

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя

ВІСНИК

*студентського
наукового товариства*

Випуск 7



Ніжин – 2011

УДК 378.0001-057.87

ББК 74.58.268я43

В 53

**ВІСНИК
студентського наукового товариства**

Рекомендовано до друку Вченою радою
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
Протокол № 9 від 12.05.2011 р.

Редакційна колегія:

доктор фізико-математичних наук, професор *Мельничук О. В.*,
доктор філологічних наук, професор *Самойленко Г. В.*,
кандидат біологічних наук, професор *Марисова І. В.*,
доктор педагогічних наук, професор *Ростовський О. Я.*,
кандидат психологічних наук, професор *Папуча М. В.*,
кандидат історичних наук, доцент *Мицик Л. М.*

Відповідальний редактор: доктор фізико-математичних наук,
професор *Мельничук О. В.*

Комп'ютерна верстка, макетування: *Приходько Н. О.*

Матеріали надруковані в авторській редакції. За достовірність фактів, цитат,
власних назв, посилань на джерела та інших відомостей відповідають автори
публікацій.

Адреса редакційної колегії:

**вул. Кропив'янського, 2,
м. Ніжин Чернігівської обл.
Україна, 16600**

Підписано до друку
Гарнітура Arial
Замовлення №

Формат 60x84/8
Ум. друк. арк. 46,70

Папір офсетний
Тираж 125 пр.



**Видавництво
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3/4.**

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єкта видавничої справи
ДК №2137 від 29.03.05 р.

© Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, 2011.

ФУНКЦІОНАЛЬНА ТРАНСПОЗИЦІЯ У СИСТЕМІ ПОВНОЗНАЧНИХ ЧАСТИН МОВИ (НА МАТЕРІАЛІ ТВОРІВ ОЛЕСЯ ГОНЧАРА)

Авраменко Л., студентка IV курсу історико-юридичного факультету

Науковий керівник: **Бойко В.М.**, доцент кафедри української мови

В останній час в нашій країні чітко визначались прагнення шкіл та педагогічних організацій до відновлення, а також і до змін, як в змісті навчання, так і у відносинах між дітьми, батьками та вчителями. Актуальним завданням сучасної школи є виховання логічно мислячої, духовно багатой, творчої особистості, тому перед суспільством постало завдання реалізації в школі такого підходу, котрий забезпечував би рівноправні, колегіальні відносини між учнями та вчителями. Практика роботи в школі доводить, що учень до тих пір не перестане бути об'єктом навчання, доки не відчує по відношенню до себе поваги зі сторони вчителів, доки не стане поважати сам себе.

Зміна пріоритетів державної політики в галузі освіти на користь особистості дитини та творчого характеру її розвитку, дозволило не лише подолати однотипність колишньої уніфікованої школи, але й втілити в життя багато чисельні види й типи навчальних закладів, в тому числі недержавні освітні заклади різного рівня.

Перегляд цілей освіти та сучасний курс на гуманізацію освіти вимагає нового осмислення ідей та досвіду передових педагогів. Заходу з метою оцінки та використання їх творчої спадщини в теорії та практиці сучасних українських шкіл. Тому метою моєї статті дізнатися як би втілювалися ідеї видатного французького педагога Селестена Френе в українських школах.

Селестен Френе народився в 1896 році в селянській сім'ї на півдні Франції. Закінчити школу йому не удалося: почалася перша світова війна, і 18-річного хлопця призвали до армії. Під Верденом він отримав поранення і потім довго лікувався. Свою педагогічну діяльність він розпочав лише в 1920 році, в сільській школі містечка Барсюрлуп.

У той час структура французької школи зберігала жорсткий ієрархічний характер. Початкова і середня школи були жорстко розділені. Повні середні школи, розраховані на достатньо вузьке коло учнів, вербували своїх вихованців переважно з дітей високопоставлених чиновників, буржуазії і готували їх до вступу у вищі учбові заклади. Що ж до початкової школи, то вона в той період була учбовими закладами, орієнтованими лише на дітей робітників і селян. У сільській місцевості зберігалася безліч маленьких початкових шкіл, де один учитель вів заняття одночасно зі всіма учнями, яким могло бути від 6 і до 14 років. Саме такі школи перш за все мав на увазі Селестен Френе, розробляючи свою педагогічну концепцію.

Він працював із дітьми, які були безграмотні, пасивні, не уміли і не знали, як виразити себе. І тому майбутній великий педагог почав зі створення атмосфери в класі, щоб розвинути в учнях здібності до самовираження. Наприклад, він дав дітям можливість вільно виражати письмово або усно свої думки. Так

з'явилися перші "вільні тексти", в яких діти писали про що хотіли, коли хотіли і де хотіли. Це були невеликі твори, в яких діти розповідали про свої сім'ї, друзів, плани на майбутнє, описували враження, спостереження, зроблені під час прогулянок. При цьому дитина, що написала текст, мало право читати його або ні, показувати вчителю або не показувати зовсім [2, с. 114].

Учбові класи в школі, де викладав Френе, були переповнені, педагогічні і дидактичні прийоми навчання не робили потрібної дії, а учні в класі не виявляли і долі того інтересу, який вони відчували під час прогулянок. Педагог почав з того, що разом з учнями почав уходити зі школи, аби постежити за роботою сільських майстерень і зайнятися вивченням навколишнього середовища. Ці спостереження завжди давали матеріал для бесід і викликали жвавий інтерес дітей до подій, що реально відбувалися, бажання самим спробувати щось зробити, в чомусь розібратися. У класі взагалі відсутні уроки "від дзвінка до дзвінка", але при цьому залишалось чітке планування учбового процесу. Для кожного класу складався місячний план роботи, що містив перелік тем по учбових предметах, які необхідно вивчити відповідно до державних програм для шкіл. Відсутні були оцінки та надавалась перевага груповій роботі учнів. У вихованні учнів, їхній дисципліні перевагу надавав учнівському самоврядуванню [1, с. 2].

В українських школах, на нашу думку його ідеї мали б місце та сприймалися б українськими школярами. У цьому навчальному році у мене була активна практика, яку я проходила в гімназії № 3 м. Ніжина, і де я не лише викладала історію, а й спостерігала за роботою учнів та вчителів на інших уроках. Я бачила, що на тих предметах, котрі були деяких учням не цікаві, вони порушували дисципліну, заважали вчителю, не виконували взагалі, чи виконували на неналежному рівні ті завдання, котрі їм пропонував вчитель. У школі Френе працював би лише один вчитель. В класі була б друкарська машинка або вже більш по-сучасному комп'ютер, обов'язково фарби, олівці. Дітям подобається писати, говорити, грати, малювати. Лише якщо мова йде не про переписування вправ, а про справжнє письмо, тобто діти не писали те, що хоче прочитати вчитель, а писали те, що подобалось їм. Наприклад, хтось з учнів написав би "на канікулах я їздив до бабусі", "вчора в лісі я бачив дятла", "у неділю ми з мамою ходили в супермаркет". Теми можуть бути різними, але правдивими. Потім за бажанням дитина читала б свій твір.

А помилки? Запитаєте Ви? Учень пише "вільний текст" - так називає його услід за Л.Н.Толстим Френе. Тексти читаються вголос, обирається кращий. Він друкується, набирається вручну, а навичка правильного

письма формується буквально на кінчиках пальців. Багато разів бачити одне і те ж слово правильно написаним, збирати його з окремих літер, правити помилки і, якщо треба, робити спеціальні вправи на картках по тренуванню письма - ось природний шлях навчання рідній мові. Через зорову пам'ять, через досвід. "Пізнання на дотик" називає цей метод Френе. "Редагування текстів - це королівська дорога до письменності", - пише він. І не шкодує сарказму і іронії з приводу традиційних методів навчання письму, коли все починається з вивчення правил і закінчується контрольним викладом. Кожного тижня обирався б найкращий з дитячих творів, друкувався б в школі, а газети роздавалися б батькам, надсилалися друзям в інші школи. На нашу думку, ця ідея Селестена Френе мала б успіх в школах України, так як дітям цікаво ділитися своїми поглядами, подіями свого життя, слухати інших своїх однокласників. Це також сприяло б згуртуванню учнівського колективу.

"Вільні тексти" - лише один приклад. Уроки математики, які для більшості дітей є складними та нецікавими, стали б захоплюючими. Діти б важили б різні предмети, вимірювали відстань на шкільному подвір'ї, склали план подорожі в сусіднє місто. На уроках природознавства діти дивилися б як замерзає вода в річці, готували б доповіді про своїх домашніх тварин, динозаврів, планети Сонячної системи. На уроках історії діти б розповідали розповіді дідусів, бабусь про життя, яке було п'ятдесят років тому. На уроках літератури діти б читали книги (не заплановані програмою, а свої улюблені), ставили б вистави, склали вірші, казки. Я вважаю, що діти з радістю ходили б в таку школу, всі уроки викликали захоплення. І до того ж діти один одному не заважають. Більше того, підтримується та заохочується групова робота. Це була б школа, де знання не давалися б в готовому вигляді. Діти самі б майстрували б, експериментували, працювали б з різними б книгами, особливими картками, на яких самі б пропонували б завдання, а також в сучасних умовах працювали б з комп'ютерними програмами б, відеофільмами. І при цьому виконувалася б шкільна державна програма, але без зазубрювання. Діти б мали певні вміння та навички.

Відсутні були б і будь-які оцінки, котрі, як вважав видатний педагог, є однією з негативних сторін школи. Діти б не сварилися б через оцінки, не конкурували між собою. Пам'ятаю, в ході вивчення теми одна учениця все турбувалася, запитувала в мене про свою тематичну оцінку, тобто її хвилювала, як і кожна дитину, батьків лише оцінка. Це той показник, який зараз в школі вирішує знає дитина ту чи іншу тему чи ні. В наших школах не ставиться питання, що нового дізналася дитина в ході вивчення даної теми, чи підвищила вона свій культурний рівень. А в школі Френе українського учня ця проблема "яка оцінка?" не хвилювала б. Він би просто вчився, розвивався б творчо.

Учні складали б індивідуальні плани, яким Френе надавав великого значення, вважаючи, що при цьому кожен учень розуміє конкретні завдання, що стоять перед ним, вчиться самостійно розпоряджатися своїм часом, у нього підвищується почуття відповідальності.

Закріпилася б та успішно діяла в школах України і виховна функція, котру пропонував Селестен Френе, і яка виражалася б самоуправлінні учнів. Діти б ство-

рили шкільний кооператив, членами якого були б всі учні. На чолі кооперативу була б рада, до якої входило б кілька учнів та вчитель. Там би існувала повна свобода слова, рішення приймалися б шляхом голосування. Склад ради щорічно б змінювався. Діти б самі координували а не підкорялися б заходам вчителя, за умови порушення трудового режиму школи. Збори, які веде голова, що обирається з числа старшокласників, головну увагу приділяють розгляду шкільної стінної газети. Кожен понеділок в шкільному коридорі вивішувався великий аркуш цільного білого паперу. Він був розділений на чотири колонки: "Я критикую", "Я хвалю", "Я хотів би", "Я зробив". Поряд із листом прив'язували олівець, і учень у будь-який момент міг зробити той запис, який він хотів. Стирати заборонено. Кожен запис мав бути неодмінно підписаний, аби унеможливити анонімних доносів.

Голова зборів зачитував записи, а присутні вимагали пояснень від їх авторів і від тих, хто піддавався критиці. Обговорення інколи проходило дуже бурхливо, але збори - не суд, вони, як правило, не карають, а закликають виправитися. Той, хто залазив в класну кімнату через вікно, повинен вимити підвіконня, хто попадає камінцем до сусідньої оранжереї, повинен сам піти до господаря, вибачитися і запропонувати допомогу при ремонті. Одне з найсуворіших вирішень зборів відносно порушників дисципліни - заборона на певний час робити записи в стінгазеті. Діти переживають таке покарання дуже гостро. І якщо в традиційно в наших школах, відзначає Френе, учень говорить кривдникові або порушникові порядку: "Я поскаржуся на тебе вчителю", то тепер в школі булла б інша формула: "Я критикуватиму тебе в стінгазеті". Що ж до записів із рубрики "Я хвалю", то найбільш об'рунтовані з них зустрічаються оплесками зборів, і це - вища нагорода. Така система виховання мала успіх в школах України тому що, по-перше, в більшості наших шкіл ще переважає авторитарний стиль спілкування між вчителем та учнем і часто дитина якщо щось скоїть боїться зізнатися, бо не знає як до цього віднести вчителя. О- друге, таке б шкільне самоуправління сприяло б і соціалізації українських дітей, готувало б їх до майбутнього самостійного життя. "Дитина сама вибудовує свою особистість, і ми йому в цьому допомагаємо. Нове життя школи вибудовується на принципах співробітництва, тобто вчителям разом з учнями надається право на управління життям і діяльністю школи. Вам буде здаватися, що діти ще недостатньо досвідчені, що вони не вміють свідомо ставитися до своїх обов'язків, що вони ще не стали людьми, що вам необхідно проявити свою зверхність і тримати владу в своїх руках. Якщо ж ви насправді відмовилися від традиційного стилю роботи, то маєте надати шкільному кооперативові (учнівському самоврядуванню) максимум відповідальності за організацію життя класу", - Селестен Френе [5, с. 1].

Співтовариство дорослих і дітей, за переконаннями С.Френе, є джерелом виховання громадянина, який би усвідомлював свої права та обов'язки як активний діяч демократичного суспільства. Для цього школа повинна раціонально організувати трудову діяльність, бути відкритою соціальному середовищу, тісно пов'язаною з ним [4, с. 4].

Обґрунтувавши технологію створення гуманістичної і демократичної школи, С. Френе популяризував її серед батьків, намагаючись зробити їх соратниками школи, розширити педагогічне співробітництво із сім'єю. У "Зверненні до батьків" він доводив значущість створення атмосфери свободи і співробітництва, оскільки "лише за допомогою свободи можна підготувати до свободи, лише за допомогою співробітництва можна підготувати до соціальної гармонії та співробітництва, лише за допомогою демократії можна підготувати до демократії". Нова школа, на його думку, має бути орієнтованою не на навчальні предмети і відповідні програми, а на дитину, чого ще не має, як ми бачимо в українських школах [3, с. 14].

Варто зазначити, що на батьківщині педагога кількість викладачів, що працюють за його методикою, ніколи не перевищувала 5%. Сьогодні ж у Франції нараховується всього 1–2% вчителів, що застосовують на своїх уроках принципи Селестена Френе.

Що ж до інших країн світу, то як вказує Алла Шейніна, президент Російської асоціації "Педагогіка С. Френе", класи за системою Френе особливо поширені у

фламандській частині Бельгії, у франкомовній частині Італії, а також в Польщі, Голландії і Швейцарії. Значне число класів Френе налічується в іспанській провінції Каталонія і в Португалії. Найбільш активними прихильниками принципів Френе є швейцарці [1, с. 5].

У європейських державах досить часто здійснюються обміни між класами Френе, а два роки тому в Японії навіть відбулася міжнародна зустріч викладачів, що працюють по цій системі. Тому напрошується питання: "Чи погодилися українські вчителі з методикою навчання Селестена Френе?", "Чи віддавали батьки своїх дітей на навчання за цією методикою?". Звичайно, точка зору в кожного вчителя і в кожних батьків була своя. Моя точка зору, як майбутнього вчителя, зводиться до того, що в Україні мають бути в школах класи Френе, бо його методика, на мою думку, дійсно орієнтована на дитину, її розвиток як особистості. І для дітей ця методика навчання була б цікавою, захоплюючою. Кожна дитина почувалася б впевнено, не соромилась висловлюватись, розвивалась творчо, була самостійною та впевненою в собі особистістю.

Література

1. Быстрицкая Я. Воспитание по Френе: свободу – текстам! //Обучение за рубежом. – 2000.– № 10 (октябрь) // http://www.aboutstudy.ru/study/22/22_31.html;
2. Вульфсон Б. Л. Педагогическая мысль в современной Франции. – М.: Педагогика, 1983. – 183с.;
3. Зарубіжні педагогічні концепції дошкільної освіти ХХ ст. Актуальні проблеми дошкільної педагогіки // <http://ua.textreferat.com/referat-12176-3.html>;
4. Курбатов Р., Архипова Т. Биография новой школы // <http://ps.1september.ru/article.php?ID=200205855>;
5. Селестен Френе "Про концепцію нового виховання" // <http://www.citizen.org.ua/content.php?dep=4&id=104>.

УДК 519.673

ОПЕРАЦІЇ НАД МНОГОЧЛЕНАМИ З ДОПОМОГОЮ КОМП'ЮТЕРА

Албул О., студент V курсу фізико-математичного факультету

Науковий керівник: Фетісов В.С., доцент кафедри прикладної математики та інформатики

З кожним роком комп'ютер займає все більш значне місце в житті людини.

У даній статті нас цікавитиме, як за допомогою комп'ютера проводяться математичні розрахунки. Як відомо, у наш час для математичних розрахунків комп'ютери використовують і інженери, і будівельники, і звичайні вчителі математики. Останнім, взагалі необхідно застосовувати програми для математичних розрахунків (надалі математичні пакети) на уроках. Це сприятиме підвищенню інтересу учнів до предмета математики, та встановленню між-предметних зв'язків з інформатикою. У статті йтиметься про те, як вчителю самостійно створити таку програму.

Але спочатку зробимо короткий огляд ситуації, яка склалася з існуючими математичними пакетами.

З точки зору математики задачі розв'язуються двома способами - чисельно й аналітично (в комп'ютерній термінології "за допомогою символічних перетворень"). При цьому, якщо розв'язується задача за допомогою чисельних методів, то в результаті ми от-

римуємо число, до того ж завжди наближене (такий метод зручний для інженерів і представників тих сфер людської діяльності, де застосовується прикладна математика). Якщо розв'язується задача аналітично (з допомогою символічних перетворень) то отримуємо в результаті уніфікований точний вираз (такий метод зручний для теоретичних досліджень, в тому числі й у шкільній практиці). Сучасні математичні пакети також дозволяють розв'язувати поставлені задачі двома способами – символічно й чисельно. Проте деякі з них більш зорієнтовані на чисельні методи, інші – на символічні перетворення, але більшість із них розраховані виключно на одні методи.

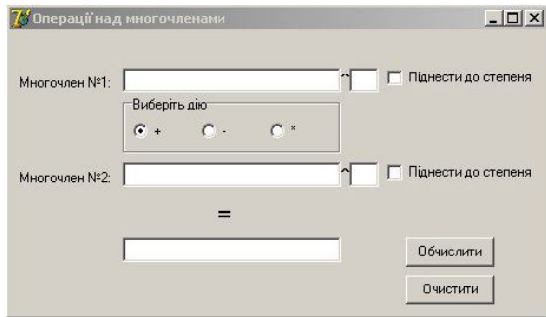
На даний час математичні пакети (особливо символічні) дуже дорогі й малодоступні навчальним закладам. Вартість популярних MathCAD, Mathematica, Maple є дуже високою. Разом з тим існують й безкоштовні (відкриті) аналоги, такі як Maxima. Але Maxima хоча й дозволяє виконувати майже всі розрахунки своїх пропріетарних аналогів, проте вона розрахована

більше на інженерів, ніж на використання в освітніх цілях. Однією з причин такого висновку є її текстовий інтерфейс, тобто щоб виконати певні операції, наприклад, над двома многочленами, потрібно в консолі з клавіатури набирати відповідну функцію.

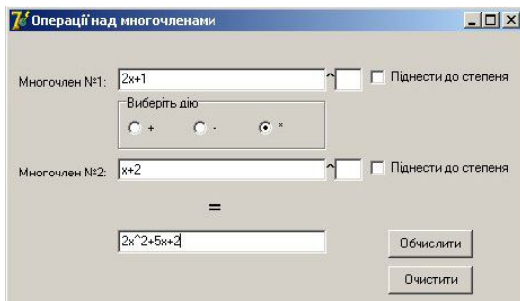
Проте вчителю можна самостійно створити зручну програму для символічних обчислень.

Нами була створена програма для виконання арифметичних дій над многочленами, яка й буде надалі розглядатися. Дана програма розроблена в середовищі Delphi 7.

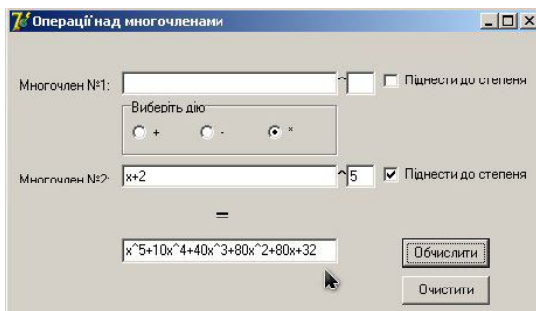
Інтерфейс програми:



Як бачимо, є два поля для введення вхідних многочленів і третє поле, в якому виводиться результуючий многочлен. Також за допомогою радіо-кнопок можна вибрати відповідну арифметичну операцію. Для того, щоб помножити два многочлени, достатньо ввести їх у відповідні поля, вибрати символ множення в групі "Виберіть дію" та натиснути кнопку "Обчислити".



Додавання й віднімання многочленів проводяться аналогічно. Варто відзначити, що використовується стандартний символ піднесення до степеня "A", тобто $x^2 = x^A2$. Програма також може підносити многочлени до досить великих степенів із натуральними показниками.



Принципи роботи програми:

У програмі многочлен подано двома масивами, в одному з яких зберігаються коефіцієнти многочлена, в іншому – показники степенів многочлена. Наприклад, многочлен $5x^3+x^2-1$ буде подано такими двома масивами:

- масив коефіцієнтів a1: 5 1 0 -1,
- масив показників a2: 3 2 0 0.

Отже вільний член буде подаватися відповідною парою: a1[i]=coef, a2[i]=0, тому що $x^0=1$.

У програмі є декілька процедур, які по черзі застосовуються. Так наприклад, для того, щоб перемножити два многочлени, спочатку застосовується процедура введення многочлена для обох многочленів, яка переводить їх із символічного подання в текстовому рядку у комп'ютерне подання, описане вище: procedure vvod_polinom(s1:string; var a1,a2:tt; var k:integer);

Далі над кожним з цих двох многочленів працює процедура перетворення многочлена до нормальної форми: procedure norm_polinom(a1,a2:tt; ka:integer; var b1,b2:tt; var kb:integer). Потім процедура procedure mnozh_polinom(a1,a2,b1,b2:tt; ka,kb:integer; var c1,c2:tt; var kc:integer) бере ці два зведені многочлени, перемножує їх і на виході отримуємо результуючий многочлен, над яким знову ж таки застосовуємо процедуру нормалізації полінома norm_polinom. І нарешті, переводимо отриманий многочлен із комп'ютерної форми в рядкову з допомогою процедури procedure vvod_polinom(a1,a2:tt; ka:integer; var s:string).

Розглянемо для прикладу процедуру зведення многочлена до нормальної форми:

```
procedure norm_polinom(a1,a2:tt; ka:integer; var b1,b2:tt; var kb:integer);
var i,j,max,maxi,pokaznyk,ind,coef:integer;
begin
  "ka" – кількість одночленів у многочлені "a".
  "ind" – ідентифікатор, який вказує на те, чи існує біжучий показник у многочлені, тобто чи він не дорівнює нулю.
```

Спочатку знаходимо максимальний показник степеня в даному масиві (поліномі).

```
max:=0;
maxi:=0;
ind:=0;
coef:=0;
kb:=0;
for i:=1 to ka do
  if a2[i]>max then begin max:=a2[i]; maxi:=i; end;
pokaznyk:=max;
ind:=1;
```

Далі перевіряємо умову: якщо показник існує, то ми повинні звести всі подібні члени з таким показником, для цього ми організуємо цикл, який проходить по масиві "a2", і знаходить всі одночлени з таким самим показником, при цьому їхні коефіцієнти сумує. Після цього у результуючий масив (многочлен) ми до відповідної комірки записуємо суму коефіцієнтів у вхідному масиві з таким самим показником, а у результуючий масив показників записуємо цей самий показник без змін. "ind" – обнуляємо, а це означає, що більше такого показника немає.

```

while pokaznyk>=0 do begin
  if ind=1 then begin
    for i:=1 to ka do
      if a2[i]=pokaznyk then
koef:=koef+a1[i];
      kb:=kb+1;
      b1[kb]:=koef;
      b2[kb]:=pokaznyk;
      ind:=0;
      koef:=0;
    end;

```

Далі показник зменшуємо на одиницю й організуємо цикл-пошук такого показника в масиві, якщо знайдемо тоді "ind:=1", тобто показник існує, в іншому випадку "ind" залишиться нулем, і при наступному проході циклу while цей показник ми чіпати не будемо.

```

pokaznyk:=pokaznyk-1;
for i:=1 to ka do
  if a2[i]=pokaznyk then ind:=1;
end;
end;

```

Розглянемо процедуру виведення многочлена, тобто переведення його з комп'ютерної форми в рядкову:

Для цього ми переглядаємо всі елементи масивів "a1" і "a2" і перетворюємо відповідні значення коефіцієнтів і показників у рядкову форму та приєднуємо ці значення до вихідного рядка (конкатенація).

```

procedure vyvod_polinom(a1,a2:tt; ka:integer; var
s:string);

```

```

  var i,j,k:integer;
  ss:string;
begin

```

```

  for i:=1 to ka do begin

```

Якщо коефіцієнт не дорівнює нулю, а показник дорівнює нулю, то це означає, що ми маємо справу з вільним членом, тому необхідно перетворити значення коефіцієнта в рядкову форму і вивести лише коефіцієнт (дати до вихідного рядка). Є два випадки:

Коли коефіцієнт більший нуля і не стоїть на початку рядка, тоді до вихідного рядка слід додати спочатку символ "+", а потім значення самого коефіцієнта.

Якщо ж коефіцієнт менший нуля, тобто від'ємне число, то знак "-" не потрібно додавати перед значенням самого коефіцієнта, адже він там уже є. Коли цей коефіцієнт перетворювали в рядок, то і знак мінус також перетворився в рядок.

```

  if (a1[i]<>0) and (a2[i]=0) then begin
    str(a1[i],ss);
    if a1[i]>0 then s:=s+'+'+ss;
    if a1[i]<0 then s:=s+ss;
  end;

```

Якщо коефіцієнт дорівнює одиниці, а показник більший одиниці, то в цьому випадку коефіцієнт не виводиться до результуючого рядка, додаємо лише символ "x", а після цього додаємо показник.

```

  if (a1[i]=1) and (a2[i]>1) then begin
    s:=s+'x'^;
    str(a2[i],ss);
    s:=s+ss;
  end;

```

Якщо коефіцієнт більший за одиницю, а показник дорівнює одиниці, то нам потрібно вивести коефіцієнт, а показник не виводити (не пишуть "x^1", а просто "x"), тому ми виводимо коефіцієнт із знаком "+", після нього – просто символ "x".

```

  if (a1[i]>1) and (a2[i]=1) and (i<>1) then begin
    str(a1[i],ss);
    s:=s+'+'+ss+'x';
  end;

```

```

  if (a1[i]>1) and (a2[i]=1) and (i=1) then begin
    str(a1[i],ss);
    s:=s+ss+'x';
  end;

```

Це аналогічний випадок до попереднього, тільки у нас коефіцієнт від'ємний, тому ми не виводимо символ "+" попереду коефіцієнта, символ "-" є вже у самому коефіцієнті.

```

  if (a1[i]<0) and (a2[i]=1) then begin
    str(a1[i],ss);
    s:=s+ss+'x';
  end;

```

Якщо і коефіцієнт одиниця, і показник одиниця, то виводимо лише символ "x".

```

  if (a1[i]=1) and (a2[i]=1) then begin s:=s+'x'; end;

```

Це типовий випадок, якщо коефіцієнт більший одиниці і показник більший одиниці, і цей одночлен не перший (адже коли він перший то перед додатнім коефіцієнтом не потрібно виводити символ "+"), тоді ми виводимо коефіцієнт перед яким стоїть символ "+", далі виводимо символ "x" і тільки після цього виводимо показник степеня.

```

  if (a1[i]>1) and (a2[i]>1) and (i<>1) then begin
    str(a1[i],ss);
    s:=s+'+'+ss+'x'^;
    str(a2[i],ss);
    s:=s+ss;
  end;

```

Це аналогічний випадок попередньому, тільки коефіцієнт у нас від'ємний, тому не потрібно виводити символи ні "+", ні "-" – символ мінус уже включений у рядок коефіцієнта. Або ж коефіцієнт додатній, але це у нас перший одночлен у многочлені, тому також перед ним не виводити знак "+".

```

  if ((a1[i]<1) and (a2[i]>1) and (a1[i]<>0)) or ((a1[i]>1)
and (a2[i]>1) and (i=1)) then begin
    str(a1[i],ss);
    s:=s+ss+'x'^;
    str(a2[i],ss);
    s:=s+ss;
  end;
  end;
  if length(s)=0 then s:='0';
end;

```

Висновки:

Отже, дану програму можна використовувати на уроках математики, організувати різні лабораторно-дослідницькі роботи в комп'ютерних класах по завершенні вивченої теми, а також для самоперевірки учнів.

Дану програму доцільно було б розглядати на факультативних заняттях з інформатики, наприклад при підготовці учнів до олімпіад з програмування. Розглядаючи принципи побудови і реалізацію цієї програми, учні розширяють свій досвід у програмуванні.

Література

1. Алексеев Е.Р., Чеснокова О.В., Кучер Т.В. Free Pascal и Lazarus: Учебник по программированию. - ALT Linux; ДМК-пресс, 2010. - 442 с.
2. Владимир Гофман. Анатолий Хомоненко. Delphi. Быстрый старт. - Санкт-Петербург. "БХВ-Петербург", 2003.
3. Архангельский А.Я. Программирование в Delphi для Windows. - Бином. 2007, 1248 с.
4. Фаронов В.В. Turbo Pascal 7.0. Начальный курс. - М.: Издательство "ОМД Групп", 2003 г. - 616 с.
5. В. Попов. Паскаль и Дельфи. Самоучитель. - СПб.: Издательство "Питер", 2003 г. - 544 с.
6. <http://freepascal.ru/>

УДК 911.9(477.51)

ГЕОГРАФІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОЙКОНІМІВ ЧЕРНІГІВСЬКОГО ПОЛІССЯ ТА ПІВНІЧНО-ДНІПРОВСЬКОЇ ТЕРАСОВОЇ НИЗОВИННОЇ ФІЗИКО-ГЕОГРАФІЧНОЇ ОБЛАСТІ

Армашевська Т., магістрантка природничо-географічного факультету

Науковий керівник: Барановська О.В., доцент кафедри географії

Актуальність теми. Для будь-якого регіону важливе значення має дефініція географічного простору, тобто частина планетарного простору, на якому відбуваються процеси активної життєдіяльності населення. Це у свою чергу характеризується історичними особливостями заселення і освоєння даним етносом природного середовища, під впливом якого склались своєрідні риси господарства та інших видів діяльності. Дану інформацію містять у собі ойконіми – назви населених пунктів, котрі є важливими елементами культури. Ойконіми дозволяють вирішити ряд проблем, а саме: етнічний склад населення в минулому; міграційні процеси; місцезнаходження давніх кустарних підприємств; ареалів поширення рослин і тварин у минулому; використання природних ресурсів людиною тощо.

Метою даного дослідження є виявлення географічних закономірностей поширення ойконімів у межах Чернігівського Полісся та Південно-Дніпровської терасової низовинної фізико-географічної області.

Природні особливості впливають на закономірності поширення тих чи інших видів ойконімів, які залежать від природних характеристик фізико-географічних областей. Так, ойконіми, що пов'язані з лісистістю, широко поширені у межах Чернігівського Полісся та Північно-Дніпровської терасової низовинної області – 24% та 23% відповідно (від усіх ойконімів у межах кожної фізико-географічної області). Це пов'язано у першу чергу із сприятливими кліматичними особливостями та ґрунтовим покривом. Дані топоніми також дозволяють отримати інформацію про типи лісів, які існували і минулому або ж існують нині. Наприклад, Грабів, Підлісне, Дібровне, Ліски, Осокорівка, Тополі.

Чернігівське Полісся вирізняється значним зволоженням протягом року, великою відносною вологістю, близьким залеганням ґрунтових вод, що впливає на процеси заболочування. Це сприяло поширенню в межах фізико-географічної області назви Рудня. У різні часи існувало понад 100 невеликих рудень – заводів з переробки болотяних залізних руд осадового походження [2].

Рудні Чернігівщини зникли на початку XIX ст., але залишили про себе пам'ять у назвах поселень. Є такі

населені пункти в Корюківському, Чернігівському, Козелецькому та деяких інших районах. За розміщенням цих ойконімів прослідковуються райони заболоченості – західні та північні території Чернігівського Полісся. Що стосується Північно-Дніпровської терасової низовинної області, то ойконіми, що пов'язані із заболочуваністю, найменш поширені в її межах серед інших груп за походженням (2%). Причина цього – це малі площі болотистих районів, можливе переименування та зникнення назв Рудня.

Географічні назви Чернігівського Полісся вказують на виробництво скла. Так звані гуті – скляні заводи – розміщувались у районах поширення піщаних відкладів. Тому ойконіми даної групи дозволяють прослідкувати не тільки розвиток виробництва скла, а й літологію відкладів. Прикладами є населені пункти Туманська Гута, Червона Гутка, Хатинова Гута, Васильова Гута. Назви поселень, так звані гуті, Північно-Дніпровської терасової низовинної області відсутні через наявність лесів та лесоподібних порід. На північному сході даної області піщані відклади займають 1/6 території. Поселення Піски Борзнянського району несе інформацію про літологію [1].

Найчисельнішу групу в межах досліджуваних фізико-географічних областей утворюють антропоніми (від прізвищ, імені першопоселенців). Наприклад, у Чернігівському Поліссі: Андріївка Чернігівського району; Надинівка, Олексіївщина – Козелецького; Михайлівка – Щоського; у Північно-Дніпровській терасовій низовинній області: Юрківщинь – Борзнянського; Макіївка, Богданівка – Прилуцького районів. Остання фізико-географічна область займає першість за антропонімами серед інших груп ойконімів, але у кількісному співвідношенні поступається Чернігівському Поліссю через меншу площу своєї квартири.

Люди часто оселялися в давнину біля водних об'єктів, назви яких лягли в основу назв населених пунктів. Наприклад, річка, біля якої виникло село Чермер (Козелецький район), називається Чермеркою (зона мішаних лісів) [4]. У лісостеповій області – Хороше Озеро, Красностав Борзнянського району, райцентр Ічня. Оскільки назви водних об'єктів є найдавні-

ішими, то часто виникало пізніше перенесення їх назв на поселення.

Характерні особливості рельєфу відображені в таких назвах: Червоні Гори, Чорногорці, Горище в Менському районі (Чернігівське Полісся); Тихе, Рівчак-Степанівка в Носівському (Північно-Дніпровська терасова низовинна область). Групу ойконімів зоонімічного походження формують: Вовчок, Короп'є, Косачівка, Лебедівка, Соколівка Козелецького; Тур'я – Щорського районів (область мішаних лісів); Бобрик – Ніжинського (область лісостепу).

Деякі населені пункти мають своєрідне значення, без остаточного варіанту походження, які наявні в межах досліджуваних фізико-географічних областей. Наприклад, обласний центр Чернігів. Одні дослідники пов'язують назву з Чорним лісом, який ріс колись на тому місці, де тепер стоїть Чернігів, що малопереконливо; інші – з іменем легендарного сіверського князя Чорного, який відважно боровся проти хозар. До наших часів у Чернігові збереглася “Чорна Могила”, в якій ніби поховано князя. Проте, як показали розкопки, вона з'явилася значно пізніше, ніж було засноване

місто. Існує гіпотеза, за якою вважають, що “чернега” означає “чорнозем” [3]. До цієї групи ойконімів належать також поселення Ніжин, Бахмач, с. Данине Ніжинського району – на території лісостепової фізико-географічної області.

Висновки. Проведено географічний аналіз поширення ойконімів Чернігівського Полісся та Північно-Дніпровської терасової низовинної області (аналізу підлягало 93 та 51 об'єкти відповідно), внаслідок якого виділені групи ойконімів за походженням [табл. 1]. Так, у межах Чернігівського Полісся та Північно-Дніпровської терасової низовинної області найчисельнішу групу утворюють антропоніми (26% та 29% від проаналізованих відповідно). Широко представлені ойконіми, які несуть інформацію про рослинний світ, – 24%, процеси заболочування – 19% у Чернігівському Поліссі. Північно-Дніпровська терасова низовинна область вирізняється фітотопонімами – 23% – та назвами, що пов'язані з водними об'єктами – 22%.

