л. Корній, М. Маріо, В. Медушевського, Л. Москальової, О. Олексюк, Л. Радковської, О. Столиці, А. Ткаченко, Т. Турчин, В. Чепіги, С. Чугая, Д. Щирини, Л. Яненко та ін.

Науковцями доведено, що в умовах сьогодення духовна музика є актуальним і важливим засобом естетичного виховання, засвоєння загальнолюдських й формування естетичних цінностей молодого покоління українців у різних освітніх ланках, зокрема і в початковій (О. Вороніна, І. Кошміна, Б. Огульчанський, І. Сіданич та ін.).

Метою статті є узагальнення мистецтвознавчого і педагогічного матеріалу з проблеми виховного потенціалу духовної музики українських композиторів задля глибшого осмислення механізмів її впливу на особистість молодшого школяра.

Розкриття педагогічного потенціалу духовної музики українських композиторів передбачає з'ясування значення поняття «духовна музика» та її складових.

У словнику музичних термінів духовну музику визначено як вокальні або вокально-інструментальні (інколи інструментальні) твори на канонічні, релігійні за змістом тексти або сюжети [6].

Аналіз праць Н.Г. Александрової, Н.К. Александрової, Д. Болгарського, М. Бурбана, Л. Гаврілової, Л. Ігнатової, Т. Кіреєвої, О. Кіреєвої, Л. Кияновської, Л. Кондратюк, Л. Корній, С. Людкевича, В. Сипченка, А. Ткаченко, О. Торби, І. Удовенка, І. Харитона, О. Цуранової, М. Юрченка та

ін. уможливив визначити структуру української духовної музики. Її складовими є культова (церковна) й духовно-концертна (світська) музика. Перша з них представляє богослужбовий спів відповідно до церковних канонів. Їй властиві наступні ознаки:

- 1) є частиною богослужіння;
- 2) основу складають канонічні молитовні тексти, а виконання в церкві регламентоване відповідно до часу доби, дня тижня і періоду року;
- 3) співи виконуються хором, вокальними ансамблями, співаками-солістами без інструментального супроводу;
- 4) дзвони є єдиними можливими музичними інструментами.

Друга складова – це, по-перше, духовно-концертне хорове мистецтво а capella, котре виникло з богослужбового співу і пов'язане з ним. Одні й ті ж самі твори можуть виконуватися і у храмах, і на духовних концертах; по-друге, це духовна вокально-інструментальна музика, для якої характерним є введення інструментального супроводу для співацьких творів.

Л. Ігнатова підкреслює, що духовна музика української композиторської школи належить до світського музичного мистецтва, оскільки партесне багатоголосся є породженням тілесного, матеріального світу, яке детерміноване ладо-гармонічним мисленням і має переважно естетичні та індивідуальні цілі. Дослідниця доречно зауважує, що обидва типи духовної музики, незважаючи на розбіжність, взаємодіють, що яскраво проявляється у творчо-рефлексивному пізнанні внутрішньої, тобто духовної, сутності [1, с.23].

Окремою складовою української духовної музики є дзвонна музика. Значний внесок у вивчення її особливостей зробили Б. Кіндратюк та Л. Кондратюк. Науковці уточнюють, що дзвін є водночас і релігійним звуковим атрибутом, і художньо-композиційним елементом музичного мистецтва. Цікавим є той факт, що на Сході дзвонарство як самобутній

вид церковного мистецтва передається як усна народна традиція – «із рук в руки». Йому притаманні імпровізаційність та варіативність, котрі полягають у вибудовуванні неповторного для кожної дзвіниці звукоряду з унікальним набором дзвонів, на якому кожний дзвонар виконував свої єдині мелодичні лінії. Л. Кондратюк [3] вказує на схожість дзвону з пісенним фольклором, оскільки сама структура голосів дзвонового набору повторює народний хор.

Сучасні вчені стверджують, що за допомогою духовної музики можливе дієве рішення багатьох виховних завдань.

Так, І. Власенко, П. Волошин, О. Олексюк та ін. розглядають *духовний* потенціал української духовної музики, реалізація якого сприяє гармонійному розвитку духовних сутнісних сил людини; інтегруванню пізнавальної, емотивної та волюнтаристичної складових світовідношення; діяльній світовідношення як процесу, в якому формуються можливості актуалізації духовної сутнісної сили [4].

В. Чепіга та С. Чугай наголошують на тому, що *виховна* сутність духовної музики українських композиторів полягає в єдності морально-патріотичного змісту тексту й емоційно-естетичної мелодики, несе в собі сакральний зміст і сприяє моральному, естетичному, громадянсько-патріотичному вихованню молоді, має позитивний комплексний вплив на психофізіологічну, емоційну, інтелектуальну та фізіологічну сфери людини, отже на всю особистість [5, с.276-283].

Високу цінність мають дослідження Б. Кіндратюка [2], в яких розкрито сутність *оздоровчого* потенціалу української духовної музики, зокрема дзвонової, як чинника зміцнення фізичних і духовних сил особистості, здійснення стабілізуючого впливу на її самопочуття. Автор пропонує низку методів використання дзвонів задля зміцнення духовного та фізичного здоров'я школярів: проведення дидактичних ігор, виконання музичних творів, використання на уроках цікавих фактів з історії українського дзвонарського мистецтва, організацію спільних тематичних заходів, педагогічних акцій, присвячених формуванню відповідного ставлення до дзвонів, їх збереження як мистецьких пам'яток тощо.

Реалізацію зазначених вище потенціалів духовної музики, на думку вчених, уможливило доповнення змісту існуючих програм з музичного мистецтва творами духовної музики, розробка програм нових навчальних курсів за вибором з духо-

вної музики, створення відповідного навчально-методичного забезпечення для вивчення духовної музики тощо.

Отже, проведений аналіз наукових праць дозволяє визначити педагогічний потенціал духовної музики українських композиторів як сукупність освітньо-виховних засобів та можливостей, котрі містяться в духовно-творчій спадщині українських композиторів та впливають на естетичний та духовний розвиток молодшого школяра, що відзначається активним ставленням до життя і мистецтва.

Завдання дослідження виконано, мети досягнуто. Перспективними напрямками подальших наукових розвідок у контексті розглянутої проблеми можуть стати дослідження особливостей реалізації педагогічного потенціалу духовної музики українських композиторів у процесі виховання молодших школярів.

Список використаних джерел:

1. Ігнатова Л. Контекстуалізація феномену духовності в музичній культурі. *Наук. вісн. Східноєвропейськ. нац. ун-ту ім. Лесі Українки. Сер. Філософські науки*. Луцьк, 2013. №11 (260). С. 20-25.
2. Кіндратюк Б. Духовне здоров'я школярів і музика дзвонів : етнопедagogічний аспект. Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2005. 270 с.
3. Кондратюк Л.С. Дзвонова духовна музика як особливий вид української культури. *Культура і сучасність* : альманах. Київ : Міленіум, 2010. №1. С. 124-131.
4. Олексюк О.М., Ткач М.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва : навч. посібн. Київ : Знання України, 2004. 236 с.
5. Чепіга В.Т., Чугай С.М. Українська духовна музика як історико-культурний та виховний феномен. *Вісн. Луганськ. нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка*. 2013. №13 (272), Ч. II. С. 276-283.
6. Юцевич Ю.Є. Музика. Словник-довідник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. 352 с.

The concept of «pedagogical potential of spiritual music of the Ukrainian composers», the structural component of spiritual music and role in aesthetic education of junior schoolchildren is defined and generalized in this article.

Key words: spiritual music of the Ukrainian composers, aesthetic education, junior schoolchildren.

Отримано: 11.03.2020

УДК 373.3.016:811.111]:37.091.33-028.22

Т. В. Олинець, кандидат педагогічних наук, старший викладач

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МУЛЬТИПЛІКАЦІЇ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті розглядаються мультиплікаційні фільми як важливий засіб формування мовної компетенції учнів початкової школи на уроках англійської мови. Обґрунтовано важливість реалізації виконання вправ і завдань, орієнтованих на пошук, виділення та фіксацію мовного матеріалу. Представлено зразки вправ під час роботи з мультиплікаційними фільмами.

Ключові слова: мультиплікація, іншомовні вміння, автентичність, урок англійської мови, учні початкових класів.

Упровадження навчання іноземної мови з першого класу – це один із напрямів удосконалення й розвитку системи шкільної освіти. Успішний початок шкільного навчання англійської мови неодмінно буде сприяти створенню високої мотивації до подальшого вивчення іноземних мов. Адже у віці 6-11 років у дитини особливо активно закладаються психолінгвістичні основи володіння іноземними мовами, які є підвалинами подальшого формування іншомовних фонетичних, лексичних, граматичних та орфографічних навичок, а також розвитку вмінь аудіювання, говоріння, читання й письма у межах програмних вимог [2, с.5]. Саме тому сучасні дослідники активно працюють над розв'язанням проблеми успішного формування іншомовної комунікативної компетентності молодших школярів і пошуком таких засобів, які б забезпечували засвоєння дітьми англійської мови у невимушеній, звичній для них атмосфері та сприяли б формуванню зацікавленості до предмета. Оскільки мислення, пам'ять та увага учнів цього віку характеризуються інтенсивністю та високою ефективністю, інформація повинна подаватися у яскравій формі, з музичним супроводом, з використанням наочності. Завдяки цьо-

му дитина буде легко її запам'ятовувати у достатньо великому обсязі. Саме тому доцільним є використання мультиплікації на уроках англійської мови в початковій школі.

Значний внесок у теоретичний та практичний розвиток проблеми впливу мультиплікації на особистість дитини під час виховання та навчання зробили у своїх працях науковці Л. Козирева, Н. Маркова, А. Немирич, О. Петрунко, В. Яковлев та ін.

Метою статті є розглянути мультиплікаційні фільми як важливий засіб формування мовної компетенції учнів початкової школи на уроках англійської мови.

Ефективним засобом розвитку мовної компетенції у молодших школярів вважається мультиплікація – один із найбільш популярних медіапродуктів для дітей. Мультифільм вважається саме дитячим кіножанром і входить у коло їхніх інтересів, тому він сприяє виникненню в учнів початкової школи яскравих образів та сильних емоцій, що допомагає запам'ятати та утримати у пам'яті мовний матеріал [2, с.66].

Мультиплікаційне кіно, мультиплікація для дітей (від лат. multiplicatio – множення, збільшення) – це вид кіномистецтва для дітей, що відображає дійсність за допомогою

знятих на плівку малюнків (мальоване кіно, графічна мультиплікація) або фотографій об'ємних предметів (лялькове кіно, скульптурне кіно, об'ємна мультиплікація). Кожне зображення мальованих або об'ємних предметів відповідає певній фазі руху, внаслідок чого в процесі проєкціонування послідовно розташованих численних зображень створюється ілюзія руху [1, с.219].

В процесі навчання англійської мови в початковій школі до сюжету уроку вчителю необхідно залучати саме автентичні мультфільми. Автентичний, тобто підготовлений і начитаний спеціалістами – носіями мови, що дає зразкові й незмінні еталони вимови, які можна багаторазово відтворювати. Адже перш за все автентичні мультфільми сприяють розвитку фонетичних вмінь та є незамінним джерелом лексичного матеріалу. До того ж, варто застосовувати їх не тільки на уроці, а й у позакласній та самостійній роботі, рекомендувати для перегляду школярами вдома.