Таким чином, закономірності поширення тих чи інших видів ойконімів залежать від природи характеристик фізико-географічних областей: рослинності, заболочення, літології, тваринного світу; соціально-історичних; виробничих та інших явищ, процесів.

Таблиця 1

Групи ойконімів за походженням (%)

Фізико-географічні області	Назви, які пов'язані								своєрідні назви	Усього
	з антропонімами	з рослинністю	із заболочуваністю	із піщаними відкладами	з рельєфом	з тваринним світом	з водними об'єктами	з характером забудови		
1. Чернігівське Полісся	26	24	19	9	8	6	4		2	100
2. Північно-Дніпровська терасова низовина	29		2	2	10	2	22		6	100

Література

1. Масляк П.О., Шищенко П.Г. Хрестоматія з географії України / П.О.Масляк, П.Г.Шищенко. – К.: Генеза, 1994. 448 с.
2. Наш край родной Черниговщина: Материалы по истории и географии Семеновского района Черниговской области [наук.-попул. видання] / А.Ф.Бычков, А.И.Неруш, С.М.Гузватый. – К.: Техника, 2000. – 176 с.
3. Поспелов Е.М. Топонимика в школьной географии / Е.М.Поспелов. – М.: Просвещение, 1981. – 142 с.
4. Янко М.Т. Топонімічний словник України: Словник-довідник. / М.Т.Янко. – К.: Знання, 1998. – 432 с.

ФУНКЦІОНАЛЬНА ТРАНСПОЗИЦІЯ У СИСТЕМІ ПОВНОЗНАЧНИХ ЧАСТИН МОВИ (НА МАТЕРІАЛІ ТВОРІВ ОЛЕСЯ ГОНЧАРА)

Артеменко І., студентка ІV курсу філологічного факультету

Науковий керівник: **Бойко В.М.**, доцент кафедри української мови

Стаття присвячена процесам міжчастиномовної функціональної транспозиції (субстантивізація, адвербіалізація) у творах Олесея Гончара.

Мова – явище динамічне. Її лексичний склад постійно змінюється, удосконалюється. Це, перш за все, пов'язано з інтенсивним розвитком виробництва, промисловості, сільського господарства, науки, техніки, транспорту, появою нових професій, нових методів праці тощо – все це спричинює поповнення лексичного словника новими словами і виразами.

Одночасно із збагаченням лексичного словника відбуваються певні зміни у функціонуванні окремих слів, певні зрушення в межах окремих частин мови в напрямі зміни їх складу – здійснюється перехід слів з однієї частини мови до іншої. Ці процеси зумовлені тісним взаємозв'язком частин мови, їх розвитком, рухомістю. Під час переходу слово змінює властиве йому лексичне значення, морфологічні властивості, синтаксичні характеристики, набуваючи нових ознак.

У мовознавстві перехід слів з однієї частини мови в іншу називають транспозицією. *Транспозиція* (від лат. *transposition* – перестановка) – використання однієї мовної форми у функції іншої [Енци; с. 638].

Теорію транспозиції (функціональну і семантичну) вперше опрацював Ш.Баллі, а Л.Теньєр описав різновиди транспозиції (трансляції) [Енци; с.638]. Окремі аспекти цього явища досліджували Є.Курилович, В. Бабайцева, О.Тараненко; О.Безпояско, І.Вихованець, К.Городенська, М.Плющ, А.Загнітко розглядають широкі коло проблем, пов'язаних із транспозицією на частиномовному рівні; І.Назаренко досліджує функціонально-семантичний аспект внутрішньо категорійної транспозиції.

Термін “транспозиція” (деривація) для позначення одного зі способів словотвору використовує також О.Кубрякова, яка виокремлює транспозицію морфологічну (конверсію) та транспозицію синтаксичну [Кубрякова; с.75].

М.Лукін надає перевагу термінові “субституція”, вважаючи, “що у мові спостерігається не перехід, а лексико-граматична субституція (від лат. *substitutio* – “підстановка”) – утворення словоформами будь-якої частини мови своїх вторинних форм (трансформ) і вживання їх у якості субститу – заміників конкретних чи потенційних слів інших частин мови” [Лукін; с.50].

У семантиці слів “перехід”, “перехідність”, “транспозиція” закладено значення руху, динаміки. Під час переходу слів з однієї частини мови в іншу відбуваються певні зрушення, втрата одних якостей слова і поява інших. Дослідники виділяють такі ознаки переходу слів із однієї частини мови в іншу: зміна синтаксичної функції слова; зміна загальнограматичного (категорійного) значення слова; зміна лексичного значення слова; зміна морфологічних властивостей слова; зміна морфемної

структури слова; зміна словотворчих можливостей слова; зміна фонетичних особливостей слова.

Термін “транспозиція” вживають у широкому і вузькому значенні. У широкому значенні транспозиція – це перенесення будь-якої мовної форми, наприклад, транспозиція часу (використання теперішнього часу замість майбутнього чи минулого), комунікативних типів речень (використання питального речення замість розповідного) тощо. Термін “транспозиція” використовується також для позначення метафор та інших переносних значень слів [Енци; с.639].

У більш вузькому значенні транспозиція – це перехід слова з однієї частини мови в іншу чи його вживання у функції іншої частини мови. Цей процес здійснюється під впливом функціональних потреб. Розрізняють дві форми такої транспозиції: 1) неповна, чи синтаксична, коли змінюється лише синтаксична функція висхідної одиниці без зміни її приналежності до частини мови: *Щебет жінок посилюється, гурт наш рушає за чергою на вихід до літака* (Гончар, 2005; с.284); 2) повна, чи морфологічна: *Раніше до старого тільки рибінспектор зрідка навідувався, а це й “генія” туди потягло* (Гончар, 1992; с.74).

Спільним для всіх видів транспозиції є те, що будь-яка мовна одиниця, яка піддається транспонуванню, проходить етап зіставлення з семами (фонемами, грамамами, синтаксемами) суміжного семантичного, функціонального та інших полів, а також кінцевого переосмислення її валентності та функцій [Назаренко; с.5].

Окремі слова однієї частини мови, втрачаючи якусь із типових для неї ознак, одночасно набувають нових ознак і функцій, властивих для іншої групи слів. Це явище приводить до переходу слів з однієї частини мови в іншу.

У сучасній українській мові перехідні явища охоплюють усі повнозначні і службові розряди слів.

У процесі взаємопереходу слів з однієї частини мови до іншої відбуваються глибокі внутрішні зміни як змісту, так і форми слова. Саме тому з'ясування живих способів переходу слів з одного граматичного розряду до іншого є важливим завданням морфології [СУЛМ, 1969; с.28].

Перехід слова з однієї частини мови до іншої, що супроводжується перетворенням відповідних парадигматичних характеристик, називається *конверсією* (від лат. *conversion* – перетворення, зміна) [СУЛМ, 2002; с.244]. Процеси конверсії виникають у певних синтаксичних умовах спонтанно. Синтаксичні позиції як певні значення у синтаксичних відношеннях закріплюються за частинами мови. Якщо ту чи іншу позицію займає слово іншої частини мови, то воно поступово змінює своє значення, а потім і морфологічні

ознаки, перебуваючи в нетипових для нього синтаксичних зв'язках [СУЛМ, 2002; с.244]. Наприклад, узагальнено-якісний займенник “свій” у ролі підмета чи додатка вказує не на ознаку предмета, а на особу або предмет. Пор.: *І він таки ходив на ту секцію, виважував ту ідіотську штангу і писав про Мар'яну свої безнадійні розчулені вірші* (Гончар, 1994; с.51); *Вони і його запрошували, щоб заходив, коли відвартує своє* (Гончар, 1994; с.52). Як бачимо, у першому реченні слово *свої* виконує синтаксичну роль означення, повністю узгоджується з іменником і є займенником прикметникового типу. У другому ж реченні слово *своє* виконує синтаксичну роль додатка, поєднується з дієсловом і є субстантивованим займенником.

Перехідних явищ серед частин мови у сучасній українській мові багато, проте не всі вони в однаковій мірі поширені й продуктивні. Головні з них такі:

- перехід у іменники слів інших частин мови (субстантивізація): *Ти й зараз їй про ті вертикалі та аркатури, а перед тобою невігласка, що не здатна збагнути високе* (Гончар, 1992; с.185); *Як на приреченого, як на смертника глянув Спартак на Богдана, коли цей з новими своїми друзями виходив уже з КП* (Гончар, 1994; с.113); *Про першого було відомо Лободі, що він людина бурхливої вдачі, здатен на рішення несподівані* (Гончар, 1992; с.149);

- перехід у прикметники слів інших частин мови (ад'єктивізація): *...у самого хата ще й досі по-старосвітському одна-однісінька на все селище соломою вшита* (Гончар, 1992; с.25); *Він першим іде, бере на себе найважче* (Гончар, 1994; с.110);

- перехід у прислівники слів інших частин мови (адвербіалізація): *Сутеніло надворі, у вагоні по кутках стояла вже темінь* (Гончар, 1994; с.80); *Всі фермієвські гуртом так і посідали попереду, щоб нічого не пропустити* (Гончар, 1992; с.40); *Одного дня з'явився на фермі приїжджий агітатор з портфелем...* (Гончар, 1992; с.39);

- перехід у числівники слів інших частин мови (нумералізація): *Самого шлаку ото гори...* (Гончар, 1992; с.63); *В кюветах біля мосту вже було повно людей* (Гончар, 1994; с.136); *Жменька мужніх, обстріляних, прокипілих у боях людей – оце тепер і був полк* (Гончар, 1994; с.99);

- перехід у займенники (прономіналізація): *Якось цілим гуртом поїхали до міста одержувати комбикорм* (Гончар, 1992; с.45); *Цілий день не вщухав бій* (Гончар, 1994; с.110);

- перехід у дієслова (вербалізація): *Прийде, бувало, з нічної, особливо коли робив по дві зміни підряд, бух тобі на постіль, як був у робочій одежі, впає і захріп* (Гончар, 1992; с.133); *Стоїш на стовпчику між хлібами, гукаєш десь туди, аж за третє жито: - Кирику-у-у!* (Гончар, 2005; с.310).

Найпоширенішими явищами частини мовного переходу слів у творах Олеся Гончара виявилися субстантивізація та адвербіалізація.

Субстантивізація (від лат. *substantivum* – іменник) – вид конверсії, що полягає у переході слів (словформ) з інших частин мови до класу іменників [Енци.; с.612]. Д.Гринчишин у своїй монографії субстантивізацією називає “процес трансформації слів інших частин мови в розряд іменників без зміни їх зовнішньої

форми, але зі зміною їх значення та граматичних (морфологічних і синтаксичних) особливостей” [Гринчишин; с.8].

Отже, субстантивізація – це транспозиція слів з інших частин мови до розряду іменників, процес, при якому за певних інтралінгвальних умов одиниці одного лексико-граматичного класу зазнають звуження значення слова, набувають значення предметності, субстанції (лексичний аспект) і граматичних категорій іменника (морфологічний аспект), при цьому відбувається й зміна синтаксичної функції в реченні (синтаксичний аспект) [Лихошерстова; с.18]. Наш фактичний матеріал дозволяє виокремити декілька груп субстантивованих слів.

Так, найінтенсивніше у іменники переходять прикметники та дієприкметники (*старий, молодий, приїжджий, прохідна, вартовий, військовий, передова, квартальна, закохані* та ін.). В основі переходу прикметників у іменники лежить опредмечення ознаки. Прикметник втрачає свої атрибутивні властивості й набуває ознак іменника, зберігаючи форму: *Славик уважно слухав старого і, здається, й не відчував, як Мар'яна гаряче гладить під столом його руку* (Гончар, 1994; с.50); *Перед ним треба так триматися, щоб ніяке запитання не застало тебе зненацька, не загнало на слизьке* (Гончар, 1994; с.149); *Ви за мене посвідчите, дорогесенькі?* (Гончар, 2005; с.260). Те ж саме відбувається і з дієприкметниками: *Закохані, як були, так і є...* (Гончар, 1992; с.251); *Ночами наші робили кілька спроб повідтягувати, позабирати з мосту вбитих, але це коштувало нових жертв...* (Гончар, 1994; с.100).

Цей процес переходу особливо виразно себе виявляє тоді, коли при субстантивованому прикметнику функціонує ще й означення, як і при іменнику: *І проймає, пронизував наскрізь Ягора своїми терновими* (Гончар, 1992; с.200); *...він після захисту дипломної знову повернеться сюди, звично зайде крізь цю заводську прохідну...* (Гончар, 1992; с.227); *Це, видно, новий вартовий, який тільки-но змінив попереднього* (Гончар, 1994; с.94).

Досить часто до розряду іменників переходять і займенники (переважно прикметникового типу): *Не виходьте, казали, дівчата, заміж за Дніпро, бо там у них, в Задніпров'ї, сомі розбишаки, а цей, бач, який славний виявився* (Гончар, 2005; с.273); *Нагнала якась уже думок?* (Гончар, 1992; с.21); *Чудно грохкають міни в хлібах, бігають люди знетямлені, той мертвий падає на бігу, той, захошений кров'ю, волає* (Гончар, 1994; с.87).

Значно рідше, ніж прикметники та займенники, субстантивуються числівники. Вони можуть втрачати конкретне кількісне значення, подавати абстраговану назву предмета і таким чином виступати у функції іменника: *Про першого було відомо Лободі, що він людина бурхливої вдачі, здатен на рішення несподівані* (Гончар, 1992; с.149); *Був тут один такий: никає, вивідує...* (Гончар, 2005; с.256); *І хто з людей зачіплянських, із тих, хто найраніше встає, побачить, як двоє виходять із ночі, взявшись за руки* (Гончар, 1992; с.184). Проте у випадках субстантивізації числівників відбуваються лише семантичні зрушення, морфологічні та синтаксичні властивості цих слів, як правило, не змінюються.

Зрідка трапляються випадки субстантивзації прислівників та слів інших частин мови: *Це “заєтра” вже стало сьогодні* (Гончар, 1994; с.16); *Женучись за ними по спустілому величезному плацу, Гладун уже й сам був не рад, що скомандував їм оте “бігом!”...* (Гончар, 1994; с.66); *Чути було, як він аж захлинувся повітрям, відповідаючи Краснополському статутним неминучим: “Єсть!”* (Гончар, 1994; с.108); *...він, не помічаючи й дощу, все впливався своїм голосом, у запалі гукав і гукав до них своє енергійне “ура”...* (Гончар, 1994; с.176); *На губах “ура”, а самі тільки й вичікують, щоб у скрутний момент зв'язати свого отамана та видати Раділаді за тридцять срібняків* (Гончар, 1992; с.200); *...поспішала команда хлопців, озброєних міношукачами проти того загадкового “тік-так”* (Гончар, 2005; с.293).

Отже, дібраний фактичний матеріал підтверджує тезу, що процес субстантивзації є найпоширенішим транспозиційним явищем в українській мові.

Адвербіалізація (від лат. *abverbium* – прислівник) – вид транспозиції, що полягає в переході у прислівник або вживанні у прислівниковій функції інших частин мови [Енц.; с.11].

Поповнення складу прислівників відбувається шляхом переосмислення відмінюваних частин мови на основі нової функції слова. Наприклад, іменники, втрачаючи предметне значення, застигають у тій чи іншій відмінковій формі (переважно в орудному) і використовуються, як правило, для вираження значень способу (*бігом, стрілою, слідом, гуртом, табунцем* тощо): *Він познав їх майже бігом* (Гончар, 1994; с.115); *Першу домну тоді відбудовували, тижнями з заводу не виходили, там і ночували* (Гончар, 1992; с.63); *І вже заграла Ельчина уява, вже мчить по Дніпру стрілою золотистою човен...* (Гончар, 1992; с.182).

Часто адвербіалізуються іменники у непрямих відмінках у поєднанні із прийменниками: *Якби оце ще подорожника прикласти, тільки де тут його знайдеш уночі. Вранці пошукаємо* (Гончар, 1994; с.95); *Ворог тримався десь понад шосе, а розвідники йшли весь час убік від нього, в обхід* (Гончар, 1994; с.113); *Спартак спідлоба глянув на Колосовського, потім на Лагутіна...* (Гончар, 1994; с.26).

Активно адвербіалізуються форми родового відмінка. У цій позиції він поширюється на незначну

кількість темпоральних слів, вживається тільки в однині разом з означальними словами (*кожного, цього, кілька* та ін.), передаючи значення дистрибутивної неозначеної тривалості [Вихованець; с.314]: *Мчимо того вечора, лектор підняв комір мерзлякувато, проте розставатись не спішив* (Гончар, 1992; с.41); *Кілька років ганяєм вагонетку, і аж після того візьмуть тебе на горно, тобто до печі, до святої святих* (Гончар, 1992; с.35); *Одного літа, коли в садку його виноград наливався гронами, намислив старий поставити над кущами електропастуха* (Гончар, 1992; с.20).

Значно рідше до розряду прислівників переходять слова із класу числівників: *Великий голубий “Арго” - це професора з гірничого, що одружується втретє...* (Гончар, 1994; с.56); *Від танцмайданчиків та радіол, від асфальтної задухи й заводських димів тисячами втікають сюди, до музики жаб, до плюскотіння води й комариного дзвону* (Гончар, 1992; с.249); *Стоячи близько одне одного, слухали щоглу нічну, бачили буре вирування димів над заводами...* (Гончар, 1992; с.183).

Перехідні явища характеризують перетворення в системі, розвиток мови, її життя. Сама мовна система не тільки не руйнується наявністю перехідних процесів, а й ще більше зміцнюється та поширюється. Явище транспозиції охоплює усі без винятку частини мови. Найменш продуктивними є процеси вербалізації та нумералізації, а найбільш інтенсивними – субстантивзації та адвербіалізації.

Субстантивация є найпоширенішим явищем транспозиції. До розряду іменників найчастіше переходять прикметники та дієприкметники, займенники прикметникового типу, числівники, рідше прислівники. Менш поширеним явищем є процес адвербіалізації. Найчастіше адвербіалізуються іменники в орудному відмінку, іменники у непрямих відмінках у поєднанні з прийменниками, числівники. До синтаксичної адвербіалізації належать іменники у непрямих відмінках, що супроводжуються займенниками, прикметниками або числівниками, а також сталі вирази.

Отже, наявність в українській мові перехідних явищ є свідченням живих процесів розвитку в системі частин мови. Транспозиційні явища поповнюють склад мови. Субстантивация безпосередньо розширює клас іменників, а адвербіалізація – клас прислівників.

Література

1. Вихованець І., Городенська К. Теоретична морфологія української мови. – К.: Пульсари, 2004. – 398 с.
2. Гончар О. Вибрані твори: У 4 т. – Т. 2. – К.: Сакцент Плюс, 2005. – 736 с.
3. Гончар О. Людина і зброя: Роман. – К.: Укр. письменник, 1994. – 287 с.
4. Гончар О. Собор: Роман. – К.: Веселка, 1992. – 286 с.
5. Гринчишин Д.Г. Явище субстантивзації в українській мові (субстантивация прикметників). – К.: Наукова думка, 1965. – 110 с.
6. Кубрякова Є.С. Деривация, транспозиция, конверсия // Вопросы языкознания. – 1974. - № 5. – С. 64-76.
7. Лихошерстова Н.Є. Семантико-стилістичний аспект субстантивзації дієприкметників в українській мові: Автореф. дис. ... канд. філол. наук. – Харків. – 2001. – 24 с.
8. Лукин М.Ф. Критерии перехода частей речи в современном русском языке // Научные доклады высшей школы. Филологические науки. – 1986. - № 3. – С. 49-56.
9. Назаренко І.О. Транспозиція граматичних форм іменних частин мови: функціонально-семантичний аспект: Автореф. дис. ... канд. філол. наук. – Запоріжжя. – 2009. – 20 с.
10. Сучасна українська літературна мова /За ред. А.П.Грищенко. – К.: Вища школа, 2002. – 439 с.
11. Сучасна українська літературна мова: Морфологія /За ред. І.К.Білодіда. – К., 1969.
12. Українська мова: Енциклопедія /За ред. В.М.Русанівського. – К.: Укр. енциклопедія, 2000. – 752 с.

ОРГАНІЗАЦІЯ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОЇ ОСВІТИ У ДИТЯЧІЙ ХОРОВІЙ ШКОЛІ

Астраханський В., магістр факультету культури і мистецтв

Науковий керівник: Костенко Л.В., професор кафедри вокально-хорової та диригентської майстерності

У статті розглядається значення хорового співу в музично-естетичному вихованні дітей. Визначаються функції, головна мета, завдання, принципи, форми та організація творчої діяльності в дитячій хоровій школі

Ключові слова: хоровий спів, дитяча хорова школа, творча діяльність, естетичне виховання.

Хоровий спів, як одна з масових форм музично-естетичної освіти, грає велику роль у формуванні духовної культури школярів, збагачує художньо-естетичний кругозір та формує особистість дитини. Саме хоровий спів у сім'ї, дитячих садках та школах, заснований на народних традиціях та класичній музиці, створює навколо дітей гармонійну атмосферу, яка може здолати той хаос, який захоплює душі дітей з раннього віку.

Хоровий спів є найбільш ефективною і доступною формою музичного виховання. Тут у якості музичного інструмента виступає голос (найбільш природний та "дешевий" за Б.В.Асаф'євим) [1], користуватися яким можуть майже усі діти. Крім того хоровий спів є дієвим засобом збалансування нервової системи та психіки, становлення мови у дітей, профілактики захворювань голосового апарату та органів дихання як для дітей, так і для дорослих, тобто являє собою природовідповідну оздоровчу технологію – необхідну умову фізичного та психічного здоров'я людини та суспільства в цілому. Музика та хоровий спів використовуються для лікування логопедичних, душевних та багатьох інших хвороб.

Хорова діяльність має справу з колективними, а тому й більш сильними почуттями та емоційним сприйняттям музики. К.Д.Ушинський писав: "Какое это могучее средство – хоровое пение. В песне, а особенно хоровой, есть вообще не только нечто оживляющее и освежающее человека, но что-то организующее труд, располагающее дружных певцов к дружному делу. Песня не только отдельных чувств сливает в одно сильное чувство и несколько сердец в одно сильное чувствующее сердце" [4, 168].

Про значення хорового співу в естетичному вихованні дітей відзначали видатні діячі культури, філософи, педагоги та психологи. На естетичні засоби впливу мистецтв, зокрема музики, акцентували увагу А.Болгарський, Т.Завадська, Л.Коваль, О.Олексюк, О.Рудницька та інш. Науковці наголошують, що завдяки музично-хоровій діяльності відбувається залучення дітей до музичного мистецтва, а колективний спів – це найкраще психологічне та естетичне середовище для формування людських якостей. Саме у шкільних хорах діти набувають навичок музичного виконавства, які дозволяють їм творчо проявляти себе у мистецтві.

Хорове виконавство не тільки розвиває музичні здібності дітей, їх художні смаки, а й сприяє розвитку загальних здібностей та рис характеру, найважливішою з яких є почуття колективізму. І дійсно, саме хоровий виконавський колектив який має свої традиції, займається навчальною, творчою, просвітницькою,

громадською діяльністю планомірно та послідовно надзвичайно ефективний у цій області.

При методично вірно організованій роботі хорового колективу, розвинутому самоуправлінні його учасників, створюються умови для виявлення у них норм поведінки, спілкування з товаришами, поваги до праці вчителя, дисципліни, волі, відповідальності цілеспрямованості, уваги, всидливості, прагнення віддати свої здібності загальнозначущій справі. Всі ці та багато інших якостей розвиваються саме під час колективних занять. Усвідомлення дітьми значущості їх спільної діяльності, мети, залежності кожного з них від успіху всіх, а успіху колективу від успіху кожного учасника хору сприяє розвитку усіх здібностей і особистісних якостей дітей.

В умовах відродження національної культури, духовності в незалежній українській державі, зростає роль хорової музики як міцного гаранта формування особистості майбутнього громадянина, людини XXI століття. Тому великого значення набуває відкриття цілої низки нових типів навчальних закладів таких як: хорові училища, хорові школи та студії, школи мистецтв тощо, які стали фундаментом для розвитку дитячого хорового виконавства, задля ще більшої доступності масового музично-естетичного виховання школярів.

На сьогодні в Україні діють п'ять дитячих хорових шкіл (ДХШ), які розташовані у західному регіоні нашої держави. Це - дитяча хорова школа хлопців "Дударик" у м.Львові, заснована у 1989 р. на базі хлопчачого хору "Дударик" (керівник – М.Кацал); у 1989 р. - Мукачівська хорова школа хлопців (керівник В.Волонтир); у 1991 р. - Стрийська хорова школа "Щедрик", у 1992 році - хорова школа "Журавлик", що у Кам'янці-Подільському (керівник – І.Нетеча), у 1995р. - дитяча хорова школа у м.Умань (керівник Л.Ятло); у 1996 - хорова школа "Зоринка" у Тернополі (керівник - І.Доскоч).

Кожна хорова школа виконує декілько функцій: освітню, соціально-культурну, просвітницьку, організаційно-методичну, професійної підготовки, дослідно-експериментальну та науково-дослідну.

Головна мета діяльності ДХШ полягає в організації музично-естетичної та художньої освіти дітей; укріпленні здоров'я та професійного самовизначення учнів; створення для дітей (за допомогою їх спілкування з мистецтвом) духовного культурного середовища, формування їх естетичних, художніх, пізнавальних, творчих інтересів, поглядів та смаків; виховання їх особистості засобами мистецтва.

В процесі організації ДХШ визначаються задачі, які необхідно вирішувати для досягнення головної мети. Серед них:

1) залучення ресурсів музично-естетичної освіти з метою соціально-культурної адаптації дітей для профілактики та корекції асоціальної поведінки;

2) організація освітнього процесу;

3) адаптація особистості до життя в суспільстві;

4) виховання патріотизму, любові до Батьківщини та сім'ї, поваги до культурної спадщини;

5) створення максимально сприятливих умов для розумового, етичного, фізичного, естетичного, творчого розвитку дітей, їх самореалізації та професійної орієнтації;

6) пошук інноваційних педагогічних технологій, розробка та реалізація нетрадиційних освітніх програм, навчальних планів, посібників, музично-естетичної та художньої освіти дітей;

7) організація науково-дослідної та методичної діяльності по узагальненню, пропаганді та введенню досягнень в області музично-естетичного та художнього виховання дітей та підлітків, розробці методик, навчальних посібників;

8) організація суспільно-корисної та просвітницької художньої діяльності дітей та підлітків на базі їх загально естетичної підготовки.

Діяльність кожної хорової школи будується на принципах подолання консервативності й одноманітності форм навчання, врахування індивідуальних, психічних, вікових, біологічних та соціальних особливостей дітей, взаємодії процесу навчання з процесом усвідомлення оточуючої дійсності, масовості та доступності тощо.

Слід відзначити найважливіші принципи, на які спирається ДХШ у розвитку своєї освітньої програми:

1) трьохступеневий навчальний комплекс;

2) комплексність впливу на учнів;

3) виховна спрямованість навчання;

4) організація просвітницької діяльності учнів;

5) міжпредметні зв'язки;

6) організація профільних таборів.

Форми організації діяльності хорової школи різноманітні, але завжди мають в основі:

1) перевагу колективних форм навчання та виховання;

2) індивідуальний підхід до учнів з різним рівнем розвитку здібностей;

3) організацію взаємозв'язку всіх навчальних дисциплін та забезпечення комплексу необхідних знань, умінь, навичок;

4) різноманітність форм та методів виховання;

5) формування колективів школи з урахуванням вікових особливостей дітей, а не їх вокально-слухових даних;

Наприклад: у хоровій школі "Зоринка" існує 4 різновікових хора (ступені):

молодший, де дошкільнят і першокласників навчають за спеціальною методикою хорового співу і сольфеджіо;

середній – діти опановують двоголосся, вчать грати на музичних інструментах;

кандидатський – навчаються поліфонічному триголосю;

концертний – поєднують навчання з виконавчою діяльністю.

У хорових школах вивчається ряд дисциплін, серед яких, як правило: хоровий спів, ансамблевий, сольний спів; світова та українська музична література, сольфеджіо, диригування, основи художньої мови, хорознавство тощо. Велика увага приділяється грі на музичних інструментах – фортепіано, скрипці, бандурі, баяні, сопілці тощо.

Виховна робота з дітьми у ДХШ має, як правило, три тісно пов'язаних між собою напрямки:

1) художнє виховання;

2) самодіяльна художня творчість;

3) знайомство з творами мистецтва.

Досвід художньо-творчої діяльності учасники хорових колективів ДХШ отримують завдяки співпраці з сучасними українськими композиторами (Г.Гаврилець, Л.Горова, І.Кириліною, Б.Фільц, І.Щербаковим та іншими), участі у багатьох Всеукраїнських та зарубіжних мистецьких заходах, хорових фестивалях та конкурсах. Наприклад, прослідкуємо за становленням хорової капели хлопчиків "Дударик". Відзнаки та звання, які отримала хорова капела за роки існування: Почесне звання "Народна хорова капела" (1977 р.); грамота Верховної Ради України (1987 р.); Лауреат Національної премія ім. Т. Г. Шевченка 1989 р. (найвища мистецька відзнака в Україні, єдиний молодіжний мистецький колектив в Україні); присвоєння почесного звання "Державна хорова капела" 2000 р. У 2010 р. "Дударик" присвоєно звання Державної Академічної хорової капели.

Хор "Дударик" - учасник міжнародних хорових фестивалів в Естонії та Латвії (1978, 1981, 1987, 1991); міжнародних хорових фестивалів в Угорщині (1987, 1989); щорічних міжнародних фестивалів у Польщі, Швейцарії, Франції та Бельгії (1991 – 2003).

Із часу заснування "Дударик" дав понад 1500 концертів у найпрестижніших концертних залах, церквах та костелах України так і поза межами її, серед яких Carnegie Hall – США, Домський собор – Литва, Notre Dame de Paris – Франція, Vancouver-Pacific International festival Canada Place та багато інших.

Таким чином у вихованців хорової школи "Дударик" формується національна самосвідомість (чому сприяє включення в репертуар хору творів вітчизняних композиторів та обробки українських народних пісень), відбувається розширення кругозору дітей, виховання відчуття дружби і пошани до національного мистецтва різних народів.

Отже, досліджуючи питання творчої діяльності та естетичного виховання школярів засобами хорової музики, ми дійшли висновку, що дитячі хорові школи мають бути центрами виховання духовного світу дітей, їх духовних потреб та інтересів засобами вокально-хорового мистецтва. В ДХШ відбувається наукова організація початкової музичної та загально - художньої освіти дітей, виявлення талановитих дітей царині музичної творчості, надання їм допомоги у розвитку здібностей та отриманні знань.

Література

1. Асаф'єв Б. В. О хоровом искусстве : сб. ст. /Б. В. Асаф'єв. – Л. : Музыка, 1980. – 213 с.
2. Живов В.Л. Теория хорового исполнительства. М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 1998. - 288с.
3. Стулова Г.П. Развитие детского голоса в процессе обучения пению. М.: Прометей, 1992. - 270с.
4. К.Д. Ушинський. Соч., т. 3, 1948. С.278.

КОНОТАТИВНА ЛЕКСИКА В ІДІОЛЕКТІ І.П.КОТЛЯРЕВСЬКОГО (НА МАТЕРІАЛІ ПОЕМИ “ЕНЕЇДА”)

Бахшиєва Т., студентка III курсу філологічного факультету

Науковий керівник: **Бойко Н.І.**, професор кафедри української мови

Останнім часом серед мовознавців зростає зацікавлення питанням лексичного складу сучасної української літературної мови. Це виявляється й у тому, що відбувається дискусія серед науковців щодо розкриття поняття “конотативна лексика” та її функціонування у складі лексичної системи української мови. У зв'язку з цим виникає багато суперечливих думок навколо цього питання.

Конотативна лексика не досить глибоко розроблена в сучасному мовознавстві. Варто згадати хоча б те, що інформація про ці лексичні одиниці в науковій літературі обмежена визначенням терміна і прикладами, а в періодиці натрапляємо на незначну кількість інформації з проблеми. Важливо зазначити і те, що в мовознавстві немає єдиного погляду на поняття “конотативна лексика”.

Одні дослідники дотримуються думки про те, що до конотативної лексики належать лише слова зі зменшено-пестливим та згрубілим значенням, інші розглядають його більш широко, відносячи до нього всю експресивно-забарвлену та емоційну лексику, тобто стилістично марковані лексичні одиниці. Тому, на нашу думку, це питання є досить актуальним.

Дослідженню конотативної лексики, вживаної в поемі І.П.Котляревського “Енеїда”, присвятили свої праці такі науковці: Є.С.Баценко (“Суфіксальні утворення іменників в поемі І.П. Котляревського “Енеїда”), І.В.Олійник (“Типологічне дослідження мови бурлескної літератури”), Ю.Шевельов (“Традиція і новаторство в лексиці і стилістиці І.П.Котляревського”), А.М.Крейтор (“Художні та стилістичні функції слів із зменшувально-пестливими суфіксами в “Енеїді” І.П.Котляревського”), В.Гаранін (“Лексична енциклопедія “Енеїди”).

Дослідження конотативної лексики загалом здійснювали такі відомі лінгвісти, як А.П.Грищенко, М.А.-Жовтобрюх, А.П.Коваль, Н.Д.Бабич, Л.О.Ставицька, В.А.-Чабаненко, Т.М.Сукаленко та ін. Н.І. Бойко у праці “Українська експресивна лексика в словнику, мові та мовленні” здійснила загальну теоретичну характеристику конотативної лексики. Усі дослідники зазначають, що конотативні елементи часто використовуються в художньому мовленні, про що і свідчить поема Івана Петровича Котляревського “Енеїда”. Саме тому багата семантика її лексичного складу, емоційно-експресивні можливості, конотативні утворення, граматичні особливості, стилістична і синтаксична самобутність потребують нових прочитань і ґрунтовних аналізів.

Стилісти не виокремлюють конотативну лексику в окремий елемент структури лексики української мови. Лише А.М.Жовтобрюх та Н.Д.Бабич розглядають її як окремий компонент, але не вживають терміна “конотативна лексика”, а лише “експресивна та емоційно забарвлена” або ж “лексика словесно-художнього зображення та емоційної характеристики”.

Отже, за А.М.Жовтобрюхом, експресивно забарвлена лексика, тобто конотативна лексика, % “це лексика характеризуюча й оцінна (*крикун, буквоїд, ескулап*); в емоційно забарвленій лексиці, крім елементів характеристики й оцінки, є елементи відбиття почуттів мовця % його симпатії, ласкавої прихильності, зворушеності, захоплення або, навпаки, незадоволення, обурення, відрази (*бідняка, голопуцьок, нетіпаха, лизоблюд*). При цьому, звичайно, емоційність можна розглядати як частковий вияв експресивності, оскільки емоційна лексика завжди є експресивною, тоді як експресивні лексичні засоби не обов'язково повинні бути емоційними” [3;93].

А.П.Грищенко розглядає конотацію як тип лексичного значення слова і як лексику з додатковими позитивними експресивно-оцінними значеннями в лексиці усного мовлення, що у свою чергу входить до стилістично забарвленої лексики. Він виявляє прямі, переносні (похідні) та конотативно зумовлені лексичні значення [2;200].

Мовознавець Н.Д.Бабич кваліфікує конотативну лексику як лексику словесно-художнього зображення та емоційної характеристики [1;58].

До складу емоційної лексики, як підкреслюють І.Г.Чердиченко і А.П.Коваль, належать слова, які вже у своєму лексичному значенні мають позитивну чи негативну емоційність і означають відчуття, настрої, процеси (*нудьга, сум, жаль, ласка, краса, втіха, щибетати, пестити*) [6;83]. До емоційної лексики належать також слова, у яких поняття про почуття чи відчуття визначаються не лексично, а граматично, тобто суфіксами чи префіксами емоційної оцінки (*дівчинка, сонечко, столик, бджілонька, сестричка, добренький, старенький, старезний, грубезний, пренепорочний, надчутливий, щонайкращий*) [4;280].

Бурлескно-трагедійному жанрові “Енеїди” І.П.Котляревського відповідає добір художньо-експресивних мовних засобів. Одним із таких засобів стали зменшувально-пестливі суфікси. Зменшувально-пестливі суфікси передають експресивно-емоційну оцінку; як правило — позитивну оцінку того чи іншого явища, предмета. Здавалось би, що сатиричне спрямування “Енеїди” виключає можливість використання зменшувально-пестливих форм або зводить вживання їх до мінімуму — лише для того, щоб в окремих випадках відтінити бурлеск пелюстками мінорних емоцій. Проте під час детального аналізу мовних засобів твору І.П.Котляревського виявляємо значний прошарок слів зі зменшувально-пестливими суфіксами, які використано з різною стилістичною метою.

Найчастіше в “Енеїді” трапляються деривати зі зменшувально-пестливим суфіксом -к- та його варіантами: -ок-, -ик-, -ік-, -очк-, -оньк-, -еньк-, а також із суфіксами -ус-, -ат-, -ц (е). Це, як правило, форми іменників та (рідше) прислівників, наприклад:

Потім з Дідоною обнявшись,
Поцілувавшись гарно в смак;
За **рученьки біленькі** взявшись,
Балакали то с'як, то так.

Потім в човни метнувсь **хутенько**
Послав по Тибру вниз **гарненько**,
К *Евандру* помочи просить [5;105].

З допомогою суфікса -к- (та його видозмін) утворено продуктивні тут зменшувально-здрібнілі форми іменників жіночого роду, наприклад: *душка, мітелка, голубка, свашка, рибка, любка, земелька, сивушка* та ін.; форми іменників середнього роду, наприклад: *пуздерко, відерко, дитятко*. Цей суфікс використано для творення демінутивних форм від іменників – власних назв – чоловічого роду, наприклад: *Ледько, Терешко; Панько, Харко, Лесько, Олешко, Ісько*. Суфікси -ок- і -ик- утворили форми від іменників чоловічого роду, наприклад: *вечорок, часок, синок, голосок* та ін.

Деривати з суфіксом -к- поступово у процесі функціонування лексикалізуються, втрачаючи елемент експресивності, тоді для підсилення емоційності при творенні демінутивних форм використовуються ускладнені варіанти суфікса -к-, як-от: -очк-, -ечк-, -оньк-, -еньк-. В "Енеїді" деривативи з ускладненим суфіксом -к- вживаються порівняно рідше, наприклад: *Енеєчко, батечко, шматочок, клубочок, вечорочок, уголочок, чарочка, закаморочок, пісенька, рученька і сватонька*. Ще рідше в "Енеїді" І.П.Котляревського трапляються форми іменників, утворені з допомогою суфіксів -ець-, -ус-, -ц (е), -ат-, наприклад: *братець, камінець, буханець, тютюнець, пивце, весельце, Ганнусю, гринджолята*. Деривати зі зменшувально-пестливими суфіксами не тільки урізноманітнюють мову поеми, а й допомагають створювати гумористичні ситуації.

Просторічно-розмовна лексика охоплює слова, характерні для повсякденної мови, вона перебуває поза діловими, офіційними стосунками, звичайно у звертанні до осіб, з якими співрозмовник вважає можливим говорити просто, дещо фамільярно. Треба зазначити, що цю лексику в "Енеїді" "використовують" не лише прості люди, а й навіть боги:

Занишкніть, уха наставляйте
І слухайте, що я скажу,

Мовчіть! Роти **пороззявляйте**,

Хто писне, – **морду розміжку** [5;65]. Ці слова самого Зевса звернені до богинь.

Такий стилістичний ефект є досить вдалим, він, в певній мірі, вже сам по собі вносить експресію в поему та надає їй конотативного забарвлення, тобто емоційно-оцінної характеристики.

У зв'язку з цим, ми і вирішили проаналізувати саме розмовно-просторічну та вульгарну лексику як граматичний спосіб вираження конотативного значення мовних одиниць у поемі, адже саме ця стилістично маркована лексика виявляє найбільш цікаві сторони процесу конотації.

Текст поеми свідчить: щоб показати народне походження героя, його індивідуальні риси через використання цього стилістичного шару, зовсім не обов'язково насичувати всі його репліки, всі його мовні партії просторічно-розмовними словами. Художнє чуття письменника підказує йому, які саме слова треба відібрати для створення потрібного колориту. І таке чуття було в І.П.Котляревського, тому майже весь твір побудований саме на використанні розмовно-просторічної та вульгарної лексики.

Щодо вульгаризмів, які також дуже часто вживаються у творі, то спочатку потрібно вказати на те, що вульгаризми % це брутальні та лайливі слова, які вживаються в лексиці з метою надання мові яскравого емоційного забарвлення, допомагаючи виразити обурення, гнів, огиду. Ці слова вживаються у таких рядках твору, наприклад:

Но зла Юнона, **суча** дочка,

Розкудкудакалась як квочка [5;39].

Ужиті в мові персонажів вульгаризми нерідко свідчать про зіпсований характер, невтриманість, низьку особисту культуру. Наводимо рядки із твору, у яких майже кожне слово вжите як вульгаризм:

Поганий, **мерзкий**, скверний, **бридкий**,

Нікчемний ланець, кателик!

Гульвіса, пакосний, престидкий,

Негідний злодій, еретик! [5;57].

Отже, потрібно зробити висновок про те, що конотативна лексика у поемі І.П.Котляревського активно представлена лексичними елементами % просторічними словами та вульгаризмами. Активно використано й граматичний спосіб вербалізації експресивності % зменшено-пестливі та згрубілі форми. Конотативна лексика служить засобом іронічності та сатиричності, забезпечує самотніть мови поеми І.П.Котляревського "Енеїда".

Література

1. Бабич Н.Д. Практична стилістика і культура української мови. – Львів: Світ, 2003. – 430 с.
2. Грищенко А.П. Лексика і фразеологія//Сучасна українська літературна мова. К.: Вища школа, 1997. – 439 с.
3. Жовтобрюх М.А. Сучасна українська літературна мова: Лексика і фразеологія. – К.: Наукова думка, 1973. – 390 с.
4. Коваль А. П. Практична стилістика сучасної української мови: Навч. посібник. – К.: Вища школа, 1987. – 348 с.
5. Котляревський І.П. Енеїда. К.: Дніпро, 1987. – 365 с.
6. Чередниченко І.Г. Нариси із загальної стилістики української мови. – К.: Радянська школа, 1962. – 495 с.

ЕКСТРЕМАЛЬНІСТЬ РЕЖИМУ ОПАДІВ У НІЖИНІ В СВІТЛІ ЗМІН ГЛОБАЛЬНОГО І РЕГІОНАЛЬНОГО КЛІМАТУ

Білан Ю., студентка III курсу природничо-географічного факультету

Науковий керівник: Остапчук В.В., доцент кафедри географії

Нині проблема зміни клімату в її широкому розумінні, тобто всієї кліматичної системи у масштабах десятиків років і більше, набула важливого наукового і прикладного значення [1].

Збільшення концентрації парникових газів та аерозолей в атмосфері, що є наслідком соціально-економічного розвитку людства, впливає на кліматичну систему Землі, викликаючи зростання температури, підвищення рівня моря, зміну кількості опадів та інших фізичних параметрів навколишнього середовища, зумовлюючи екстремальні погодні умови. Такі зміни позначаються на довкіллі (на екосистемах і біорізноманітті, харчових та водних ресурсах), здоров'ї і розселенні людей. Від цих змін у довкіллі залежать подальші шляхи майбутнього соціально-економічного розвитку, котрі, зі свого боку, впливають на фактори, які їх спричиняють. Усі складові цієї загальної комплексної міждисциплінарної і міжнародної кліматичної проблеми нині активно вивчаються [4].

Україна лежить на межі різних природних зон, з відчутно вираженою зміною сезонів протягом року. Особливість географічного положення України та вплив атмосферних процесів викликають порівняно часту, особливо останнім часом повторюваність небезпечних погодних явищ, зокрема посухи, високі паводки та повені, випадання аномальної кількості опадів тощо [5].

Вивчення змін клімату в Україні та умов виникнення стихійних явищ і аномального розподілу метеорологічних величин внаслідок цих змін є важливим і актуальним питанням, яке визначається необхідністю вдосконалення існуючих методів діагнозу і прогнозу погоди [3].

Одним з важливих критеріїв, які дозволяють оцінювати зміни клімату, є опади. На думку фахівців, екстремальні опади при глобальному потеплінні стануть частішими й інтенсивнішими внаслідок одного простого фізичного факту: тепле повітря може містити більше вологи. За кожен градус Цельсія потепління, в насичених повітряних масах міститься на 7% більше води, готової випасти з дощами. Із потеплінням також зростає ризик посух: навіть там, де опадів не стає менше, підвищення випаровування висушує ґрунти [2].

З метою вивчення екстремальності режиму опадів у Ніжині було проведено дослідження повторюваності екстремально великої або малої кількості опадів. Для аналізу використано дані спостережень Ніжинської метеостанції, а саме місячна кількість опадів за останні 64 роки (з 1946 по 2009 р.). Обробка емпіричних даних здійснювалася за допомогою статистичних методів, в процесі аналізу використовувалися графічні побудови (діаграми).

Для подальшого аналізу було обраховано повторюваності екстремальної кількості опадів за всі місяці року, а також за календарні сезони (весна, літо, осінь, зима), і за теплий (квітень-жовтень) та холодний (листопад-березень) кліматичні сезони.

У даному дослідженні екстремальною вважається кількість опадів, яка становить менше 80% норми або 120% і більше відносно норми опадів кожного місяця. Для аналізу ступеня екстремальності кількості опадів виділено градації відхилення місячної кількості опадів від норми з кроком у 20% і сформовано відповідні вибірки.

З метою виявлення й аналізу динаміки повторюваності екстремально високої, екстремально низької кількості опадів для дванадцяти досліджуваних місяців проведено порівняльний аналіз відповідних показників кількості опадів за два періоди (1946-1977 рр. та 1978-2009 рр.).

У якості прикладу, що демонструє сезонні зміни, наведено повторюваності екстремально низької та екстремально високої кількості опадів перехідних календарних сезонів – весни та осені в межах досліджуваного періоду.

Аналіз повторюваності екстремально низької кількості опадів навесні дозволяє виявити певні тенденції посилення екстремальності режиму зволоження, які можна простежити на рис. 1.

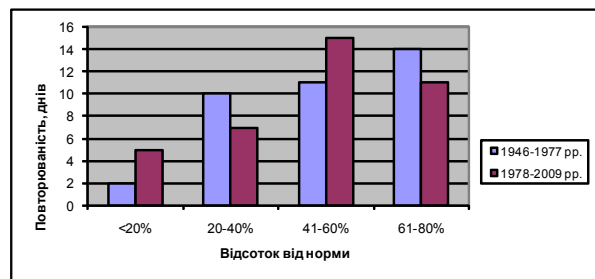


Рис. 1. Сумарна повторюваність екстремально низької місячної кількості опадів за два періоди (1946-1977 рр. та 1978-2009 рр.) навесні у м.Ніжин

Повторюваність екстремально низької кількості опадів, що становить менше 20% від норми, збільшилась аж на 3 випадки (з 2-ох до 5-ти днів), в порівнянні з попереднім періодом (1946-1977 рр.). Але водночас за останні 32 роки зменшилась повторюваність днів, коли кількість опадів становила 20-40% від норми (на 3 випадки). В період 1978-2009 рр. значно зростає повторюваність опадів, що становлять 41-60% норми

(зафіксовано 15 випадків). Повторюваність опадів у межах 61-80% від норми залишається високою, але спостерігається незначне зменшення порівняно з попереднім періодом (1946-1977 рр.).

Отже, зміна повторюваності екстремально низької кількості опадів навесні є неоднозначною для виділених градацій, при цьому суттєвим є збільшення повторюваності днів з дуже низькою кількістю опадів.

Аналіз повторюваності екстремально низької кількості опадів восени дозволяє виявити протилежну тенденцію – в 1978-2009 рр. відбувається загальне зменшення їх повторюваності (рис. 2.).

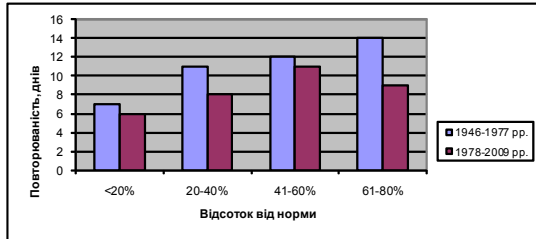


Рис. 2. Сумарна повторюваність екстремально низької місячної кількості опадів за два періоди (1946-1977 рр. та 1978-2009 рр.) восени у м. Ніжин

Але водночас із загальним зменшенням в останній період екстремальних показників опадів, спостерігається значна повторюваність днів з кількістю опадів, що становить менше 20% норми (5 випадків за останні 32 роки).

Повторюваність екстремально високої кількості опадів для весни та осені значно збільшилася в останній досліджуваній період, що можна простежити за діаграмами (рис. 3 та 4.).

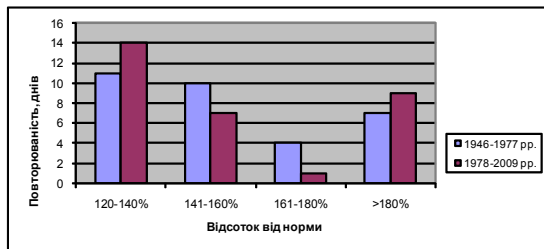


Рис. 3. Сумарна повторюваність екстремально високої місячної кількості опадів за два періоди (1946-1977 рр. та 1978-2009 рр.) навесні у м. Ніжин

На рисунку видно, що в 1978-2009 рр. спостерігається збільшення повторюваності днів з надмірною кількістю опадів в межах градації 120-140% та >180% від норми в той час, коли повторюваність кількості опадів, що становить 141-180% норми була вищою в попередній період. За останні 32 роки навесні було зафіксовано аж 9 випадків з дуже високою кількістю опадів, що говорить про посилення екстремальності режиму опадів в останні десятиліття.

Аналіз повторюваності екстремально високої кількості опадів восени дозволяє виявити загальну тенденцію до збільшення їх повторюваності в 1978-2009 рр. (рис. 4.).

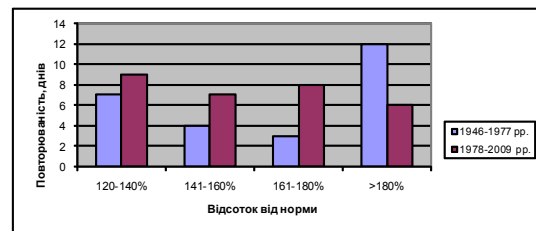


Рис. 4. Сумарна повторюваність екстремально високої місячної кількості опадів за два періоди (1946-1977 рр. та 1978-2009 рр.) восени у м. Ніжин

Виняток становить екстремальна кількість опадів в межах градації >180% від норми. В попередній досліджуваній період (1946-1977 рр.) її повторюваність була набагато вищою, ніж в сучасний період. Повторюваність опадів, що становила 120-180% норми залишається вищою в 1978-2009 рр. на 2-5 днів.

Отже, аналіз повторюваності екстремально низької та екстремально високої кількості опадів у нашому місті дозволяє виявити суттєві відмінності між двома досліджуваними періодами: 1946-1977 рр. та 1978-2009 рр. Ці відмінності різні для виділених для аналізу градацій, проте вказують на загальне збільшення їх повторюваності. Таке посилення екстремальності режиму зволоження та його сезонні особливості можуть впливати на умови ведення сільськогосподарства в районі і потребують їх урахування.

Література

- Єремєєв В., Єфімов В. Регіональні аспекти глобальної зміни клімату // Вісник НАН України, - 2003. – № 2.- С. 22-26.
- Клімат України/ За ред. В.М. Ліпінського, В.А.Дячука, В.М.Бабіченко.- К.: Вид-во Раєвського, 2003.- 344 с.
- Нажмудінова О.М. Циркуляційні особливості утворення аномалій температури повітря на Україні// Вісник Одеського державного екологічного університету, - 2009.- Вип. 8.
- <http://www.cgo.kiev.ua/>
- <http://www.nbu.gov.ua>

СУТНІСТЬ ТА НАПРЯМКИ ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

Бовсуновська І.М., студентка IV курсу, факультету психології та соціальної роботи, спеціальності «дошкільне виховання; практична психологія»

Науковий керівник: **Кричківська Т.О.**, старший викладач кафедри загальної та практичної психології

У статті розкрито сутність та напрямки емоційного розвитку дітей дошкільного віку, проаналізовано емоційний розвиток дітей на різних вікових етапах. Виділено та охарактеризовано основні методи, засоби та прийоми емоційного розвитку дітей дошкільного віку.

Важливим чинником в сучасному світі є становлення, формування і розвиток особистості. Сучасне життя вимагає інтелектуально розвинуту особистість і разом із цим толерантну, відкриту до спілкування і розвитку. Сучасна держава потребує людей вільних, відповідальних перед собою й суспільством, здатних жити в умовах середовища, що змінюється; людей в яких гармонійно поєднані моральні, естетичні, інтелектуальні і емоційні компоненти розвитку особистості. Метою ж сучасного навчання є формування особистості не з енциклопедичною пам'яттю, а з гнучким розумом, з швидкою реакцією на все нове, з повноцінно розвиненими потребами подальшого пізнання та самостійної дії, з добрими орієнтувальними навичками й творчими здібностями.

Оскільки дошкільний вік є періодом становлення особистості, тому вся система дошкільної освіти має бути спрямована на формування фізичних, емоційних та пізнавальних сил дитини, які становлять нову гармонійність особистості.

Емоційний світ дитини починає формуватися з перших днів і продовжує розвиватися разом з особистістю від першого плачу та усмішки до широкої гамми виявів позитивних та негативних переживань і станів. Від емоцій, які найчастіше переживає і виявляє дитина залежить успіх її взаємодії з соціумом. Виховання в дитини позитивних якостей – це свідоме створення в ній позитивних емоцій, які уможливають розвиток позитивних рис характеру, сповільнюють негативне.

Не можна жадати від дитини не переживати, коли вона переживає, але можна допомогти їй справитися зі своїми станами, переборювати їх, а за необхідності і керувати ними.

Дошкільник, який здатен контролювати свої почуття, добре розуміється в тому, що почувають інші - має перевагу в умінні діяти за так званими написаними законами, які ведуть до успіху в подальшому особистому і суспільному житті. Адже люди з добре розвинутою емоційною сферою можуть краще налагодити стосунки з оточуючими, швидше знайти вихід із складного становища, здатні більш цілеспрямовано керувати своїми емоціями.

Проблема особливостей розвитку емоційної сфери дітей є актуальною як у теоретичному так суто прикладному аспектах (І.Д.Бех, О.В.Запорожець, О.І.Кульчицька, Я.З.Неверович та інші). Розкриття психологічних механізмів, що детермінують розвиток емоційної сфери, ускладнюються багатьма факторами. З-поміж них, виступає недостатня теоретична з'ясовність загальних уявлень щодо сутності емоцій

(В.К.Вілюнас, К.Є.Ізард, О.Я.Чебикін та інші), їх інтегративності (Л.М.Аболін, О.П.Саннікова та інші); динамічності протікання (В.К.Вілюнас, О.П.Саннікова та інші) тощо.

Порівняльний аналіз різних досліджень (І.Г.Головська, І.С.Кон, Т.М.Чебикіна та інші) дозволяє констатувати небажані тенденції, що спостерігаються у сучасних дітей. Фактори, що негативно впливають на розвиток емоційної сфери, за даними вчених І.П.Вісковатова, О.І.Кульчицька, В.С.Мухіна та інші, можна відзначити екологічні, техногенні та соціально-психологічні умови життєдіяльності дитини. Водночас недостатнє визначення різних соціально-психологічних факторів впливу на виховання дітей і емоційний розвиток, суттєво ускладнює процес пошуку засобів профілактики і корекції. Для формування творчої, гармонійно розвинутої особистості, педагогові необхідно керувати знаннями про особливості емоційного розвитку кожної дитини, посилити увагу до виховання потреб та почуттів дитини – моральних, пізнавальних, естетичних, практичних. Цей напрям педагогічної роботи пов'язаний із такою лінією, як «емоційно-ціннісний розвиток», яку вперше чітко означено в Базовій програмі «Я у світі». Вона передбачає два основних аспекти педагогічної діяльності: емоційний розвиток дитини та виховання потреб, а через них – елементарної системи цінностей дошкільника. Тому актуальним залишається вивчення сутності та напрямків емоційного розвитку дітей дошкільного віку.

Мета: розкрити сутність та напрямки емоційного розвитку дітей дошкільного віку.

Завдання:

1. Розкрити сутність та напрямки емоційного розвитку дітей дошкільного віку.
2. Проаналізувати емоційний розвиток дітей на різних вікових етапах дошкільного віку.
3. Розглянути основні методи, засоби та прийоми емоційного розвитку дітей дошкільного віку.

В методичних аспектах реалізації Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» визначені сутність та напрямки емоційного розвитку. Сутність полягає в тому, що дитині цього віку важко розібратися в гамі своїх переживань. Вона не завжди правильно розуміє навіть прості емоції. Тим більше їй важко збагнути складні та різноманітні переживання інших людей. Допомогти вихованцеві в цьому – призначення педагога. Розширення, поглиблення, систематизація, диференціація емоцій – запорука свідомих та гармонійних зв'язків дитини з довкіллям і своїм внутрішнім світом.

Мета педагогічної роботи – ввести дошкільника в складний світ людських емоцій.

Напрямами педагогічної роботи з емоційного розвитку дошкільника є:

- виховувати емоційну сприйнятливість, чутливість дитини; формувати вміння відгукуватися на емоційно насичене середовище;
- профілактика емоційної глухоти, “товстошкірості”, байдужості;
- навчати диференціювати основні емоції;
- вправляти в розпізнанні емоційних станів (власних та інших людей) через міміку, жести, рухи, інтонації;
- виробляти звичку називати основні емоції та стани словами, проговорювати їх, пояснювати причини;
- вправляти в позначенні емоцій відповідних піктограм (радості, подиву, страху, задоволення, злості, сорому, провини, відрази, спокою);
- навчати передавати емоції, переживання, стани кольором, лініями, мелодією, ритмом, тембром тощо;
- розвивати здатність виразно проявляти свої почуття;
- навчати управляти своїми емоціями, володіти собою, утримуватися від прояву негативних почуттів;
- збагачувати досвід емоційних переживань дітей, формувати позитивний “емоційний фонд”;
- виробляти навички релаксації, відновлювати позитивний настрій;
- навчати пов’язувати емоції з життєвими подіями, що їх продукували, з відповідними зовнішніми проявами поведінки людини, встановлювати причинно-наслідкові зв’язки;
- формувати вміння “занурюватися” в життєву ситуацію, “проживати” її;
- профілактика тривожності, боязкості, невпевненості у собі;
- формувати оптимістичне ставлення до життя, труднощів, проблем; стимулювати бадьорий настрій, створювати позитивний емоційний фонд;
- вправляти в емоційній врівноваженості, стабільності;
- виховувати у дітей почуття самовартісності;
- навчати адекватно реагувати на різні емоційні ситуації;
- вправляти в знаходженні конструктивних способів виходу із складних та непередбачуваних ситуацій;
- розвивати почуття гумору, вміння посміятися з себе;
- вправляти в імпровізації, підтримці себе, допомозі собі, відстоюванні власного “Я”;
- стимулювати готовність сприяти собі у забезпеченні душевної рівноваги, емоційного благополуччя, комфорту [3, 47-48]

Емоційний розвиток не менш важливий, ніж когнітивний чи фізичний, соціальний чи мовленнєвий, і вимагає від дорослих не меншої уваги і підтримки. Поведінка дорослих може як підтримати, так і загальмувати емоційний розвиток дитини.

Емоційний розвиток дітей на різних вікових етапах дошкільного віку досліджувала Н. В. Карпова.

Вона зазначає, що від року до року і шести місяців формування емоцій відбувається в процесі предметно-ігрових дій, які мають певний продовжуючий та завершальний результат (позитивний чи негативний).

Для розвитку емоційного життя в цей період важливі такі навички, як мова та ходьба.

Від року і шести місяців до двох років розвиток емоцій визначається розширеною орієнтацією в оточуючому, розвитком мовних навичок, оволодінням деякими побутовими уміннями, пізнанням властивостей предметів та способів дії з ними.

В кінці другого року життя у дітей спостерігаються яскраві емоційні реакції, проявляються в міміці, рухах, у відтінках голосу та інше. Важливою умовою для розвитку емоційної сфери залишається спілкування з близькими дорослими, які тепер мають характер співпраці. Завдяки здатності наслідування, дитина вчиться емоційно адекватно реагувати на явища і події свого життя.

Для того щоб новоутворення сформувалися правильно, необхідні певні зусилля дорослого, тому що емоційна сфера дитини залишиться на першопочатковому рівні, що може негативно вплинути на її розвиток в цілому.

В цей віковий період корисно проводити ігри з сюрпризами, так як діти, особливо емоційно, сприймають все невідоме. Враховуючи велику потребу дітей цього віку в руховій активності, рекомендується грати з ними в рухливі ігри, які включають вправи, що сприяють розвитку основних рухів. В результаті цього відбувається формування позитивних емоцій, дитина самотверджується в своїх можливостях.

На третьому році життя (від двох років і шести місяців до трьох років) відбувається подальший розвиток пізнавальних потреб дитини без впливу зі сторони дорослих. І емоції дитини визначаються вже оцінним реагуванням на успіхи і невдачі не тільки своїх дій, але і дій інших.

До кінця третього року життя у дитини на емоційній основі відбувається усвідомлення і затвердження себе (розуміння свого “Я”), виникає почуття співпереживання, емпатії, гордості. Пізнавальні емоції пронизують всі сфери життєдіяльності дитини.

Емоціональне відношення дитини до своїх дій відіграє не менш важливу роль. Від того, які емоції виникають у неї в процесі навчання, які почуття він відчуває від своїх успіхів і невдач, залежить розвиток її подальшої пізнавальної активності. [2, 52-53]

Протягом четвертого і п’ятого року життя у дитини вперше з’являються зачатки відчуття відповідальності. Це пов’язано з формуванням найпростіших ціннісних уявлень відносно того, що добре чи погано. Виникають переживання радості при вдалому виконанні своїх обов’язків і засмучення при відхиленні від встановлених норм. Цього роду емоційні переживання виникають, в основному, при взаємодії дитини з близькою їй людиною й поступово поширюється на більш широке коло людей.

У Базовому компоненті дошкільної освіти зазначено, що протягом шостого і сьомого року життя дитина орієнтується у назвах та специфіці проявів основних емоцій (інтересу, радості, подиву, горя, гніву, огиди, презирства, страху, сорому, провини), розрізняє прояви кожної з них. Встановлює причинно-наслідкові та смислові зв’язки між подіями життя, своїми переживаннями та виразом обличчя. Вміє передавати свої почуття мімікою, жестами, словами. Адекватно реагує на різні

життєві ситуації, стримує негативні емоції, співвідносить характер емоційної поведінки з її наслідками для тих, хто поряд. Характеризується оптимістичним світосприйманням, чутливістю, сприйнятливістю, з довірою ставиться до навколишнього світу. Вміє розрізняти моральні, інтелектуальні та естетичні почуття та називати основні з них. Вживає ці назви в спілкуванні, а також виявляє почуття щирості, жалю, відповідальності, безкорисливості, вдячності, любові у взаєминах з іншими. Може передбачити результати своєї праці, їх значення для себе та людей, які поряд [1, 45].

З огляду на важливість емоційної складової у методичних аспектах реалізації Базової програми “Я у Світі” пропонують для застосування різні ефективні засоби, методи та прийоми. До засобів емоційного розвитку відносять: вправи і ігри, які спрямовані на розв’язання і корекцію емоційної сфери.

Також дуже велике значення мають спеціальні методи психоемоційної сфери. Розвиток багатого емоційного світу неможливий без іграшок: іграшок з реального життя, такі що допомагають “виштовхнути” агресію, іграшки для розвитку творчої фантазії і самовираження.

Власне через казки, звернені до серця дитини і не піддані впливу сучасної цивілізації, дитина отримує глибокі знання про людину, її проблеми і способи їх вирішення [3, 51].

Для емоційного розвитку вихователь може використовувати метод піктограм. Вони характеризуються тим, що вихователь наводить приклади з життя, які ілюструють ті чи інші переживання людини, пропонує дітям вибрати з багатьох піктограм ті, що найбільш їм відповідають, охарактеризувати відповідні міміку, жести, пози. З цією метою можна використати різноманітні ігри, вправи, етюди. Ефективним є використання піктограм для оцінки дитиною власного настрою, настрою товаришів, рідних та близьких людей. Ефективним є також метод бесіди з дітьми. (У тебе буває сумний настрій?, Що ти при цьому відчуваєш?, Що думаєш?, Як собі допомагаєш?) [3, 49-50].

Для формування навичок саморегуляції вихователю у методичних рекомендаціях до програми “Я у Світі” пропонують використовувати такі прийоми:

- вправи на м’язову релаксацію, які знижують рівень збудження, знімають напругу;
- дихальну гімнастику, яка заспокоює нервову систему;
- мімічну гімнастику, спрямовану на зняття загального напруження, формування виразності самовираження;
- читання дитячих потішок з чергуванням рухів, темпу гучності мовлення, які сприятимуть довільності. [3, 49]

Важливе значення мають такі прийоми:

- елементи наукоterapiї з імпровізацією, елементи психодрами, елементи музико терапії;
- розігрування етюдів;
- малювання емоцій, почуттів;
- кляксографія і релаксаційні вправи на розслаблення, заспокоєння.

Під час проведення ігор та організації спілкування доцільно ввести ігровий персонал, котрий буде зрозумілий, веселий, життєрадісний для дитини. При цьому використовувати:

- імітаційні та рольові ігри;
- психогімнастику;
- елементи групової дискусії;
- техніку та прийоми саморегуляції;
- метод спрямованої уяви;
- малюнкові методи.

Важливо не лише інформувати дитину, яке значення має вміння емоційно регулювати свою поведінку, а й вправляти її в перенесенні цього вміння із контрольованих дорослими занять у самостійну діяльність. Варто об’єднати для цього зусилля батьків, педагогів, практичного психолога. [3, 49-50]

Отже, сутність емоційного розвитку дітей дошкільного віку полягає в тому, щоб допомогти дитині цього віку розібратися в гамі своїх переживань. Допомогти вихованцеві в цьому – призначення педагога. Його завдання розширити, поглибити та систематизувати, диференціювати емоції. Тому що, саме через вихователя дитина ознайомлюється з довкіллям і своїм внутрішнім світом.

Напрямами емоційного розвитку є введення дошкільника в складний світ людських емоцій.

Таким чином, дошкільний вік характеризується бурхливим розвитком емоційної сфери, яка справляє величезний вплив на особистісний розвиток дитини, та оволодіння нею різноманітними видами діяльності. Впродовж дошкільного дитинства емоції розвиваються, ускладнюються і набувають інтелектуалізованого характеру, що дасть змогу в подальшому засвоювати знання та вміння, розуміти, що почувають інші, мати перевагу в умінні діяти за так званими написаними законами, які ведуть до успіху в особистісному і суспільному житті.

Важливо сформувати уявлення батьків про емоційний розвиток їх дітей, адже саме батьки від самого народження супроводжують своїх дітей і певним чином формують цей розвиток. Далі відповідальним є вихователь, який продовжує це формування використовуючи велику кількість різноманітних методів і прийомів, які позитивно впливають на дитину, і дають їй змогу розвиватися повноцінно, урівноваженою особистістю.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К.: “Дошкільне виховання”, 1999. - с. 45.
2. Карпова Н. В. Емоциональное и познавательное развитие детей раннего возраста / Н. В. Карпова // Дошкольная педагогика. – апрель. – 2007. - № 3. – с. 52-53.
3. Методичні аспекти реалізації Базової програми розвитку дитини дошкільного віку “Я у світі” / О.Л. Кононко, З.П. Плохій, А.М. Гончаренко [та ін.]. – К.: Світич, 2009. – 208 с.

НЕСТАНДАРТНИЙ УРОК - ОДИН ІЗ ШЛЯХІВ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ СУЧАСНОГО УРОКУ

Бойко І., студентка V курсу природничо-географічного факультету

Науковий керівник: Падун Н.О., доцент кафедри загальної педагогіки та педагогічної майстерності

В епоху державного і духовного відродження України пріоритетна роль належить високоосвіченим людям. Тому розвиток суспільства значною мірою залежить від людей в сфері освіти. В свою чергу, суспільство висуває перед сучасною школою завдання сформувати всебічно розвинену особу, яка повинна задовольнити потреби суспільства. Згідно закону України "Про освіту", метою освіти є "всебічний розвиток як особливості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями" [1, с.15].

Важливе місце також має розвиток умінь і навичок учнів, що дозволить адаптувати їх до нових умов дорослого життя. На наш погляд, досягнення цієї мети можливе лише за умов широкого застосування у навчально-виховному процесі нестандартних уроків та оптимального вибору методів навчання на всіх етапах вивчення матеріалу, а особливо на етапі закріплення вивченого матеріалу. Оскільки основною діяльністю школяра є навчання, то лише за допомогою використання раціональних методів навчання відбувається засвоєння учнями знань, умінь та навичок, а також формування світогляду, розвиток здібностей, реалізація навчальної, виховної та розвиваючої функції навчання.

Актуальність теми дослідження полягає в тому, що у поданих матеріалах розглянуто основні особливості нестандартних уроків та подано особистий погляд на різні типи їх класифікації у процесі навчання.

Метою нашого дослідження є аналіз узагальнення і осмислення досвіду використання нестандартних уроків географії на сучасному етапі, а також їх роль у розвитку умінь та навичок. Відстежити рівень сформованості знань, умінь та навичок в учнів, під час використання нестандартних форм проведення уроків.

Нестандартний урок – це імпровізоване навчальне заняття, що має нетрадиційну структуру. Назви уроків дають деяке уявлення про цілі, завдання, методику проведення таких занять.

Нестандартні уроки більше подобаються учням, ніж буденні навчальні заняття. У них незвичайні задум, організація, методика проведення. Тому багато педагогів бачать у них прогрес педагогічної думки, правильний крок у напрямку демократизації школи. З іншого боку – перетворювати нестандартні уроки в головну форму роботи, вводити їх у систему недоцільно через відсутність серйозної пізнавальної праці, невисокої результативності, великої втрати часу.

Відмітимо, що на думку багатьох педагогів, звична класно-урочна система повинна містити в собі не лише

ті форми навчання, які орієнтовані на "середнього" учня, а й такі, що передбачають безпосередній розвиток дітей обдарованих чи, навпаки, невстигаючих. Тобто, кожен урок повинен навчати всіх дітей, а не ділити їх на категорії. І уникненню такої класифікації сприяє використання нестандартних уроків або їх елементів на звичайних уроках.

А що ж таке нестандартне навчання? Це особлива система, яка орієнтується не на кількість інформації донесеної до учнів, а на її якість.

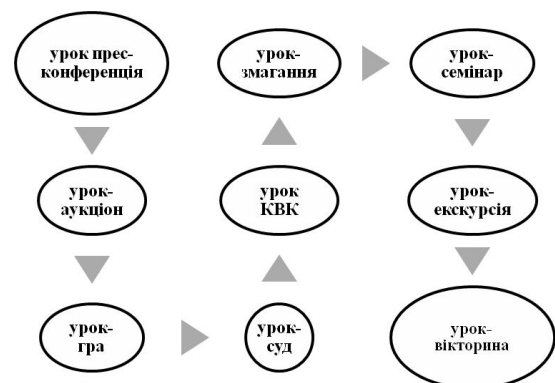
Метою цієї системи є не просто всебічний і гармонійний розвиток особистості, а й створення оптимальних умов для цього розвитку. Нетрадиційне навчання зосереджує свою увагу на вмінні учня критично, але адекватно оцінювати себе та інших; воно вчить як правильно це робити і не породжувати при цьому негативні емоції і почуття.

Головним завданням є взаємонавчання як вчителя з учнями, так і учнів між собою, де в кінцевому результаті всі у виграші, адже основним є здобуття нових знань, умінь та навичок. Але щоб проводити нестандартний урок треба бути не лише майстерним педагогом, а й дуже дбайливим спостерігачем. Адже для проведення такого уроку важливо знати, що цікавить учнів і як подати це їм у доступній формі. Отже, таким першим своєрідним етапом проведення такого уроку є вивчення учнів, а можливо й спільне з ними дослідження їхніх інтересів (це може бути тестування або анкетування)[2,8].

У проведенні нестандартного уроку ділиться на 5 етапів:

1. Орієнтація на майбутню тему;
2. Вивчення мети уроку;
3. Проектування;
4. Організація виконання плану діяльності;
5. Контроль-корекція-оцінка.

Але для досягнення максимальних результатів у вивченні певної теми, її усвідомленні і осмисленні існують різні види нестандартних уроків [3,12]:



Перевірка даної гіпотези відбулася протягом двох місяців (з 17.02 по 11.03) під час проходження педагогічної (стажувальної) практики з фаху "географія і біологія" у 8 класі з загальною кількістю 28 учнів Ніжинської ЗОШ І-ІІІ ступенів №15.

Наше дослідження складалося з двох етапів:

1. констатувальний експеримент;
2. формувальний експеримент.