На уроках англійської мови можна використовувати як повнометражні мультфільми, зокрема показ їх фрагментів, так і короткометражні. Наприклад, можна використовувати такі повнометражні мультфільми, як: «Bambi», «Alice in Wonderland», «Dumbo», «Sammy's Adventures: The Secret Passage», «Bee Movie», «Frozen», «Horton Hears a Who!» та інші. Тому що вони мають не тільки захоплюючий динамічний сюжет, але й виховну цінність, демонструють учням різні комунікативні ситуації за допомогою простих римованих діалогів, цікавих пісень, які містять розповідні, питальні та спонукальні речення, вигуки, різні граматичні структури, сталі мовленнєві шаблони, які використовуються при привітанні, прощанні, зверненні, погодженні чи запереченні тощо. Оскільки вимова героїв є чіткою, виразною і нешвидкою, учні можуть краще зрозуміти і запам'ятати фрази, які потрібно говорити в різних життєвих ситуаціях.

Проте необхідно з обережністю ставитися до підбору та показу повнометражних мультфільмів, зокрема і через феномен «одорослення», у більшій мірі характерному для сучасної американської мультиплікаційної продукції. Крім того, відомо, що діти старшого віку (9-11 років) здатні сприймати повнометражні мультиплікаційні фільми, тоді як діти 6-7 років здатні повноцінно сприймати лише короткі мультфільми нескладного змісту з динамічним сюжетом, бо у них ще не сформована довільна увага [3].

Саме тому, для учнів 6-7 років вчителю краще обирати короткометражні мультфільми. Наприклад, «Go, Diego, go!», «Dora the Explorer», «KikOriki», «The Fixies», «The Care Bears», що наразі користуються великою популярністю серед дітей.

Вкрай важливо, що робота з мультфільмом на уроці дозволяє реалізувати виконання вправ і завдань, орієнтованих на пошук, виділення та фіксацію певного мовного матеріалу: фонетики, лексики, граматики. Наприклад, завдання проглянути фрагмент мультфільму і підібрати англійські відповідники до певних слів та виразів (які зустрічаються у ньому); заповнити пропуски в реченнях необхідними словами та виразами; знайти правильну відповідь на запитання (вони пропонуються до перегляду); визначити правильне чи неправильне твердження; вибудувати послідовність подій мультфільму в логічній послідовності тощо.

Така система вправ може бути адаптована до різних мультфільмів, проте рекомендується використовувати на уроках англійської мови в початковій школі сучасні мульт-

типлікаційні фільми, які користуються популярністю серед молодших школярів, входять у коло їхніх інтересів і обговорень. Наразі улюбленими серед більшості дітей є короткометражні мультфільми «The Fixies» та «The KikOriki», тому пропонуємо такі вправи під час роботи з ними.

Вправа 1. З метою вдосконалення слухо-вимовних навичок в учнів застосовуємо мультфільм «The Fixies – The Alarm clock», який супроводжується англійськими субтитрами. Спочатку пропонуємо дітям переглянути фрагмент мультфільму та звернути увагу на вимову героїв. Далі вчитель повторно вимовляє деякі слова, що зустрічаються в мультфільмі, а учні мають їх повторити. Це можуть бути незнайомі слова для школярів і ті, що викликають труднощі в артикуляції (наприклад, alarm clock, ring, school, feather, piece, trash, hand тощо). Після цього показуємо цей фрагмент знову, але без звуку, даючи дітям завдання озвучити мультфільм, читаючи субтитри. Таким чином цей вид роботи сприяє навчанню молодших школярів правильної вимови, а також інтонації.

Вправа 2. Щоб закріпити такий граматичний матеріал, як вживання виразів there is / there are, використовуємо фрагмент мультфільму «The KikOriki – The Piano». Спочатку пропонуємо молодшим школярам подивитись фрагмент цього мультфільму і запам'ятати, що знаходиться у будинку Ньюсі. А після перегляду визначити правильні / неправильні твердження. Наприклад:

1. The living-room is upstairs – F.
2. There is a vase with flowers in the room – T.
3. There are many pictures on the wall – T.
4. The armchair is in the middle of the room – F.
5. There is a carpet on the floor – T.

В результаті очікуємо, що учні не тільки навчаться використовувати вирази there is / there are в своєму мовленні для повідомлення про місцезнаходження речей, але й активізують вивчену лексику з теми «Меблі».

Отже, мультиплікація є важливим засобом для формування й розвитку іншомовних умінь молодших школярів та значно сприяє оптимізації навчального процесу.

Список використаних джерел:

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 375 с.
2. Котенко О.В., Соломаха А.В. Методика навчання іноземних мов у початковій школі : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. 356 с.
3. Сітцева М. Психологічні особливості мультфільмів для дітей. *Вісник Інституту розвитку дитини. Серія: Філософія, педагогіка, психологія* : збірник наукових праць. Київ : Видавництво Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова, 2012. Вип. 23. С. 155-158.

The article deals with animated films as an important means of forming the language competence of primary school pupils at English lessons. The importance of implementation of exercises and tasks focused on the search, selection and fixation of language material is substantiated. Exercise samples for animation films are presented.

Key words: animation, foreign language skills, authenticity, English lesson, primary school pupils.

Отримано: 11.03.2020

УДК 785.16

В. Ф. Олійник, старший викладач

ТРАДИЦІЇ АНСАМБЛЮ ТРОЇСТИХ МУЗИК В МУЗИЧНІЙ КУЛЬТУРІ ПІВДЕННО-ЗАХІДНОГО ПОДІЛЛЯ

У статті досліджуються традиції ансамблю трістих музик та їх вклад в музичну культуру Південно-Західного Поділля.

Ключові слова: трісти музики, музичні інструменти, народно-інструментальна музика, ансамбль.

У сучасних умовах відродження національно-культурних традицій в Україні особливого значення набуває збереження, вивчення та відродження духовної спадщини, невід'ємною складовою частиною якої є народно-інстру-

ментальна музика. У фольклористичці подільського краю тема народно-інструментального музикування як своєрідної школи усвідомлення найкращих світоглядних позицій завжди носила яскравий самобутній характер і в свою чер-

гу відіграла важливу роль у формуванні духовного збагачення українського народу.

Різнібічні аспекти народно-інструментальної музики та окремі розвідки соціально-культурологічного та інструментознавчого характеру були предметом дослідження відомих українських вчених-музикознавців (М. Лисенко, Г. Хоткевич, О. Гнатюк, С. Грица, В. Гуменюк, О. Ільченко, Ф. Колесса, Л. Повзун, Л. Пасічник М. Хай та ін.).

Однак попри значний масив наукових праць, присвячених зазначеним проблемам, помітно не вистачає досліджень, в яких було б простежено культурно-історичну еволюцію традиції ансамблевого виконавства – трієстих музик Південно-Західного Поділля з урахуванням передумов виникнення, становлення та їх професійного розвитку. Найбільш ґрунтовно цю проблему дослідили І. Маринін та В. Олійник у монографії «Народно-інструментальне мистецтво Південно-Західного Поділля: трієсти музики Олексія Беца». У цьому науковому дослідженні викладено історичний матеріал про функціонування фольклорно-етнографічного ансамблю трієстих музик «Подільські акварелі» Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, його зародження, становлення, концертно-просвітницьку діяльність та творчі досягнення. Поданий у дослідженні матеріал доповнюються архівними документами та фотознімками. У додатку пропонуються партитури з репертуару ансамблю, значну частину цього репертуару становлять подільські інструментальні композиції для ансамблю трієстих музик, які записав та інструментував керівник ансамблю Олексій Бец.

Цікаві факти з погляду досліджуваної проблеми і, зокрема, про аматорський Мельнице-Подільський ансамбль під керівництвом Василя Зуляка, залишив інструментознавець П. Іванов у праці «Музики з Поділля».

Метою дослідження є вивчення традицій ансамблю трієстих музик та їх вклад в музичну культуру Південно-Західного Поділля (на прикладі ансамблів трієстих музик Олексія Беца та Василя Зуляка).

Визначення терміну «трієсти музики» у багатьох авторів неоднозначні. Сучасне обґрунтування походження терміну «трієсти музики» подає доктор мистецтвознавства І. Мацієвський: «Термін «трієста музика» (буквально: потросена музика, або потросний скрипаль) в Україні і в Білорусії достатньо широко застосовується в побуті, і особливо, в різноманітній літературі по відношенню до традиційних сільських інструментальних ансамблів танцювальної музики» [4, с.95-96].

Слід зазначити, що протягом тривалого історичного періоду у різних складних і суперечливих умовах населення Південно-Західного Поділля завжди підтримувало між собою етнокультурні зв'язки. Наявність музичних зворотів у народнопісенній й танцювальній творчості з характерними національними мелодико-інтонаційними особливостями, що притаманні тому чи іншому етносу, є звичним явищем цього регіону. Взаємовплив, який відбився на взаємовідносинах між етнічними групами, що здавна населяли територію Поділля, проявився у музичній культурі через запозичення один від одного певних елементів обрядовості й фольклору. Така єдність музичної культури даного регіону досягалася шляхом тривалого закономірного взаємовпливу національних музично-інтонаційних діалектів, внаслідок постійної міграції тих чи інших представників різних національностей, котрі являлися носіями своєї етнічної культури. Таким чином відбувалися культурні обміни, культурні запозичення, діалог різних культур, які впродовж певного історичного часу переходили у стан традиційних [3, с.30].

Слід зазначити, що традиції ансамблю трієстих музик, які мають багато загальнонаціональних рис, і сьогодні зберігають ряд таких характерних національно-етнічних особливостей. Саме ці традиції визначають сучасне обличчя подільської народної традиційної культури, впливають на характер етнічних культурних процесів.

Як бачимо, процес формування традиційної музичної культури ансамблю трієстих музик Південно-Західного регіону Поділля відбувався на основі певних звичаїв, традицій, територіальних музичних діалектів тих народностей, які проживали у певних поселеннях українців (поляків, росіян, молдован, євреїв, циган тощо).

Сьогодні прикладом збереження та популяризації подільської мелодики можуть слугувати ансамблі трієстих музик під керівництвом заслужених працівників України Олексія Давидовича Беца та Василя Олександровича Зуляка, які в свій час були фантастично віддані мистецтву, які вписала власне життя у розвиток культури подільського краю, які є гордістю та прикладом для наслідування.

Вивчаючи традиційний розподіл мистецтва на «народне» і «професійне» український етнолог-музикознавець, фольклорист С. Грица у науковому дослідженні «Фольклор у просторі і часі» зазначає, що «...протиставлення понять народного і професійного, як начебто полярних, дуже умовне, а з погляду практичної діяльності – взагалі нелогічне, бо народне може бути професійним, а професійне – народним» [1, с.137]. Саме цю тезу з практичної сторони, завдяки створенню власного продукту народної творчості професійного рівня, зумів довести ансамбль трієстих музик «Подільські акварелі» Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка під керівництвом відомого подільського композитора, заслуженого працівника культури України, доцента кафедри теорії, історії музики і гри на музичних інструментах Олексія Давидовича Беца.

Сьогодні учасники того колективу пригадують, що у пошуках репертуару для ансамблю Олексій Давидович найчастіше опрацьовував подільські народні танці, мелодії яких збереглися в пам'яті ще з дитячих років. Серед його перших самостійних творів з'являються обробки весільних, обрядових та жартівливих пісень і народно-танцювальних композицій: «Весільна полька», «Подільські гуляночки», «Полька-подолянка», «Подільські візерунки» та інші.

Дослідження музичної, концертної та просвітницької діяльності цього народно-інструментального колективу зумовлене не лише його величезним невичерпним художньо-енергетичним потенціалом, а й науковою, етноісторичною цінністю в контексті сучасного відтворення реальної національної самобутності та автентичності. Адже ансамбль трієстих музик був тривалий час відзеркаленням справжнього самобутнього народно-інструментального мистецтва на Поділлі, який протягом активного функціонування доносив народний мелос до слухача як в Україні, так і за її межами.

Також значний вклад у розвиток народно-інструментального мистецтва Південно-Західного Поділля вніс художній керівник Мельнице-Подільського Будинку культури Василь Зуляк, який також із своїм самобутнім ансамблем сприяв відродженню та популяризації автентичної інструментальної музики. Будучи вже дорослим, син Василя Олександровича Ярослав відзначав, що батько був «людиною, яку хотілося наслідувати, і в тому, як грає, і як майструє, і як притягує до себе близьких по духу людей» [2, с.4].