Констатувальний експеримент полягав у тому, щоб об'єктивно виявити вихідний рівень застосування нестандартних уроків при вивченні курсу географії. У процесі здійснення даного експерименту були використані такі *методи*:

- спостереження;
- аналіз шкільної документації та учнівських робіт;
- бесіда з учнями;
- анкета-тест.

У нашому дослідженні ми прагнули з'ясувати:

1. Ставлення учнів до вивчення географії при проведенні нестандартних уроків;
2. Вміння організувати роботу в групах, парах та командна гра;
3. Можливість застосування різних нестандартних типів уроків у подальшому при вивченні географії.

З цією метою ми провели: спостереження в ході заняття, індивідуальні бесіди з учнями, проаналізували шкільну документацію, роботи школярів, склали анкету-тест, яка включала такі запитання:

1. Чи подобається Вам, коли вчитель проводить нестандартні уроки при вивченні нового матеріалу?
2. Чи вмієте Ви працювати на нестандартних уроках?
3. Які типи нестандартних уроків Вам найбільше подобаються?
4. Як Ви вважаєте, чи корисно застосовувати нестандартні уроки при вивченні географії?
5. Чи хотіли б Ви, щоб нестандартних уроків було більше?

Результати нашого дослідження :

Експеримент проводився на базі Ніжинської ЗОШ І-ІІІ ступенів №15 у якому брало участь 28 учнів.

Як виявилось, школярам дуже подобається, коли вчитель використовує нестандартні типи уроків при вивченні нового матеріалу. Таку відповідь дали 57% опитаних, тоді як 29% - зовсім не подобається, а 14% - не зовсім подобається опрацювати матеріали на нестандартному уроці.

На питання чи вмієте працювати на нестандартних уроках, більшість респондентів відповіли, що з допомогою вчителя та однокласників можуть виконати завдання (64%), не вміють працювати – 14%, а 22% восьмикласників, все ж, можуть працювати самостійно.

Наступне запитання дозволило нам з'ясувати яким типам нестандартних уроків учні надають перевагу. За результатами анкети 42% більше подобається працювати, коли типом уроку є гра, 36% віддали перевагу уроку-конференції, і лише 22% вважають, що кращою є форма проведення, це – урок-семинар.

Четвертим було запитання про користь від застосування нестандартних уроків, на яке учні відповіли так: 42% вважає, що це сприяє підвищенню мотивації

до вивчення географії, 36% відповіли, що розвиваються не тільки розумові здібності, але й уміння і навички, проте 22% категорично заявили про незначимість даного навчального типу уроку і для них немає значення у якій формі вчитель проводить урок.

Останнє запитання звучало так – чи хотіли б Ви, щоб нестандартних уроків було більше? Думки також розділилися: 50% згодні працювати таким чином, 32% - не визначились і 18% відмовили, що ні.

Щільність опитування тобто кількість учнів, опитаних протягом уроку, визначалась за допомогою вивчення шкільної документації, спостереження, бесіди з учителями.

Після проведення системи уроків з використанням нестандартних уроків, як бачимо, рівень успішності виконання завдань та інтерес до роботи з середнього зріс до високого, а відповідно, середній і низький помітно зменшилися. Так, 61% учнів стало дуже подібатися вивчати новий матеріал з географії при застосуванні нестандартного уроку.

Після застосування різних типів нестандартних уроків, восьмикласникам найбільше сподобався урок у формі гри, що спонукало підвищення мотивації до вивчення географії. 36% опитаних звернули увагу на розвиток умінь і навичок.

Запровадження нестандартного типу уроку вплинуло на всіх учнів і дало свої позитивні результати. Це підтверджується тим, що після проведення експерименту, майже всі учні у класі можуть працювати без допомоги вчителя (71%). Отже, це доводить, що саме впровадження нестандартного уроку в навчальний процес, дає підвищення ефективності уроку.

Отже, нестандартні уроки руйнують застигли штампи так званих зунів (знання, уміння, навички). Структура нових типів уроків також відмінна від традиційних.

Дидактика виходить з таких аспектів ефективності уроку: керування пізнавальною діяльністю учнів на основі закономірностей і принципів навчання; напружена, досконало організована й результативна пізнавальна діяльність учнів; ретельна діагностика причин, що впливають на якість занять, прогнозування здійснення і результатів навчально-виховного процесу, вибір на цій основі досконалої технології досягнення запроєктованих результатів; творчий підхід до розв'язання нестандартних завдань відповідно до наявних умов та можливостей; обґрунтований вибір, доцільне застосування необхідного і достатнього для досягнення мети комплексу дидактичних засобів; диференційований підхід до окремих груп учнів; ефективне використання кожної робочої хвилини на уроці; атмосфера змагання, стимулювання, дружнього спілкування, прогнозування навчальної діяльності, вибір на цій основі досконалої технології досягнень запрограмованих результатів. Підсумовуючи сказане можна зробити висновки.

1. Нестандартні уроки дозволяють урізноманітнювати форми й методи роботи, позбавлятися шаблонів, створюють умови для виховання творчих здібностей школяра, розширюють функції вчителя, дають змогу враховувати специфіку певного матеріалу та індивідуальні особливості кожної дитини.

2. Використання нестандартних форм уроків сприяє формуванню пізнавальних інтересів школярів, діти без-

посередньо беруть участь у процесі навчання. Пізнавальна діяльність учнів переважно має колективний характер, що створює передумови для взаємодії суб'єктів навчання, дає можливість для обміну інтелектуальними цінностями, порівняння й узгодження різних точок зору про об'єкти, які вивчаються на уроці.

3. Ефективність нестандартних уроків забезпечується за умови володіння вчителем методикою їх проведення та умілого використання таких уроків у певній системі в поєднанні з традиційними формами роботи.

Література:

1. Закон України "Про освіту"//Освіта.-1996.-25 квітня.-С.4
2. Кобернік С.Г. та ін. Методика викладання географії в школі: Навчально – методичний посібник. – К.: Стафед –2, 2000.-320с.
3. Нестандартний урок географії \ Упоряд. В.М. Андреева. – Х.: Вид. група "Основа", 2005. – 144 с. – (Б – кА журн. "Географія"; Серія "Урок від А до Я" Вип. 9 (21))

УДК 373.2: 316.454.5

ПОПЕРЕДЖЕННЯ КОНФЛІКТНОСТІ У ДИТЯЧОМУ КОЛЕКТИВІ

Бойко Н.В., студентки IV курсу факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: **Пихтіна Н.П.**, доцент кафедри дошкільної освіти

У статті проаналізовані психолого-педагогічні дослідження на предмет вивчення конфліктності у дитячому колективі та спрогнозовані превентивні можливості сформованості комунікативної культури у їх попередженні.

Актуальність проблеми. Проблемі педагогічного спілкування у психолого-педагогічних дослідженнях завжди приділялась значна увага у контексті вивчення її різноманітних аспектів. У педагогіці, спілкування вивчається у руслі проблем пізнавальної діяльності (Ю.Бабанський, А.Богош, В.Давидов, Г.Щукіна); морального виховання (І.Бех, В.Білоусова, О.Киричук); професійної підготовки педагога (Т.Жаровцева, І.Зязюн, В.КанКалік, Е.Карпова, С.Литвиненко, В.Семиченко); впливу малих груп на розвиток спілкування у різних видах діяльності (Г.Балл, Р.Буре, Т. Репіна) тощо. Частково теоретичні положення щодо гуманістично спрямованого спілкування дітей висвітлені в працях Л.Артемової, В.Білоусової, О.Кравцової, В.Петровського.

Проте, незважаючи на значну науково-теоретичну базу, у практиці роботи дошкільних навчальних закладів поширені явища негуманної поведінки дітей, які є наслідком низької культури їхнього спілкування з дорослими (вихователями, батьками); орієнтації на авторитарний стиль взаємин з оточуючими. Внаслідок цього мають місце ситуації загострення конфліктів у колективах, зокрема в дитячих.

Саме тому важливо говорити про ту роль, яку відіграє конфлікт в процесі психічного розвитку в цілому і формування особистості [6].

За визначенням психологів, участь у конфліктах виступає як неминучий момент дорослішання людини, оскільки саме через подолання внутрішніх і зовнішніх конфліктів відбувається формування особистості дитини. Уміння вирішувати конфлікти є одним із проявів соціальної адаптації та сприяє продуктивності в міжособистісному взаємодії [4]. Тому об'єктивно виникає необхідність проведення спеціального дос-

лідження шляхів попередження конфліктності у дитячому колективі.

Мета написання статті: теоретично обґрунтувати проблему попередження конфліктності у дитячому колективі ДНЗ.

Це вимагає розв'язання таких дослідницьких завдань:

- 1) Обґрунтувати проблему попередження конфліктності у дитячому колективі ДНЗ;
- 2) Виділити основні причини виникнення конфліктів у дитячому колективі.

Основний виклад матеріалу

Проблему конфліктності в дитячому колективі досліджувало багато науковців. Серед них: Л.Виготський, В.Дружинін, З.Фрейд, К.Юнг та інші [6].

З погляду психології, конфліктологія – область наукових знань про шляхи і способи передбачення, попередження, подолання суперечностей і гармонізації відносин між окремими людьми, групами та об'єднаннями. [1]

З погляду педагогіки, конфліктологія – область наукових психолого-педагогічних знань про шляхи, способи та засоби передбачення, попередження конфліктів та подолання суперечностей, що виникають у навчально виховному процесі. [2]

Психологічний словник визначає конфлікт як зіткнення осіб, їхніх ідей, інтересів, потреб, оцінок, прагнень, рівня домагань. [8]

Підґрунтям для "підвищеної конфліктності" під час виникнення конфліктних ситуацій може бути багато передумов, серед яких:

- особливості індивідуального психічного і фізичного розвитку;

- особливості мікроклімату в родині дитини;
- особливості дитячого світогляду;
- психологічні бар'єри і дитячі страхи;
- невміння (ненавмисно) виконувати певні дії, наприклад, невміння застібнути гудзик, користуватися чашкою, милом та ін;
- фізичний стан дітей;
- нестача терпіння, толерантність і брак професіоналізму у педагогів-вихователів.

На думку науковців у немовлячому і ранньому дитинстві конфлікти з однолітками найчастіше виникають через поведження з іншою дитиною, як із неживим об'єктом, невміння гратися навіть за наявності достатньої кількості іграшок. У цьому віці іграшка для дитини значно привабливіша, ніж одноліток. Часто вона замінює партнера – однолітка, гальмує розвиток позитивних стосунків [2].

Л.Виготський вважав, що дошкільнику особливо важливо продемонструвати себе, хоча б у чомусь перевершити товариша. Йому необхідні впевненість, що його помічають, відчуття, що він найкращий. У середовищі ровесників малюк доводить своє право на унікальність, порівнює себе з ними, роблячи висновки тільки на свою користь. Він розглядає однолітка лише як об'єкт для порівняння із собою, погляд на однолітка як на особистість йому ще не притаманний, інтереси ровесника йому ще байдужі, а тому ігноруються. Малюк помічає іншого, коли той починає заважати. Тоді відразу одноліток отримує сувору оцінку, непривабливу характеристику. Дошкільник чекає від ровесника схвалення і похвали, ще не розуміючи, що й від нього очікують аналогічних дій, на які він ще не здатний. Погано усвідомлюючи причини поведінки своїх ровесників, ще зовсім не розуміє, що одноліток – теж особистість зі своїми інтересами і потребами. [3;4]

Л.Виготським були виділені сім основних причин виникнення конфліктів у дитячому колективі:

1. "Руйнування гри" - сюди входили такі дії дітей, які переривали або ускладнювали процес гри, - наприклад, руйнування ігрових споруд, ігрової обстановки, а також уявної ігрової ситуації.
2. "З приводу вибору загальної теми гри" - у цих випадках спір виникав через те, в яку саме спільну гру збиралися грати діти.
3. "З приводу складу учасників гри" - де вирішувалося питання про те, хто саме буде грати в цю гру, тобто кого включити в гру, а кого виключити.
4. "Через розподіл ролей" - дані конфлікти виникають головним чином у силу розбіжностей між дітьми про те, хто буде виконувати найбільш привабливу або, навпаки, малопривабливу роль.
5. "Через іграшки" - конфлікти через володіння іграшками, ігровими предметами і атрибутами.
6. "З приводу сюжету гри" - коли діти сперечаються через те, яким чином повинна проходити гра, які в ній будуть ігрові ситуації, персонажі і які будуть дії тих чи інших персонажів.
7. "З приводу правильності ігрових дій" - суперечки про те, правильно чи неправильно діє той чи інший в гри [3].

У 5–6-річному віці кількість та інтенсивність конфліктів знижується. Дитині стає важливіше гратися разом, ніж утвердитися в очах однолітка, тому вона

частіше діє з позиції "ми", починає розуміти, що в товариша можуть бути інші інтереси, заняття, ігри. Правда, як і раніше, дошкільники часто сваряться і б'ються [7].

Л.Обухова виділяла два типи психологічних конфліктів у дітей дошкільного віку: конфлікт в діях і конфлікт у мотивах [6].

Часто теоретики розглядають два види спрямованості конфліктів: зовнішні і внутрішні.

Переважають зовнішні конфлікти у дітей - дошкільнят зумовлюється суперечностями, які виникають під час спілкування та спільної діяльності. Зовнішні конфлікти виникають у сфері стосунків дітей, однак, вони як правило, не оволодівають більш глибокими міжособистісними відносинами. Зовнішні конфлікти мають тимчасовий, ситуативний характер і, зазвичай, вирішуються самими дітьми шляхом самостійного прийняття норми правильності та справедливості. Зовнішні конфлікти часто можуть бути корисні, оскільки вони надають дитині право на відповідальність, на самостійне вирішення виниклих проблемних ситуацій і виступають регулятором повноцінних відносин дітей.

Залежно від конфліктної ситуації серед дітей важливо надати їм можливість розв'язати конфлікт в ігровій формі або з використанням дитячого фольклору.

Л.Виготським було виділено такі способи впливу дітей один на одного під час конфлікту:

1. "Фізичний вплив" - такі дії, коли діти, особливо молодші, штовхають один одного, б'ються, а також забирають іграшки, розкидають їх, займають чуже місце в грі і т. д.
2. "Опосередкований вплив" - коли дитина впливає на суперника через інших людей. Сюди віднесені скарги на однолітка вихователя, плач, крик з метою привернути увагу дорослого, а також вплив за допомогою інших дітей, залучаємих до конфлікту для підтвердження своїх домагань.
3. "Психологічний вплив" - такі способи впливу на суперника, які адресовані безпосередньо йому, але здійснюються на рівні плачу, крику, тупання ногами, гримасничання і т.д., коли дитина не пояснює своїх домагань, а демонструє певний психологічний тиск на суперника.
4. "Словесний вплив" - коли засобом впливу є мова, але це головним чином різні вказівки суперникові, що він повинен робити або чого він робити не повинен. Це висловлювання типу "Віддай", "Іди", своєрідне маркування власних дій - "Я буду лікарем", відмову виконувати потрібну партнером дію, а також питання, що вимагають конкретної відповіді, наприклад, "Куди ти сховав машину?". В останньому випадку одноліток також повинен виконати певну дію, але вже не предметне, а мовне.
5. "Загрози та санкції" - такі висловлювання, в яких діти попереджають суперників про можливі негативні наслідки їхніх дій [3; 4].

Науковці вважають, що конфліктні ситуації можуть бути спричинені різними чинниками. Всі діти різні, і підходити до кожної особистості потрібно індивідуально. Часто вихователі не можуть відразу знайти правильний підхід і тоді виникає конфлікт між вихователем та вихованцем. Іноді конфлікт може виникнути навіть тоді, коли вихователь зайняв чийсь бік у суперечці [7].

Т.Блощичина виділяє такі форми попередження конфліктності дошкільників:

1. Спільні ігри, свята, розваги;
2. Бесіди;
3. Тренінги.
4. Спортивні змагання участь в яких беруть діти і можуть брати батьки [1;5].

У даний період в кожному садочку працюють психологи які взаємодіють разом з дітьми, батьками та вихователями. Психологи проводять бесіди з батьками в яких вони дають консультації. Вихователі на батьківські збори часто запрошують психологів і за його участі розігрують проблемні ситуації.

Моделюючи конфліктні ситуації у педагогічному процесі можна, задіяти механізм прийняття рішення та оцінки того, що відбувається дітьми, що слід розглядати як один із засобів виховання моральності.

Висновки. Отже, про конфлікт можна говорити тільки тоді, коли відбувається зіткнення інтересів, коли

сторони відмовляються від спроб взаєморозуміння і займають по відношенню один до одного деструктивну позицію.

На думку багатьох вчених, вірним способом вирішення багатьох конфліктів є зацікавленість загальною ідеєю і спілкуванням, коли причина чи предмет конфлікту стають незначні, вихователь може продемонструвати дітям, переваги їх позитивного вибору, наприклад, бік примирення або справедливості в рамках дитячого сприйняття.

У процесі дослідницько-експериментальної роботи ми практично вивчили умови формування комунікативної культури дошкільників, як засобу попередження конфліктності у дитячому колективі. На основі результатів констатувального експерименту нами була розроблена та реалізована корекційна робота з дітьми і з дорослими. Наша робота була направлена на уникнення конфліктів між однолітками, між дошкільником та вихователем та між дошкільником та батьками.

Література

1. Абраменкова В. В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. – М., 2000 – 416 с.
2. Блощичина Т. С. Формирование взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста в подвижных играх. – 13.00.01. Теория и история пед. : Автореферат. – Москва – 1983.
3. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии - Изд. "Союз"; СПб 1997
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений. / Под. ред. А.П. Лурия, М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1982. – 488.
5. Нуреева О. С., Шейнфельд З. І. Невгамовні чомучки. Психологічні особливості дітей дошкільного віку. – Харків. – Видавництво "Основа" - 2008. – 253 с.
6. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – М.: Тривола, 1995
7. Приходько Ю. О. Як організувати спілкування дітей в освітньо – виховному закладі. – "Школа – дитячий садок" // "Початкова школа" - № 4, 1989.
8. Психологический словарь / Под. ред. В.В.Давыдова, А.В.Запорожца. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.

УДК 811.161.2'373.612

СЕМАНТИКА ТА ФУНКЦІОНУВАННЯ ЕКСПРЕСИВІВ-ІМЕННИКІВ В ІДІОЛЕКТІ І.ДРАЧА

Савченко І., магістрантка філологічного факультету
Науковий керівник: **Бойко Н.І.**, професор кафедри української мови

Характерною рисою поетичного мовлення є функціонування в ньому великої кількості різноманітних узуальних та оказіальних експресивів, інновацій, індивідуально-авторських слів, зокрема авторських лексичних новотворів-експресивів [1; 6; 7; 10; 11; 13].

В основі дослідження експресивних лексичних одиниць лежить антропоцентризм, який проявляється в процесі вирішення двох проблем: "1) визначення того, як людина впливає на мову, і 2) визначення того, як мова впливає на людину, її почуття, настрої, мислення, загальну культуру. По-перше, вплив людини на мову пов'язаний із суб'єктивним ставленням мовця до окремих фрагментів національної картини світу, намаганням оцінити, схарактеризувати, зробити висновки, дати назву через призму емоцій і почуттів. По-друге, лексичні одиниці, які позначають особливі, специфічні фрагменти концептуальної картини світу, сприймаються носіями мови емоційно, викликають

високу почуттєву напругу. Значущість таких слів виявляється лише за певних умов спілкування: у конкретній мовленнєвій ситуації, у випадках уживання їх стосовно специфічних об'єктів чи з метою характеристики суб'єкта мовлення, впливу на реципієнта" [2, с. 11].

Основною причиною вживання оказіоналізмів та творення оказіональних слів мовознавці вважають поліфункціональність [3; 4; 8]. Майстри художнього слова спроможні створювати номінації, що якнайточніше відбивають як власне світобачення автора, так і художньо, образно відтворюють особливості національного менталітету, мовноестетичні світовідчуття етносу. На думку Г.М.Вокальчук, "Поетичне мовлення – це мовлення віршів, яке досягло такого рівня структурно-змістової організації, на якому забезпечується поетична комунікація" [3, с. 187].

Особливо актуальними на сучасному етапі розвитку лінгвістики є вивчення експресивних функцій

індивідуально-авторських слів, їхніх функціональних можливостей.

Лінгвістичні розвідки українських та зарубіжних мовознавців були присвячені вивченню різних аспектів оказіональних слів, а саме: лексико-семантичного (І.К.Білодід, О.Г.Ликов, В.М.Русанівський, В.А.Чабаненко та ін.), словотвірного (Г.М.Вокальчук, В.В.Герман, О.А.Земська, Ж.В.Колоїз, І.Г.Олійник, Л.П.Павленко, О.А.СТИШОВ та ін.); лінгвістичного (С.Я.Єрмоленко, Н.М.Сологуб, Л.О.Ставицька, Г.М.Сюта та ін.), лексикографічного (Г.М.Віняр, Г.М.Вокальчук, Г.М.Колесник, Ж.В.Колоїз та ін.), функціонального (В.С.Ващенко, Т.К.Черторизька та ін.). Словотворчість окремих українських письменників вивчали Г.М.Вокальчук, Н.В.Гаврилук, В.В.Герман, І.Г.Олійник, Н.А.Адах та ін.

Значної уваги дослідників заслуговує й вивчення індивідуального стилю Івана Драча – видатного українського письменника і громадського діяча, який активно використовує узуальні та оказіональні (авторські) лексичні номінації. Його поетичні тексти рясніють експресивними засобами, елементами індивідуальної образності, що слугує підґрунтям неповторності ідіостилу, базою для створення колоритних лексичних інновацій. У зв'язку з цим творчість Івана Драча цікава не лише з ідейно-тематичного погляду, а й у плані оригінальності авторської лексичної номінації та слововживання [12]. Метафору митця досліджувала Л.Ю.Тиха [14].

Актуальність досліджень ідіолекту зумовлена потребою схарактеризувати експресивну лексику кризь призму мовомислення видатного українського письменника Івана Драча, виявити мовні особливості його індивідуального стилю, поглибити уявлення про його творчу особистість як представника шістдесятництва. Досі словотворча практика поета не була предметом окремих спеціальних лінгвістичних досліджень.

На основі конотативних складників “емотивність”, “оцінність” та “образність” виділяємо дві неоднакові за кількісним складом лексико-семантичні макрогрупи експресивів-іменників, уживаних в ідіолекті І.Драча: 1) загальнооцінні слова, які можуть уживатися для позитивної або негативної характеристики будь-яких (багатьох) фрагментів концептуальної картини світу та які пов'язані з предметною семантикою (назви осіб, об'єктів тощо), та 2) тематично визначені оцінні експресиви. Слід зазначити, що запропонована класифікація не може охопити абсолютно весь лексичний експресивний шар, тобто всі ті лексеми, що мають стосунок до емотивно-оцінної семантики, оскільки будь-який об'єкт оцінювання характеризується безмежною множинністю ознак, рис, властивостей, які не завжди підлягають одночасному пізнанню, виділенню та мовній фіксації [9].

Перша виділена вище макрогрупа об'єднує експресиви, що вживаються для кваліфікації будь-якого предмета мовлення. Це передусім експресиви з розмитими та досить широкими (дифузними) денотатами. Тематично організовані експресиви, належні до другої макрогрупи, передають оцінку конкретних референтів (суб'єктів, об'єктів, явищ тощо), позначених словами з більш-менш визначеною денотативною семантикою. Експресиви, належні до першої макро-

групи, характеризуються семантичною однорідністю, вони не типові для поетичних текстів І.Драча.

Друга макрогрупа використовується для кваліфікації як неживих предметів (явищ, подій, ознак тощо) – (1), так і живих (істот) – (2), наприклад, 1: *Нині вишня бризнула суцвіттям – В пляшці тепла гілочка живе... Біль пекучий... І вона самотня, В цвіті вся, як в думах голова* (1, с. 72); *Дві зорини на білому тілі, Дві невипиті чаші цноти Снять синами, од ласки зомлілі, Розстебнувши сукенку жароти* (1, с.38); *Де котиться між голубих лугів Хмарина ніжна з білими плечима, Я продаю сонця – оранжеві, тугі, З тривожними музичними очима* (1, с.40); *І я хапаюся за гудзик, Бо перейшов дорогу кіт, – Забув у кицьці він картузик, Іде із досвіток ледь світ* (2, с. 149); 2: *Ваших окуляр – чорна холодна кров, я ліпші тобі дістану... ластовенятко з піднятим коміром... (1, с. 119); Ой сини-синочечки, Славні огірочечки, Чубчики-любчики, Маленькі голубчики* (1, с. 127); *Синичка малесенька, наче колібрі, Якось-то існує в своєму калібрі, Така вже мацюпінка, наче мізинчик, Та де той мізинчик – його половинчик* (2, с. 126); *Ой діточки, коханенькі, сюди ідіть до мене. Я ж бо ваша мати. У мене свято нині. Бригадир Щось загордився. Не вітають люди. Та людям не до мене, боже мій. Мене лиш цуцьки й півничок не гудить, І котик в мене є, і є бджолиний рій, Синочки в мене – всі сьогодні дома. Приїхали. Спасибі їм, спаси...* (1, с. 126); *У бабцюлі, у бабусеньки, ой, Взува старі чоботи-шкарбани, Бабчині чоботи-чоботищенки, Наносить води повну балию – Ще відро, ще відро, ще відеречко Та в баняки, банячища, ой* (1, с. 151); *Хата, хатуся, хатинонька, Хатусенька, Хата Стріхівна, ой. Заворожу мені, Бабченко, ой-я, Бабусенько, бабуліня, бабусенця* (1, с. 151); *Ляпотить, хлюпотить у ноченьках Дівуліня, дівчина, дівогоренько, А бабуся так і вештається, ой-ой, А бабище все шупортається, ой-я, З кочергами, з баняками, банячищами...* (1, с. 151); *Внучка, внученька, студентонька Спить у баби на рядниці Під кожухом, кожушиськом, кожушариськом На лежанці в цмоки цмокає, аж оєчки* (1, с. 151); *А дівуля, дівчинина, дівувальниця До кожуха, кожушенька так і горнеться, А бабуля, бабуліня, бабусенця До дівчиська, дівчиниська так і тулється – Сиротина ж, сиротуля, сироптащечка, Бабумамця, бабутатко, бабусонечко...* (1, с. 151).

Фактичний матеріал свідчить, що у складі другої макрогрупи переважає лексико-семантичне об'єднання експресивів-іменників “людина”, а макрогрупа “предметний світ, створений людиною”, репрезентована фрагментарно. Найбільша за обсягом лексико-семантична група “людина” займає центральне місце, уключаючи передусім експресивні (позитивні / негативні) узуальні та оказіональні назви осіб (слова та лексико-семантичні варіанти), які кваліфікують, оцінюють людину, і вирізняється максимально високим ступенем і характером вияву емотивних та оцінних сем.

Група експресивів, які кваліфікують денотативний світ, створений людиною, нечисленна. До неї передусім належать окремі назви предметів побуту, приміщень, засобів пересування тощо.

Особливості семантичних структур лексем, уживаних у поетичних творах І.Драча, з'ясування мотиваторів

експресивних значень, їхнього типу (пряме / переносне, узуальне / okazionale тощо), аналіз парадигматичних відношень є підставою для об'єднання різних щодо виникнення та походження, проте функціонально та семантично однорідних слів в одну лексико-семантичну групу – “експресивні найменування людини”. Члени групи об'єднані на основі екстралінгвальних чинників та особливостей семантичних структур – поєднання денотативних, конотативних та образних сем. Експресивні іменники переважно називають різні ознаки, якості, властивості, характерні риси людини та ставлення до неї мовця й характеризуються полікомпонентністю семантичної матриці.

Отже, семантичні типи іменників-експресивів, що вживані в ідіолекті І. Драча для характеристики люди-

ни, репрезентовані лексемами, значеннєвий план яких поєднує денотативний макрокомпонент – “особа, названа за певною ознакою” (експресиви, що вказують на вік та родинні зв'язки, на соціальні статуси та ролі чоловіків чи жінок; експресиви, що являють собою флоро- та зооморфні метафори і стійкі порівняння) та конотативний, до якого входять емотивний та образний компоненти й займають ключові, домінуючі позиції. Образний макрокомпонент та інтенсивно-параметричний компонент належать до факультативних у семантиці емотивно-оцінних назв осіб. Наявність образного макрокомпонента значно посилює експресивний потенціал лексичної одиниці, оживляючи та актуалізуючи національно-культурні стереотипи позитивного/негативного членування фактів позамовної дійсності.

Література

1. Алефиренко Н.Ф. Поэтическая энергия слова: синергетика языка, сознания и культуры / Н.Ф. Алефиренко. – М. : Academia, 2002. – 394 с.
2. Бойко Н.І. Українська експресивна лексика: семантичний, лексикографічний і функціональний аспекти : [монографія] / Н.І. Бойко. – Ніжин: ТОВ “Видавництво “Аспект-Поліграф”, 2005. – 552 с.
3. Вокальчук Г.М. Авторський неологізм в українській поезії ХХ століття (лексикографічний аспект); за ред. А.П. Грищенка: [монографія] / Г.М. Вокальчук. – Рівне : Науково-видавничий центр „Перспектива”, 2004. – 524 с.
4. Герман В.В. Індивідуально-авторські неологізми (оказіоналізми) в сучасній поезії (60-і – 90-і роки): Автореф. дис.... канд. філол. наук: 10.02.01 / Київ. ун-т ім. Т. Шевченка / В.В. Герман. – К., 1999. – 22 с.
5. Драч І. Вибрані твори: У двох томах. – К.: Дніпро, 1986.
6. Єрмоленко С.Я. Роль художньої літератури у вихованні чуття слова // Нариси з української словесності: (стилістика та культура мови). С.Я. Єрмоленко. – К. : Довіра, 1999. – С. 343–352.
7. Єрмоленко С.Я. Стиль індивідуальний // Українська мова. Енциклопедія [Редкол.: Русанівський В.М., Тараненко О.О. (співголови), Зяблюк М.П. та ін.]. – К. : Укр. енцикл., 2004. – С. 653.
8. Колоїз Ж.В. Українська okazionale деривація: [монографія] / Ж.В. Колоїз. – К. : Акцент, 2007. – 311 с.
9. Космеда Т.А. Аксиологічні аспекти прагмалінгвістики: формування і розвиток категорії оцінки / Т.А. Космеда. – Львів: Вид-во Львів. ун-ту, 2000. – 311 с.
10. Лисиченко Л.А. Лексикологія сучасної української мови: Семантична структура слова / Л.А. Лисиченко. – Х. : Вища школа, 1977. – 114 с.
11. Лисиченко Л.А. Лексико-семантична система української мови / Л.А. Лисиченко. – Х., 1997. – 131 с.
12. Масенко Л.Т. Слово в поезії Івана Драча // Українська мова та література в школі / Л.Т. Масенко. – 1987. – № 1. – с. 32-35.
13. Стишов О.А. українська лексика кінця ХХ століття: [монографія]. – 2-ге вид., переробл. / О.А. Стишов. – К.: Пугач, 2005. – 388с.
14. Тиха Л.Ю. Метафора в поетичному дискурсі Івана Драча: Автореф. дис.... канд. філол. наук: 10.02.01 / Ін-т української мови / Л.Ю. Тиха. – К., 2007. – 18 с.

УДК 37.018

ПРИНЦИП УРАХУВАННЯ РІДНОЇ МОВИ У ВПРАВАХ ДЛЯ НАВЧАННЯ ЛЕКСИЧНОГО МАТЕРІАЛУ У ПІДРУЧНИКУ Л.БИРКУН “OUR ENGLISH” ДЛЯ 5 КЛАСУ

Бреус В.В., студентка ІІІ курсу факультету іноземних мов

Науковий керівник: **Таран О.М.**, доцент кафедри англійської мови та методики викладання

У статті розглядаються особливості навчання лексичного матеріалу в 5 класі та можливості принципу урахування рідної мови під час виконання вправ.

Навчання англійської мови посідає одне з провідних місць у загальному навчанні учнів та й взагалі у всебічному розвитку дітей. Тому навчання англійської мови, як засобу спілкування вимагає цілеспрямованої уваги. Неможливо вивчати мову не знаючи слів.

Лексична одиниця - ядро мови, це одиниця навчання лексичного матеріалу (слово, стале словосполучення або речення), що засвоюється як позначення єдиного поняття. [1:314] Правильне вживання лексики та насичений словниковий запас - це ключ до вільного

іншомовного спілкування. Постає питання: як найефективніше та найшвидше вивчати слова. Для того, щоб досягти успіху в цьому процесі та отримати позитивний результат потрібно ефективно сформувати лексичну компетенцію учнів.

Лексична компетенція – це здатність миттєво викликати з довгострокової пам'яті еталон слова залежно від конкретного мовленнєвого завдання; та включати це слово у мовленнєвий ланцюг.

Знання іноземної мови асоціюється із знанням слів, в той час як володіння мовою – з лексичними навичками, які саме й забезпечують функціонування у спілкуванні. Отже лексичні навички слід розглядати як найважливіший і невід'ємний компонент змісту навчання іноземної мови, а їх формування саме і метою навчання лексичного матеріалу.

Лексичні знання включають:

- знання про звукову форму лексичної одиниці (ЛО), необхідні для її правильної вимови та розпізнавання і розрізнення на слух;
- знання про графічну форму, правила орфографії, необхідні для правильного написання Л О та розпізнавання і розуміння її при читанні;
- знання з граматики, необхідні для утворення словоформ;
- знання семантики слів, необхідних для утворення вільних словосполучень;
- знання, пов'язані з правилами сполучуваності відповідних слів у мові, що вивчається.

Лексичний аспект спілкування має певні особливості, які полегшують його засвоєння, і такі, що його утруднюють. До перших відноситься зв'язок лексики із змістом комунікації, на що спрямована увага комунікантів. Це сприяє концентрації їх уваги і врешті-решт — засвоєнню лексичного матеріалу. До других відноситься практично невичерпний запас лексики будь-якої західноєвропейської і також великі труднощі засвоєння іншомовної лексики, що пов'язані з формою слова (звуковою, графічною, граматичною), його значенням/значеннями, характером сполучуваності з іншими словами, вживанням слів, а також розходженням зі словами рідної мови. [4:92]

Обсяг мовного матеріалу, включеного до навчальних комплексів, за якими в даний час здійснюється навчання іноземних мов у школі, є цілком достатнім, щоб закласти основи володіння по кожному виду мовної діяльності. Згідно шкільної програми, активний лексичний мінімум на початок старшого етапу навчання визначається в 1050 лексичних одиницях, а на кінець навчання - 1200 лексичних одиниць. Якщо учні засвоять таку кількість лексичних одиниць і скористаються ними на основі знання словотворчих елементів і способів утворення нових слів, в пізнаванні інтернаціональної лексики, то будуть володіти певним потенційним словником, якщо також вони засвоять звукову, графічну та граматичну сторони мови, що вивчається в обсязі, передбаченому і відображених в навчальних комплексах, і це забезпечить їм можливість користуватися іноземною мовою в комунікативних цілях.

Для забезпечення функціонування лексики у процесі спілкування потрібно сформувати в учнів відповідні лексичні навички: рецептивні і репродук-

тивні. Їх формування становить провідну практичну мету навчання лексичного матеріалу. При цьому однією метою навчання лексичного матеріалу на всіх ступенях шкільного курсу з іноземної мови служить ЛО. До ЛО відносять:

- окремі слова, наприклад: *pen, green, go, reader, musical;*
- прості сталі словосполучення типу *look like, a lot of;*
- клішовані звороти, значну частину яких становлять розмовні вирази і формули мовленнєвого етикету наприклад: *How do you do? Good morning! Well done!*

Для того щоб навчання було ефективним та підібрані методи відповідали потребам учнів, процес засвоєння лексичного матеріалу поділяється на етапи.

1) етап ознайомлення учнів з новими лексичними одиницями;

2) етап автоматизації дій учнів з новими лексичними одиницями, де розрізняють: а) автоматизацію на рівні словоформи, вільного словосполучення та фрази, речення, б) автоматизацію на понад фразовому рівні - діалогічної або монологічної єдності.

Викладаючи іноземну мову як засіб спілкування, слід пам'ятати, що учні вже володіють засобом спілкування – рідною мовою. У зв'язку з цим найраціональнішим у вивченні іноземних мов є підхід із включенням рідної мови у процес навчання. В історії методики були спроби будувати навчальний процес в такий спосіб, щоб примусити учнів на деякий час немовби “забути” рідну мову. Але ці спроби виявились невдалими. За влучним висловом академіка Л.В.Щерби, рідну мову можна усунути з процесу навчання, але її неможливо усунути із голів учнів. В зв'язку з цим найбільш раціональним є такий підхід, при якому рідна мова обов'язково враховується в процесі навчання іноземної. Вона може використовуватися як опора для учнів (коли в рідній мові наявне аналогічне явище). В цьому випадку вчитель може опиратися на перенос навичок з рідної мови на іноземну. [3:17] Якщо в рідній мові наявне явище, подібне до того, що вивчаються з іноземної мови, вчитель може опиратися на перенесення навичок з рідної мови на іноземну. Перенесення навичок – позитивний вплив навичок рідної мови на формування навичок іноземної або позитивне перенесення навичок усередині іноземної мови. [1:316] В іншому разі навички рідної мови можуть утруднювати засвоєння іншомовних звуків, слів, словосполучень, граматичних явищ тощо. Цей процес називається інтерференція. *Інтерференція - це невід'ємна складова частина процесу повільного, поступового проникнення того чи іншого іншомовного елементу в систему сприймаючої мови.* Труднощі, які є результатом інтерференції, полягають у впливі слів одне на одне у межах однієї іноземної мови (внутрішньомовна інтерференція) та кількох іноземних мов (міжмовна інтерференція). *Міжмовна інтерференція – негативний вплив навичок рідної мови на навички іноземної* [1:74] Ці два процеси потрібно врахувати при формуванні лексичної компетенції.

Методисти вважають, що лексика у 5 класі вивчається за допомогою логічного мислення, здогадки і підстановки. Наприклад, на сторінках підручника

Л.Биркун "Our English" для 5 класу, ми бачимо багато малюнків, які допомагають учням розрізнити ту чи іншу лексичну одиницю. Але спираючись на інтернаціональні слова, діти можуть зрозуміти, що aerobic – аеробіка, football – футбол, a sport – це спорт. Наприклад, виконання Вправи 25 на стор. 72 не викличе в учнів ніяких труднощів, оскільки і в рідній і в іноземній мові слова an instrument, microphone, saxophone мають однакові значення.

Match the terms with their definitions.

1. Violin a. a musical instrument with a long metal body

2. Guitar b. a wooden musical instrument with 4 strings
 3. Drum c. a musical instrument with 6 or 12 strings
 4. Saxophone d. a device that is used to sound louder
 5. Microphone e. a musical instrument you hit with sticks or your hands

Проаналізуємо яким чином відбувається реалізація принципу урахування рідної мови в процесі навчання іноземної. Аналіз підручника свідчить про значну кількість прикладів переносу та інтерференції при вивченні теми "Enjoy your free time":

Перенос	Інтерференція
<p><i>In this game</i> – в цій грі. Ми переносимо навичку з української мови на англійську, хоч в останній існує вираз "at this moment" - в цей момент. <i>To go to</i> – йти до (кудись). Прийменник "to" вказує напрямом, як і в українській мові "до". Наприклад: to go to school - йти до школи. <i>To travel around the world</i> – подорожувати навколо світу. Учні знають, що і в українській мові існує таке словосполучення. <i>To feel lonely</i> – почуватися самотнім. З англійської мови дуже легко перекласти на рідну мову завдяки переносу навички. <i>honest – honesty</i> - чесний – чесність; <i>shy – shyness</i> - сором'язливий – сором; <i>selfish – selfishness</i> – егоїстичний – егоїзм. Прикметники в англійській мові, так само як і в рідній мові, можуть утворюватися від іменників чи дієслів додаванням суфіксів.</p>	<p><i>To be interested in</i> – цікавитися (чимось). В українській мові ми не маємо ніяких прийменників, і, тому учні можуть відчувати труднощі при запам'ятовуванні цього виразу. <i>Listen to birds</i> – слухати пташок. В українській мові дієслово "слухати" вживається без прийменників. <i>The answer to this question</i> – відповідь на це/до цього запитання. <i>To play football</i> – грати у футбол. В англійській мові ми вживаємо без ніяких прийменників, а в рідній мові маємо. <i>The United States of America</i> – Сполучені Штати Америки. В українській мові не маємо ніяких артиклів, але і в англійській мові артикль "the" вживається з іменниками власної назви в множині (States) як у даному прикладі. <i>In the picture</i> – на картині. У рідній мові ми вживаємо прийменник "на" із словом "картина". <i>On Friday</i> – у п'ятницю. (Аналогічно до минулого прикладу тільки з днями тижня.) <i>Magazine</i> – журнал. Багато учнів вважають, що "magazine" - це інтернаціональне слово, і перекладається як "магазин", але це журнал. <i>Clothes</i> – одяг. В англійській мові дане слово завжди вживається в множині, але в рідній мові іменник "одяг" – це однина.</p>

При вивченні окремих слів, учні будуть відчувати явище інтерференції, яке перш за все пов'язане із використанням прийменників, особливим значенням слова або форми, тому вчитель повинен забезпечити тренування у вживанні таких лексичних одиниць у великій кількості вправ. У підручнику Л.Биркун при вивченні теми "Enjoy your free time", ми знаходимо вправи, які саме і спрямовані на подолання явища інтерференції. Це відбувається у вправах на підстановку та читання. Деякі слова та словосполучення для важкого запам'ятовування виділені жирним шрифтом в окремих вправах та наведені приклади.

Ex.8p.64 Remember

We use **play** with games: He plays football.

We use **go** with most of the sports: I go swimming.

We use **do** with other sports: I do karate.

We play tennis/ badminton/ volleyball/ basketball on a tennis/ badminton/ volleyball/ basketball **court**.

We play football/ cricket on a football/ cricket **field**.

We swim in a swimming **pool**.

Ex.2p.63 Look at the picture of the Sports Centre. Answer the questions.

1. What are the children in Room 1 doing?
2. In what room can the children do martial arts?
3. Where are the children doing aerobics?
4. Can the children play football at this Sports Center?
5. What kind of sport do you like?
6. What kind of sport are you good at?
7. Which of the activities would you like to do at this Sports Center?

Отже, на наш погляд у підручнику Л.Биркун "Our English" для 5 класу принцип урахування рідної мови при навчанні лексичного матеріалу реалізується певною мірою, але більша кількість вправ на подолання інтерференції рідної мови та урівномантнення завдань на тренування сполученості ЛО англійської мови сприяла б формуванню більш стійких іншомовних навичок.

Література

1. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник /Л.С.Панова, І.Ф.Андрійко, С.В.Тезікова та ін. – К.: ВЦ “Академія”, 2010. – 328с.
2. Биркун Л.В. Наша англійська: Підручник для 5 кл. загальноосвітньої навчальної заклад (4-й рік навчання) – К.: Освіта, 2007. – 224 с.
3. Методика навчання іноземної мови в школі. Навчально-методичний посібник для студентів факультету іноземних мов. – Видання 2-е, перероблене та доповнене. – Ніжин: НДПУ, 2003. – 149 с.
4. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид.2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С.Ю.Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
5. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов. – Київ, 2008. – 208 с.

УДК 159. 942

САМОТНІСТЬ ЯК ПЕРЕДУМОВА СУЇЦИДАЛЬНОГО РИЗИКУ ОСІБ З ЕМОЦІЙНИМ ВИГОРАННЯМ

Броварець М., студентка IV курсу факультету психології і соціальної роботи.

Науковий керівник: **Кошова І.В.**, доцент кафедри загальної психології та соціальної роботи

За даними дослідження американського національного інституту проблеми здоров'я і професійної безпеки (NIOSH), в наш час більше 30млн. людей в всьому світі страждають клінічною формою синдрому хронічної втоми. Це захворювання було відкрито на початку 50-х років минулого століття і довгий час вважалося недослідженою формою вірусної інфекції. Тільки на початку 70-х років американський психолог Х.Дж.Фрейденберг визначив цей стан як синдром емоційного вигорання, що виникає у професіоналів які працюють в кризових центрах і психіатричних клініках. Р.Шваб розширив групу професійного ризику, додавши в неї вчителів, юристів, працівників міліції, політиків, менеджерів. На даний час найбільш схильними до вигорання вважають тих, хто працює в сфері людина-людина і в силу своєї професії змушений багато і інтенсивно працювати з людьми (як знайомими, так і незнайомими) [5] .

Синдром емоційного вигорання розвивається на основі неперервного впливу на людину стресових ситуацій і призводить до інтелектуальної, душевної і фізичної перевтоми та виснаження. Як встановлено, емоційне вигорання виникає не лише у зв'язку з особливостями життєвих ситуацій людини, а й з її особистісними особливостями. До суб'єктивних факторів ризику емоційного вигорання відносять: високий рівень нейротизму, як показник емоційної нестійкості, емоційної лабільності, нестабільності нервово-психічних процесів, що проявляються в підвищеній збудливості, реактивності, низькому порозі переживання дистресу і домінуванні негативних емоцій; низький рівень сформованості індивідуальної системи з усвідомленої саморегуляції емоцій і поведінки [1,2] .

Синдром емоційного вигорання має досить складну структуру, що залежить від фази розвитку синдрому. В.В.Бойко встановив, що фаза напруження включає переживання психотравмуючих обставин, незадоволення собою, почуття “загнаності в кут”, тривоги і депресію. Фаза резистентності - неадекватне вибіркове емоційне реагування, дезорієнтацію, розши-

рення сфери “економії емоцій”, редукцію професійних обов'язків, а фаза виснаження описується як емоційний дефіцит, емоційна відчуженість, особистісна відчуженість (деперсоналізація), схильність до психосоматичних і психовегетативних порушень [9, 7].

Х.Маслач, симптоми емоційного вигорання умовно поділяє на три групи: психофізичні, соціально-психологічні та поведінкові. Психофізичні симптоми представлені відчуттям постійної неминучої втоми не лише в кінці дня, але і зранку, відчуттям емоційного і фізичного виснаження, зниження реакції на зміни зовнішнього середовища, загальною астенозацією (слабкість, зниження активності), частим головним болем, розладами кишково-шлункового тракту, збільшенням або втратою ваги, повним або частковим безсонням, постійним загальмованим станом, бажанням спати протягом усього дня, порушенням дихання при фізичному чи емоційному навантаженні, помітним зниженням внутрішньої і зовнішньої сенсорної чутливості, погіршенням зору, слуху, нюху, дотику [5,8].

Соціально-психологічні симптоми включають в себе байдужість, нудьгу, пасивність, підвищену дратівливість на незначні дрібні події, часті нервові зриви, постійне переживання негативних емоцій (для яких у зовнішній ситуації причин немає), почуття неусвідомленого занепокоєння і підвищену тривожність, почуття гіпервідповідальності і постійний страх що щось не вийде, загальну негативну установку на життєві і професійні перспективи [5,8] .

Поведінкові симптоми полягають у відчутті, що робота стає важкою, а виконувати її складно. Співробітник помітно змінює режим робочого дня, незалежно від об'єктивної необхідності, постійно бере роботу додому, але дома її не робить. Він відчуває, що все марно, він зневірений, дистанціюється від співробітників і клієнтів, критичний, може зловживати алкоголем [5,8] .

Описані в психологічній літературі симптоми емоційного вигорання дозволяють припустити, що особи з емоційним вигоранням схильні до переживання самотності. Оскільки у них спостерігаються депресії [9],

бажання усамітнитись [5], небажання йти на контакт, емоційна і особистісна відчуженість [9], що призводить до самотності. У людей з емоційним вигоранням, як зазначала Х.Маслач, виникає потреба уникати публічних місць, громадського транспорту, телефонних розмов. "Вигораючий" починає шукати засіб "економії емоцій" - намагається побути на самоті обмежити всі контакти. С. Філіна зазначала, що емоційно вигорівша людина прагне до усамітнення, надає перевагу контактам з тваринами і природою.

У психологічних дослідженнях самотність розглядають, як один із психологічних факторів, що впливає на емоційний стан людини. Як тільки люди потрапляють в умови ізоляції, (експериментальної, географічної, соціальної або в'язничної), то відразу всі зв'язки з іншими людьми перериваються, що викликає появу гострих емоційних реакцій: виникає психологічний шок, який характеризується тривожністю, депресією і супроводжується вираженими вегетативними реакціями. В міру збільшення часу перебування людини в умовах самотності актуалізується потреба в спілкуванні. У відповідь на неможливість задоволення цієї потреби люди можуть персоніфікувати предмети (ляльки, різних тварин, від павуків до коней), з якими починають розмовляти вголос. Ці реакції оцінюються як захисні (компенсаторні) і розглядаються в межах психологічної норми [3] .

Самотність — стан, що переживає більшість людей протягом усього їхнього життя. Як вважає Р.С.Вейс самотність часто є результатом відсутності тісної інтимної прихильності, наприклад, як любовної чи подружньої та відсутності значимих дружніх контактів. Самотня людина повинна випробувати щось на зразок занепокоєння покинутої дитини: неспокій, тривогу і порожнечу та переживати тугу і почуття соціальної маргіальності [3] .

Дж. Янг і Бек, вважають, більшість з нас почувають себе самотніми епізодично, приймаючи це почуття, як природне. Гірсон і Перлман у своїй теорії говорили про хронічну самотність, яка "затягнулася" дратує нас і вичерпує життєві сили. Коли ж самотність пронизує людину і довгий час стійко зберігається – це викликає занепокоєння. Більше того – самотність може сприяти виникненню почуття безнадії, зводячи на нівець здатність людини до протистояння повсякденним життєвим труднощам, в хронічно самотніх, спостерігається більш глибока депресія, ніж у не самотніх . Така ситуація стає нестерпною і змінюючи особистість людини може бути причиною самогубства [3] .

К.Роджерс, розглядаючи особистісні особливості самотніх людей, вважав самотність проявом слабкої пристосованості особистості, причина якої знаходиться, у феноменологічних невідповідностях уявлень індивіда про власне "Я" [3]. Польський психолог Л.Симеонова згрупувала типи поведінки людей, схильних до самотності, виділивши: людей що мають постійну потребу в самоствердженні, коли в центрі уваги стоїть тільки власний успіх, схильних до одноманітності у

поведінці, тоді людина не в змозі вийти з деякої обраної нею ролі й тому не може дозволити собі розкутість, природність у стосунках з іншими людьми. Третю групу складають зосереджені на своїх відчуттях, тоді події власного життя і свій внутрішній стан представляються людині винятковими. Вона недовірлива, повна похмурих передчуттів, панічно занепокоєна за своє існування. Нестандартні у поведінці. Створюють четверту групу з таких людей, їх світосприйняття і вчинки не відповідають встановленим у даній групі правилам і нормам, що є результатом двох причин: одна з них – це своєрідність бачення світу, оригінальність уяви, що часто відрізняє людей талановитих. До таких людей належали ті, хто створював нові теорії, незрозумілі і неоцінені сучасниками, категорично відкинуті й осміяні. Друга – це небажання рахуватися з іншими, така людина впевнена, що усі повинні підлаштовуватися під неї. Автор також виділяє групу тих, хто недооцінює себе як особистість, а звідси переживає страх бути нецікавим іншим. Така поведінка характерна для людей сором, із заниженою самооцінкою, що прагнуть завжди триматися в тіні [3] .

Розглядаючи загальну картину самотності і емоційного вигорання, можна сказати, що ці два явища мають багато спільного. Самотність і емоційне вигорання можуть призвести людину до підвищеної тривожності, депресії, емоційної напруги, ізоляції. Емоційне вигорання може призвести до відчуженості і бажання усамітнитись і, як наслідок виникає самотність. Самотність в свою чергу може сприяти виникненню почуття безнадії, зводячи нанівець здатність людини до протистояння повсякденним життєвим труднощам. Такий стан речей стає нестерпним і змінюючи особистість людини, може бути причиною суїцидальних тенденцій.

Суїцидальні тенденції – це думки про навмисне позбавлення себе життя. Вони в свою чергу можуть переходити в суїцидальні задуми –більш активну форму прояву суїциду, а згодом і в суїцидальні наміри, які проявляються тоді, коли до задуму додаються волевий компонент (рішення, готовність до дій). Для таких людей майбутнє малюється в темному кольорі, планів немає, а минуле, навпаки, ідеалізується, забарвлюється у винятково рожевий колір. Тому в людини з'являються пасивні суїцидальні висловлення типу "жити не варто", "все в минулому", "ніколи не повернути того, що було [6].

Виходячи із зробленого теоретичного аналізу, для дослідження всього вище сказаного, ми припустили, що самотність осіб з вираженим емоційним вигоранням є одним із факторів ризику суїциду. Для перевірки висунутої гіпотези в дослідженні планується використати наступний психологічний інструментарій: методика В.В.Бойка на виявлення емоційного вигорання; методика вивчення схильності до суїцидальної поведінки (М.Горська); шкала суб'єктивного благополуччя; тест Люшера; методика діагностики рівня суб'єктивного відчуття самотності Д.Рассела і М.Фергюсона; тест не закінчених речень Санка-Сиднея [4] .

Література

1. Борисова М. В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов // Вопросы психологии.- 2005.- № 2.- С.96

2. Ефремов К. Эмоциональное выгорание и как с ним бороться // Социальная педагогика. - 2007/ - № 2. - С.97-102.
3. Лабиринты одиночества / Пер. с англ.; общая ред. Н. Е. Покровского. — М.: Прогресс, 1989. — 624 с.
4. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. - Самара: Издательский Дом "БАХРАХ", 1998. - 672 с.
5. Емоційне вигорання.- упоряд.: В. Дудяк – К.: Главник, - 2007. - (Серія "Психологічний інструментарій"). Бібліограф. - 126 с.
6. Пурло Е. Ю. Возможность превенции суицида через работу с кризисными состояниями: интегративный подход // Практична психологія та соціальна робота. – №6 (87). – 2006. – С. 67-74.
7. Формалюк Т.В. Синдром "эмоционального сгорания как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. - 1994. - №6. - С. 57-64
8. Янковская Н. Эмоциональное выгорание учителя // Народное образование. - 2009. - №2 - С.127-137.
9. Янковская, Н. Эмоциональное выгорание учителя [Текст] / Н. Янковская // Народное образование : Российский общественно-педагогический журнал. - 2009. - № 2. - С. 127-137

УДК: 37.018.554:001.891.5

ТЕСТ ЯК ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ КОНТРОЛЮ НАВЧЕНОСТІ УЧНІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Бурда Л., студентка V курсу факультету іноземних мов
Науковий керівник: викл. **Сидоренко М.М.**, викладач кафедри німецької мови

Прагнення наблизити вітчизняну систему освіти до світових освітніх стандартів зумовлює необхідність широкого застосування тестового контролю у процесі навчання іноземних мов. На сучасному етапі розвитку методики викладання іноземних мов вважається, що саме тестовий контроль здатен забезпечити систематичність, об'єктивність, надійність, практичність та економічність контролю.

Петрашук О.П. зазначає, що в освітніх системах розвинених країн тестовий контроль у навчанні іноземних мов давно посідає головне місце і відіграє роль головного інструмента визначення рівня навчальних досягнень учнів в оволодінні іноземною мовою [7. 150]. Ми поділяємо думку вчених, що тестовий контроль є ефективною формою контролю, яка відповідає цілям контролю, вимогам, що висуваються до нього, і забезпечує ефективну реалізацію всіх його функцій у процесі навчання іноземної мови.

Більшість досліджень в даній області відповідали потребам свого часу, проте в них висвітлювались окремі аспекти і проблеми тестування, часто під тестом розумілися тільки деякі типи тестових завдань.

Взагалі *тестовий контроль* або *тестування* як термін означає у вузькому смислі використання і проведення тесту, і в широкому значенні – сукупність етапів планування, складання і випробування тестів, обробки та інтерпретації результатів проведення тесту [6. 75].

За визначенням С.К.Фоломкиної, під тестом розуміються завдання, що мають специфічну організацію, яка дозволяє всім учням працювати одночасно в однакових умовах і записувати виконання символами [11. 12]. Завдання тестів завжди мають однозначне рішення, визначення правильності відповіді здійснюється по заготовленому ключу. Застосування тестів при контролі доцільне тому, що вони задають напрям розумової діяльності учнів, привчають їх варіювати процес переробки отриманої інформації.

На думку вчених, тест - це система спеціально підібраних перевірочних завдань, що дозволяють

кількісно оцінити навчальні досягнення в одній або кількох сферах знань, тобто тест розглядається як інструмент, за допомогою якого проводиться процедура тестування. У широкому контексті тестування є сукупністю організаційних і методичних заходів, об'єднаних спільною метою з тестом і призначених для підготовки та проведення процедури пред'явлення тесту, обробки, аналізу, інтерпретації та отримання результатів виконання тестів [2. 15].

На думку багатьох методистів (Л.В.Банкевич, С.Ю.-Николаєва, О.П.Петрашук, А.Ю.Горчев), тестова форма контролю, особливо рецептивних видів мовленнєвої діяльності, здатна забезпечити максимальну об'єктивність оцінювання, при одночасному спрощенні процедури контролю і економії часу при його проведенні.

Тест розглядається як форма контрольно-тренувального завдання, призначеного для визначення (діагности) рівня навченості і характеризується наступними рисами:

- простотою процедури виконання;
- стандартністю структури;
- дрібним дозуванням навчального матеріалу;
- легкістю здійснення зворотного зв'язку;
- можливістю безпосередньої фіксації результатів;
- кваліметричними якість, тобто зручністю кількісного виразу якості виконання завдання [10. 69].

Тест допоможе створити комплекс тестових завдань, основним призначенням якого є визначення реального рівня навчальних досягнень визначеного контингенту тестованих. Крім того, розробка такого комплексу дозволить вчителю визначити типи тестових завдань, описати їх та визначити метод оцінювання відповідей учнів, заощадивши час на їх перевірку.

Як зазначає Рабинович Ф.М., основна відмінність тесту від традиційної контрольно-роботи полягає у тому, що він завжди припускає вимірювання. Тому оцінка, що виставляється за підсумками тестування, відрізняється більшою об'єктивністю і незалежністю

від можливого суб'єктивізму вчителя, ніж оцінка за виконання традиційної контрольної роботи, яка завжди суб'єктивна, оскільки заснована на враженні вчителя, не завжди вільного від його особистих симпатій або антипатій по відношенню до того, або іншого учня. Головна відмінна риса тесту – об'єктивність, що гарантується вимірюванням, функція якого полягає в тому, щоб поставляти кількісну інформацію [8. 5].

Тестування в навчанні іноземної мови проводиться для виявлення:

- рівня досягнення в певному виді діяльності;
- здібностей до певного виду діяльності;
- труднощів в оволодінні тим або іншим видом діяльності і можливих способів їх подолання.

За допомогою тесту можна відразу перевірити всіх учнів у формі невеликих за об'ємом контрольних завдань. Тести є не тільки «найекономнішою формою контролю», але і об'єктивнішим показником ступеня засвоєння учнями мовного матеріалу, ніж дані поточної, індивідуальної перевірки.

Що ж до інших переваг тестів, то слід відмітити, що тести:

- допомагають більш повно охопити навчальний матеріал, визначити можливі труднощі у процесі навчання;
- сприяють підвищенню ефективності навчання шляхом виправлення помилок та закріплення вірної інформації;
- достатньо точно визначають різні рівні знань учнів, завдяки чому стає можливим більш адекватне їх оцінювання;
- сприяють зміцненню упевненості учнів у своїх знаннях;
- дають можливість регулярно контролювати діяльність як учнів, так і вчителів, і відповідно вносити в навчальний процес певні корективи [9. 215].

Цілком зрозуміло, що при виконанні тестів учні знаходяться у рівних умовах, отримують однакові завдання, обробка результатів здійснюється за єдиною стандартною процедурою та певними однозначними критеріями. Таким чином, знімається суб'єктивізм з боку вчителів, забезпечується об'єктивний розподіл знань кожного учня навколо певної умовної середньої величини.

У процесі навчання іноземної мови застосовуються чотири види тестування:

- **поточне тестування** відбувається систематично на заняттях з англійської мови у процесі навчання з метою отримання учителем інформації про засвоєння учнями іншомовного матеріалу та формування у них навичок та вмінь мовлення, а також інформації про доцільність застосування тих чи інших методів і прийомів навчання.
- **тематичне тестування** здійснюється після завершення роботи над конкретною темою. Головними функціями тематичного контролю є контролююча та оцінююча функції. Тести для проведення тематичного контролю можуть розроблятися самим вчителем.
- **рубіжне тестування** здійснюється на певному часовому рубіжі. Тест для здійснення рубіжного контролю може складатися групою вчителів, які працюють як команда експертів з відбору матеріалу, типів і видів тестових завдань, що включаються до тесту. Вони

уточнюють структуру тесту, визначають час, що відводиться на виконання кожної частини тесту, розробляють шкалу оцінювання результатів тестування.

· **підсумкове тестування** здійснюється в кінці кожного року навчання. Провідними функціями підсумкового контролю є оціночна й констатуюча. Підсумкове тестування спрямоване на визначення дійсного рівня навчальних досягнень в оволодінні писемним мовленням за період навчання на певному курсі відповідно до вимог чинної програми. Тому оцінка результатів підсумкового тестування може мати статус перевіркової або випускної і мати офіційний статус [4. 155-157].

Як зазначають методисти, не слід забувати і про функції тестового контролю, тому здається доцільним звернути увагу на той факт, що головні та додаткові функції тестового контролю обумовлюються головною метою тестового контролю та цілями навчання. З цього випливає, що основною функцією системи тестового контролю буде саме **управляюча** функція. **Управляюча функція** реалізується на всіх етапах навчального процесу з ІМ шляхом проведення тестування по завершенні окремого етапу уроку, теми (тематичного циклу), чверті (півріччя, року) та окремого ступеня навчання при отриманні надійних даних про успішність або неуспішність перебігу навчальної діяльності учнів.

Додатковими функціями тестового контролю є *мотиваційно-орієнтуюча, контролююча, констатуюча, оціночна, навчальна, освітньо-виховна, розвиваюча, коригуюча і прогноуюча*.

· **Мотиваційно-орієнтуюча функція** реалізується у процесі формування мотивації навчальної діяльності шляхом створення в учнів установки на засвоєння матеріалу, їх орієнтації в системі навчальної роботи, яка спрямовується на усунення прогалин у знаннях, навичках та вміннях, удосконалення набутих навичок і вмінь з метою поліпшення результатів тестування.

· **Контролююча функція** реалізується в ході визначення навчальних досягнень учня в оволодінні ІМ як засобом спілкування на певному відрізку навчального процесу.

· **Констатуюча функція** здійснюється під час прийняття рішення про рівень навчальних досягнень учня.

· **Оціночна функція** реалізується у процесі оцінювання рівня навчальних досягнень з предмета "Іноземна мова" шляхом переведення числових показників (балів) успішності володіння ІМ в академічні оцінки.

· **Навчальна функція** має місце під час виконання тестових завдань, яке потребує від тестованого актуалізації набутих знань та сформованих навичок і вмінь мовлення.

· **Освітньо-виховна функція** реалізується в ході вирішення завдань виховання в учня соціальних та моральних якостей, а також спеціальних умінь виконання тесту з ІМ.

· **Розвиваюча функція** реалізується у процесі формування особистісних якостей шляхом розвитку в учнів операціонального мислення, інтелектуальної спроможності виконувати тест з ІМ.

· **Коригуюча функція** здійснюється на етапі виявлення необхідних змін у методиці навчання шляхом отримання узагальнених даних про якість навчання, ефективність застосованих методів та прийомів на-

вчання, які використовує вчитель у навчальному процесі з метою їх своєчасного коригування або заміни.

· **Прогнозуюча функція** має місце при визначенні причин успішності або неуспішності навчальної діяльності учнів шляхом порівняння фактичних результатів, отриманих під час тестування, з очікуваними та прогнозування подальших успіхів конкретного учня в опануванні ІМ відповідно до програмних вимог.

Успішне досягнення тестового контролю та ефективна реалізація усіх його функцій забезпечується його організацією у практиці навчання ІМ за конкретними принципами. Виходячи з позицій інтеракційного підходу до тестування та узагальнюючи описані в спеціальній літературі принципи навчання та контролю з урахуванням специфіки тестування, нами були визначені такі принципи організації тестового контролю: *автентичності тестування, наступності тестового контролю, врахування вікових психологічних особливостей тестованих, таємності тесту, врахування попереднього досвіду виконання тестових завдань з іноземної мови.*

· **Принцип автентичності тестування** реалізується шляхом забезпечення комунікативної спрямованості ТЗ, відповідності змісту і прийомів тестування змісту і прийомам навчання і нетестового контролю, співвіднесеності характеристик учнів з характеристиками тестованих.

· **Принцип наступності** тестового контролю реалізується шляхом проведення тестування на кожному завершеному відрізку навчального процесу з ІМ. При цьому кожний наступний тест, який пропонується учням для виконання, через матрицю узгоджується за характером і специфікаціями з попереднім. Це дозволяє забезпечити ефективність функціонування системи тестового контролю і реалізувати циклічність процедури тестування як у плані змісту, так і в плані структури.

· **Принцип урахування** вікових психологічних особливостей учнів полягає в забезпеченні інтересу тестованих до тестування та посильності виконання тесту навчальних досягнень на відповідному етапі тестування.

· **Принцип таємності** тесту дозволяє реалізувати одну з головних вимог, що висувуються до тестового контролю, а саме забезпечення таємності змісту тесту, який призначається для оцінювання рівня навчальних досягнень з ІМ за конкретний період навчання [5. 289-290].

Отже, тестовий контроль у процесі навчання іноземної мови виступає цілісною функціональною багаторівневою системою, яка за всіма характеристиками співвідноситься із загальною системою навчального процесу з іноземної мови.

Але не слід забувати і про труднощі, які можуть виникнути при складанні тестів.

Одна з основних труднощів при конструюванні тесту полягає в тому, щоб скласти тестові завдання, які б визначали саме те, що треба визначати, підібрати лаконічні однозначні, релевантні вимірюваним якість питання. Американські дослідники підкреслюють, що іноді саме не чітко сформульовані питання, а не відсутність відповідних знань є причинами неправильних відповідей [12. 105]. При складанні завдань слід уникати довгих та двозначних тверджень, складносурядних речень, лише одне з яких є правильним, слідкувати, щоб в дальших питаннях не давалися відповіді на попередні. При підборі альтернативних відповідей до питань тексту слід звернути увагу на те, щоб кількість відповідей визначалась змістом учбового матеріалу і по можливості включала всі теоретично можливі випадки даного правила; варіантами відповідей повинні бути вірні по суті твердження, які не відповідають даній ситуації; при складанні варіантів відповідей слід враховувати типові помилки учнів. Необхідно також експериментальним шляхом визначити найбільш відповідну для даного матеріалу форму тесту, тривалість проведення тесту, перевірити правильність мови та логічність тверджень, розподілити питання в напрямку зростання складності, намагаючись уникнути регулярності у чергуванні правильних та неправильних відповідей. Ось чому і передбачена складна процедура розробки тестів, їх доробки, апробування та коректування.

До тестів ставиться багато вимог, а саме: вони повинні надійно і адекватно визначити рівень знань, бути стислими і економічними; бути достатньо складними для того, щоб зацікавити здібних учнів, але не настільки складними, щоб відразу відсіяти менш підготовлених учнів. Всі ці вимоги змушують ретельно оцінювати тести та особливості окремих питань та конструювати тести, які дозволяють досягти прийнятого компромісу при виборі оцінювання питань у балах. З цієї метою вчителями систематично здійснюється аналіз даних, отриманих при апробуванні тестів на уроках з іноземної мови. Вони використовуються у процесі подальшого користування тестів [1. 14].

Американські педагоги вважають, що перед виконанням тестів вчителям слід переконатися, що вони добре обізнані із процедурою проведення тестування [13. 45]. На думку вчених, під час тестування інструкції необхідно читати повільно та виразно, не вводячи власних зауважень.

Як бачимо, процедура щодо впровадження тестового контролю на різних етапах навчання іншомовного матеріалу потребує ретельної підготовки навчально-методичного забезпечення. Варто також зазначити, що науково обґрунтоване й методично грамотно організоване тестування дозволить вчителю досягти настільки важливий зворотній зв'язок, який забезпечує управління навчальним процесом, і буде сприяти, таким чином, підвищенню ефективності вивчення іноземної мови.

Література

1. Брейгина М.Е. О контроле базового уровня обученности / М.Е. Брейгина // Иностранные языки в школе. – №2/ – 1991. – С. 11 – 18.
2. Володин М.В. Методика составления тестов / М.В. Володин // Иностранные языки в школе. – 1972. – №1. – С. 4-18.

3. Ляховицкий Н.В. Новый подход к проблеме контроля при изучении иностранных языков / Н.В. Ляховицкий // Иностранные языки в школе. – 1978. – №6. – С. 18 – 21.
4. Методика навчання іноземної мови у середніх навчальних закладах. – К., 1999. – 327 с.
5. Методика обучения иностранным языкам в начальной и общеобразовательной школе. – Ростов н/Д, 2004. – 314 с.
6. Ніколасва С.Ю. Тестовий контроль лексичних навичок аудіювання (англійська мова) / С.Ю.Ніколаєва, О.П.Петрашук. - К.: ЛЕНВІТ, 1997. - 88 с.
7. Петрашук О.П. Тестовий контроль у навчанні іноземної мови в середній загальноосвітній школі: (монографія) / О.П. Петрашук. – К.: Видавничий центр КДЛУ, 1999. – 261 с.
8. Рабинович Ф.М. Контроль на уроке иностранного языка / Ф.М. Рабинович // Иностранные языки в школе. – №1. – 1987. – С. 2 – 8.
9. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М., 1991. – 285 с.
10. Тарасова О. Зовнішнє тестування: передумови успіху / О.Тарасова // Іноземні мови в навчальних закладах. – №1. – 2007. – С. 69 – 74.
11. Фоломкина С.К. Тестирование при изучении иностранного языка / С.К. Фоломкина // Иностранные языки в школе. – 1986. – №2. – С. 12 – 16.
12. Ahmann J.S. Testing Student Achievements and Aptitudes, - Washington: The Center for Applied Research in Education, 1992. – 250 p.
13. Education Summary.A Bi-Weekly Analysis of New Developments. Ideas and Reseach in Education, October, 15, 2001. – 98 p.

УДК 811.161.2'373

ФУНКЦІОНУВАННЯ СПОРТИВНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

Бур'ян Н., студентка IV курсу філологічного факультету

Науковий керівник: **Пугач В.М.**, доцент кафедри української літератури

У статті висвітлено словотвірні й лексико-семантичні тенденції функціонування сучасної української спортивної лексики – термінологічної й професійної.

Лексика сучасної української літературної мови за своїм складом та функціональними характеристиками становить достатньо сформовану й разом із тим динамічну систему. Незважаючи на посилений інтерес лінгвістів до вивчення різних лексичних прошарків лексичного складу української мови, зокрема на значну кількість досліджень, присвячених розвитку української спортивної термінології (це, зокрема, праці таких дослідників, як М.Паночко, К.Трофімчук, Л.Бардіна, Н.Назаренко, І.Процик, Л.Карпець, О.Боровська, І.Янкова, В.Осінчук, Я.Рудницький та інші), недостатньо дослідженою підсистемою лишаються сучасні тенденції функціонування не лише термінологічної, а й професійної лексики саме через динаміку їхнього постійного розвитку.

Сучасна термінологія спорту почала бурхливо розвиватися в період активного формування спорту як соціального явища, зокрема з кінця XIX ст. Саме в цей час у Європі відбувалося організаційне оформлення окремих видів спорту: засновувалися спортивні федерації, формувалися єдині правила змагань, зароджувалася теорія спортивного тренування як наука. Водночас із поширенням спорту з країн Західної Європи до України прийшла й переважна більшість тоді вживаних спортивних термінів (*фізкультура, хокей, футбол, рекордсмен тощо*). Метою статті є аналіз словотвірних і лексико-семантичних тенденцій

функціонування сучасної української спортивної термінологічної й професійної лексики.

Своєрідним в історії українського термінотворення був період 20 – початку 30-х років XX століття, коли в Україні спостерігався активний розвиток питомої спортивної лексики; наприклад, з'явилися такі терміни та словосполучення: *плигун, пішоходець, перебіг, гонови судна, веслування двопарне зі стерначем тощо* [3; 144].

У другій половині 80 – 90-х років XX ст. в українській лінгвістичній практиці загалом і, зокрема, у мові українських засобів масової інформації привертає увагу нова хвиля стрімкого зростання кількості спортивних термінів, а також семантичних видозмін давніх запозичень, що своїм новим значенням пов'язані зі спортивною сферою, але ще не зафіксовані й не витлумачені в лексикографічних працях: *даун-хіл, возбюри-флоп, буліт, скайсерфін фанбординг тощо* [2; 65 – 66].

Дослідник спортивної термінології М. Паночко, детально аналізуючи спортивну лексику за походженням, умовно поділяє її на дві групи: 1) спортивна лексика слов'янського походження; 2) спортивна лексика неслов'янського походження. Він також зазначає, що формування назв найбільш поширених видів спорту ґрунтується на загальнонародній мовній основі [1; 5].