Авторитет Василя Олександровича на той час був надзвичайно великим. Він першим у Тернопільській області був удостоєний почесного звання «Заслужений працівник культури України» (1966 р.). З ним спілкувалися та підтримували стосунки відомі письменники, композитори, діячі культури. Про діяльність оркестру розповідається у шести хронікальних фільмах, що зберігаються в кіноархіві Києва. Фірма «Мелодія» випустила шість платівок із репертуару Мельнице-Подільського оркестру народних інструментів та ансамблю трієстих музик.

Сьогодні можемо сміливо стверджувати, що завдяки своїй працездатності, таланту і здатності до великої сконцентрованості сил та енергії, Олексію Бецу та Василю Зуляку вдалося зробити надзвичайно багато і зайняти гідне місце у плеяді корифеїв українського національно-інструментального Відродження.

Отже, дослідження традицій ансамблю трієстих музик та їх вклад в музичну культуру Південно-Західного Поділля є актуальною проблемою, яка передбачає необхідність зазирнути глибше у глибинні джерела традиційного мистецтва, у творчий процес майстрів народної музики. Адже історія, народні традиції, звичаї та обряди українців тісно взаємопов'язані з народно-інструментальною музикою, яка супроводжувала усі найважливіші події їхнього життя, зберігала у народній пам'яті досвід цілих поколінь з позицій сьогодення і нових вимог часу. Тому стає очевидним, що об'єктивний

аналіз і оцінка проблеми народно-інструментального мистецтва, його змісту, форм і способів функціонування можливі лише за умови глибокого ознайомлення з особливостями та специфікою розвитку в конкретних географічних регіонах України за окреслений часом історичний період.

Список використаних джерел:

1. Грица С. Фольклор у просторі і часі. Тернопіль, 2000. 225 с.
2. Кройтор Ю. Василь Зуляк – людина і митець. Тернопіль : ТзОВ «Тернограф», 2012. 127 с.
3. Маринін І., Олійник В. Народно-інструментальне мистецтво Південно-західного Поділля: ансамбль трістих музик

Олексія Беца : монографія. Кам'янець-Подільський : Видавель Зволейко Д.Г., 2011, 320 с.

4. Мацієвський І. Тріста музика (до питання про традиційні інструментальні ансамблі. Ігри та співголосся. Контонація. Музикологічні розвідки. Тернопіль : Астон, 2002. С. 95-111.

The article explores the traditions of the triple music ensemble and their contribution to the musical culture of South-western Podillya.

Keywords: triple music, musical instruments, folk-instrumental music, ensemble.

Отримано: 11.03.2020

УДК 373.3.016.78

Т. М. Ситник, доцент

ПЕДАГОГІЧНЕ КЕРІВНИЦТВО ПРОЦЕСОМ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОГО ІНТЕРЕСУ ПІДЛІТКІВ

У статті визначаються основні шляхи та методи педагогічного керівництва процесом формування і розвитку музичного інтересу підлітків, їх естетичних потреб, почуттів, ідеалів і смаків.

Ключові слова: педагогічне керівництво, музичний інтерес, сприйняття, мистецтво, естетика, емоції.

Динаміка суспільних процесів потребує розвитку та вдосконалення духовної культури сучасної людини. Підвищення рівня духовної культури молоді – одне з найважливіших завдань сучасного етапу розвитку нашого суспільства. Перед педагогікою виникають проблеми різнобічного комплексного виховання соціально активної особистості, формування потреб та інтересів, що відповідають критеріям суспільства, яке гідне відродити націю. Не відповідає сучасним вимогам та викликає серйозне занепокоєння загальний стан масового естетичного виховання, зокрема музична робота з учнівською молоддю, формування їх музичних інтересів.

Подальшого осмислення ролі мистецтва у формуванні музичного інтересу підлітків належить розвитку емоційної сфери особистості безпосередньо пов'язаний з її художньо-естетичним вихованням, що розвиває здатність до сприйняття, розуміння і обгрунтованої оцінки творів мистецтва, відчуття їх краси, сприяє формуванню естетичних потреб, почуттів, ідеалів і смаків особистості.

Багато вчених, підкреслюючи, що естетичне виховання здійснюється багатьма естетично значущими предметами та явищами, в той же час вважають, що саме мистецтво є найбільш концентрованим естетичним ставлення людини до дійсності і відіграє провідну роль в естетичному вихованні (О.І. Буров, Н.О. Ветлугіна, Л.Г. Коваль, Г.М. Шацька, Г.М. Падалка та ін.).

Розвиток емоційної сфери особистості безпосередньо пов'язаний з її художньо-естетичним вихованням, що розвиває здатність до сприйняття, розуміння і обгрунтованої оцінки творів мистецтва, відчуття їх краси, сприяє формуванню музичних інтересів, естетичних потреб, почуттів, ідеалів і смаків особистості. Вирішення задач художнього, зокрема, музичного виховання в школі міститься не в збільшенні обсягу загальної естетичної і спеціальної інформації, а, перш за все, в пробудженні та розвитку інтересу до будь-якого художнього явища, виробленню самостійного підходу до нього. А це в свою чергу веде до вирішення питань, пов'язаних з формуванням особистісних якостей людини. Для пробудження і інтересу до музики, для того, щоб захопити нею учнів необхідні такі методи і способи викладання музичного матеріалу, які б не залишили байдужим до музики жодного учня у класі.

Для формування музичних інтересів необхідна систематична пошукова діяльність, опора на раніше набутий досвід, використання прагнень, планів особистості, поглиблення і розвитку безпосередніх емоційних та широких соціальних мотивів до рівня реально діючих, забезпечення успіху і суспільного визнання, виникнення нових питань і завдань на основі вже розв'язаних. Тільки внаслідок такого педагогічного керівництва формується стійкий музичний інтерес, який стає для людини її другою природою.

Підлітковий вік часто характеризується як складний перехідний вік від дитинства до юності. У підлітка немає того безпосереднього сприйняття явищ навколишньої дійс-

ності, що притаманне молодшому школяреві, оскільки його пізнавальний досвід багатший, повніший і дозволяє інакше ставитися до естетичних цінностей, до власної діяльності. Його пізнавальна діяльність відображає те особливе важливе, що пов'язано з особистісним планом, потребами, що розвиваються в реальному середовищі. Інтереси учнів-підлітків позначені цілком виразною стійкістю, активністю. В середньому шкільному віці починають формуватися та швидко зміцнюватися власні пізнавальні інтереси – прагнення до знань, до художньо-творчої діяльності, активне пізнавальне ставлення до певних наук, до певних явищ природи і суспільного життя. Процес діяльності під впливом пізнавальних інтересів носить у підлітків яскраво виражений емоційний характер, вони часто бувають імпульсивні в художньо-творчій діяльності, що їх захоплює: поспішають завершити дію і негайно одержати результат (розібрати і вивчити музичний твір на музичному інструменті або ж виконати ту чи іншу пісню прямо зараз. вже сьогодні). Що стосується інтересу до мистецтва, то підлітки ставлять перед собою завдання не тільки відтворення змістовного контексту художніх явищ, але й розвитку тих почуттів, думок, ціннісних прагнень і ідеалів, які актуалізовані у свідомості під впливом творів мистецтва. Прагнучи ефективно використати можливості мистецтва і свій духовний потенціал з метою утвердження актуалізованих ідей, підлітки, разом з тим зазнають немало труднощів. Усе це зумовлює необхідність педагогічного забезпечення процесу формування музично-естетичних інтересів школярів.

Для формування і розвитку ефективних методів становлення музичних інтересів необхідно на уроках музики проводити заняття, в ході яких особливий наголос робити на наявність змісту в музиці, звертати увагу учнів на цей момент через музичні образи на основі асоціативних зв'язків шляхом гносеологічного співставлення творів академічної, народної та естрадної музики.

Заняття необхідно будувати з урахуванням педагогічної моделі інтересу до музики:

- наявність логічної та змістовної єдності музичного матеріалу за тематичним планом різножанрових творів;
- встановлення необхідного та можливого рівня сприйняття музичних творів у зв'язку з їх високими ідейно-художньою вагою, емоційною та образною доступністю;
- урахування ролі і значення періодичної повторюваності музичних творів, що звучать на уроках у подальших заняттях.

Для формування і розвитку музичного інтересу школярів бажано використовувати наступні форми роботи:

- прослуховування фрагментів та невеликих творів видатних композиторів;
- висловлювання учнів стосовно своїх вражень від почутого;
- письмові роботи (за короткий проміжок часу – 5-10 хв.) з описом.

Велике значення має також добірка творів, з якими учні знайомляться. Це твори вітчизняних та зарубіжних композиторів, яскраві, виразні, емоційні, доступні аудиторії за образним викладом та настроєм. Досвід показує доцільність більш докладного вивчення творчості одного-двох композиторів. Враховуючи естетичні уподобання підлітків, необхідно виконувати музику різних течій та напрямків, впроваджувати різні підходи для встановлення взаємозв'язків змістовності музичних творів: тип послідовно-сюжетний – з неодмінною фіксацією основних етапів і подій музичного процесу.

Такі основні форми педагогічного керівництва формуванням музичних інтересів будуть сприяти можливості та ефективності цілеспрямованої організації виховного процесу та дозволять забезпечити становлення та розвиток музичних інтересів учнів, адже саме інтерес до музичного мистецтва, захоплення музикою, любов до неї – неодмінна умова того, щоб музика широко розкрила й подарувала дітям свою красу, виявилася спроможною виконати свою виховну та пізнавальну роль.

УДК 74.58

С. В. Поліщук, кандидат педагогічних наук, доцент

ОРГАНІЗАЦІЙНА КУЛЬТУРА МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ ЯК ІНСТРУМЕНТ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

В статті розкрито поняття організаційної культури, її зміст, висвітлено основи становлення організаційної культури менеджера освіти і її вплив на процес управління навчальним закладом. На основі аналізу наукових праць провідних вітчизняних вчених зроблено висновок про те, що організаційна культура менеджера освіти позитивно впливає на підвищення ефективності розвитку навчальних закладів, їх імідж.

Ключові слова: менеджер, заклад, освіта, організаційна культура, ефективність.

Процеси, які відбуваються в Україні, ставлять нові вимоги до управління навчальним закладом. При цьому слід мати на увазі, що виконання цих вимог в значній мірі залежить від керівника, який повинний бути цілеспрямований і міг би забезпечити становлення, стабілізацію, оптимальне функціонування, розвиток, прогнозований на якість освіти.

Професійній діяльності менеджера (управлінця) освіти в умовах ринкових відносин, сприяє високий рівень його організаційної культури. Це є досить важливим моментом, оскільки менеджмент є складовим елементом управління і порівняно з ним охоплює відносно вузьку сферу, що включає соціальні системи (людей). Цінною особливістю організаційної культури менеджера освіти є те, що, організовуючи освітній процес у контексті управління навчальним закладом, він вирішує проблеми вибіркової і цілеспрямованості у відборі змісту освіти, мотивації у зверненні до інформації на основі її нового розуміння, водночас, пізнання. Навчання і розвитку.

Формування керівника нової генерації у процесі безперервної освіти засобами його особистісно-професійного розвитку як інтегрованого чинника ефективності організаційної культури керівника сучасного загальноосвітнього навчального закладу є ресурсом забезпечення управлінської компетентності [4, с.12].

На основі вище сказаного, ми можемо зробити висновок про важливість вибраної нами теми написання статті.

Метою написання статті є висвітлення основ становлення організаційної культури менеджера освіти і її впливу на процес управління навчальним закладом.

Джерельну базу дослідження становлять різноманітні за характером та змістом опубліковані наукові праці провідних вчених, які стосуються теорії управління освітою та навчальними закладами, а саме: В. Бондар, О. Бондарчук, В. Олійник, Л. Калініна, Г. Дмитренко, В. Кремень, З. Рябова, Є. Чернишова, Л. Сергеева, Т. Сорочан та інші. Напрямок дослідження вище згадуваних вчених – управління загальноосвітніми навчальними закладами з урахуванням інноваційних змін, які відбуваються у вітчизняній освітній системі. Проблеми організаційної культури керівника (менеджера) ЗНЗ знайшли своє відображення на сторінках дисертаційних робіт: В. Виноградова, Г. Літовченка, Н. Стрижак, М. Гедіса та інших.

Дослідження наукових праць провідних вітчизняних і зарубіжних вчених з ключових питань, що стосуються фо-

Список використаних джерел:

1. Абдулин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе : пособие для учителя. Москва : Просвещение, 1983.
2. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца: Книга для учителя. Москва : Просвещение, 1984.
3. Кабалевский Д.Б. Як розповідати дітям про музику. Київ : Муз. Україна, 1982.
4. Любима Р.М. Формування інтересу до музики. *Початкова школа*. 1979. №11.
5. Рудницька О.П. Сприйняття музики і педагогічна культура вчителя : навч. посібник. Київ : Вид-во КДПІ, 1992.

The article determines the main ways and methods of the pedagogical direction of the process of formation and development of musical interests of teenagers, their aesthetic needs, feelings, ideals and tastes.

Keywords: pedagogical direction, musical interest, perception, art, aesthetics, emotions.

Отримано: 11.03.2020

мування організаційної культури менеджера (керівника) навчального закладу свідчить про те, що дана проблема в українській педагогічній науці є новою. Однак ґрунтовний аналіз історико-педагогічних, наукових праць і практичного досвіду щодо формування організаційної культури керівників навчальних закладів, як стверджує вчена Г. Тимошко, дозволив виявити соціально-педагогічні суперечності, які породжують низку проблем теоретичного і практичного характеру, що гальмують організаційний розвиток загальноосвітніх навчальних закладів та управління між:

- швидкоплинними змінами у суспільстві та невідповідністю шкільної освіти вимогам часу;
- вимогам суспільства до підвищення ефективності управління в сфері освіти і наявним рівнем професійної та організаційної культури педагогів та керівників у системі освіти;
- традиційними педагогічними теоріями і недостатньо узгодженими з ними емпіричними результатами інноваційного менеджменту в педагогічній практиці;
- потребою в докорінній зміні характеру управлінської діяльності керівників ЗНЗ і низьким рівнем сформованості їх організаційної культури;
- випереджальними можливостями запровадження інноваційного досвіду і нерозробленістю теоретико-методологічних засад організаційної культури управління інноваційними процесами в загальній середній освіті;
- об'єктивною потребою регіонів України у висококомпетентних керівних кадрах та наявною системою їх відбору, в критеріях якого відсутні необхідні параметри організаційної культури керівника [4, с.7-8].

Розвиваючи свою думку далі, вчена стверджує, що дослідження організаційної культури (як явища) у світовій теорії і практиці управління почали розвиватися в рамках гуманістичного підходу до організації та управління людьми в ній, де основним завданням управління вважається адаптація організації до зовнішнього середовища і його подальша зміна за допомогою розвитку організаційної культури, яка допомагає впливати на діяльність організації через встановлені цінності, норми, традиції, мову тощо; озброєно керівників спеціальною системою понять, яка робить щоденне керівництво людьми осмисленим і зрозумілим. У рамках гуманістичного підходу до управління важлива роль належить культурному контек-

тові управління персоналом і ефективний організаційний розвиток розглядається не тільки як зміна структур, технологій і навичок, але й зміна цінностей, що лежать в основі спільної діяльності людей. Актуальність вивчення проблеми організаційної культури у нашому дослідженні здійснюється у таких поняттєво-категоріальних напрямках вивчення сутнісного значення організаційної культури як:

- набір найбільш важливих правил і норм, що приймаються членами організації і виражаються в задекларованих цінностях, які задають людям орієнтири поведінки і діяльності;
- культури організації, коли знання її особливостей дозволяють оцінити рівень стабільності організації, її конкурентоспроможність, а також здатність запланованих результатів;
- упорядковані форми організаційної діяльності людей в різних сферах розвитку сучасного суспільства;
- організаційної складової культури управлінської діяльності;
- основи менеджерської діяльності в умовах соціальної організації;
- складової функціональної компетентності керівника соціальної організації;
- системи знань поглядів та уявлень про організацію управління людьми;
- сукупності цінностей, переконань, норм поведінки та синтезу ділових професійних, педагогічних, громадянських, культурологічних, організаційних і особистісних якостей керівника, необхідних для організації процесу управління.

Вивчення організаційної культури керівника ЗНЗ стало механізмом цілісної інтеграції, за допомогою якого тео-

ретики і керівники-практики намічають оптимальні шляхи підвищення ефективного розвитку організаційної культури навчальних закладів [4, с.9-10].

На основі вище сказаного ми можемо зробити висновок про те, що організаційна культура менеджера освіти являє собою дієвий механізм цілісної інтеграції, за допомогою якого теоретики і керівники-практики намічають оптимальні шляхи підвищення ефективного розвитку організаційної культури навчальних закладів.

Список використаних джерел:

1. Абрамова А.И. Подготовка менеджеров. К. : Наукова думка, 1990. 512 с.
2. Виноградський М.Д. Організація праці менеджера : навчальний посібник. К. : Кондор. 2002. 516 с.
3. Петков С.В. Ефективний менеджмент в органах внутрішніх справ : монографія. Сімферополь : Таврія, 2004. 564 с.
4. Тимошко Г.М. Організаційна культура керівника загальноосвітнього навчального закладу: теорія і практика : монографія. Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2014. 592 с.

The article deals with the concept of organizational culture, its content, highlights the basics of the formation of the organizational culture of the education Manager and its influence on the process of managing an educational institution. Based on the analysis of scientific works of leading home scientists, it is concluded that the organizational culture of the education Manager has a positive effect on improving the efficiency of educational institutions and their image.

Key words: manager, institution, education, organizational culture, efficiency.

Отримано: 11.03.2020

УДК 159.93

І. Л. Лукас, кандидат педагогічних наук, старший викладач

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ

У статті розкрито актуальність питання мотиваційної готовності дошкільників до навчання у школі. Визначено відповідну роль мотиваційної готовності, яка є визначальною в успішному навчанні і адаптації дітей до школи. Проаналізовано психолого-педагогічні дослідження із зазначеної проблематики.

Ключові слова: готовність до школи, мотиваційна готовність до навчання в школі, мотив, мотивація, внутрішня позиція.

Важливим завданням сучасної освіти є гармонійний розвиток особистості кожної дитини, її соціальна адаптація в суспільстві. Дитинство є найважливішим етапом у житті кожної людини, її розвиток й особистісне становлення, значною мірою пов'язане саме з освітою. На сьогодні у суспільстві відбуваються постійні зміни та бурхливий розвиток всіх сфер життєдіяльності, тому через загострення суспільних суперечностей, зростає небезпека виникнення відхилень у поведінці дітей. У зв'язку з цим, проблема готовності дітей до шкільного навчання є однією з найактуальніших як у педагогічній, так і у психологічній, медичній та фізіологічній теорії та практиці. Адже, чим краще підготовлена дитина до нових випробувань у своєму житті, в даному випадку – це перехід до навчання у школі, тим легше їй подолати труднощі, які виникають на шляху до цього переходу, тим легше проходить процес її адаптації та соціалізації. Тому, саме готовність дитини до навчання є тим підґрунтям, від якого залежать подальші успіхи не лише в навчальній діяльності, а й в особистому житті.

Поняття готовності дитини до школи багатоаспектне. Воно охоплює як фізіологічну так і психолого-педагогічну зрілість дитини. Тому, одним із основних компонентів психологічної готовності дитини до школи є мотиваційна готовність, яка включає в себе потребу дитини у знаннях та уміннях, а також прагнення до їх удосконалення, тобто бажання вчитися. Мотиваційна готовність є передумовою успішної адаптації дитини до школи, у разі не сформованості мотивів до навчання, дитина дуже важко звикає до нових умов, колективу, а особливо до вчителя. Тому, саме формування мотиваційної готовності є дуже важливою умовою для подальшого успішного навчання та безболісної адаптації дитини до умов сучасної школи.

Безперечно, чим краще підготовлений організм дитини до всіх тих змін, які безпосередньо пов'язані із почат-

ком навчання у школі, із тими труднощами, які неминучі, тим легше дитина з ними впорається, тим спокійніше і не так болісно буде проходити процес адаптації.

Готовність до шкільного навчання являє собою глибоке поняття, яке потребує комплексних психолого-педагогічних досліджень. Такими дослідженнями займалися Л. Божович, Л. Виготський, Л. Венгер, А. Захаров, О. Запорожець, М. Заброцький, В. Котирло, С. Максименко, Б. Скомороський, З. Юрченко, Е. Кравцова, О. Дубровина, М. Лещенко, О. Леонтєв, Ж. Піаже, К. Ушинський та інші. Проблему мотиваційної готовності досліджували Л. Божович, Н. Гуткіна, В. Шадриков, Д. Ельконін та ін.

Більшість дітей наприкінці дошкільного віку прагне стати школярами, пов'язуючи це бажання передусім із зовнішніми ознаками зміни свого соціального статусу (портфель, форма, власне робоче місце, нові взаємини з людьми тощо). Однак справжня мотиваційна готовність зумовлюється пізнавальною спрямованістю дошкільника, яка розвивається на основі притаманної дітям допитливості, набуваючи характерних рис перших пізнавальних інтересів (бажання опанувати грамоту, читання та ін.).

Навчання у сучасній школі вимагає також розумової готовності. Діти приходять до школи з досить широким колом знань і умінь, а головне – із розвинутим сприйманням і мисленням (вони вже мають свої операції аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, класифікації, групування тощо), які дозволяють систематично спостерігати за предметами та явищами, виділяти в них істотні особливості, міркувати й робити висновки [5].

Крім того, діти повинні володіти початковими навчальними вміннями (концентрація уваги не на результаті, а на процесі виконання навчальних завдань, самоконтроль, самооцінка та ін.) [1, с.47].

Поняття «готовність до шкільного навчання» – це багаторівневе утворення, що характеризується необхідним рівнем особистісної, мовленнєвої, інтелектуальної і морфологічної підготовки дитини для успішного навчання в школі. Бути готовим до школи – не означає вміти читати, писати і рахувати. Бути готовим до школи – означає бути готовим всьому цьому навчитися [6].

Але, передумовами успішного навчання в школі є підготовка до цього дошкільнят. Незважаючи на відмінності у підходах до навчання, як і раніше залишаються незмінними ті параметри, за якими в даний час оцінюють ступінь готовності дитини до школи. Велика роль відводиться мотивації навчання.

Науковці вважають, що мотивація займає провідне місце в структурі особистості і є одним з основних понять, яке використовується для пояснення рушійних сил поведінки, діяльності. Говорячи про «мотивацію», «мотиви», звичайно, ми маємо на увазі ті чинники, які спонукають людину до діяльності. Під мотиваційною готовністю розуміють бажання вчитися, ставлення до школи і до навчання як до серйозної діяльності [3].