Але слід ураховувати й той факт, що значна кількість спортивних термінів є іншомовними. Такі слова най-

частіше потрапляють до української лексики з тієї мови, де започатковано той чи інший вид спорту. Зокрема, дослідник С. Федорець причинами запозичень вважає відсутність відповідних еквівалентів в українській мові для найменування нових понять; прагнення до ліквідації полісемії й омонімії в термінології, потребу уточнити й деталізувати відповідне поняття; функціонування в мові запозичених раніше структурно однотипних слів; потенційні можливості іншомовних слів, що сприяють безболісному входженню їх до лексико-граматичної системи мови реципієнта; інтернаціональний характер запозичених спортивних термінів; суспільно-політичні й культурно-економічні зв'язки між народами; швидке зростання популярності традиційних спортивних ігор та нових видів спорту в країнах Європи [4; 81].

Отже, можна визначити такі шляхи формування української спортивної лексики – не лише термінологічної, а й професійної:

1) запозичення з неслов'янських мов, зокрема з англійської, як найпродуктивніший, зумовлений розвитком нових світових видів спорту (*ринг, легіонер, дубль, тайм, бундеслига, аутсайдер, естафета, сальто, фініт, офсайд, рефері, фол*);

2) запозичення шляхом калькування з російської мови (*розминка, подача, віджимання, обхват, едноробство, прийом, ігровий, нічия, подача, затримка м'яча, нападаючий*);

3) переосмислення загальноновживаної лексики в спортивну (*збірна, сходинка на п'єдестал пошани, снаряд, дисципліна, напад, зустріч, гонка*);

4) творення спортивних термінів (у історії української мови й у сучасній мові) із залученням власних мовних ресурсів (*сітківека (теніс), гаківка (хокей), спортивні перегони, карний майданчик, спортовець, півоборонець, нападник, уболівальник тощо*).

Спортивна лексика твориться такими найпродуктивнішими словотвірними способами: 1) афіксальним (*кидати – кидок, ухватити -захват, цілитися - ціль*); 2) осново- та словоскладання (*двокроковий (хід), легкоатлет*); 3) аббревіації (*МОК (Міжнародний олімпійський комітет), НОК (Національний олімпійський комітет), ВХА (Всесвітня хокейна асоціація), БК (бас-*

кетбольний клуб), УФФ (Українська федерація фітнесу)); 4) морфолого-синтаксичним (*центровий (гравець), збірна, тренерська, бігом*); 5) лексико-семантичним (*суддя на полі, футбольні ворота, баскетбольний кошик*).

Дослідження спортивної лексики за тематичним принципом дає змогу виділити такі основні її групи:

1) назви видів спорту й спортивних дисциплін (*футбол, шахи, біатлон, хокей, зимові види спорту, біг, бокс, фристайл*);

2) назви осіб - спортсменів, що займаються певними видами спорту, їхніх тренерів (*нападник, біатлоніст, вітрильниця, жердинник, керманіч, важкоатлет, голкіпер, наставник, лижниця*);

3) назви спортивного обладнання та спорядження (*м'яч, жердина, кінь, груша, ворота, гвинтівека, весло, гантелі, бруси, медаль*);

4) назви дій спортсменів (*влучити, поцілитися, забити, закинути, виборювати, вилучити, боксувати, запресувати, поступитися*);

5) назви спортивних заходів (*офіційні змагання, Олімпійські ігри, чемпіонат, товариська зустріч, міжнародні змагання, розіграш кубка*);

6) назви спортивних організацій та установ (*Міжнародний олімпійський комітет (МОК), Міжнародна спортивна федерація, Національна федерація, Міністерство і науки, молоді та спорту України*).

Отже, можна дійти висновку, що сучасна українська спортивна лексика є цілісною системою, до складу якої входять власне українські лексеми, а також іншомовні запозичення. Спортивна термінологія найактивніше поповнюється за рахунок запозичень із інших мов. Вони становлять понад 70% від загальної кількості спортивних номінацій. Найпродуктивнішим джерелом поповнення лексем на позначення певних спортивних предметів та явищ є англійська мова [2; 68]. Значна частина професійної лексики калькована з російської мови, меншою є кількість питомих українських лексем. Спостерігаємо тенденцію незначного зростання кількості останніх, що зумовлено зовнішньолінгвістичними чинниками. Зростання різноматематичної питомої спортивної лексики сприятиме заповненню ще однієї лакуни в сучасній українській мові.

Література

1. Паночко М.Н. Украинская спортивная лексика: Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук: 10.02.02. – К., 1978. – 23с.
2. Трофімчук К.В. Особливості спортивної лексики й термінології в засобах масової інформації // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – 2009. – №23. – С. 65 – 68.
3. Хоменко І.М., Глазирін І.Д. Спортивна термінологія – основа професійного мовлення фахівця з фізичної культури // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. Наукова монографія за редакцією проф. С. Єрмакова. – Харків, 2008 – №7. – С. 143 – 146.
4. Федорець С. Англійські запозичення у термінологічній системі «спорт» // Лінгвістичні дослідження: 36. наук. праць. – Х., 1998. – Вип.1. – С. 78–85.

ОСОБЛИВОСТІ УЯВЛЕНЬ ПРО ДОБРО І ЗЛО В РІЗНИХ СОЦІАЛЬНИХ ГРУПАХ

Василевський Є., магістрант факультету психології і соціальної роботи

Науковий керівник: Папуча М.В., професор кафедри загальної та практичної психології

Коротка анотація. Аналізуючи уявлення про добро і зло в різних соціальних групах, в статті з'ясовуються їх особливості та проводиться порівняльний аналіз. При обробці творів досліджуваних виділяються основні категорії, що охоплюють зміст уявлень про добро і зло, які інтерпретуються кількісно і якісно.

Ключові слова: добро і зло, соціальна група, контент-аналіз, уявлення, зміст, інтерпретації.

Наше розуміння певних аспектів дійсності визначає наше ставлення до них та нашу діяльність в даному контексті. Розуміння людиною що таке добро, а що таке зло, є визначальним стосовно її внутрішніх установок, її вчинків поведінкових реакцій у відповідних ситуаціях. Неймовірно велика кількість питань в сучасному Світі, вирішується виходячи з розуміння понять добра і зла, починаючи від сімейних стосунків, до подій Земного масштабу. В етиці давно відомо, що поняття добра і зла лежать в основі етичної оцінки поведінки людей [10;212]. Оцінюючи будь який вчинок "добрим", "хорошим", ми надаємо йому позитивну моральну оцінку, а оцінюючи його як "злий", "поганий" – негативну. Ї розбіжність у наших поглядах є дуже суттєвою, як показує життя.

З метою дослідження уявлень про добро і зло в соціальних групах школярів, студентів, державних службовців, танцюристів та турецьких офісних працівників ми провели дослідження яким було охоплено вибірку з 77 досліджуваних. Конкретно по групах: школярі – 30 ч.; студенти – 16 ч.; державні службовці – 16 ч.; танцюристи – 8 ч.; турецькі офісні працівники – 7 ч.. Вибірка в кожній із соціальних груп не є однорідною за статевими та віковими ознаками. Ми просили досліджуваних написати твір на тему "добро і зло". Інструкція не конкретизувалася, тобто ми не спрямовували респондентів на певні відповіді чи сфери інтерпретації. Головною вимогою, було розкриття власної думки через твір. Дослідження було анонімним, вказували лише вік, стать та статус (критерій за яким ми відносили до конкретної соціальної групи). Результати дослідження були проаналізовані методом контент-аналізу.

Як зазначається в словнику з психодіагностики Л.Ф.Бурлачука, С.М. Морозова, "Конвент-аналіз – метод систематизованої фіксації та квантифікації одиниць змісту в досліджуваному матеріалі" [3213]. У даному дослідженні нас цікавили не слова як граматичні одиниці, а поняття які стоять за цими словами, розмірковуваннями, уявленнями, тобто понятійно-тематичні одиниці. Зважаючи на двоїстість теми дослідження, ми аналізували тематично-понятійні одиниці відповідно до належних метакатегорій: "добро" та

"зло", які в свою чергу були розділені на 6 категорій при метакатегорії "Добро", та 5 категорій при метакатегорії "зло".

Категорія "*Релігійний компонент*", включає в себе понятійно-тематичні одиниці пов'язані з різними аспектами релігії. Наприклад: "Бог", "Диявол", "ангели" та ін.

Категорія "*Інтерактивний компонент*", включає в себе понятійно-тематичні одиниці пов'язані з різними аспектами міжособистісної взаємодії. Наприклад: "зустрічатися з друзями", "поважати інших", "принижувати гідність інших людей" та ін.

Категорія "*Емоційний компонент*", включає в себе понятійно-тематичні одиниці, які представляють сфери емоцій, почуттів, переживань, емоційних станів в уявленнях респондентів про добро і зло. Наприклад: "щастя", "радість", "любов", "горе", "поганий настрій", "депресія" та ін.

Категорія "*Особистісний компонент*", охоплює уявлення респондентів про різновиди прояву добра і зла в явищах, процесах, речах, наприклад: "улюблена справа", "гарна погода", "музика", "шлях до деградації" тощо. Також охоплює певне коло рис особистості: "почуття гумору", "ввічливість", "жорстокість", "лінь" тощо. Категорія представлена у вигляді роздумів, які є ідеалами і свідчать про певну внутрішню роботу. Наприклад: "зло це стимул до розвитку, це перешкода яку я повинен подолати", "добро це коли ти відчуваєш на собі сонце теплого літнього дня, і можеш зупинитися в часі" та ін.

Категорія "*Допомога*", представлена лише в метакатегорії "добро", включає в себе тематично-понятійні одиниці пов'язані з різними аспектами допомоги людям. Оскільки досить часто зустрічалися такі одиниці як "безкорисна допомога", "допомога батькам", "допомога нужденним" та ін., ми вирішили за потрібне виділити їх в окрему категорію.

Категорія "*Постаті*", включає в себе понятійно-тематичні одиниці пов'язані з різними представленнями про особистість. Наприклад: "добрий вчитель", "алкоголік" та ін.

В таблиці №1 і таблиці №2 представлені зведені результати дослідження, для кращого наочного сприймання.

Таблиця 1

Метакатегорія “добро”

Соц. група	Школярі (14-15 років)	Студенти (18-19 років)	Державні службовці (від 22 до 50 років)	Танцюристи (від 16 до 25 років)	Турецькі офісні працівники (від 24 до 33 років)
Релігійний компонент	3,2%	7,8%	0%	3,4%	
Інтерактивний компонент	20%	31,5%	42%	10%	
Емоційний компонент	34%	42,1%	42%	6,8%	
Особистісний компонент	27,4%	2,6%	5,2%	75%	
Допомога	10,9%	15,7%	7,8%	3,4%	
Постаті	4,3%	0%	0%	0%	
Кількість понятійно- тематичних одиниць	91	38	38	29	22

Таблиця 2

Метакатегорія “зло”

Соц. група	Школярі (14-15 років)	Студенти (18-19 років)	Державні службовці (від 22 до 50 років)	Танцюристи (від 16 до 25 років)	Турецькі офісні працівники (від 24 до 33 років)
Релігійний компонент	1,8%	5,4%	0%	0%	
Інтерактивний компонент	21,8%	30%	48,1%	20%	
Емоційний компонент	43,6%	29%	27,8%	25%	
Особистісний компонент	29%	34,5%	20%	55%	
Постаті	3,6%	0%	3,7%	0%	
Кількість понятійно- тематичних одиниць	55	55	79	20	22

Аналізуючи основні результати, можна констатувати такі особливості уявлень про добро і зло.

Про добро:

- у соціальній групі “школярі” ми спостерігаємо орієнтацію на ототожнення добра переважно з різними емоційними проявами або взаємостосунками чи справами які приносять задоволення.

- У соціальній групі “студенти” уявлення про добро переважно ототожнюється з емоційним задоволенням та взаємостосунками, які приносять це задоволення.

- У соціальній групі “державні службовці” уявлення про добро, також переважно ототожнюється з емоційним задоволенням та взаємостосунками, які приносять це задоволення.

- У соціальній групі “танцюристи” уявлення про добро, переважно несуть особистісний характер(смысл) відносно кожного респондента, це особливі цінності.

- У соціальній групі “турецькі офісні працівники” уявлення про добро, як і про зло, неможливо розподілити по даним категорія так як вони включають одразу декілька, несуть в собі чітке розрізнення понять добра і зла, мають описовий наочно-дійовий характер.

Про зло:

- У соціальній групі “школярі” про зло в переважній більшості творів ототожнюється з негативними емоційними станами, почуттями, тощо.

- У соціальній групі “студенти” можна констатувати рівномірний розподіл уявлень про зло, які ототожнюються як прояви в сфері взаємостосунків, емоційних станів та певних явищ в суспільстві.

- У соціальній групі “державні службовці”, уявлення про зло, найбільше ототожнюється з проблемами у сфері взаємостосунків.

- У соціальній групі “танцюристи” уявлення про зло, переважно несуть особистісний характер(смысл) відносно кожного респондента, це особливі цінності.

Отримані нами результати узагальнено характеризують специфіку розуміння досліджуваними понять “добро” і “зло”. Але даний рівень проблеми виявився нам не достатнім, тому ми здійснили додатковий аналіз отриманих даних. Для цього доцільним стало порівняти кількісні показники тематично-понятійних одиниць, які ми отримали відповідно до метакатегорій “добро” і “зло” по кожній із соціальних груп.

Для зручності сприймання результати представлені в таблиці №3.

Зведені кількісні показники тематично-понятійних одиниць

Соц. група	Школярі (14-15 років)	Танцюристи (від 16 до 25 років)	Студенти (18-19 років)	Державні службовці (від 22 до 50 років)	Турецькі офісні працівники (від 24 до 33 років)
Метакатегорія "зло" (%)	37,6%	40,8%	56,1%	67,5%	100%
Метакатегорія "добро" (%)	62,3%	59,1%	40,8%	32,4%	100%
Кількість понятійно- тематичних одиниць по кожній з груп	146	49	93	117	22
Всього було виділено 435 понятійно-тематичних одиниць					

Всього було виділено 435 понятійно-тематичних одиниць

Отримавши кількісні результати ми можемо спостерігати цікаву тенденцію. Чим більш зрілою за віковими параметрами є соціальна група, тим більш аналітична спрямованість схиляється до інтерпретації та опису зла. Ми ризикнули зробити припущення, що така тенденція насамперед пов'язана з кількістю та якістю того досвіду, який кожна людина отримує на своєму життєвому шляху, і досвід цей є значимим для особистості, і звісно не завжди несе приємний характер. Очевидно що людина яка прожила 45 років відчула на собі набагато більше різних впливів життя, не тільки відчула а й пережила це, ніж підліток 15 років. По суті ми випадково підтвердили слова видатного філософа Мартіна Бубера, "зло людина фактично знає тільки тією мірою, якою вона знає про саму себе, все інше... не більше ніж ілюзія".

Звісно в цю тенденцію не вписуються результати отримані по соціальній групі "турецькі офісні працівники", однак це на нашу думку насамперед пов'язано зі специфікою самих респондентів, тим ким вони являються виходячи з їх культурного середовища та особливостей розвитку, аніж з виключенням з тенденції.

На останок, ми б хотіли вказати на певні обмеження та недоліки проведеного нами дослідження. Коли ми вживаємо: соціальна група "Школярі", ми не маємо на увазі всіх школярів усіх шкіл, ми говоримо про конкретний 9-а клас ЗОШ №1 м. Ніжин, Чернігівської обл. України, де ми проводили дослідження, те саме стосується і інших соціальних груп. І це є певне обмеження у інтерпретації результатів та їх розповсюдження на інші подібні соціальні групи.

Література

1. <http://www.telegraph.co.uk/>
2. Андреева Г.М. Социальная психология. М., 1980 – 434с.
3. Балл Г. А. К проблеме взаимосвязи добра и зла в социальном поведении // Психол. журн. 2000. Т. 21. № 2. С. 79–87.
4. Батай Ж. Литература и Зло. – М.: Просвещение, 1994. – 166 с.
5. Бердяев Н. О назначении человека. М., 1993. – 243 с.
6. Бубер Мартин. Два образа вери: Пер. С нем. / под ред. П. С. Гуревича, С. Я. Левит, С. В. Лёзова. – М.: республика, 1995. – 464 с.
7. Гегель. Энциклопедия философских наук. В 3 т. - М., 1974. - Т. 1.
8. Кант И. Соч.: В 6 т. М., 1963-1966. Т.4 Ч.1.
9. Кропоткин П. А. Этика. – М.: Политиздат, 1994. – 496 с.
10. Кармин А.С. Культурология: Культура социальных отношений. - СПб.: Лань, 2000. – 389 с.
11. Лейбниц Г.В. Соч.; В 4 т. 1982-1989. Т.4.
12. Літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін. – К.: Академія, 1997. – 752 с.
13. Малахов В. А. Етика: Навчальний посібник. – К.: Либідь, 2001. – 391с.
14. Мельник В. А. Мужність доброти: літературно-критичні статті. – К.: Рад. письм., 1982. – 272с
15. Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів: У 3-х т. Том 1: гуманістичні підходи в західній психології 20 ст. - 252с.
16. Наконечна М. М. Психологічне дослідження розуміння концепту допомоги іншому / М. М. Наконечна; за ред. Н. В. Чепелевої // Актуальні проблеми психології: Психологічна герменевтика – К. : Міленіум, 2006. – Т. 2, вип. 8. – С.129–133.
17. Новиков Ю.В. Добро и зло: выбор длиною в жизнь. - М., 2000.
18. Роджерс К., Мэй Р. Діалог з проблеми зла і злої поведінки // Гуманістична психологія: Антологія в 3-х томах / За ред. Р. Трача і Г. Балла. – Т.2 – С. 69-87.
19. Скрипник А. П. Моральное зло в истории этики и культуры. – М.: Просвещение, 1992. – 351 с.
20. Соловьев В.С. Оправдание добра: Нравственная философия. - М., 1996 – 456 с.
21. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. - М., 1987.

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ КОМУНІКАТИВНОСТІ У ВПРАВАХ ДЛЯ НАВЧАННЯ ГОВОРІННЯ У ПІДРУЧНИКУ О.КАРП'ЮК ENGLISH ДЛЯ 6 КЛАСУ

Васильченко Л., студентка III курсу факультету іноземних мов

Науковий керівник: **Таран О.М.**, доцент кафедри англійської мови та методики викладання

У статті обґрунтовується необхідність дотримання принципу комунікативної спрямованості в процесі вивчення іноземної мови, розглядаються способи реалізації цього принципу.

Загальна стратегія навчання іноземних мов визначається потребами сучасного суспільства та рівнем розвитку лінгвістичних, психолого-педагогічних та су-міжних наук. Цією стратегією є комунікативний підхід, який зумовлює практичну мету навчання і вивчення іноземних мов, а саме: оволодіння іншомовним, міжкультурним спілкуванням, шляхом формування і розвитку комунікативної компетенції.

Основне призначення іноземної мови як предметної області шкільного навчання є в оволодінні учнями умінням спілкуватися іноземною мовою. Мова йде про формування комунікативної компетенції, тобто здатності та готовності здійснювати як безпосереднє спілкування (говоріння, розуміння на слух) так і опосередковане спілкування (читання, розуміння іншомовних текстів, письмо). Формування комунікативної компетенції є основною і провідною метою навчання. Вперше ідею комунікативного підходу для навчання іноземної мови запропонував відомий російський фахівець Пассов Ю.І, який у своїй книзі «Комунікативний метод навчання іноземного говоріння» дав таке визначення комунікативного методу і подібність процесу навчання до процесу комунікації. Точніше кажучи, комунікативний метод оснований на тому, що процес навчання виявляється моделлю процесу комунікації. Комунікативність передбачає мовленнєву направленість навчального процесу, яка полягає не стільки в наслідуванні мовленнєвої практичної цілі, скільки в тому, що шлях до цієї цілі є саме практичне використання мови. Практична мовленнєва направленість це не тільки ціль, але і засіб навчання, де в цілому діалектичному процесі вони взаємообумовлені. Постійне практичне використання мови робить навчання привабливим, оскільки узгоджується з кінцевою метою і тим самим забезпечує засвоєння говоріння, як засобу спілкування.[1, 35]

Мовленнєва направленість навчального процесу виявиться можливою лише при наявності мовнорозумової активності учнів, яка головним чином характеризує їхню діяльність. Мовнорозумова активність є основа комунікативного методу навчання.

Комунікативність включає в себе також індивідуалізацію навчання мовленнєвої діяльності, тобто врахування всіх можливостей учня, як особистості.

Своє ставлення до оточення людина виражає через мовлення, а оскільки ставлення до оточення є індивідуальним, то і мовлення є індивідуальним та особистим.

Комунікативність пов'язана з поняттям функціональності. Це поняття означає, що будь-яка мовленнєва одиниця, будь-яка мовленнєва форма виконує в процесі комунікації певні мовленнєві функції. Інколи після курсу навчання іноземних мов можна спостерігати як учні, знаючи багато слів, уміючи утворювати ту чи іншу граматичну

форму, виявляється не можуть використовувати все це під час говоріння. Причину потрібно шукати в стратегії навчання, за якою попереднє запам'ятовування слів або граматичних форм відбувається окремо від виконуваних ними мовленнєвих функцій. При вивченні нових лексичних одиниць та граматичних структур за комунікативним методом слід відштовхуватися від функції лексико-граматичного матеріалу у мовленні, від його змісту, форма повинна засвоюватися у нерозривній єдності з функцією.[1, 38]

Говоріння процес взаємопов'язаний з комунікативною компетенцією. Говоріння забезпечує усне спілкування іноземною мовою в діалогічній і монологічній формах. Воно спрямоване до однієї особи або до необмеженої кількості осіб. Як і будь-яка інша діяльність, акт говоріння завжди має певну мету, мотив, в сонові якого лежить потреба; предмет і думки того, хто говорить; продукт і висловлювання (діалог або монолог) і результат, який може виражатися у вербальній або невербальній реакції на висловлювання.

Спочатку в певній ситуації виникає мотив висловлювання, що позначає початковий момент породження мовлення, і відповідно і комунікативний намір того, хто говорить. Комунікативний намір визначає роль мовця, як учасника спілкування, конкретну мету його висловлювання: чи він про щось запитує, щось стверджує, закликає до чогось, засуджує чи схвалює, радить, вимагає тощо. На цьому рівні мовець уже знає, про що говорити, у нього виникає загальний задум майбутнього висловлювання, який поки що не має свого мовного втілення, але вже існує у предметно-зображальному коді. Задум стосується всього тексту (висловлювання в цілому: в ньому намічається основна теза тексту, тобто попередній смисловий план, який уточнюється мовцем на протязі всього процесу його реалізації. Далі здійснюється оформлення задуму шляхом відбору мовних засобів і граматичних структур, слів, який реалізується спочатку у внутрішньому мовленні, де створюється потенціальна мовленнєва схема висловлювання. Далі має місце включення голосового апарату, і сформоване висловлювання шляхом артикуляції та інтонування втілюється у зовнішньому мовленні). Для досягнення ідеальної мовнорозумової активності учнів необхідно використовувати комунікативні ситуації, які моделюють типові ситуації з реального життя у відповідній сфері спілкування.

Для ефективного навчання говоріння уроки повинні будуватись так, щоб максимально надати школярам можливість розмовляти іноземною мовою. Створити такі умови, за яких говоріння за заданою темою було б природно мотивованим, надати школярам можливість висловлювати думки та обговорювати їх. Потрібно надавати важливого значення створенню в

класі клімату взаємо сприйняття, акцентування позитивного, запобігання негативному, створення почуття довіри, поваги кожного для найновішої реалізації кожним своїх можливостей. Для досягнення ефективності навчання говоріння переважна частина уроку має присвячуватись виконанню умовно-комунікативних вправ для формування мовленнєвих навичок.

Система використання мовних ситуацій на уроках дає змогу відтворювати реальні мовні ситуації, що значною мірою підвищує у школярів інтерес до вивчення іноземної мови. Це пояснюється тим, що мовлення школярів відбувається в обставинах, які досить повно імітують умови справжнього спілкування англійською мовою. Виникає внутрішня вмотивованість, створюються можливості для вираження у мовленні власних поглядів, думок, для виявлення фантазії та інших якостей.

Вимоги до рівня сформованості мовленнєвої компетенції школярів ЗОШ зафіксовані в Програмі з англійської мови для учнів середніх загальноосвітніх закладів, які знаходять своє вираження в шкільних підручниках.

Аналіз підручника з англійської мови для 6 класу О.Карп'юк свідчить про те, що формування вмінь говоріння відбувається через систему вправ, яка включає мовні, умовно-комунікативні та комунікативні вправи. При виконанні умовно-комунікативних вправ мовленнєві дії учнів відбуваються в умовах НМС, комунікативні вправи це спеціально організована форма спілкування, коли учень реалізує акт мовленнєвої діяльності іноземною мовою, що вивчається. Саме умовно-комунікативні та комунікативні вправи забезпечують реалізацію принципу комунікативності навчання іноземної мови. У зазначеному підручнику ми знаходимо вправи з завданнями: описати людей, предмети, дії, явища, самопочуття, події; характеризувати якості особистості та вчинки людей; порівнювати предмети і дії; розповідати про свої захоплення, уподобання, і т.д.

Велику увагу автор приділяє інтерактивним прийомам, використанню ігор, дискусіям, виконанню проектів,

що сприяє наближенню умов спілкування іноземною мовою на уроці до умов спілкування в реальному житті. Наприклад, при вивченні теми «Welcome to Ukraine» пропонується рольова гра з таким завданням:

Role-play in pairs. You are a travel agent. A foreigner asks you for a piece of information.

A. is a foreigner. He asks questions.

B. is a travel agent. He answers them giving advices and useful tips to remember [3,123]

При вивченні теми «We Need Information» подана дискусія про комп'ютери. Автор пропонує такі питання для обговорення:

1. Do you have Computer Studies at school?

2. Does your school use computers in learning languages?

3. In what ways can computers help to learn a foreign language? [3,211]

Кожна тема, яка опрацьовується в підручнику закінчується виконанням проекту. Наприклад, вивчення теми «Round the Calendar» закінчується виконанням проекту «Ukrainian holidays and celebrations». Автор підручника пропонує план роботи над проектом: перший етап передбачає проведення інтерв'ю з друзями чи родичами за запропонованими запитаннями:

1.What is your favorite holiday?

2.What new celebrations would you like to establish?

3.What is the greatest holiday in Ukraine?

4.Do you celebrate any holidays? і т.д.[3,75]

На наш погляд, при виконанні таких завдань мовлення учнів набуває природності, спілкування учнів на уроці іноземної мови наближається до моделі реального спілкування.

Отже, підручник з англійської мови для 6-го класу О.Карп'юк містить достатню кількість умовно-комунікативних та комунікативних вправ, що сприяє реалізації принципу комунікативності навчання іноземної мови та підвищує мотивацію учнів до вивчення іноземної мови.

Літератури

1. Пассов Є.І.Комунікативний метод навчання іноземному говорінню.І 2 вид.ІМ.:Просвітництво, 1991.І223 с.
2. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид.2, випр. І перероб. Д Кол.авторів під керівн. С.Ю.Ніколаєвої.І К.: Ленвіт, 2002." 328 с.
3. Карп'юк О.Д.Англійська мова: Підручник для 6 класу." Тернопіль: «Лібра Терра», 2009." 192 с.:іл.
4. Іноземні мови.2-12 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів.-к.: Перун, 2005.- 208с.

УДК: 373.3.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ГРИ

Ващенко Ю., студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: доц. **Пихтіна Н.П.**, доцент кафедри дошкільної освіти

У статті окреслені та педагогічно обґрунтовані організаційно-педагогічні умови формування комунікативної культури дошкільників у грі.

Комунікативна культура – це основа успіху в будь-якій діяльності дітей дошкільного віку: навчання, спілкування, майбутньої трудової діяльності, і тому дуже важливо сформувати і виховати цю якість ще у дошкільному віці.

Вивченням цієї проблеми займалися Е.Берн, В.Бехтерев, Т.Володимирський, В.Куликов, Б.Паригін, Г.Тард, Ф. Фома та інші.

Враховуючи, що провідною діяльністю дітей дошкільного віку є ігрова діяльність, то ефективне формування комунікативної культури дитини буде здійснюватись саме в ігровій діяльності. Проте, сьогодні доводиться констатувати, що психолого-педагогічні дослідження проблеми використання гри для формування комунікативної культури дошкільників ще не займають в загальному балансі досліджень належного місця, саме цей факт і зумовлює **актуальність даної проблеми: “вивчення організаційно-педагогічних умов формування комунікативної культури дошкільників засобами гри”**.

Метою дослідження є дослідити організаційно-педагогічні умови формування комунікативної культури дошкільника засобами гри.

Відповідно мети дослідження визначені такі **завдання**:

1. Окреслити організаційно-педагогічні умови формування комунікативної культури дошкільника засобами гри.

2. Педагогічно обґрунтувати та проаналізувати умови формування комунікативної культури дошкільника засобами гри.

Викладення основного матеріалу. Враховуючи, що формування комунікативної культури дошкільників - це процес взаємодії дітей у грі, обов'язковими засобами та умовами його успішної реалізації є вербальні (культура і техніка мови) та не вербальні (жести, міміка, пантоміміка) засоби. При цьому потрібно враховувати особливості використання цих засобів дітьми дошкільного віку. Вони такі:

1. Комунікативна культура дошкільника ще тільки формується. Через недостатність досвіду, знань вона ще не є сформованою, тому тут велику роль відіграє дорослий, створюючи сприятливі умови для розвитку комунікабельності. Потреба у спілкуванні з дорослим розвивається протягом усього дошкільного дитинства. Як носій суспільно-історичного і культурного досвіду, а згодом і моральний приклад, дорослий є авторитетом для дитини. Із цього приводу польський педагог Януш Корчак зазначав, що вихователь, який не скоує, а звільняє, не ламає, а формує, не пригнічує, а підносить, не диктує, а вчить, не вимагає, а запитує, переживає разом з дитиною багато хвилин натхнення [4, 28-35].

2. Провідною діяльністю у дошкільному віці є гра, а тому процес спілкування переважно здійснюється через основні різновиди ігор, а саме через сюжетно-рольову гру. Уже в ранньому дитинстві ігрова діяльність започатковується в найдоступніших для дошкільнят формах поведінки. Вона ще не є сюжетно-рольовою грою. Оскільки за своїм психологічним розвитком дитина не зовсім готова до неї, а вся увага батьків, вихователів зосереджена на набутті первинних сенсорних, рухових мислительних навичок. За визначенням Поніманської Т.І. ігрова діяльність молодших дошкільників відбувається у таких формах: а) предметно – ігрова діяльність, б) відображу вальна гра, в) становлення рольової гри. Розглянемо їх детальніше [6, 33-35].

Предметно-ігрова діяльність. Передуючи сюжетно-рольовій грі дитини, вона допомагає усвідомлювати світ предметів, сприяє оволодінню новими об'єкта-

ми дійсності. Психічний розвиток, перші предметно-ігрові дії дитини відбуваються лише за умови спілкування з дорослими, які опосередковують і організують її зв'язок зі світом.

Відображувальна гра. На другому році життя дитина освоює дії з іграшками і предметами-знаряддями, відтворюючи в ігрових діях з ними свій досвід, наслідуючи. У період відокремлення малюком дій від предметів, перенесення їх на нові предмети формуються передумови для усвідомлення ним власних дій, порівняння їх із діями інших, насамперед дорослих.

Становлення рольової гри. Одночасно з розвитком предметних дій, виникнення ігрових дій з предметами, формуванням передумов для виникнення ролі ускладнюється процес створення ігрових умов, побудова ігрових дій [1, 44-48].

Передумовами рольової гри є різноманітні враження дошкільників від користування сюжетними іграшками, допомога дорослих щодо використання їх у грі. Ці передумови за правильного педагогічного керівництва вихователя започатковують виникнення і розвиток режисерських ігор.

На основі вище сказаного можна виділити такі **умови** формування комунікативної культури дошкільника засобами гри :

а) формуюча роль позиції вихователя у грі;

б) вплив готовності дитини до гри на формування її комунікативної культури.

Формуюча роль позиції вихователя у грі. Вона визначається:

1. Ставленням вихователя до гри як до ефективного методу навчання і виховання дошкільників;

2. Володінням методикою проведення гри, що передбачає:

- активне використання існуючого в теорії і практиці різноманіття ігор. Існує багато класифікацій ігор і всі вони є правильними, але кожна з них має свої особливості. І залежно від того якою класифікацією користується вихователь у своїй роботі, буде залежати ефективність проведення самої гри. Тому тут вихователь має бути дуже уважним, а взагалі це буде залежати від його педагогічного досвіду;

- знання правил і змісту ігор. Проводячи гру з дітьми дошкільного віку вихователь повинен звернути увагу на те, щоб зміст гри відповідав віковим особливостям дитини. Якщо ж це не буде враховано, то звичайно ж ефективність проведення гри буде на низькому рівні. Ця умова буде тісно пов'язана з попередньою умовою, адже від того яка буде обрана гра буде залежати її зміст;

- зміну сюжету ігор. Для різних народів характерні особливі сюжети. Одночасно їм властиві спільні тенденції розвитку: від ігор на побутовий сюжет (“дочки-матері” у молодих дошкільнят) до ігор з виробничим сюжетом (“лікаря”, “залізниця”, “школа” у старших дошкільнят). Це дає дітям змогу відтворювати найрізноманітніші особливості людської діяльності, залучати в гру будь-яку кількість ровесників, тобто відтворювати ширшу систему стосунків. У грі дошкільник відкриває для себе відмінності між моральними і аморальними вчинками, оскільки він грає в реальне життя.

Вплив готовності дитини до гри на формування її комунікативної культури. Як складний, інтегро-

ваний психолого – педагогічний феномен готовності дитини до гри об'єднує мотиваційну, змістову, операційну складові. У контексті дослідження нашої проблеми готовність дитини до гри може включати:

1) ставлення дитини до гри, що виражається у відповідних почуттях задоволеності – незадоволеності та емоційної зараженості дошкільника під час гри. Звичайно ж ця умова буде залежати від чотирьох попередніх умов. Адже саме від позиції вихователя у грі, від готовності дитини до гри, від різновиду ігор і від їх змісту буде залежати те наскільки дитина буде задоволена грою, а саме в якому емоційному настрої залишиться дитина після проведення гри, і які уміння, навички і знання здобуде дитина після проведення тієї чи іншої гри [5, 33-34].

2) знання різновидів, змісту і правил гри. Такі знання можуть формуватись та поглиблюватись на основі:

- зміни об'єкту гри. У дошкільному віці гра розвивається від відтворення дій з предметами до відтворення стосунків між дорослими (в середньому дошкільному віці), а в старшому дошкільному віці головним стає виконання правил відповідно до взятої на себе ролі. Кожна роль відповідає перейнятим зі сфери стосунків дорослими правилами. Діти охоче підпорядковуються їм або роблять це під впливом зауважень ровесників [2, 14-16].

- зміни відношення між уявною ситуацією і правилами. На перших порах правило гри приховане за ролю. З урахуванням цього Л.Виготський стверджував, що всі ігри з правилами виникли з ігор в уявній ситуації. При цьому простежується тенденція, за якою зі зростанням уявної ситуації розгортається правило [4, 7-10].

- зміни характеру перенесення значень з одного предмета на інший. У молодшому дошкільному віці для дитини важлива зовнішня подібність іграшки з реальним предметом. Пізніше подібність поступово втрачає свою важливість.

- зміни дій. З розвитком ігрової діяльності дії дитини стають згорнутішими, перетворюються на символічні.

- зміни характеру стосунків між дітьми. У грі існують ігрові (становлення дітей одне до одного як до ролей) і реальні (взаєминами дітей

між собою) стосунки. На перших порах провідними є реальні стосунки, які поширюються і на розподіл ролей у грі. З часом реальні стосунки стають усе більше підпорядковуваними ігровим. [1, 144-146]

3) Досвід ігрової діяльності дошкільників. Сюди можна віднести чітке виконання ролі, позитивний настрій під час виконання тієї чи іншої ролі, передавання змісту гри. Це звичайно ж буде залежати від того як часто діти граються в ігри, що спонукають до виконання тієї чи іншої ролі.

Таким чином, комунікативна культура дошкільника може бути сформована за таких умов:

А) наявності відповідної позиції вихователя у грі (його ставленням до гри як ефективного методу навчання і виховання дошкільників; володінням методикою проведення гри) ;

Б) впливом готовності дитини до гри на формування її комунікативності (ставлення дитини до гри, що виражається у відповідних почуттях задоволеність – незадоволеність та емоційною зараженістю дошкільника під час гри; знання різновидів, змісту і правил гри).