Дослідники Н. Нижегородцева і В. Шадріков виділяють шість основних мотивів, що досягають максимального розвитку до кінця дошкільного віку:

- 1) соціальні мотиви, засновані на розумінні суспільної значущості та необхідності навчання і прагнення до соціальної ролі школяра;
- 2) навчально-пізнавальні мотиви, інтерес до нових знань, бажання навчитися чомусь новому;
- 3) оціночні мотиви, прагнення отримати оцінку дорослого, його схвалення і розташування;
- 4) позиційні мотиви, пов'язані з інтересом до зовнішньої атрибутиці шкільного життя і позиції школяра;
- 5) зовнішні стосовно школи й навчання мотиви – «я піду до школи, тому що мама так сказала»;
- 6) ігровий мотив, неадекватно перенесений у навчальну діяльність – «я хочу в школу, бо там можна гратися з друзями» [4, с.128].

Тому, для формування в дошкільників правильного уявлення про школу в розпорядженні вихователів і батьків безліч простих і доступних засобів: читання книг про школу, знайомство з деякими правилами поведінки учня, відвіду-

вання школи. Можна розповісти дітям про те, як зміниться їхнє життя, коли вони стануть школярами: учень повинен щодня ходити до школи, виконувати в класі і вдома ті завдання, що задає вчитель. Щоб добре вчитися, потрібно бути уважними, дисциплінованими, акуратними і т. д.

Таким чином, вихователь або батьки під час роботи з дітьми, у спілкуванні з ними проводять аналогію між школою та дитячим садком, добиваючись при цьому, щоб знання дітей були пронизані світлим почуттям очікування зустрічі зі школою.

Отже, мотиваційна готовність – це бажання дитини прийняти нову для неї соціальну роль і позицію учня. Тому, для цього важливо, щоб школа приваблювала старших дошкільників своєю головною діяльністю – навчанням.

Список використаних джерел:

1. Заброцький М.М. Основи вікової психології : навчальний посібник. Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2001. 112 с.
2. Мотиваційна готовність дитини до шкільного навчання. URL: https://pidruchniki.com/14201126/psihologiya/motivatsiyna_gotovnist_ditini_shkilnogo_navchannya.
3. Мотиваційна сфера дошкільника як чинник успішності навчання. URL: <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v10/i23/47.pdf>.
4. Нижегородцева Н.В., Шадріков В.Д. Психолого-педагогіческая готовность ребенка к школе. Москва : Владос, 2001. 256 с.
5. Формування у дошкільників психологічної готовності до навчання в школі. URL: <https://works.doklad.ru/view/x8A4boPCkoY.html> (дата звернення 18.02.2020).
6. Черепаня Н.І. Реалізація принципу наступності дошкільної та початкової освіти. *Педагогічний альманах* : збірник наукових праць. Херсон : РІПО, 2011. Вип. 9. 68 с.

This article reveals the relevance of the motivational readiness of children for studying at school. The concept of readiness for school, and the leading role of motivational readiness, which is crucial in the successful education and child's adaptation to school, are defined in the paper. The psychological and pedagogical researches are analyzed.

Key words: school readiness, motivational readiness for studying at school, motive, motivation, own position.

Отримано: 11.03.2020

УДК 377-056.2/3

Л. М. Сидорук, аспірантка

ІНКЛЮЗИВНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДУ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовано необхідність формування інклюзивного освітнього середовища закладу фахової передвищої освіти. На основі аналізу наукових праць охарактеризовано сутність поняття «інклюзивне освітнє середовище». Зазначено, що формування у закладах фахової передвищої освіти інклюзивного освітнього середовища потребує комплексного підходу щодо його забезпечення.

Ключові слова: освітнє середовище, інклюзія, студенти з особливими освітніми потребами, заклад фахової передвищої освіти.

На сучасному етапі реформування освітньої галузі питання, пов'язані з упровадженням системи інклюзивної освіти на всіх освітніх рівнях, набувають вагомого значення. Закон України Про фахову передвищу освіту гарантує кожному право на отримання якісної та доступної фахової передвищої освіти незалежно від стану здоров'я чи інвалідності [7]. Особливості організації освітнього процесу здобувачів освіти з особливими освітніми потребами у закладах вищої освіти (ЗВО), у тому числі й закладах фахової передвищої освіти визначено Постановою Кабінету Міністрів України від 10.07.2019 року №635 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти». У цьому документі зазначено, що «організація освітнього процесу здобувачів освіти з особливими освітніми потребами в ЗВО передбачає створення інклюзивного освітнього середовища» [5].

Наукові дослідження І. Іванової, І. Калініченко, А. Колупасової, К. Кольченко, Г. Нікуліної, Л. Сердюк, П. Таланчука, Т. Бондар та ін. розкривають концептуальні підходи до впровадження інклюзивної освіти та питання пов'язані з формуванням інклюзивного освітнього середовища у ЗВО.

Метою статті є уточнення сутності інклюзивного освітнього середовища закладу фахової передвищої освіти та особливостей його формування.

У Законі України «Про освіту» інклюзивне освітнє середовище визначається як «сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей» [6]. Виходячи з необхідності трактування цього поняття для системи вищої освіти, дослідниця Т. Бондар пропонує характеризувати інклюзивне освітнє середовище як сукупність умов, що забезпечують рівний доступ особам з особливими потребами до якісної інклюзивної освіти в інклюзивному закладі освіти (дошкільному, загальному середньому, професійному і вищому) незалежно від їх психофізичного розвитку, стану здоров'я, віку, статі, соціально-економічного статусу, раси, місця проживання і виховання, та як сукупність учасників освітнього процесу, пов'язаних спільністю умов, у яких відбувається їхня діяльність [1, с.22].

Науковці А. Колупасова, Ю. Наїда, Н. Софій вважають, що формування інклюзивного середовища має бути орієнтоване на розвиток особистості та відповідність запитам соціального оточення і сподіванням людини. Вони виокремлюють такі ознаки інклюзивного освітнього середовища: спланований і організований фізичний простір, сприятливий соціальний та емоційний клімат; наявність умов для спільної роботи здобувачів освіти та надання один одному допомоги в досягненні позитивного результату [2].

Погоджуємося з думкою учених К. Кольченко та Г. Нікуліної, що формування інклюзивного освітнього середовища для студентів з інвалідністю має відбуватися за рахунок запровадження комплексної системи супроводу навчання, забезпечення архітектурної, інформаційної та соціальної безбар'єрності освітнього середовища, створення матеріально-технічної бази, адаптованої до потреб студентів [3].

Аналізуючи сучасні концептуальні підходи до впровадження інклюзивної освіти у ЗВО [1, с.22; 3; 4] вважаємо, що створення інклюзивного освітнього середовища закладу фахової передвищої освіти потребує адаптації нормативно-правового, навчально-методичного, кадрового, матеріально-технічного та інформаційного забезпечення до специфіки цього закладу. Цьому сприятимуть заходи та умови, які ми спробували узагальнити у вигляді окремих пунктів запропонованого нижче рисунку (рис. 1).

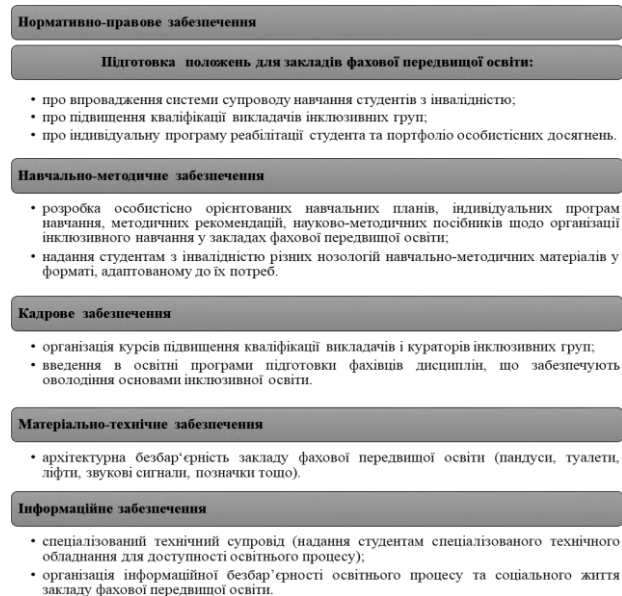


Рис. 1. Забезпечення інклюзивного освітнього середовища закладу фахової передвищої освіти

УДК 372.461-057.874:37=161.2

Н. В. Третяк, кандидат філологічних наук, доцент

ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВОТВОРЧИХ УМІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДІЄСЛОВА

У статті описано методику роботи з творчими вправами як засобом розвитку мовленнєвотворчих умів молодших школярів при вивченні дієслова в початкових класах; дібрано тексти для аналізу, які допомагають учням усвідомити живописну функцію дієслів.

Ключові слова: творчі вправи, дієслово, зв'язне мовлення, навичка, вміння.

Забезпечення мотивації навчання української мови – складова мети курсу української мови початкової школи. Мотиваційному аспекту навчання останнім часом приділяється достатньо уваги у психологічній і педагогічній літературі, оскільки саме мотиваційна сфера є джерелом найрізноманітніших виявів активності учнів, їх самостійності та ініціативи в процесі пізнання, зокрема проводяться дослідження щодо місця і ролі творчого мислення у формуванні мотивації навчання школярів (А. Дусавицький, Б. Ельконін, Л. Занков, К. Костючок, Д. Ніколенко).

У Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ ст. йдеться про підготовку особистостей, здатних до творчої праці, наголошується на необхідності розвивати в молодших школярів здатності до творчого самовираження, формування вмінь виконувати нескладні творчі завдання [3]. У зв'язку з цим змінюються підходи до навчання української мови. Цьому значною мірою сприяє система творчих вправ на розвиток мовленнєвотворчої діяльності в процесі вивчення молодшими школярами мовного матеріалу, зокрема дієслова як основного фундатора висловлення.

Лінгводидактичний аспект роботи над творчими завданнями передбачався у зв'язку з розв'язанням проблем

Зважаючи на вищезазначене, можна стверджувати, що формування у закладах фахової передвищої освіти інклюзивного освітнього середовища потребує комплексного підходу щодо його забезпечення з метою реалізації прав всіх громадян на отримання якісної та доступної освіти.

Список використаних джерел:

1. Бондар Т.І. Створення інклюзивного освітнього середовища в системі вищої освіти України. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Будапешт, 2014. Вип. II (14). №27. С.77-79. URL: http://seanewdim.com/uploads/3/2/1/3/3213611/bondar_t.i_developing_the_inclusive_setting_in_higher_education_institutions_in_ukraine.pdf.
2. Колупаєва А.А., Софій Н.З., Найда Ю.М. та ін. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навч.-метод. пос. Київ, 2007. 128 с.
3. Кольченко К.О., Нікуліна Г.Ф. Концептуальні підходи до впровадження інклюзивної освіти у вищих навчальних закладах. URL: <http://ap.uu.edu.ua/article/38> (дата звернення: 21.01.2019).
4. Поліхроніді А.Г. Створення інклюзивного освітнього середовища в сучасних навчальних закладах. URL: <http://www.dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/1418/1/Поліхроніді%20А.%20Г.pdf> (дата звернення: 11.02.2020).
5. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 10 липня 2019р. №635. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2019-п>.
6. Про освіту: Закон України. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T172145.html (дата звернення: 11.02.2020).
7. Про фахову передвищу освіту: Закон України. Відомості Верховної Ради, 2019, №30, ст. 119. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19>.

The article substantiates the need to create an inclusive educational environment for the institution of professional higher education. Based on the analysis of scientific works, the essence of the concept of «inclusive educational environment» is characterized. It is stated that the formation of inclusive education in professional higher education institutions requires a comprehensive approach to it.

Key words: educational circumstances, inclusion, students with special educational needs, institution of professional higher education.

Отримано: 11.03.2020

розвитку зв'язного мовлення учнів (А. Богуш, Л. Варзачка, М. Вашуленко, Г. Іваницька, Г. Коваль, Т. Ладиженська, В. Капінос, В. Мельничайко, І. Синиця, М. Стельмахович); лінгвістичного аналізу художнього тексту (І. Ковалик, М. Крупа, В. Мельничайко, І. Чердиченко та ін.); словесної творчості (В. Данилов, В. Добромислов, В. Масальський, С. Редозубов, О. Савченко, О. Сухомлинський).