Література

1. Богуш А., Луцман Н. "Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, вправи": Навчально – методичний посібник / Алла Богуш, Надія Луцман. – К.: Видавничий Дім "Слово", 2008. – 256 с.
2. Бурова А. Організація ігрової діяльності в дошкільному навчальному закладі / А. Бурова // Дошкільне виховання. - 2007. - №10. – С. 14-16.
3. Бутенко Н. Ю. Комунікативна майстерність викладача: [навч. посібник] / Н. Ю. Бутенко. - К.: КНЕУ, 2005. – 336 с.
4. Кравцов Г. Гра як провідна діяльність і форма організації життя дошкільників / Г. Кравцов // Дитячий садок. – 2002. - №8, лютий (вкладка). – С. 7-10.
5. Пихтіна Н.П. Основи професійної майстерності та красномовства соціального педагога: тексти лекцій / Н. П. Пихтіна. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2009. – 104 с.
6. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : [навчальний посібник] / Т. І. Поніманська. – Київ : Академвидав, 2004.- 358 с.

УДК 159.942

ОБРАЗ САМОТНОСТІ: ДО ПОСТАНОВКИ ПРОБЛЕМИ

Вершок Т., студентка V курсу факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: **Кошоїва І.В.**, доцент кафедри загальної та практичної психології

На сьогоднішній день в рамках наукової психологічної літератури існує різноманіття уявлень про самотність та її особливості, але немає єдиного цілісного уявлення про цей феномен.

Самотність – психічний стан людини, який виникає в умовах ізоляваності від інших людей і дефіциту спілкування. Це один із психогенних факторів, що впливають на емоційний стан людини, яка знаходиться в

змінених умовах ізоляції від інших людей [5]. Стан самотності переживається як нереалізоване бажання спілкуватися з близькою людиною, почуття туги, нудьги, незадоволеності собою і оточуючими.

На самотності в буденній свідомості стоїть печать негативності (Кон І.С., Пузько В.І., Ялом І., Литвак М., Майленова Ф.Г.), але різні за розвитком і характером культури люди сприймають самотність як невід'ємну і необхідну складову буття (Mijuskovic, Yalom I., BenLazare, Кон І.С., Кле М., Каган В.Є., Ялом І., Литвак М., Майленова Ф.Г., Хараш А.У.) [3]. Залежно від обставин самотність може бути добровільною і вимушеною. Добровільна самотність виникає, коли людина сама прагне до ізолюваності. Вимушена – спричинюється спеціально створеними умовами, наприклад, виробництва або умовами наукового експерименту. Залишена наодинці людина повинна постійно здійснювати певну діяльність, інакше з часом вона може відчути значний психологічний дискомфорт: виникають пасивність, байдужість, туга та ін. [6].

Треба зазначити, що проблема самотності досліджувалась у працях західних філософів, психологів, соціологів, медиків і письменників, таких як: А.Камю, Е.Фромм, І.Ялом, Ж-П.Сартр, М.Бубер, Д.Рассел, Р.С.Вейс, А.Садлер, К.Мустакас, М.Мід, Б.Міюскович, Л.Є.Пепло, Дж.І.Янг, Г.С.Салліван, Г.Гессе, Д.Дефо, Т.Вулф, Г. Грін та багатьох інших [8; 3; 10]. Вітчизняні вчені до проблеми самотності зверталися рідко. Окремі публікації з'явилися лише в останні десятиліття ХХ століття. Це праці І.Кона, Н.Хамітова, А.Хараша, Ю.Швалба, О.Данчевої, Ю.Кошельової, Т.Тихонова, І.Ачїлдїєва, Н.Харламенкової та інших.

Самотність, як у вітчизняних, так і психологічних дослідженнях, постає як психологічно багатогранне та багатфункціональне явище, тому дати визначення та експериментально дослідити її досить складно.

В 60-70-ті роки ХХ століття в психології та соціології були розпочаті теоретико-експериментальні дослідження самотності, які велися переважно американськими вченими, які виділили самотність як психічний стан; визначили причини виникнення стану самотності; охарактеризували особистість, яка відчуває стан самотності і визначили основні проблеми, пов'язані із самотністю (Mijuskovic, 1977; Yalom I., 1980; Benedikt T., Whirter M., 1990; Долгінова О.Б., 1996; Ніколаєва Н.А., 1999; Ялом І., 1999; Трубнікова С.Г., 1999) [3; 8].

Дотепер дослідниками було запропоновано чимало визначень та описів стану самотності. Сучасні дослідники виділяють вісім теоретичних підходів до вивчення самотності: соціологічний, психодинамічний, феноменологічний, інтимний, загальносистемний, інтеракціоністський, когнітивний та екзистенційний.

Соціологічна модель тлумачить самотність як нормативний загальний статистичний показник, що характеризує суспільство. Це переживання "орієнтованих ззовні" людей, які відокремлені від свого істинного "Я", своїх почуттів і сподівань, продукт соціальних сил [4].

В інтеракціоністському підході у самотності вбачають не лише функцію факторів особистості чи ситуації, а продукт їхнього комбінованого (або інтерактивного) впливу. Р.Вейс зазначає, що самотність – це "епізодично загострене відчуття хвилювання і напруги, пов'язане з прагненням мати дружні чи інтимні стосунки" [4, с. 160].

Психодинамічний підхід акцентує увагу на самотності як нездоланному, постійному відчутті, що є відображенням характерних рис особистості: нарцисизму, манії величчя, ворожості [4].

У когнітивній моделі вважають, що самотність настає в результаті суб'єктивного переживання невідповідності між спостережуваною реальністю і бажаним ідеальним станом особистості [4].

У феноменологічній моделі самотність розглядається як результат слабкої пристосованості особистості, відчуження особистості від її істинних внутрішніх почуттів, протиріччя між внутрішнім, істинним "Я" і проявами "Я" в стосунках з іншими людьми [4].

Інтимний підхід наголошує, що феномен самотності обумовлений відсутністю соціального партнера, коли міжособистісним стосункам індивіда не вистачає інтимності, необхідної для довірливого спілкування [4].

Представники загальносистемної моделі зазначають, що самотність – це механізм зворотного зв'язку, що допомагає індивіду чи суспільству зберегти стійкий оптимальний рівень людських контактів [4].

Екзистенційна позиція, єдина серед усіх теорій, розглядає самотність як універсальну характеристику людського буття. За відлік приймають той "факт", що люди з самого початку самотні [4; 10].

На відміну від зарубіжних (наприклад, екзистенційна орієнтація), у роботах вітчизняних науковців немає інтонації тотальної трагічності, вони мають спільний позитивний настрій, який спрямований на вирішення проблеми самотності чи зміну відношення до самого феномена.

Феномен самотності традиційно розглядається в контексті спілкування. Кан-Калик В.А., Добрович А.Б., Кон І.С. та інші прямо вказують, що невміння спілкуватися – одна з причин самотності. Її причиною може бути і така особливість нашого спілкування, як вибір соціальних ролей в тих чи інших ситуаціях, як вважають Швалб Ю.М., Данчева О.В., приклеювання ярликів і використання штампів у спілкуванні. Стан самотності може залежати і від вибору форми спілкування – діалогічної чи монологічної (Бахтін М.М.). Тему діалогічного і монологічного спілкування розвиває А. У. Хараш, який називає самотність природним станом людини, що дарує їй можливість спілкування з самою собою.

Аналіз ізоляції, самотності, відчуження вивчають в контексті дослідження проблеми психічного стану в експериментальних умовах (Кузнецов О.А., Лебедев В.І., Ломов Б.Ф., Мясичев В.М., Хрящев М.Ю., Юрських Г та інших), проблеми наслідків розлучень і втрат, негативних результатів взаємодії суб'єктів (Гозман А.В., Гурко Г.С., Коростильова Л.А. та інші), неможливості знайти емоційний відгук (Абульханова-Славська К.А., Головаха О.І., Ковальов А.Г., Кон І.С., Паригін Б.Д. та інші) і так далі [3].

Як зазначає у своїй статті Слободчиков І.М. з початку 90-х років дослідження російських авторів в області психології переживання самотності поступово набувають характеру системи, відбувається її поглиблення, актуалізація окремих аспектів досліджуваного феномена, але абсолютна більшість дослідників в якості теоретико-методологічної основи обирають сукупність вже існуючих теорій, гіпотез і підходів західних шкіл. Власне, відмінне від вже відомих, трактування поняття

мається лише в роботах Г.М.Тихонова, С.Г.Трубіної. Вікові аспекти переживання висвітлюються в роботах О.Б.Долгіної, М.В.Єрмолаєвої, гендерний підхід представлений в роботах Ю.М.Черепухіна, А.Лібіна, Данчева О.В., Швалб Ю.М. та інші [3; 8]. Сучасні вчені, які досліджують феномен самотності привертають увагу специфічними поняттями, наприклад, “Я”- і “Ми”-свідомість, які використовуються для пояснення феноменології самотності (Швалб Ю. М., Данчева О. В.) і специфічними ракурсами на вже відому проблему.

Як справедливо зазначила О.Б.Долгінова, в дослідженнях різних аспектів самотності автори використовують нечувано широкі понятійні конструкції при описанні чи аналізі термінів “самотність”, “стан самотності”, “самотня людина”... Так, О.М.Кузнєцов і В.І.Лебедев використовують термін “самотність”, коли описують сенситивну депривацію. Ю.М.Швалб і О.В.Данчева (1991) замінюють термін “самотність” іншими поняттями: “ізоляція” та “усамітнення”, які вказують часово-просторову невключеність особистості в соціум, не відображаючи при цьому психологічної специфіки самотності [3].

Відомі методики діагностики самотності дозволяють встановити лише високий чи низький рівень самотності. Але цього явно недостатньо для суб’єктивної оцінки стану самотності. Без інформації про те як людина оцінює свою самотність, неможливо визначити, чи потребує вона корекції і на що вона має бути спрямована. Так, вона може отримати високий бал по шкалі самотності і при цьому розглядати її як бажану можливість зануритися в самоаналіз. З іншої сторони, бальна оцінка самотності може виявитися не дуже високою, тим не менше, самотність буде переживатися як гнітючий стан.

Дослідники виявили і вікові особливості переживання самотності. К.Хорні пов’язувала самотність в дитячому віці із несприятливими для розвитку умовами в сім’ї та “базальною тривожністю”, яка виникає на цій основі. Інші дослідники, говорячи про самотність в дитячому віці, називали такі її причини як: жага влади (Трекоп), сором’язливість (Зімбардо) та інші. В підлітковому віці до глибокої самотності, як вважає Салліван, може призвести нездатність задовольнити потребу в інтимності, що викликає відчуття недостатності соціальних навичок. Причиною ізолюваності в цьому віці є непопулярність серед однокласників, що спричинена особистісними якостями. Наприклад, Ніколаєва називає агресивність як причиною так і наслідком ізоляції. Причиною самотності є сором’язливість (Зімбардо). В юнацькому віці самотність сприймається перш за все як можливість побути наодинці з собою (Коулмен), тому юнаки цінують усамітнення. В період молодості (ранньої дорослості) самотність сприймається як необхідна умова саморозвитку (К.Г.Юнг), наслідок невирішення основних життєвих задач (А.Адлер). Зріла ж людина потребує того, щоб бути потрібною молодшому поколінню (Е.Еріксон), що розцінюється як спосіб порятунку від самотності. Але ні успіх, ні благополуччя, ні творчість, “забезпечені” на даній стадії розвитку, все ж не гарантують, що самотність не “прийде”. Прийнято вважати, що старість супроводжується навіть не самотністю, а страхом перед нею – перед виключенням із звичного професійного, дружнього і навіть сімейного життя. Страх самотності живиться страхом старіння. Найбезвихідніша і повна самотність, як вва-

жають в європейській культурі, очікує людину на порозі смерті [2;10].

При аналізі гендерного аспекту самотності слід відмітити таких дослідників як Ю.Швалб і О.Данчева, які вказують, що “безсімейна самотність має жіночу і чоловічу форми. Частіше за все жіноча форма – відчуженість, що доходить до розпаду, а чоловіча – відокремлення, аж до смакування свого “незалежного” становища”. Але сучасні чоловіки і в значно більшій мірі – жінки знаходять альтернативу проблемним, нестабільним партнерським стосункам: це – дитина.

Старіння завжди викликає занепокоєння. Зі старістю приходять побоювання і самотність, спричинені погіршенням здоров’я і страхом смерті. Привид старості для жінки – привид сексуальної і еротичної самотності. Деякі дослідники припускають, що самотність жінки в похилому віці переносять легше, ніж чоловіки. Адже більшість жінок спроможні зануритися в дрібниці домашнього господарства частіше, ніж більшість літніх чоловіків [7].

Окремо слід відмітити ще одну категорію осіб, схильних до переживання самотності – користувачів мережею Інтернет. Вивчаючи особистісні особливості інтернет-залежних дослідники повсякчас називають почуття самотності. Так ізраїльські дослідники І.Гамбургер і Е.Бен-Артзі виявили, що для інтернет-адиктів, переважно жіночої статі, характерно відчуття самотності, яке вони намагаються знизити, проводячи час за спілкуванням в чатах, а американський дослідник С.Каплан виділяє наступні особливості особистості інтернет-залежних осіб: депресія, самотність, скромність і самолюбство.

Узагальнивши результати різних досліджень, Н.В.Чудова наводить наступний список рис інтернет-адикта: складнощі в прийнятті свого фізичного “Я” (свого тіла); труднощі в безпосередньому спілкуванні (замкненість); схильність до інтелектуалізації; почуття самотності і дефіцит взаєморозуміння (можливо, пов’язаний зі складнощами у спілкуванні з протилежною статтю); низька агресивність; емоційна напруженість і деяка схильність до негативізму; наявність хоч би однієї фрустрованої потреби; особлива цінність незалежності; не диференційованість, захищеність чи навіть нереалістичність уявлень про ідеальне “Я”; занижена самооцінка; схильність до уникнення проблем і відповідальності. Разом з тим саме фактор самотності є найбільш несприятливим прогностичним фактором розвитку інтернет-адикції [1].

Можна припустити, що за допомогою Інтернету реалізується втеча від себе справжнього, самотнього. В реальному світі люди часто не можуть змінити ні себе, ні ситуацію, хоч як би вона їх не влаштовувала, але в Інтернеті можна сховатися за маскою, за кількома масками, приймаючи різні імена і придумуючи собі різні ситуації і різні біографії. Але це має і позитивний ефект – можливість випробувати себе в різних ролях, які в подальшому, за умови успіху в даному виді комунікації, може перейти і в дійсність. Самотність користувачів Інтернетом є якісно іншою, оскільки спілкування в Інтернеті має ряд особливих рис, таких як анонімність, монологічність та інші, а також не дозволяє сповна задовольнити потребу діалогічному спілкуванні. Тож і переживання самотності в даній категорії

достатньо поширена, а отже є підстави для спрямування досліджень саме на дану категорію. Ми ж в нашому дослідженні дозволили собі припустити, що ос-

ільки Інтернет – це нова реальність, то і сприймання звичних феноменів також буде новим, можливо навіть нетиповим для інших.

Література

1. Асмолов А. Г., Цветкова Н. А., Цветков А. В. Психологическая модель Интернет-зависимости личности / Мир психологии.- 2004.- №1.- С. 179-195.
2. Иванченко Р. Возрасты одиночества // Развитие личности.- 2007.- №1.-С. 55-80.
3. Малышева С. В. Одиночество в подростковом возрасте // Психология и школа.- 2003.- №3.- С. 16-33.
4. Перлман Д., Пэпко Л. Э. Теоретические подходы к одиночеству // Лабиринты одиночества: Пер. с англ./ Сост. общ.ред. Н. Е. Покровского.- М.: Прогресс, 1989.- 624с.
5. Психология. Словарь / Под общ.ред. А. В. Петровского, М.Г. Ярошевского- М.: Политиздат, 1990.- 494с.
6. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник Степанов О. М.- Київ "Академвидав", 2006.- 424с.
7. Сіляева В. І. Жіноча самотність як психологічна проблема // Практична психологія та соціальна робота.- 2000.- №4.- С. 33-35.
8. Слободчиков И. М. Современные исследования переживания одиночества // Психологическая наука и образование.- 2007.- №3.- С. 27-34.
9. Швалб Ю.Н. Одиночество: социально-психологические проблемы / Ю.Н. Швалб, О. В. Данчева.- Киев, 1991.
10. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / Пер. с англ. Т. С. Дробиной.- М.: Независимая фирма "Класс", 2005.- С. 398-468.

УДК 372:159.942

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ УЗАГАЛЬНЕНИХ УЯВЛЕНЬ ПРО СОЦІАЛЬНО СХВАЛЮВАЛЬНІ ТА НЕПРИЙНЯТНІ ФОРМИ І ЗАСОБИ САМОВИРАЖЕННЯ

Виницька Т., студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: **Анішук А. М.**, доцент кафедри дошкільної освіти

У даній статті охарактеризовано особливості процесу самовираження, його засоби та форми, що відбивають культу мовлення та культуру поведінки дошкільників. Обґрунтовано педагогічні умови процесу формування узагальнених уявлень про соціально схвалювальні та неприйнятні форми і засоби самовираження та зазначено основні завдання, форми і методи роботи, відповідно до Базової програми "Я у світі".

На сучасному етапі суспільного розвитку особливого значення набуває проблема формування особистості з високим рівнем духовності й культури, здатної вільно й відповідально визначати свою позицію серед інших, гнучко реагувати на зміни в навколишній дійсності, конструктивно на неї впливати. Сучасні науковці - О.Кононко, І.Бех, наголошують, що саме гуманістична позиція виховання стосовно соціалізації дошкільника в ДНЗ є першою ланкою у процесі розвитку особистості.

Головне завдання дошкільної освіти на сучасному рівні розвитку цивілізації – не засвоєння дитиною системи галузевих знань, а розкриття перед нею науки життя у доступній формі – формування практичних і життєво необхідних умінь, узагальнених уявлень, навичок орієнтуватися у нових умовах життя, знаходити своє місце серед інших, відчувати межу допустимої поведінки, що схвалена суспільством.

У дослідженні О.Кононко зазначено, що уявлення дошкільників, і передусім старших, адекватно відбивають суперечливість життя взагалі, даючи змогу виробити близькі до реалій прогностичні оцінки, схематично, хоча загалом і правильно, оформлювати свої основні наміри й життєві плани. Дошкільний вік є сенситивним

періодом для становлення елементарного дитячого світосприйняття, уявлень про життєвий шлях людини взагалі та свій власний зокрема тому, керуючись Базовою програмою, вихователь має спрямовувати виховний процес на розвиток соціально активної особистості, котра може заявити про себе, виразити своє "Я" та здатна регулювати поведінку, а саме найголовніше – створити умови для такого повноцінного розвитку [6].

Практика навчально – виховного процесу засвідчує, що виражаючи свою сутність, відстоюючи право на індивідуальність, дошкільники використовують різні форми та засоби самовираження, як соціально схвалювальні так і неприйнятні, тому метою статті є обґрунтування педагогічних умов, що сприятимуть адекватному входженню дитини до суспільних норм життя.

Основними завданнями є:

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми формування у старших дошкільників узагальнених уявлень про соціально схвалювальні та неприйнятні форми і засоби самовираження.

2. Обґрунтувати педагогічні умови формування у старших дошкільників узагальнених уявлень про соціально схвалювальні та неприйнятні форми і засоби самовираження.

Розкриття сутності та значення самовираження особистості, визначення вікових особливостей процесу самовираження знаходимо у психолого-педагогічних надбаннях К.Абульханової-Славської, Г.Абрамової, Р.Бернса, І.Беха, Л.Божович, В.Бойка, О.Кононко, Р.Немова, В.М'ясищева, О.Петровського, Д. Фельдштейна, Л.Сохань, І.Єрмакова та ін. Науковці даній проблемі надають особливого значення, оскільки самовираження в подальшому розвитку особистості стає основою самоствердження, самореалізації процесів, визначальних у життєтворчості людини.

У сфері дошкільної освіти, це питання розглядали Д.Фельдштейн, Л.Калмикова, О.Кононко, А.Аніщук, Л.Березовська та ін. Так, О.Кононко акцентує увагу на особистісному становленні дошкільника, яке включає в себе визнання пріоритету гідності і відповідальності кожної дитини, її права на самовираження, прояв індивідуальності.

Самовираження дошкільника – це спосіб, яким дитина реалізує себе як особистість в діяльності, спілкуванні, у вирішенні життєвих проблем, за допомогою засобів та форм існуючих у суспільстві, що мають соціально схвалювальний та неприйнятний характер.

Виділені О.Запорожцем, О.Кононко, С.Рубінштейном поняття “світогляд”, “самосвідомість”, “узагальнені уявлення”, “прийняття себе”, “домагання визнання”, “самооцінка”, “активність”, “рефлексія” є підґрунтям процесу самовираження, в процесі якого реалізуються потреби людини у визнанні, прагненні мати високу оцінку своїх досягнень, свідомому прийнятті власних думок, почуттів, поведінки та утворюють систему, яка характеризує процес самовираження як феномен розвитку свідомості, основою якої є узагальнені уявлення, що становлять собою світогляд дошкільника, компонентами якого є самовираження, самовизначення, самосприйняття, самооцінка [6].

За С.Рубінштейном, О.Запорожцем, саме розвиток самосвідомості веде за собою орієнтир на свій внутрішній світ, своє “Я”, основою яких є сформованість уявлень, як базових образів предметів, явищ, що зберігаються у свідомості дитини. Поінформованість дошкільника щодо себе є підґрунтям для гармонійного розвитку, елементарного дитячого світогляду, адекватної та гнучкої поведінки у незнайомих або ускладнених життєвих ситуаціях, уміння *самовиражатися соціально прийнятними та схвалюваними* способами поведінки. Завдяки спілкуванню з дорослими, як носіями суспільно-історичного досвіду людства, у дитини з'являються вміння узгоджувати свої інтереси, бажання з іншими членами суспільства, виробляються колективні форми співбуття. Узагальнені уявлення складають систему світогляду, головними компонентами якого є самовираження, самовизначення, самосприйняття. [7, с.3-6].

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу з даної проблеми ми виділяємо засоби та форми самовираження:

Засоби самовираження – це інструменти, що використовують в процесі самовираження: поза, жести, міміка, поведінка, стиль мовлення. До них відносимо: поведінку, мовлення, демонстрацію знань, творчу діяльність.

Поведінка є системою дій, що обумовлена розвитком свідомості, культури та впливом оточення. Соц-

іально схваленою є врівноважена, адекватна, моральна поведінка, що включає наявність знань про цінності, сформованість гуманних мотивів поведінки, потребу пошуку знаходити позитивні форми самовираження. Соціально неприйнятна, навпаки, характеризується емоційною невраваженістю, вживанням образливих слів, демонстративністю поведінки, егоїстичним ставленням до інших, застосуванням агресивних форм самовираження.

Під мовленнєвим самовираженням А.Аніщук розуміє вміння дитини своєрідно виразити думки, бажання, ставлення за допомогою мовленнєвих засобів та форм, оцінити ставлення до себе інших (переживання, байдужість); проявити індивідуальний добір мовленнєвих конструкцій. Автор виділяє типи мовленнєвого самовираження: конструктивний, деструктивний, невизначений, суперечливий тип [1, с. 36-39]. Таким чином, зазначені типи розмежовують соціально схвалювальні та соціально неприйнятні форми і засоби самовираження. Конструктивний тип, для якого характерна стійка потреба виразити себе у взаєминах, уміння презентувати хороші якості, творче використання мовленнєвих конструктивів, здатність у соціально прийнятній формі відстояти і захистити свої інтереси. Деструктивний тип, відображає відсутність культури мовленнєвих висловлювань, адекватних способів самовираження, конфліктний, егоїстичний характер поведінки

Соціально схваленою формою демонстрації знань (*норми моралі, етикет, освіта*) у самовираженні є вияв гуманності, доброзичливості, допомоги оточуючим, дотримання етикету мовлення та поведінки вдома, в гостях, на вулиці; демонстрація знань, умінь на занятті в адекватній формі, самооцінка своїх можливостей без перебільшення. Соціально неприйнятна характеризується невраваженістю емоцій, бажанням бути скрізь першим, переоцінкою своїх знань, умінь; ігноруванням встановлених норм, культури поведінки та мовлення.

Творча діяльність включає образотворчу діяльність, музику, гру. Під творчим самовираженням дошкільників ми розуміємо вміння розкрити своє “Я”; у творчій розповіді виявити свою індивідуальність і неповторність стосовно інших; це вміння передати через засоби художньої виразності свої емоції і почуття, свій настрій, переживання, думки, фантазії; уміння шляхом творчого пошуку знаходити нове рішення проблеми; уміння творчо та оригінально мислити, створювати нестандартні мовленнєво-ігрові ситуації [4]. До творчої діяльності належить сюжетно-рольова гра, яка посідає особливе місце в житті дитини, адже є простором “внутрішньої соціалізації” дитини, засобом засвоєння соціальних норм та вимог. Джерелом гри є дійсність, тому вихователі дбають про оточення, умови, методику подачі існуючих та схвалених засобів і форм самовираження.

Суттєвою ознакою самовираження є індивідуальна творча свобода особистості, яка на думку Р. Чумічевої може бути виражена в художньо-естетичній діяльності, емоційно-ціннісному ставленні до світу, культурно-мовленнєвих комунікаціях, рефлексії [7, с. 11 - 14].

Виділяючи мовленнєво-творчу діяльність, Н.Гавриш визначає її як діяльність, що включає складання різних типів зв'язних висловлювань, де дитина відби-

вас почуття, уявлення, образи уяви, що наявні художнім творам, довкіллю.

Потреба у самовираженні за визначенням Л.Ази, може виявлятися в різних формах: соціально цінна, що відображає ціннісні орієнтації дитини, її моральні якості, що розглядаються у процесі індивідуального розвитку; соціально корисна; соціально значима; асоціально; антисоціально; прагнення демонструвати себе використовуючи різні тактики поведінки

Форма самовираження – загальний вигляд процесу, що включає місце, умови, час, аудиторію, загальну обстановку.

У процесі соціалізації дитина постійно стикається з необхідністю вибору однієї з альтернатив поведінки. Від неї завжди очікується (“соціальні очікування”) прояв нормальних реакцій у взаємодії з іншими та соціумом. Отже, на протигагу соціалізації, яка показує єдність людини із суспільством та його вимогами, виникає асоціалізація, де префікс “а” означає антигромадський характер такого зв'язку.

За визначенням Д.Узнадзе є чотири способи самовираження людини: перший спосіб, за якого людина у зовнішній поведінці бурхливо виражає те, що справді відчуває (“виплескує” себе); другий засвідчує важкість зовнішнього вираження внутрішнього світу: людині немов би необхідно докласти для цього вольових зусиль, подолати перешкоду; третій - парадоксальний спосіб: людині притаманна неочікувана поведінка – протилежна в однакових і схожа у відмінних ситуаціях; четвертий - спосіб, за якого особистість зовні пристосовується, враховує ситуацію, але внутрішньо залишається у собі [9].

Соціально схвалювальні та неприйнятні форми і засоби – це полярні рівні допустимого самовираження, обумовлені нормами суспільного життя та рівнем культури, яка включає мовленнєву культуру та культуру поведінки. Виходячи з теоретичних здобутків різних галузей щодо процесу формування узагальнених уявлень про соціально схвалювальні та неприйнятні форми і засоби самовираження, основними критеріями та показниками сформованості особистості є: прагнення заявити про себе, вміння виявити індивідуальність, здатність у соціально прийнятній формі відстояти своє право на мовленнєве самовираження.

Мовленнєва культура, як осмислення своїх експресивних проявів, їх критичну самооцінку і свідоме використання можливостей мови у спілкуванні та культура поведінки - сукупність форм поведінки людини, праці, побуту, спілкування з іншими людьми, де знаходяться зовнішні відображення моральної та естетичні норми поведінки, відбивають загальний рівень культури дитини як соціальної особистості, як учасника соціальних відносин.

Таким чином, Базова програма “ Я у світі” акцентує увагу на виняткову роль дитячої самостійної активності, що є результатом сформованості самосвідомості, здатності діяти адекватно, конструктивно, ефективно в різних життєвих ситуаціях відповідно до сформованих узагальнених уявлень про загальнолюдські цінності, умінь використовувати соціально схвалювальні способи самовираження [3, с. 194 - 196]. Суб'єктивна картина зростаючої особистості включає систему усвідомле-

них уявлень про своє “Я” та “інші люди” і стає для дошкільника предметом пізнання, осмислення, переживання, відбиваючись у такому складному утворенні, як світогляд у сферах: Природа, Культура, Люди, власне “Я”, основою якого є стійкі узагальнені уявлення дитини про мораль, добро та норми суспільства. Виходячи із програмованих завдань ми виділяємо наступні *педагогічні умови*, кожна попередня з яких буде підґрунтям для наступної, та становитиме собою розвивальне середовище - комплекс психолого-педагогічних, матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, ергономічних, естетичних умов, що забезпечують організацію життя дітей у дошкільному закладі:

1. Розвиток самосвідомості дошкільника в процесі життєдіяльності.

2. Формування усвідомленого ставлення до соціально схвалювальних та неприйнятних дій і вчинків.

3. Володіння вихователем педагогічною компетенцією.

4. Наявність позитивних зразків мовленнєвої культури та культури поведінки дорослих: батьків, вихователів.

Розвиток самосвідомості та самооцінки має на меті формування :

- усвідомлення свого імені, статевої належності, прав та обов'язків;

- умінь орієнтуватись у світі людей, діяти відповідно норм та правил;

- поваги до себе та інших; адекватних форм переживань невдач та успіху;

- виховання емоційно - ціннісного ставлення до себе та інших;

- формування реалістичної самооцінки; вміння презентувати себе

[3, с. 192-196].

Основними завданнями *формування усвідомленого ставлення до соціально схвалених та неприйнятних дій та вчинків* є:

- формування вміння розкривати за допомогою мовлення своє „Я”, в процесі спілкування виявляти свою індивідуальність і неповторність;

- навчання дітей виражати за допомогою мовлення та поведінки свої думки, почуття, бажання, наміри, збагачуючи словник дитини словами, що виражають відповідні емоційні стани;

- навчання „бачити” образливі слова і розуміти їх вплив на інших, сприяти розвиткові рефлексії;

- проведення корекційної роботи з подолання у мовленні дітей неприємних, образливих слів;

- орієнтування у розпізнанні стану інших, відповідно емоційно, доречно на нього відгукуватись;

- пояснення доступних за віком понять, що передбачені Базовою програмою “Я у світі” [21, с. 76 - 78].

Наступна умова вимагає від вихователя оволодіння ним певними знаннями, вміннями, навичками, серед яких особливе місце належить психологічним знанням про об'єкт та специфіку діяльності, тобто психологічній компетентності. Педагогічна компетентність у формуванні узагальнених уявлень також полягає в умінні доцільно й адекватно апелювати до почуттів і досвіду дітей, тактовно й делікатно обгово-

рювати з ними питання, що стосуються соціально схвалювальних та неприйнятних форм і засобів самовираження, допомагати в ціннісному освоєнні світу людей. Дитині важливо відчувати емоційну підтримку, віру у свої можливості, права висловити свою думку, тому необхідно підкреслювати сильні сторони особистості, підтримати найменші досягнення. Поряд з цим, педагог має володіти особистісною спрямованістю, індивідуальною культурою та досвідом рефлексії.

Щодо *позитивних зразків культури мовлення та культури поведінки дошкільникам*, то вихователі та батьки є першими провідниками дошкільника у світ людських відносин, тому від того, наскільки поведінка і мовлення їх самих буде відповідати культурним нормам, буде залежати розвиток культури і в дитей. Основними завданнями, які батьки та вихователі мають розв'язувати є: збагачення наочно-чуттєвих уявлень дитини про моральні якості, чесноти та добру поведінку; навчання розрізняти позитивні й негативні вчинки, давати їм оцінку; закріплення вміння дотримуватися моральних правил у повсякденному житті; узагальнення й систематизація уявлень дітей про чуйність, доброзичливість, допомогу; розвивати вміння розуміти внутрішній стан людини, тобто "пізнавати людину серцем" [8, с. 4-7].

Проблему виховання в сім'ї досліджувала Л.Артемова, яка наголошувала на важливості ролі батьків, котрі дають перші приклади любові, ніжності, турботи, правильного мовлення та поведінки, адже ще в дитинстві діти опановують правила, які визначають їх взаємини одне з одним та з дорослим [2 с. 3 - 5]. Виступаючи зразком для наслідування, батьки і вихователі мають

задовольнити потребу дитини у визнанні, яка проявляється у зверненні за оцінкою власних дій та вчинків, але робити це обережно, не нав'язуючи ярликів.

Таким чином можна назвати головні методи та прийоми процесу формування у старших дошкільників узагальнених уявлень про соціально схвалювальні та неприйнятні форми і засоби самовираження: пояснення, роз'яснення правил культурної поведінки та мовлення; бесіди на розвиток свідомості та формування уявлень про добро, повагу, про хороші та погані вчинки, манери; педагогічна та колективна оцінка; читання художньої літератури; вправлення у моральній поведінці; заохочення, схвалення, дидактичні та сюжетні ігри; позитивний приклад культури мовлення та культури поведінки дорослих, які є взірцями для наслідування дошкільникам.

Отже, проаналізувавши та узагальнивши теоретико – методологічні засади процесу формування узагальнених уявлень старших дошкільників про соціально схвалювальні та неприйнятні форми і засоби самовираження, слід зазначити, що формування узагальнених уявлень старших дошкільників про соціально схвалювальні та неприйнятні форми і засоби самовираження завжди привертала увагу дослідників, але є актуальною саме тепер, коли впроваджується у життя особистісно орієнтована модель освіти, яка проголошує гідність і право на самовираження, прояв індивідуальності кожної дитини, одним з шляхів якої є поінформованість дошкільника щодо себе та оточуючих, розвиток світогляду, різноманітних форм поведінки у незнайомих або ускладнених життєвих ситуаціях, уміння самовиражатися соціально прийнятними та схвалюваними способами поведінки.

Література

1. Аніщук А.М. Особистісне самовираження дошкільників як педагогічна проблема / Аніщук А.М. // Наукові записки Ніжинського держ. ун – ту імені Миколи Гоголя. Психолого – педагогічні науки. - 2007. - №1. – С. 36 – 39.
2. Артемова Л. В. Соціалізація дитини в родині / Любов Артемова // Дошкільне виховання. – 2004. –№3.– С. 3"5.
3. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у світі" / Наук. кер. та заг. ред. О.Л.Кононко . – 3-тє вид., випр. – К.: Світлич, 2009.-430с.
4. Березовська Л. І. Розвиток творчого мовленнєвого самовираження старших дошкільників: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Березовська Людмила Іванівна. – О., 2004. – 217 с.
5. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Наук. – метод. посіб. / Наук. ред. О.Л.Кононко. – Ред.журн. "Дошкільне виховання", 2003. – 243с.
6. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний підхід): [монографія] / О. Л. Кононко. – К.: Стило, 2000. – 336 с.
7. Кононко О.Л. Особистісна орієнтація - пріоритет сьогодення / О. Л. Кононко // Дошкільне виховання. — 2007. - № 5. - С. 3-6.
8. Поніманська Т.І. Гуманістичне виховання дітей дошкільного віку як педагогічна взаємодія // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: 3б. наук. праць / Наукові записки РДГУ. – Вип. 31. – Рівне: РДГУ, 2005. – С. 4–7.
9. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования / Дмитрий Николаевич Узнадзе. – М.: Наука, 1966. – 431 с.

ДЖИГСО, ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОД ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Гамза О.М., студентка V курсу факультету іноземних мов

Науковий керівник: Таран О.М., доцент кафедра англійської мови та методики викладання

У статті описано яким чином застосування методу джигсо впливає на міжособистісні відносини учнів класу, та який ефект має на їхню академічну успішність.

При виконанні завдань поставлених державою та суспільством перед закладами освіти з навчання та виховання школярів, велике значення має створення умов, за яких кожна дитина буде активно здобувати знання, формувати нові вміння та навички. Одним з найважливіших завдань сучасної української школи є підвищення ефективності навчального процесу. Відомо, що учні, не зважаючи на однакові програми та умови навчання й виховання у школі, мають неоднакові знання, різні показники успішності, по-різному виховані.