Отже, об'єкт запропонованого дослідження: мовна освіта і мовленнєвий розвиток учнів початкових класів. Мета статті: описати методику роботи з творчими вправами як засобом розвитку мовленнєвотворчої діяльності молодших школярів.

За новим змістом особистісно орієнтованої освіти створені нові навчальні програми, підручники, технології, методики відповідно до вимог Державного стандарту початкової загальної освіти. Нові програми загальноосвітніх навчальних закладів I ступеня, розроблені авторськими колективами Інституту педагогіки Академії педагогічних наук України, визначаючи мету курсу української мови, приділяють важливу увагу забезпеченню мотивації навчання рідної мови та виконанню творчих вправ.

Як показує практика, у процесі навчання молодших школярів набувають поширення різноманітні творчі вправи для самостійної роботи та індивідуалізовані, призначені для окремих учнів і побудовані згідно з їх когнітивним стилем та іншими особливостями. Такі вправи охоплюють усі розділи навчальної програми з української мови для 4-річної початкової школи. У період навчання граматики мовні загадки-жарти удосконалюють дитячу звуковимову, забезпечуючи успішне аудіювання і правильне говоріння. Імпровізації та інсценізації дають можливість учням вміло вести діалог. Творчі вправи з розвитку зв'язного мовлення – перекази, твори – є найвищим ступенем у складній системі мовленнєвих вправ, оскільки об'єднують усі вміння – і лексичні, і синтаксичні, і з логіки та композиції тексту, і графіко-орфографічні, і вміння накопичувати матеріал. Їх використання забезпечує формування особистісного досвіду творчої діяльності.

Вивчаючи дієслово, пропонуємо складання речень за малюнком, опорними словами, запитаннями вчителя, завданням підручника, редагування, переконструювання, розширення речень за питаннями, об'єднання двох простих речень в одне. На нашу думку, такі види творчих вправ допомагають формувати в учнів уміння розуміти зміст речення; усвідомлювати роль дієслова в побудові речень і висловлень.

Щоб продемонструвати здатність дієслова описувати предмети, істоти події тощо, пропонуємо вправу:

Відгадайте загадку. Які слова допомогли вам дізнатися, про кого йдеться? Які дієслова описують цю істоту. Доберіть заголовок.

Не ходжу я, а скакаю,
Бо нерівні ноги маю.
Через поле навання
Перегнав би я коня.
Я страшений боягуз,
Всіх на світі я боюся.

В полі, в лісі – навкруги,
Скрізь у мене вороги.
Часом лізу я у шкodu,
Їм капусту нагородах,
Моркву, ріпу, буряки.
Відгадайте, хто такий?

З метою спостереження за описовою функцією дієслів добираємо такі прозові й віршовані тексти для аналізу, які допомагають учням усвідомити живописну функцію дієслів. Наприклад:

Прочитайте текст, визначте його тему і мету. Скажіть, за допомогою яких дієслів змальовано прихід весни. Розкажіть про свої спостереження приходу весни.

Та це ж весна

Та це ж весна, бо тане сніг,
Дивись, струмок з гори побіг.
Шумить вода, ламає все,
Весна іде, тепло несе.
Шумить, гуде веселий гай
І гомонить: «Вставай, вставай!»
Розтане сніг, зима мине,
Земля кругом цвісти почне.
Дітей малих веселий рій
Помчить із хат на луг мерщій.
Радіє все, співає все,
Весна іде, тепло несе.

(П. Капельгородський)

У художньому тексті слова і словосполучення набувають додаткових значень, створюють яскраві образи. То-

му на уроці варто запропонувати учням роботу над образотворчими засобами.

Прочитайте вірш. Поясніть, як ви розумієте значення виділених словосполучень. Доберіть близькі за значенням.

Сонце на ліс задивилося
Повільно й тихо до обрїю
Котилося сонце здала.
Усмішкою ширюю, доброю
Його зустрічала земля.
Хмаринки внизу метушилися,
Постелю стелили м'яку,
А сонце на ліс задивилося
І... закотилось в ріку

(А. Музичук).

– Розкажіть про захід сонця, який вам доводилось спостерігати. Використовуйте дієслова з переносним значенням.

Прочитайте виразно вірш. Про яку пору року в ньому йдеться? Знайдіть дієслова. Виділіть серед них ті, що вжиті в переносному значенні. Як вони допомагають вам уявити красу природи?

Ходить осінь по покосах,
В золоте фарбує ліс,
І горять шовкові коси
У зажурених беріз.
Вітер грає, нахилиє
Срібні віти яворів.
Понад луками, за гаєм,
Чути сурми журавлів

Пада, в'яне лист багрянй,
Золотиться сіножать,
Клен в сорочці вишиваній
Вийшов літо проводжать.
Мов мережка, в лузі стежка,
Осінь в гай по ній пішла.
За калинові сережки
В сонця вимінять тепла.

Г. Коваль.

Як показує практика, вправи творчого характеру сприяють розвитку мовленнєво-творчої діяльності молодших школярів, роблять урок цікавим, підвищують мотивацію до вивчення української мови.

Список використаних джерел:

1. Державний стандарт початкової загальної освіти: постановва КМУ № 87 від 21 лютого 2018 року Про затвердження Державного стандарту початкової освіти.
2. Ковальова В. Розвиток творчої особистості молодшого школяра в умовах компетентно орієнтованої освіти. *Початкова школа*. 2018. №2. С. 1-3.
3. Національна доктрина розвитку освіти. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2002. №2. С. 9-22.
4. Мельничайко В.Я. Творчі роботи на уроках української мови. Київ : Радянська школа, 1984. 223 с.
5. Свашенко А.О. Віршові вправи при вивченні частин мови у 3 класі. *Початкова школа*. 1984. №11. С. 23-29.

The article describes the method of working with creative exercises as a means of developing the speech and creative skills of younger students in the study of verbs in elementary grades; selected texts for analysis to help students understand the colorful function of verbs.

Key words: creative exercises, verb, connected language, skill, ability.

Отримано: 11.03.2020

УДК 37.091.31-021.:383:378.147.091.31-051:37

В. В. Федорчук, кандидат педагогічних наук, доцент

«SOFT SKILLS» У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У публікації обґрунтовано роль «м'яких» навичок («soft skills») у діяльності педагога, описано можливості їх формування і розвитку в процесі підготовки майбутнього вчителя, а саме під час вивчення курсу «Основи педагогічної майстерності».

Ключові слова: підготовка вчителя, «жорсткі» навички («hard skills»), «м'які» навички («soft skills»).

В умовах гуманізації освіти і визнання людини як найвищої цінності, особливої актуальності набуває проблема підготовки майбутніх педагогів, здатних оперативно й адекватно реагувати на зміни в соціальній та професійній дійсності.

Підготовка майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей, особливості професійного становлення були предметом досліджень таких вітчизняних та зарубіжних науковців як:

Т.В. Васильєва, С.А. Дніпров, А.Л. Журавльов, А.В. Коржуєв, В.Г. Зазикін, О.М. Занковський, К. Левін, І.М. Нікішина, Д.Л. Опрощенко, В.А. Попков, О.В. Проніна, Н.В. Ревенко, Ф. Тейлор, Ф. Фідлер, Р. Хауз, Т. Мігчел та ін.

Проте вважаємо, що українськими науковцями та вченими недостатньо висвітлена проблема необхідності розвитку додаткових універсальних компетентностей у

майбутніх фахівців соціономічних професій, що отримали назву «soft skills».

Метою даної публікації є обґрунтування значення «soft skills» в педагогічній діяльності та визначити окремі можливості їх формування у майбутніх вчителів.

Професійна підготовка фахівців соціономічних професій, зокрема й педагогів, передбачає набуття як «жорстких», так і «м'яких» навичок.

«Жорсткі навички» (професійні якості або «hard skills») – це професійні уміння, навички та знання, які необхідні для виконання професійних задач. Їх можна виміряти, об'єктивно оцінити. Вони пов'язані зі знанням фундаментальних та спеціальних дисциплін, здобуттям практичної підготовки тощо. «М'які» навички (особистісні якості або «soft skills») об'єднують ряд психологічних характеристик, властивостей та вмінь, які складно виміряти, а тому їх оцінка носить суб'єктивний характер, але більшість роботодавців вважають їх так само важливими, як і професійні знання та вміння [1].

Традиційно в психології Soft Skills відносять до числа соціальних навичок: вміння переконувати, знаходити підхід до людей, виявляти лідерські якості, бути ефективними в міжособистісному спілкуванні, вміти вести переговори, працювати в команді, займатись особистісним розвитком, керувати часом, ерудованість, креативність і т.п. Крім цього, до Soft Skills належить ситуаційна обізнаність, тобто, наскільки людина вміє відстежувати розвиток ситуації, знає, вміє і розглядає різні способи реагування на неї такими найбільш оптимальними діями. Іншою важливою рисою Soft Skills є адаптивність або гнучкість, що виявляється в тому, що фахівець може однаково добре працювати в різних ситуаціях, а також вміє переключатися з однієї ситуації на іншу без втрати ефективності. Здатність бути дипломатичним і тактовним, навіть коли присутні якісь розбіжності або конфлікти – ще одна ключова риса з набору Soft Skills. Ця здатність означає, що фахівець здатний зберігати професійний тон і адекватну манеру поведінки, навіть якщо розчарований, засмучений або ображений.

Усі перелічені якості займають важливе місце в професійній діяльності педагога. Значну частину таких якостей, а отже Soft Skills покликаний формувати (чи започаткувати таке формування) курс «Основи педагогічної майстерності».

Приміром, ефективне виконання обов'язків вчителя потребує неабиякої емоційної рівноваги, емоційної стабільності. Щоб допомогти студентам оволодіти навичками емоційної саморегуляції, ми не лише знайомимо їх з основними шляхами її досягнення (звернення до власного почуття обов'язку у зв'язку з усвідомленням соціальної ролі професії, ціннісними установками, метод фізичних дій, самонавіювання на фоні загального м'язового розслаблення і психічного спокою, розрядка в діяльності, емоційне налаштування на урок), але й пропонуємо для виконання конкретні вправи. Наприклад, суть однієї з них полягає в тому, що зазвичай наша схильність вішати на всі події ярлик «поганого» або «хорошого» призводить до того, що наша поведінка стає шаблонною та передбачуваною. Пропонуємо студентам оцінити деякі події з іншого погляду: «Ви попеклися праскою. Запишіть 3 можливих позитивних наслідки даної події», «Ви виграли мільйон євро. Запишіть 3 можливих негативних наслідки виграшу», «Ваш виступ по радіо викликав загальне захоплення. Що поганого у цьому може бути?»

Умінню знаходити позитивні аспекти в кожному явищі, навіть найнеприємнішому, сприяє наступна вправа: «На чистому аркуші паперу зліва в колонку напишіть приблизно 10 негативних аспектів вашої життєвої ситуації, які будуть мати небажані наслідки для Вас. Після цього справа, навпроти кожного аспекту, запишемо теж 10 позицій, в яких відмічені позитивні сторони існуючої ситуації. Крім цього, можна уявити себе в кінці життя і подивитись на теперішні проблеми з висоти прожитих років; або порівняти власні проблеми зі світовими, планетарними».

Також вчимо студентів складати власні формули самонавіювання та користуватися вже створеними для успішного володіння собою у професійній діяльності.

Успішній реалізації Soft Skills сприятиме уміння ефективно використовувати невербальні засоби, техніка мовлення та соціально-перцептивна техніка, роботи над якими присвячено значну частину часу курсу «Основи педагогічної майстерності».

Зокрема, для роботи над невербальними засобами використовуємо наступні вправи: **«Живі» руки**. Виразити руками різні стани, почуття, які називає ведучий (викладач): «Спокійний. Веселий. Замріяний. Стурбований. Нервує. Напружено думає. Здивований. В очікуванні задоволення. Береться до якоїсь справи» (вправу виконують усі разом).

Кожен студент отримує картку з описом певної педагогічної ситуації. З допомогою міміки й пантоміміки потрібно зобразити те, що написано на картці. Інші учасники повинні здогадатися, що саме було зображено. Можливі варіанти педагогічних ситуацій:

Ви пишете на дошці. Учні повинні писати разом з Вами в зошитах. Раптом Ви чуєте якийсь шум. Повертаєтесь до класу, виражаючи: *подив* (Що сталося?); *вимогу* (Досить, час вгамуватися!); *очікування* (Я чекаю тиші); *страждання* (Як можна шуміти, коли у нас така важлива справа?).

Контрольна робота. Ви за столом. Бачите, як учень намагається скористатися шпаргалкою. Ваші погляди зустрічаються. Ви дивитесь: з *докором*; з *великим здивуванням*; з *гнівом*; в *очікуванні подальших дій*; з *іронічним співчуттям*.

Учень біля дошки. Виконав завдання. Ваша реакція: *радісна* (Молодець!); *приємне здивування такому чудовому результату*; *здивування* (Ти впевнений, що все виконав правильно?); *засудження*; *спокійна* (Все правильно?).

Мовчазні прислів'я. Група ділиться на 2-3 команди. Кожна команда з допомогою пантомімічних засобів показує прислів'я («один з сошкою, а семеро з ложкою», тощо). Інші команди повинні відгадати, ілюстрацію якого саме прислів'я вони побачили.

Учительські діалоги. У парі з партнером розіграти ситуації: під час відповіді учня у клас заглядає вчитель, якому необхідно терміново повідомити деяку інформацію своєму колезі, не перериваючи уроку і не заходячи в клас. З допомогою міміки і жестів показати: прохання вийти в коридор на хвилинку; свою готовність почекаати в учительській; вимогу директора зайти до нього після уроку; бажання батьків учнів переговорити з ним.

Звичайно, подальша теоретична і практична розробка даної проблеми могла б зайняти належне місце у підготовці майбутнього вчителя, стати важливим кроком в оволодінні як педагогічною майстерністю, так і «м'якими» навичками (Soft Skills), так необхідними кожному педагогу. Та, на жаль, в сучасних умовах диференціації й автономізації вищої освіти, оволодіння студентами педагогічних спеціальностей елементами Soft Skills в рамках курсу педагогічної майстерності не матиме перспектив до тих пір, поки на цю проблему не звернуть увагу автори відповідних державних стандартів, навчальних планів і не нададуть курсу «Основи педагогічної майстерності» статусу нормативної дисципліни.

Список використаних джерел:

1. Іванова Л.В., Скорнякова О.В. «Soft skills» як важлива складова конкурентоспроможності фахівця з інформаційних технологій. «Young Scientist». №12 (64). 2018. URL: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2018-12-64-22>.

The role of soft skills in the activity of the teacher is substantiated in the publication, the possibilities of their formation and development in the process of preparation of the future teacher are described, namely during studying the course «Fundamentals of pedagogical skill».

Key words: teacher training, hard skills, soft skills.

Отримано: 11.03.2020

ТЕХНІКА ДИРИГУВАННЯ РЕЧИТАТИВІВ

У статті розглядається техніка диригування речитативів, яка необхідна у практичній роботі з хоровими творами.

Ключові слова: речитативи, немензуроване безрозмірне письмо, такт-епізод.

Диригентське мистецтво, зокрема техніку, методику навчання диригуванню, вивчали В. Доронюк, Д. Завадинський, М. Колесса, І. Мусін, К. Ольхов, К. Пігров, І. Разумний, Л. Серганюк, Ю. Серганюк, Б. Смірнов, О. Стецьк та інші. Однак тільки в деяких їхніх працях розглядається питання вибору тактових схем диригування творів немензурованого безрозмірного письма, що пояснюється передусім складністю такого диригування.

Найбільше прикладів немензурованого безрозмірного письма зустрічаємо у творах духовної хорової музики, яка за свою багатовікову історію виробила стійкі специфічні форми вираження. Саме у цих творах спостерігаємо «...традиційний, складений віками в літургійному співі наскрізний розвиток з ритмо-інтонаційною плинністю тексту і відповідними цезурами і кінцевими завершеннями» [1, с.7].

З відродженням духовності та національної культури незмірно підвищився інтерес до цього специфічного вокально-хорового мистецтва. Виникнення нових хорових колективів як навчального, професійного так і аматорського спрямування потребує диригентів з відповідною підготовкою. Набуття такої підготовки і відповідної диригентської техніки не можливе без використання у навчальному процесі духовних хорових творів.

В духовній хоровій музиці досить часто зустрічається «речитатив» – спів наближений до розмовної мови, співомовка. Для того, щоб у виконанні речитативів диригенти-початківці дотримувались ритмічного і дикційного ансамблю вважаємо за доцільне також, як і весь матеріал хорового твору, поділити їх на умовні такти з відповідними розмірами. Це допоможе студентам-диригентам на початковому етапі навчання орієнтуватися у кількості складів, що наповнюють речитатив, визначити кульмінацію, уникати прискорення у їх виконанні. У подальшому, досягнувши відповідних навичок, немає потреби у виконанні речитативів застосовувати якусь конкретну схему тактування. Оскільки, будь-який речитатив «... в духовній музиці здійснюємо за допомогою чіткого жесту – замаху, що йде знизу догори...», а «... вступ диригуємо виразно зверху донизу з обов'язковим відбиттям кисті. Після цього руки поступово піднімаються вгору, поки не закінчиться речитатив.» [2, с.39]. Однак і у цьому випадку поділ речитативу на розміри теж допоможе диригенту узгодити після замаху жести «зверху донизу» з першими сильними долями кожного з розмірів, що наповнюють відповідний речитатив.

Метою статті є обґрунтування поділу на такти і можливі розміри духовних хорових творів з речитативом і добору відповідних схем тактування.

Мініатюра «Прийдіте, Поклонімось» (звичайне) характерна тим, що у ній застосовано знаки скорочення нотного запису речитативу – $\parallel O \parallel$ (вертикальні риси, пов'язані зі складами поетичного тексту), які здебільшого використовуються і в інших духовних хорових творах. При цьому ритмічною тривалістю, як припадає на кожний склад тексту, визначено четвертну ноту. Зазначаємо, що речитативи у цьому і надалі в інших творах, у яких вони зустрічаються, з огляду на зручність їх виконання також розділяємо на менші розміри. Отже, поділ речитативу першого такту-епізоду у відповідності до наголосів у поетичному тексті (аналогічно і в наступних творах з речитативом) на два розміри 4/4 допоможе диригенту-початківцю під час його виконання краще орієнтуватись у наголосах, визначенні кульмінації, дотримуватись ритму і виразної артикуляції. З огляду на це перший з чотирьох тактів-епізодів (16/4) ми розділяємо на менші чотири 4/4 розміри. Другий такт-епізод, з огляду на текст, вимагає складного мішаного розміру 5/4 з внутрішнім поділом 3+2. Третій

такт-епізод – як перший. Останній – четвертий (10/4) поділимо на 2/4, 4/4, 4/4.

«Вірую» Дніпровського значно ширший за масштабами твір з використанням речитативу, що складається двадцяти тактів-епізодів різних за кількістю в них долей, а значить і метричних груп. Так перші три, десятий і двадцятий такти-епізоди легко можна поділити на менші паристі 4/4 і 2/4 розміри. Всі інші – в силу несиметричності речень поетичного тексту вимагають найрізноманітнішого поділу на менші метричні групи. Наприклад, у четвертому такті-епізоді відповідно до кількості складів у поетичному реченні нараховуємо 23 метричні долі, які можна об'єднати у менші метричні розміри, а саме: 5/4 (2+3), 3/4, 3/4, 4/4, 4/4, 4/4. П'ятий – у якому нараховуємо 26 четвертних долей можна поділити на 3/4, 3/4, 4/4, 4/4, 4/4, 4/4 розміри. Відповідно поділяємо і всі інші такти-епізоди. Можливий поділ на менші розміри у творі показано (як і у всіх наступних) вертикальними пунктирними тактовими рисками. Принагідно зазначимо, що групування долей у змішаних розмірах 5/4 і 7/4, які мають місце у цьому творі, з огляду на будову мелодії і акцентування змістових наголосів доцільним буде як 2+3 і відповідно – 3+4. Мініатюра «Єдин Свят» (звичайне), з використанням речитативу, складається з семи невеликих тактів-епізодів поділ яких на менші розміри також показано вертикальними пунктирними рисками. Однак вимагає пояснення групування долей у складних і складних змішаних розмірах. Так у першому такті з огляду на групування тривалостей і змістових наголосів застосовуємо тридольну схему тактування до складів і наголосів у поетичному тексті теж ділимо на розміри. Отже п'ятий такт-епізод з речитативом можна поділити на розміри 3/4, 3/4, 3/4. Шостий – на 3/4, 2/4, 4/4 і сьомий такт-епізод – 4/4, 4/4, 2/4, 4/4, 4/4. Таким чином диригуючи речитатив жестом зверху вниз (відбиваючи кисть), завдяки поділу його на розміри чітко орієнтуємось у співпаданні точки удару жесту з відповідним їй наголошенням складом у тексті.

У роботі з творами немензурованої музики диригент спирається на об'єктивні фактори: логіку словесного тексту, фразування, метр, темп, групування тощо. Але не можна забувати і про індивідуальність диригента, як суб'єктивного фактора у виконанні музики. Його кваліфікацію, чутливість від яких залежить її деталізація, застосування.

Використання у класі диригування і хоровому класі (поряд зі світськими творами) літургійних і церковних піснеспівів якнайкраще сприятиме хормейстерській і регентській освіті майбутнього фахівця, оскільки це різні за специфікою, але взаємодоповнювальні види діяльності.

Список використаних джерел:

1. Іванов В.Ф. Маловідомі сторінки хорової творчості М.Д. Леонтовича. *Духовні хорові твори*. Київ, 1993. С. 7.
2. Стецюк О. Диригування речитативів у духовній музиці. *Короткий курс диригування*. Івано-Франківськ, 2000. С. 39.

In the article technique of conducting recitatives, which is needed in practical work with works of nomenclature, is examined.

Key words: recitative, nomenclature dimensionless letter, time-episode.

Отримано: 11.03.2020

ЗМІСТ

Секція ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА

<i>Абрамович С. Д.</i> Містицизм польських романтиків як вираз екзистенціальної тривоги суспільства	3
<i>Голубишко І. Ю.</i> Міфологічний код в романі Єви Прюдом «Заповіт Тиціана»	4
<i>Кеба О. В.</i> Особливості трансформації античного міфу в романі Джанет Вінтерсон «Тягар. Міф про Атласа і Геракла»	5
<i>Лаврова А. О.</i> Синтез жанрів наукової фантастики і хорору в творчості Г. Ф. Лавкрафта	6
<i>Лісевич В. В.</i> Проблема авторської свідомості в романі Філіпа Рота «Людське тавро»	7
<i>Паламар О. В.</i> Особливості авторського наративу в романі В. Набокова «Защита Лужина»	8
<i>Прутуляк В. Г.</i> Поєднання реального й віртуального часопростору в романі Зорана Жмирича «Блокбастер»	9
<i>Ринда В. В.</i> Образ жінки у творах Антонія Ролле	10
<i>Семелюк Р. М.</i> Феміністичний струмінь новітнього британського роману	11
<i>Шаповал О. Г.</i> Пісня «The Sheik of Araby» в структурі роману Ф. С. Фіцджеральда «Великий Гетсбі»	13
<i>Шулик П. Л.</i> Роль гри на уроках зарубіжної літератури	14

Секція МОВОЗНАВСТВА

<i>Барбанюк О. О.</i> Особливості трансляції суспільно-політичних реалій Британії початку ХХ ст. (на матеріалі оповідання В. С. Моєма «The verger»)	16
<i>Білоусова Т. П.</i> Ораторський клуб як осередок формування риторичної компетентності здобувачів вищої освіти	17
<i>Боднарчук Т. В.</i> Kreatives Schreiben Mit Literatur, Wort- und Textvorgaben im Deutschunterricht	18
<i>Вишневецька Л. Б.</i> Польська фразеологія в контексті інновацій	19
<i>Гавловська Т. А.</i> Проблема взаємовідносин доньки і матері в романі Теодора Фонтане «Еффі Бріст»	20
<i>Галайбіда О. В.</i> Особливості словотворення у літературних казках А. Мілна	21
<i>Главацька О. І.</i> Телескопійні новотвори на позначення людини тематичної групи 'Travel and Tourism'	23
<i>Городиська О. М.</i> Сутність та особливості саморегуляції педагогічної діяльності викладача іноземної мови професійного спрямування	24
<i>Глушковицька Н. А.</i> Граматична інтерференція при перекладі з англійської мови на українську	25
<i>Дворницька Н. І.</i> Основні критерії етимологічного аналізу в сучасній лінгвістиці	26
<i>Діаконович І. М.</i> Комбінаторні зміни приголосних в романо-германських та українській мовах	27
<i>Добринчук О. О.</i> Явище ономастопеї у сучасній лінгвістиці	28
<i>Дубінська А. В.</i> Usage of Suggestopedia in Esp	29
<i>Зданюк Т. В.</i> Funktionen Des Prüfens, Testens Und Evaluierens Aus Unterschiedlichen Perspektiven	31
<i>Калинюк Т. В.</i> Німецький гороскоп як різновид медіажанру	32
<i>Крецька Ю. А.</i> Сталі вирази в заголовках німецькомовних статей	33
<i>Кришталюк Г. А.</i> Подієвість сучасного англомовного газетного дискурсу	34
<i>Крук А. А.</i> Teaching Reading Strategies to Esp Readers	35
<i>Кульбанська Р. В.</i> Les Activités De L'oral En Classe De Français Langue Étrangère	36
<i>Литвинюк О. М.</i> Grammar Discovery (Grammar Presentation in the Context)	37
<i>Матковська М. В.</i> Інтеграція дистанційних технологій у навчання (на матеріалі курсу «Практикум з англомовної лінгвопрагматики»)	38
<i>Микуляк М. І.</i> Ритм як основа інтегрованого навчання фонетики німецької мови	39
<i>Мітроусова Т. В.</i> The Phenomenon of Ebonics (African-American English)	40
<i>Никитюк С. І.</i> Характерні риси англійських імен у художніх творах	41
<i>Петрова Т. М.</i> Varieties of Australian English	42
<i>Попадинець О. О.</i> Smart-технологія, як інструмент активізації пізнавальної діяльності студентів неспеціальних факультетів	42
<i>Саволайнен Я. В.</i> Concept «Justice» in American Linguo-Culture	44
<i>Свідер І. А.</i> Extralinguistic Factors in Translation	45
<i>Стахнюк Н. О.</i> Еволюція афектонімів на позначення матері у польській мові	46
<i>Сторчова Т. В.</i> Classroom Observation in the Pre-Service Education of English Teachers	47
<i>Трофименко А. О.</i> Стимулювання пізнавальної активності та мотивації до подальшого вивчення Esp як інструмента професійного розвитку	48
<i>Уманець А. В.</i> Differential Approach to Teaching English for Specific Purposes in Students Self-Study Work	49
<i>Фрасинюк Н. І.</i> The Flipped Classroom Approach to Teaching English	49
<i>Хоптяр А. О.</i> Борис Грінченко: від переробки до адекватного перекладу кінця ХІХ – початку ХХ ст.	50
<i>Хохель Д. Ю.</i> Огляд типових помилок у перекладах анотацій наукових дописів англійською мовою	51
<i>Шмирко О. С.</i> Nonverbale Kommunikation Im Unterricht	52
<i>Яремчук І. М.</i> Синергетика як універсальний метод дослідження еволюції стилю	53

Секція УКРАЇНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ ТА ЖУРНАЛІСТИКИ

<i>Беркещук І. С.</i> Експресиви у романі Володимира Лиса «Іван і чорна пантера»	55
<i>Волковинська І. В.</i> До проблеми форм вираження суб'єкта в ліричному творі	56
<i>Гадюк Р. В.</i> Сугестія як вплив модальності прохання у публіцистичному стилі	57

<i>Громик Л. І.</i> Типологічні особливості слоганів зовнішньої реклами Кам'янець-Подільського.....	58
<i>Джурбій Т. О.</i> Літературознавча імагологія як форма міжкультурного діалогу.....	60
<i>Дзюбак Н. М.</i> Ознаки розмовного стилю в сучасному українському політичному дискурсі.....	61
<i>Журенко Я. В.</i> Термінологічне поле гендерних досліджень.....	62
<i>Коваленко Б. О.</i> Микола Дурново та його внесок в українське мовознавство.....	63
<i>Козак Р. В.</i> Теоретичні основи лінгвістичної категорії експресивності у контексті міждисциплінарного підходу до дослідження мови і мовлення.....	64
<i>Ладияк Н. Б.</i> Особливості застосування психолінгвістичних методів у дослідженні мовної картини світу.....	66
<i>Марчук Л. М.</i> Квантитативні номінації в сучасній українській мові: оцінний аспект.....	68
<i>Мозолюк О. М.</i> Варіативність української мови XVI – першої половини XVII століть.....	69
<i>Насмінчук Г. Й.</i> Типологія мандрів у книзі Андрія Любки «У пошуках варварів».....	70
<i>Насмінчук І. А.</i> Глобалізаційні виклики у книзі публіцистики Станіслава Асєєва «В ізоляції».....	71
<i>Попович А. С., Пастернак О. В., Ковальська Н. П.</i> Стилістичний експеримент як метод навчання на уроках української мови.....	73
<i>Прокопів Л. М.</i> Категорія інтимізації: аспект адресатності.....	74
<i>Рарицький О. А.</i> Валерій Шевчук як реципієнт та інтерпретатор творчості Володимира Свідзінського.....	75
<i>Федькова І. А.</i> Хореографічна лексика в XIX ст. (на матеріалі словника української мови П. П. Білецького-Носенка).....	76
<i>Шеремета Н. П.</i> Парадигматичні відношення в тематичній групі лексики «Назви одягу та взуття» (на матеріалі говірок Поділля).....	77

Секція ПЕДАГОГІКИ ТА МЕТОДИКИ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

<i>Бабюк Т. Й.</i> Шляхи розвитку пізнавального інтересу старших дошкільників під час вивчення теми «Повітря».....	79
<i>Бахмат Н. В.</i> Ідеї природовідповідності у педагогічній спадщині Софії Русової.....	80
<i>Бачинський Д. П.</i> Перспективи розвитку та становлення медіаосвіти в Україні.....	81
<i>Боднар Д. М.</i> Основні засади забезпечення ефективності організаційної структури управління закладом дошкільної освіти.....	82
<i>Бренюк А. Г.</i> Мистецька палітра художниці Тетяни Павлик.....	84
<i>Ватаманюк Г. П.</i> Ігрові технології як засіб розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку.....	85
<i>Вонсович В. П.</i> Педагогічні умови формування духовно-ціннісних орієнтацій здобувачів вищої освіти.....	86
<i>Гапоненко С. Г.</i> Управлінська компетентність учителя фізичної культури: суть поняття, домінуючі характеристики.....	88
<i>Горбатюк О. В.</i> Основні засади інноваційної освітньої діяльності.....	89
<i>Гордійчук М. С.</i> Педагогічні умови формування та розвитку відповідального ставлення до навчання у старших дошкільників.....	91
<i>Гудима Н. В.</i> Діалогізація освітнього процесу початкової школи.....	92
<i>Демчик К. І.</i> Шляхи ознайомлення дітей з українськими народними декоративними розписами на заняттях з образотворчої діяльності в закладах дошкільної освіти.....	93
<i>Довгань О. С.</i> Мнемотехніка – технологія формування математичної компетентності.....	94
<i>Дорож І. А., Ковальчук А. Ф.</i> Формування рефлексивно-діяльнісного компоненту світоглядної культури майбутніх учителів початкових класів засобом художньо-трудової діяльності.....	96
<i>Дутко О. М.</i> Історія розвитку освіти на українських землях у працях М. І. Костомарова.....	97
<i>Каньоса Н. Г.</i> Надпрофесійні навички педагогів.....	99
<i>Карташова Ж. Ю.</i> Особливості формування індивідуального стилю діяльності магістрів-піаністів у процесі їх професійної самореалізації.....	100
<i>Ковальчук Г. П.</i> Система трудової підготовки школярів у педагогічній діяльності О. Захаренка.....	102
<i>Ковальчук О. В.</i> Гуманістичний потенціал підручників мовно-літературної освітньої галузі нової української школи.....	103
<i>Кучинська І. О.</i> Формування громадянських ціннісних орієнтирів особистості у педагогічних поглядах Софії Русової.....	105
<i>Лабунець В. М.</i> Особливості формування виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва.....	106
<i>Лаврентьєва Н. В.</i> Засоби формування мотиваційного компонента творчого мислення у майбутніх вчителів музичного мистецтва.....	107
<i>Лебідь І. Ю.</i> Управлінська компетентність керівника – запорука успішного функціонування освітнього закладу.....	109
<i>Мартіна О. В.</i> Діалогічне мовлення як засіб формування комунікативної компетенції молодших школярів.....	110
<i>Мелекєсєва Н. В.</i> Впровадження технології розвитку критичного мислення на уроках англійської мови в початковій школі.....	111
<i>Московчук Л. М.</i> Педагогічний потенціал духовної музики українських композиторів в естетичному вихованні особистості молодшого школяра.....	112
<i>Олинєць Т. В.</i> Формування мовної компетенції молодших школярів засобами мультиплікації на уроках англійської мови.....	113
<i>Олійник В. Ф.</i> Традиції ансамблю троїстих музик в музичній культурі Південно-Західного Поділля.....	114
<i>Ситник Т. М.</i> Педагогічне керівництво процесом формування музичного інтересу підлітків.....	116
<i>Поліщук С. В.</i> Організаційна культура менеджера освіти як інструмент управління навчальним закладом.....	117
<i>Пукас І. Л.</i> Формування мотиваційної готовності дошкільників до навчання у школі.....	118
<i>Сидорук Л. М.</i> Інклюзивне освітнє середовище закладу фахової передвищої освіти.....	119
<i>Третьяк Н. В.</i> Лінгводидактичний аспект розвитку мовленнєвотворчих умінь молодших школярів у процесі вивчення дієслова.....	120
<i>Федорчук В. В.</i> «Soft Skills» у підготовці майбутнього вчителя.....	121
<i>Ярпуд З. П.</i> Техніка диригування речитативів.....	123

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

НАУКОВІ ПРАЦІ
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО
НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА

**Збірник за підсумками звітної наукової конференції
викладачів, докторантів і аспірантів**

3-4 березня 2020 року

Випуск 19

Том 3

Підписано до друку 18.06.2020. Формат 60 x 90 1/8.
Гарнітура "Таймс". Папір офсетний. Друк різнографічний.
Умовн. друк. арк. 15,75. Обл.-вид. арк. 23,3.
Тираж 50. Зам. № 903.

Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка,
вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, 32300.
Свідоцтво серії ДК № 3382 від 05.02.2009 р.

Надруковано в Кам'янець-Подільському національному
університеті імені Івана Огієнка,
вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, 32300.