Еліот Аронсон, відомий психолог та засновник методу джигсо, і його колеги в ході своїх досліджень висвітлених у книзі "Improving Academic Achievement Impact of Psychological Factors on Education" (переклад наш – О.Г. "Вплив психологічних станів пов'язаних з покращенням академічних досягнень в освіті") опитали та дослідили діяльність багатьох вчителів загальноосвітніх шкіл США, і з'ясували, що, фактично, всі вони починають навчальний рік з бажанням ставитись до кожного учня однаково та спонукати всіх до успішної роботи. Але, як з'ясувалось, у всіх випадках школярі самостійно й досить швидко розділяються на групу успішних та неуспішних учнів. До першої групи належать обдаровані, енергійні та амбіційні учні, що часто піднімають руку, приймають активну участь в учбовій діяльності та добре справляються з тестовими завданнями. Звісно, вчитель хвалить та заохочує їх, співпрацює з ними, та розраховує на цю групу учнів коли потрібно провести урок на високому рівні та у поміркованому темпі. [1, с. 217]

Щодо групи неуспішних учнів, то спочатку вчитель задіює їх час від часу, але, як правило, вони не знають відповіді або ж соромляться відповідати. Увага з боку інших їх бентежить, деякі інші учні дозволяють собі принизливі коментарі у їхній бік. [1, с. 217]

Далі, як описує вчений, типовий вчитель втрачає охоту до залучення неуспішних учнів у навчальний процес. Деякі відчують, що краще не викликати таких школярів, щоб не піддавати їх зайвій негативній критиці з боку однокласників. Таким чином, з'являється мовчазна домовленість з учнями низької успішності: вчитель не чіпає їх доти, поки вони не заважають учбовому процесу. Ненавмисне вчитель поступово відмовляється від "невдач", а заразом і решта класу, з'являється група педагогічно занедбаних дітей з низьким рівнем успішності. З часом ці учні втрачають інтерес до навчання та починають вірити, що вони не достатньо розумні [1, с. 217]. А оскільки емоційний стан та інтелектуальний розвиток дитини глибоко взаємопов'язані [4, с. 1-2], то така ситуація у класі може становити загрозу для подальшого розвитку учнів та їхньої самореалізації у майбутньому.

Еліот Аронсон вважає, що однією з першопричин такого розділення є атмосфера суперництва в класі, про

що він пише у своїй роботі "Jigsaw basics" (переклад О. Г. – "Основи джигсо") та вищезгаданій книзі. Учні розцінюють один одного як конкурента й потенційного ворога в гонитві за оцінкою та похвалою з боку головного експерта і єдиного джерела вірної інформації (а в молодшій школі і взірця) – вчителя. [4] Оскільки природно, що одним учням учбовий матеріал дається легше ніж іншим, то в решті решт слабші програють в цьому змаганні, і ніхто з однокласників не зацікавлений в тому, щоб підтримати їх й допомогти, оскільки така підтримка не несе у собі потенційної користі. У вчителя ж може просто систематично не вистачати часу на цю більш кропітку роботу, крім того, важливо підтримувати увагу та інтерес успішних учнів та проходити учбовий матеріал згідно заданого навчальною програмою темпу.

Експериментальний проект вченого, який було реалізовано 1978 році в загальноосвітній школі Техасу, мав на меті змінити атмосферу в класі на атмосферу співробітництва, ставлення учнів один до одного, покращити їхню самооцінку та успішність. Для цього учнів розділяли на малі групи, в яких вони працювали разом над завданням. В кожній такій групі були учні різної успішності. Учбовий матеріал розбивали на секції, і кожен член малої групи ставав відповідальним за одну із них. Це означало, що учень мав прочитати та опрацювати певний матеріал самостійно. Члени кожної групи з однаковим завданням створювали експертні групи для обговорення їхньої секції. Далі вони повертались до своїх власних груп і почерзі презентували опанований матеріал. По закінченню всіх учнів оцінювали індивідуально за всіма секціями.

Виявилось, що учні опановували матеріал швидше й демонстрували кращі результати на зрізах знань, ніж учні контрольних класів, які розглядали аналогічний матеріал але у традиційний спосіб. [1, с. 216]

У своїх працях Еліот Аронсон пояснює успішність методу джигсо тим, що за його використання атмосфера у класі змінюється на атмосферу співробітництва, учні перестають конкурувати й починають розцінювати один одного як джерело інформації, необхідної для подальшої успішності. Співробітництво та взаємозалежність - невід'ємні компоненти цього методу, вони спрямовуються на поліпшення стосунків у класі та досягнення навчальних цілей.

В умовах застосування методу джигсо учень має співпрацювати з певним колом партнерів для досягнення особистих цілей (успішного складання іспиту, написання тестів, тощо). Кожен учень однаково важливий для створення та повного розуміння кінцевого продукту. Якщо внесок партнерів є невід'ємною частиною майбутнього результату, то й кожен партнер є невід'ємною частиною процесу співробітництва. [1,

с. 215] Домінувати сильному учню стає не вигідно, адже інформація, яку несуть інші члени його домашньої або експертної групи тотожна за важливістю, об'ємом та складністю, і рівень її засвоєння буде неминуче оцінено по закінченню співпраці в рамках джигсо. Більш того, приниження, висміювання слабших учнів сильнішими може мати негативні наслідки для останніх, адже слабші володіють необхідною і невідомою для решти інформацією. Таким чином, всі члени колективу відіграють важливу роль в учбовій діяльності, і кожному гарантована позитивна увага з боку інших в рам-

ках 45ти хвилин уроку. У багатьох цей факт посилює стимул до опанування новим матеріалом.

Таким чином, застосовуючи метод джигсо можна підвищити якість навчального процесу, оптимізувати процес засвоєння навчального матеріалу, формування вмінь та навичок передбачених навчальними програмами. А також доцільне його використання як методу подолання психологічних труднощів у взаєминах учнів під час навчання, як методу педагогічної підтримки учнів низької успішності.

Література

1. Aronson J. M. Improving Academic Achievement Impact of Psychological Factors on Education. – USA: Elsevier Science, 2002. – 332 с.
2. Reese S. The jigsaw classroom // Techniques. – 2009. – April.- с. 8-9
3. Walker I., Crogan M. Academic performance, prejudice, and the jigsaw classroom: new pieces to the puzzle // Journal of Community & Applied Social Psychology. – 1998. - №8. – с. 381-393
4. <http://www.jigsaw.org/pdf/basics.pdf>

ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЯ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Гамрецька О.А., студентка V курсу факультету іноземних мов

Науковий керівник: доц. **Таран О.М.**, доцент кафедри англійської мови та методики викладання

У статті розглядаються теоретичні та методологічні основи поняття “оптимізація” навчання та головні напрямки оптимізації навчання іноземного аудіювання в загальноосвітній школі.

Теорія оптимізації процесу навчання виникла у педагогіці у 70-х, 80-х роках ХХ століття і до сьогодні не втратила своєї актуальності, оскільки розглядається як шлях підвищення ефективності та результативності навчання.

Оптимізація (від лат. “optimus” – найкращий) означає вибір найкращого, найсприятливішого варіанту з багатьох існуючих умов, засобів та дій [1:237]. У контексті навчально-виховного процесу оптимізація – це управління навчанням на основі всебічного врахування його закономірностей, принципів, сучасних форм і методів, особливостей, внутрішніх і зовнішніх умов з метою досягнення найвищої його ефективності [3:57].

На практиці процес оптимізації втілюється через комплекс методів та прийомів навчання, спрямованих на отримання максимального результату за мінімальний відрізок часу. Тут і постає питання: як обрати найефективніший комплекс прийомів та методів навчання з розмаїття існуючих варіантів? Перш за все потрібно визначити головні критерії оптимізації навчально-виховного процесу, до яких належать: максимально можливі результати у формуванні умінь, знань, навичок; мінімально-необхідні витрати зусиль на досягнення певних результатів за визначений проміжок часу; мінімально - необхідні витрати часу учнів та вчителів на досягнення певних результатів;

мінімальні, в порівнянні зі звичними, витрати зусиль на досягнення певних результатів за відведений час [1: 240];

Цих критеріїв потрібно дотримуватись на різних етапах навчально-виховного процесу, починаючи з підготовки вчителя до уроку, що у свою чергу включає розробку цілей уроку, аналіз особливостей змісту навчального матеріалу, навчально-технічне забезпечення тощо; та закінчуючи розробкою методів та прийомів, що будуть використані на уроці.

Оптимізацію процесу навчання можна розглядати як синтез різноманітних форм та методів в певному поєднанні ефективних для навчально-виховного процесу загалом, а також і для окремого виду діяльності.

Спробуємо спроектувати поняття оптимізації навчання на процес формування та вдосконалення навичок аудіювання англійської мови.

Аудіювання (лат. audio – чую, слухаю) - це внутрішній (за формою), реактивний (за роллю), рецептивний вид мовленнєвої діяльності, який належить до усного мовлення, ґрунтується на механізмах сприймання та розуміння мовлення на слух [4:130]. Використовуючи головні критерії та принципи оптимізації навчально-виховного процесу, можна зробити висновок, що початковим етапом є відбір змісту навчання аудіювання, а саме вивчення реальних комунікативних потреб учнів, що дозволяє розробити методично-оптимальну послідовність певних дій, а саме: виокремлення актуальних для учнів сфер спілкування; відбір типових ситуацій усного мовлення; виділення тематичного ядра усного спілкування; виділення типових комунікативних задач в аудіюванні; формування функціональних аудитивних текстів;

відбір мовного матеріалу, враховуючи тему, вік учнів, рівень їх підготовки та розвитку інтелектуальних здібностей; вибір оптимальної стратегії та тактики навчання аудіювання; розробка навчальних завдань для формування та розвитку аудитивних навичок [2:38].

Під час розробки оптимального підходу навчання аудіювання слід детальніше зупинитись на таких етапах як відбір мовного матеріалу, способи його пред'явлення та розробка завдань до аудитивних текстів.

У сучасній школі більшість текстів для аудіювання мають офіційний стиль, не дивлячись на те, що мова, яку зазвичай ми чуємо, спонтанна і має розмовний, неофіційний характер. Такою, здебільшого, є мова вчителя на уроці (інструкції, пояснення, запитання та інше), що хоча й слугує гарною практикою аудіювання але не є достатнім рівнем для учнів.

Автентичні тексти, у свою чергу, мають певні недоліки, що обмежують можливість їхнього використання як базових аудитивних текстів. По-перше, мова в таких текстах дуже складна, розрахована на високий рівень володіння іноземною мовою. По-друге, запис на плівці подібних текстів дуже важко зрозуміти, визначити тему розмови та кількість учасників. У такому випадку слід використати прийом наближення до автентичних текстів, а саме – поступово переходити від імітування автентичних текстів, контролюючи рівень складності мови, до безпосереднього їх використання. Презентуючи аудитивний текст наживо, вчитель має змогу самостійно обирати стиль повідомлення, роблячи його більш складним або використовуючи перефразування для його спрощення. Отже, можна виділити основні критерії відбору аудитивних текстів, для оптимізації навчання аудіювання: приналежність тексту до певного функціонально-стилістичного реєстру, тематика та проблематика тексту; функціонально-семантичний тип тексту; спосіб пред'явлення тексту; кількість комунікантів (тексти-монологи, діалоги, полілоги); жанр тексту; ступінь адаптованості тексту.

Іншим важливим напрямком оптимізації навчання аудіювання є пошук оптимального способу пред'явлення текстів. Зазвичай для пред'явлення аудіо-текстів використовують аудіозапис. Але бажання зробити процес навчання аудіювання більш ефективним змушує нас зважити всі переваги та недоліки використання аудіо магнітофону. З одного боку аудіо запис заощаджує час, забезпечує різноманітність комунікативних ситуацій, учасників спілкування, стилів мови, акцентів, тощо. З іншого боку, у більшості реальних ситуацій обмін інформацією відбувається при безпосередньому контакті із співрозмовником, тобто вираз обличчя мовця, його жести та рухи несуть додаткову інформацію, тому присутність мовця або його візуального образу є дуже важливим компонентом для повного розуміння тексту.

Таким чином, аудіо записи, відеоматеріали та жива мова повинні комплексно використовуватись під час навчання аудіювання. Проте перевагу слід надавати живому мовленню або відеоматеріалам, які лежать в основі аудитивної практики. Аудіозаписи бажано використовувати для конкретних цілей: представлення різних стилів мови, навчання правильного інтонаційного оформлення, акценту або для контролю.

Окрім основних способів пред'явлення аудитивних текстів існують також допоміжні засоби, так звані

опори або наочні матеріали. Справжня комунікативна ситуація зазвичай містить багато допоміжних засобів: певні звуки, запахи, тактильні відчуття дають широке уявлення про оточуюче середовище та співрозмовника. Найбільш інформативними опорами вважаються візуальні засоби. Вони можуть бути введені у процес навчання аудіювання з метою пояснення, уточнення, коментування.

Найважливіший етап у процесі формування навичок та умінь аудіювання є виконання аудитивних вправ, оскільки вони формують фонетичні, лексичні, граматичні навички аудіювання, що передбачає створення складних механізмів мовленнєвої діяльності. Механізм сприймання передбачає впізнавання і розрізнення звуків мовлення. Механізм сегментування мовленнєвого ланцюга ґрунтується на сприйманні інтонаційних сигналів, за якими відбувається членування речень на синтагми. Важливу роль відіграє механізм довготривалої пам'яті, за допомогою якого відбувається впізнавання слів, граматичних структур за їхніми зовнішніми ознаками. Імовірно прогнозування синтаксичного і смислового закінчення фрази виконує механізм антиципації. Невід'ємним елементом процесу формування аудитивних навичок та умінь є механізм оперативної пам'яті, який передбачає утримання сприйманої інформації. Завершує процес сприймання іншомовного повідомлення механізм осмислення іншомовної інформації та перетворення її на образну. Розуміння сприйнятого повідомлення відбувається на декількох рівнях: на рівня значення, смислу та підтексту[4: 131]. Крім того, у процесі виконання аудитивних вправ вчитель отримує інформацію про рівень розуміння учнями прослуханого матеріалу, їхні знання лексичних одиниць, граматичних конструкцій та рівень володіння іноземною мовою загалом.

Правильне функціонування і чітка взаємодія всіх механізмів аудіювання вимагають створення ефективного комплексу вправ для слухання іншомовного мовлення. Цікавим, на наш погляд, є підхід до створення ефективного комплексу вправ для аудіювання відомого британського фахівця з проблем навчання англійської мови як іноземної Пенні Ур, яка вважає, що під час розробки вправ для аудіювання потрібно враховувати такі вимоги: комунікативна спрямованість завдання; використання наочності;

спрощення аудитивних вправ для отримання максимального результату; створення ситуацій успіху, що сприятимуть розвитку позитивної мотивації до вивчення іноземної мови; можливість отримання зворотнього зв'язку[4:25-30];

Розглянемо детальніше кожний з цих елементів. Наше мовлення та дії у житті зазвичай ситуативно – обумовлені, а відтак будувати завдання також потрібно на основі комунікативної ситуації. Імітуючи умови реального життя в класі, вчитель не лише зацікавлює учнів у виконанні завдання, а й мимовільно змушує їх активізувати запас лексичних одиниць, знання граматики. Більш того, вправи на основі комунікативних ситуацій розвивають увагу, увагу, мислення учнів.

Використання наочних матеріалів є невід'ємною частиною аудитивних вправ, адже саме через них комунікативна ситуація втілюється в життя. Завдання, побудовані на основі засобів наочності, підвищують концент-

рацію уваги та мотивацію учнів до виконання завдання. І все ж, навіть вибір наочних матеріалів потребує оптимізації - варто враховувати вік учнів, індивідуальні особливості, їхній рівень володіння іноземною мовою.

Так, аудитивні вправи побудовані на основі малюнків, здебільшого підходять молодшим школярам. Зображення повинні давати чітке уявлення про предмети, людей або ситуації, які можна описати, використовуючи активну лексику. Крім того, слід обирати такі малюнки, які стимулюватимуть уяву учнів.

Використання діаграм як засобу наочності є доцільним для більш старших учнів. Під словом "діаграма" мається на увазі схематично представлена інформація: карта, план, таблиця, сімейне дерево, тощо. Перевага діаграм в тому, що вони містять схематично-організовану інформацію. Спираючись на схему, учень має можливість будувати широкі висловлювання на різні теми. Варто зазначити, що діаграми, так само як і малюнки не повинні бути заплутаними та переобтяженими інформацією. Малюнок, на якому зображено багато деталей дуже важко аналізувати, складна схема ж викличе труднощі в учнів і займе багато часу на виконання завдання [4:3].

Мета більшості аудитивних вправ – вдосконалювати лексичні, граматичні або фонетичні навички аудіювання, а не випробувати учнів. Тому завдання повинні бути орієнтовані на позитивний результат.

Відносно прості завдання сприяють вдосконаленню навичок аудіювання, в той час як результатом постійного використання складних вправ може бути втрата мотивації до їх виконання або ж до вивчення іноземної мови взагалі.

Підготовка та представлення завдань в класі мають бути якомога простими. Вчителю не слід обирати довготривалі вправи, виконання яких передбачає використання устаткування, великої кількості копій та надмірних зусиль.

Навчальна користь та цінність вправ для аудіювання значно підвищиться якщо буде встановлений зворотній зв'язок вчителя з учнем [4:29]. Це означає, що вчитель повинен негайно відреагувати на відповідь учня, виправити помилки, дати пораду, рекомендації щодо вдосконалення певних навичок. Бажано дати змогу учням самостійно оцінити себе, тому вчитель повинен спочатку надати правильний варіант виконання завдання, а вже потім пояснити учням їхні помилки.

Отже, для оптимізації процесу формування аудитивних навичок відбір змісту навчання, організація та презентація навчального матеріалу повинні здійснюватись, враховуючи потреби учнів, що виникають в процесі реального спілкування іноземною мовою та у відповідності до вимог до вправ аудіювання. Це дасть можливість досягнути високих результатів без надмірних зусиль, що і є принципом поняття "оптимізація".

Література

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. - М., 1982. – 450 с.
2. Ветохов А. М. Пути повышения результативности обучения аудированию иноязычной речи в школе// ИМ. К., 2003. - № 2. – с.7
3. Клобукова Л.П., Михалкина И.В. Проблемы обучения аудированию в зеркале реальной коммуникации/ Язык, сознание, коммуникация. М., 2001. – с.35-38
4. Волкова Н. П. Педагогіка Посібник. – Київ Видавничий центр "Академія". – 2000. – 248 с.
5. Панова Л. С., І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник. – К.: ВЦ "Академія", 2010. – 328 с.
6. Penny Ur Teaching Listening Comprehension. – Cambridge University Press – The Edinburgh Building, Cambridge. – 2005. – 170 p.

УДК 373.2

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФІЛАКТИКИ НЕГАТИВНИХ ПРОЯВІВ У ПОВЕДІНЦІ ДОШКІЛЬНИКІВ, ЩО ЗУМОВЛЕНІ КРИЗАМИ ПСИХОВІКОВОГО РОЗВИТКУ

Гаценко Т., студентка ІV курсу факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: Пихтіна Н.П., доцент кафедри дошкільної освіти

У статті окреслені та теоретично обґрунтовані організаційно-педагогічні умови профілактики негативних проявів у поведінці дошкільників, що зумовлені кризами психовікового розвитку.

Актуальність. Відомо, що стан психічного і фізичного здоров'я дітей багато в чому залежить від умов, у яких відбувається процес їх виховання і навчання. В останні роки значно збільшилася кількість дітей, у яких простежуються ознаки негативних проявів поведінки, що вимагає невідкладних заходів профілактики та корекції. Психологічні особливості дитини дошкільного віку полягають у тому, що вона ще недостатньо усвідомлює свої переживання і далеко не завжди здатна

зрозуміти їх причини. Чим ширше коло зв'язків дитини з навколишнім світом, тим різноманітніші переживання виникають у неї.

Стойкі негативні прояви у поведінці дітей, як правило, є наслідками недоліків виховання, неправильної взаємодії дорослих з дітьми. До найбільш поширених негативних проявів у поведінці дошкільників можна віднести: манірність, дратівливість, негативізм, агресію, впертість, нечесність, неслухняність, тривожність,

замкнутість та інші. Запобіганню виникнення негативних проявів та зменшенню їх різноманітності можуть сприяти освітньо-профілактичні заходи та застосування різних педагогічних моделей впливу на дитину з метою попередження існуючих видів негативної поведінки на ранніх стадіях формування відхилення.

Педагоги, усвідомлюючи тенденцію зростання відхилень у поведінці дітей дошкільного віку, намагаються розв'язати цю складну проблему використанням традиційних форм і методів виховного впливу на дітей.

Питанням профілактики негативних проявів присвятили свої дослідження вітчизняні науковці: Оржеховська В.М., Пихтіна Н.П., Пилипенко О.І., Федорченко Т.Є., Козубовська І.В., Максимова Н.Ю., Заостровцева М.Н., Платонова Н.М., Єгоров О.В., Ігумнов С.О. та інші.

Проблему виховання дітей дошкільного віку досліджували: Бовть О., Булонський П.П., Ельконін Д.Б., Козубовська І.В., Кочетов О.І., Мурашова Є.В., Колесіна Т.Є. та багато інших.

Значна частина наукових досліджень Виготського Л.С., Ельконіна Д.Б., Венгера А.Л., Божович Л.І., Єлагіної М.Г. та ін. присвячена проблемі криз психовікового розвитку дітей дошкільного віку, як можливого чинника негативних проявів у поведінці дошкільників.

Педагогічний аспект виховання дітей дошкільного віку, схильних до негативізмів поведінки, за умови дослідження окремих аспектів на сьогодні ще залишається недостатньо вивченим, тому цей факт і зумовлює **актуальність написання даної статті**.

Метою написання статті є вивчення особливостей профілактики негативних проявів у поведінці дошкільників, що зумовлені кризами психовікового розвитку.

Реалізація поставленої мети вимагала розв'язання відповідних дослідницьких **завдань**, а саме:

1. Охарактеризувати опорні поняття, що розкривають сутність досліджуваної проблеми.
2. Проаналізувати найбільш поширені негативні прояви у поведінці дошкільників.
3. Охарактеризувати кризи психовікового розвитку у дітей дошкільного віку, в якості чинників негативних проявів у їх поведінці.

Викладення основного матеріалу. Вивчаючи проблему профілактики негативних проявів у дошкільників, зумовлених кризами психовікового розвитку, ми визначили, що негативізм – це опозиційна манера поведінки, що зазвичай спрямована проти авторитету або керівництва дорослого. Може наростати від пасивного опору до активної боротьби проти усталених законів та звичаїв. Дитячий негативізм – немотивоване і нерозумне протистояння дитини впливу на неї оточуючих людей. Негативізм завжди свідчить про негармонію у стосунках між дорослими та дітьми.[6]

Поняття педагогічна профілактика Оржеховська В.М. визначає як формування конкретного морального почуття відповідальності шляхом комплексного цілеспрямованого впливу на свідомість, почуття, волю дітей з метою вироблення їх імунітету до негативних впливів оточуючого середовища.[4]

Науковці пропонують поділяти педагогічну профілактику на первинну, вторинну та третинну. За визначенням Оржеховської В.М. та Пилипенко О.І.:

- первинна профілактика – це процес комплексного цілеспрямованого впливу на свідомість, почуття,

волю дітей, метою якого є виховання їх психічного і фізичного здоров'я.

- вторинна профілактика – це цілеспрямована діяльність, метою якої є діагностика умов і факторів та груп ризику; нівелювання їх дії, застосування відповідного комплексу корекційно-виховних заходів.

- третинна профілактика – адаптація, реабілітація, ресоціалізація, її сутність полягає в розробці заходів, які спрямовані на відновлення втрачених соціально-психологічних функцій і ролей. Основою третинної профілактики є терапевтичні заходи і соціальна реабілітація.[4]

Федорченко Т.Є. та Оржеховська В.М. вважають, що профілактичну роботу варто будувати на основі вивчення причин відхилень у поведінці; планування профілактичної роботи на основі педагогічної діагностики і прогнозування, з урахуванням специфіки навчального закладу, рівня фахової підготовки педагогів; залучення важковиховуваних дітей у систему діяльності, зокрема, суспільно корисної продуктивної праці; використання індивідуального підходу в профілактиці негативних проявів; необхідності координації взаємодії навчального закладу та сім'ї у попередженні і подоланні відхилень у поведінці дітей.[3]

Проблема нашого дослідження вимагає детального розгляду суті криз психовікового розвитку, як чинників негативних проявів у поведінці, а саме – криз трьох і семи років та їх симптомів.

Психологи визначають такі прояви кризи трьох років:

- негативізм – дитина відмовляється підкорятися вимогам дорослих;
- упертість – дитина наполягає на власних вимогах та рішеннях;
- норovitість – дитина виявляє протест щодо порядку, який існує вдома;
- свавілля – проявляється у прагненні відокремитись від вимог і контролю дорослих;
- знецінення дорослих – не слухати думки дорослих;
- протест-бунт – непримиримість до оточення;
- деспотизм, ревність – дитина прагне до влади.[2]

Науковці пропонують виділяти такі прояви психовікової кризи семи років: манірність, дратівливість, неслухняність, впертість та інші.[5]

Розуміння особливостей криз трьох та семи років, у виникненні негативних проявів у поведінці дітей, що зумовлюються кризами, об'єктивно сприяє педагогічно доцільній позиції дорослих у відповідь на таку поведінку. Це дозволяє ефективно розв'язувати завдання первинної і вторинної педагогічної профілактики відхилень у поведінці дітей.

У Базовій програмі "Я у Світі" детально розглядаються питання подолання негативних проявів у поведінці дітей дошкільного віку. У документі зазначено, що поширення так званих хвороб цивілізації (основні з яких психосоматичні, пов'язані з тривалим емоційним напруженням – страхами, нереалізованістю, боязкістю не відповідати вимогам, тугою, образами) та збільшення кількості невротичних дітей актуалізує потребу посилення уваги до такого аспекту педагогічної діяльності, як догляд за душевним станом дошкільників. Тому у нормативному документі визначені окремі вимоги, яких повинні дотримуватися ви-

хователі та батьки, щоб попередити негативні прояви у поведінці дошкільників.[1]

На думку Федорченко Т.Є., складний психічний процес перебудови особистості – це результат добре організованої виховної діяльності в дитячому садку, сім'ї, метою якої є формування моральних рис особистості. Профілактика розглядається як явище, в основі якого лежить корекція, удосконалення виховного процесу.[6]

Висновки. Таким чином, профілактика негативних проявів у поведінці дошкільників, що зумовлені кризами психовікового розвитку є актуальною проблемою, оскільки за даними досліджень науковців кризи трьох і семи років можуть сприяти формуванню таких негативних проявів у дошкільників як: негативізм, улєртість, депотизм, манірність, неслухняність та інші. З метою запобігання їх виникнення доцільними є заходи первинної, вторинної та третинної профілактики.

Умовами, що сприяють ефективності профілактичних заходів можуть бути:

1. Врахуванням вимог Базової програми, щодо попередження негативних проявів у поведінці дошкільників, як організаційно-педагогічна умова.

2. Розуміння суті та основних відмінностей криз трьох та семи років у формуванні негативних проявів.

3. Вибір педагогічно доцільної поведінки дорослого у відповідь на негативні прояви поведінки дошкільника.

4. Реалізація стратегії корекційно-виховної роботи з дітьми, що мають стійкі негативні прояви, зумовленими кризами психовікового розвитку.

Цікавими для подальшого вивчення, на наш погляд, можуть бути такі аспекти профілактики окреслених негативних проявів у поведінці дошкільників: психологічні новоутворення та роль провідної діяльності дошкільників у попередженні негативних проявів.

Література

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" / [наук. кер. та заг. ред. О. Л. Кононко]. – [3-тє вид., випр.]. – К. : Світлич, 2009. – 430 с.
2. Кандиба Т. Криза трьох років / Т. Кандиба // Психолог. – 2003. – № 46. – грудень. – С. 5.
3. Оржеховська В. М. Профілактика девіантної поведінки неповнолітніх : навч. посібник / В. М. Оржеховська, Т. Є. Федорченко. – Черкаси : Вид. "Чабаненко Ю.", 2008. – 376 с.
4. Пихтіна Н. П. Профілактика та соціально-педагогічна робота з дітьми девіантної поведінки : навч.-метод. посібник / Н. П. Пихтіна, Р. Г. Новгородський. – Ніжин, 2007. – 240 с.
5. Поліщук В. М. Криза 7 років: феноменологія, проблеми : навч. посібник для студентів вузів / В. М. Поліщук. – Суми : Університетська книга, 2005. – 118 с.
6. Федорченко Т.Є. Рання профілактика девіантної поведінки молодших школярів / Федорченко Т.Є - Запоріжжя, 2008.

УДК 373.2:37.035.2(502.5)

ЗМІСТ ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ ПО ФОРМУВАННЮ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДНОГО ДОВКІЛЛЯ

Горбань В.В., студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: **Матвієнко С.І.**, доцент кафедри дошкільної освіти

У статті на основі аналізу програм з дошкільного виховання різних років визначено зміст роботи вихователя дошкільного навчального закладу по формуванню у дітей старшого дошкільного віку відповідального ставлення до природного довкілля.

Взаємини людини з природою зароджуються і надзвичайно інтенсивно розвиваються в старшому дошкільному віці. Перший досвід цих взаємин стає морально-світоглядним фундаментом, на якому будується подальший розвиток особистості (А.Гончаренко, Г.Григоренко, О.Кононко, Г.Кошелева, Т.Поніманська, В.Холмогорова, Т.Шибутані, С.Якобсон та ін.). Базовою програмою розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" (2008 р.) щодо формування екології особистості зазначається, що дорослим слід уважніше ставитися до внутрішнього світу дитини, "до взаємин із зовнішнім світом – природою, предметами культури, людьми" [1, с.228].

Дослідження окремих аспектів цієї проблеми стосовно дітей 7-10 років здійснено С.Гагаріною, Л.Краєвою (визначено й обґрунтовано особливості виховання відпові-

дального ставлення до суспільних обов'язків і праці), виховання у дошкільників виконавчості і добросовісності досліджено Р.Жумакановою, виховання відповідальності у навчальній діяльності розглянуто у наукових працях З.Васильєвої. Формування відповідального ставлення старших дошкільників до природи досліджувалось лише О.Вінокуровою (Росія). Окремі аспекти означеної проблеми розглядалися у дисертаційній роботі Г.Тарасенко.

Вивчення й узагальнення науково-педагогічної літератури показало, що проблема формування у дітей старшого дошкільного віку відповідального ставлення до довкілля є найменш дослідженою, чим і обумовлюється актуальність даного дослідження.

Мета статті – розкрити зміст роботи вихователя дошкільного навчального закладу (ДНЗ) по формуван-

ню у дітей старшого дошкільного віку відповідального ставлення до природного довкілля.

Відповідно до зазначеної мети дослідження, його завданням постає деталізація змісту програм з дошкільного виховання (чинної та програм минулих років) щодо визначення змісту педагогічної роботи з дітьми 6-7 років по формуванню у них відповідального ставлення до природного довкілля

Викладення основного матеріалу. *Зміст* – це упорядкована система знань, умінь та навичок, що допомагає реалізувати переконаність в дійсності, стимулює природоохоронну діяльність та почуття відповідальності до природи і людей [3, с.45].

Зміст у свою чергу розподіляється на:

- навчальну діяльність (екскурсії в природу, заняття);
- позанавчальну діяльність (суспільно-корисна праця: насадження дерев, охорона середовища; туристично-краєзнавча робота; спостереження за станом природи, дотримання правил поведінки у місцях відпочинку; пропаганда екологічних знань: тематичні газети та журнали, кіно, радіо, телебачення) [3, с.46-47].

Зміст роботи вихователя щодо ознайомлення дітей з природним довкіллям визначають загально-педагогічні і тематичні програми навчання, розвитку і виховання, у тому числі й ті, що були чинними у минулі роки.

Так, у Базовому компоненті дошкільної освіти, в Базовій програмі “Я у Світі” у програмі “Дитина в дошкільні роки”, та “Дитина” зазначено, що оптимальні педагогічні умови організації життєдіяльності дошкільника передбачають широке розгортання й збагачення змісту специфічних дитячих форм діяльності з метою забезпечення знань з природного довкілля [1, с.217-218].

За Базовим компонентом, зміст екологічної роботи, закладений у сфері “Природа”, передбачає формування у дітей елементів цілісного природовідповідного світогляду, ціннісної змістовної спрямованості на екологічно доцільну поведінку та сприйняття дитиною себе як частки природи, формування почуття відповідальності за те, що відбувається внаслідок її взаємодії з оточуючим світом.

Зазначена сфера включає дві змістовні лінії. Перша змістова лінія – природа планети Земля, що окреслює обсяг знань, умінь та ставлення дитини до об'єктів і явищ природного довкілля.

Інша змістова лінія – природа Космосу. Вона окреслює знання дітей щодо розуміння окремих космічних об'єктів (зірки, серед яких Сонце, планети: Земля, Марс, Венера, супутники планет, Місяць тощо), спрямованість на формування поняття єдності та взаємозалежності всіх елементів Космосу.

Компетентність дитини 6-7 років у галузі “Природа” планети Земля складають відомості про природне довкілля як цілісний організм, у якому взаємодіють повітря, вода, ґрунт, рослини, тварини, люди в багатоманітності їх єдності, русі і мінливості.

Цікавим для нашого дослідження постає також аналіз змісту програм з дошкільного виховання, які були чинними в минулі десятиліття, оскільки їх характеризує чіткість в розподілі навчального матеріалу, змістова наповненість з кожного виду навчальної діяльності [2, с.6-7].

Так, у програмі “Дитина в дошкільні роки” у розділі “Екологічна освіта. Вступ до природознавства” серед завдань зазначено, що у дітей старшого дошкільного віку слід формувати узагальнені уявлення про неживу, живу природу; розрізняти й визначати загальні якості об'єктів та явищ природи. Слід вчити їх тонкій диференціації ознак, групуванню та класифікуванню об'єктів та явищ природи, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між об'єктами та змінами в неживій природі. Педагогу необхідно навчити дітей розрізняти, називати, виділяти властивості природних явищ з низки несуттєвих ознак.

У сфері живої природи зазначено, що вихователю слід розширювати уявлення дітей про тваринний та рослинний світ, виявлення знань у дітей про диких, свійських тварин та про їх будову й функції, і створення умов для їхнього нормального росту й розвитку.

У сфері неживої природи вихователю необхідно сформувати уявлення у дітей про воду як матеріальне середовище для існування живих істот, надати елементарні уявлення про ставок, колодязь, річки, озера, болота та інші водоймищами найближчого оточення а також вчити дотримуватися правил користування водою: не забруднювати, використовувати за призначенням та обережно поводитися біля води [4, с.241-243].

Тож педагог має привертати увагу дітей до краси та багатоманітності природи нашої планети, знайомити з природоохоронними заходами нашої держави (створення заповідників, охорона рідкісних рослин та тварин).

У програмі “Дитина” в розділі “Рідна природа” визначається зміст роботи вихователя по формуванню у старших дошкільників уявлень про живу та неживу природу, умови життя живих істот, сезонні явища, взаємозв'язки в природі та діяльність людей, необхідність природоохоронної діяльності та виховання любові й дбайливого ставлення до природи а також розширення знань про воду, землю сонце, повітря та вплив погоди на життя живих істот, рослин.

Тому завдання вихователя полягає у виявленні в дітей пізнавального інтересу до природних явищ, розумінні значення неживої природи як середовища для життя живих істот, рослин, знанні характерних особливостей природи рідного краю; формуванні дбайливого ставлення до природи; самостійного догляду за рослинами і тваринами в куточку природи, городом та квітником та самостійне визначення видів догляду за ними [5, с.105-107].

Висновок. Аналіз Базового компоненту дошкільної освіти та програми розвитку і виховання дитини дошкільного віку “Я у Світі” та тих, що були чинними у минулі десятиліття (“Дитина”, “Дитина в дошкільні роки”) дозволили визначити зміст роботи щодо формування відповідального ставлення у дітей старшого дошкільного віку до природного довкілля. Зміст роботи морально-екологічного спрямування з дітьми 6-7 років визначається необхідними науковими даними про живу та неживу природу; відповідними до віку дитини уявленнями про явища природи тощо. Питому вагу змісту навчального матеріалу становлять дані про природоохоронні заходи; способи безпечного поводження в природі.

Література

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" [наук. кер. та заг. ред. О. Л. Кононко]. – К. : Світич, 2009. – 430 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. – 1999. – №1. – С. 6-12.
3. Богуш А. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі : підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / А. Богуш, Н. Гавриш. – К. : Видавничий Дім "Слово", 2008. – 408 с.
4. Дитина в дошкільні роки. Програма розвитку, навчання та виховання дітей. – [2-ге видання]. – Запоріжжя : ТОВ "Ліпс ", 2004. – 286 с.
5. Дитина. Програма виховання дітей дошкільного віку. – К., 1999. – 286 с.

УДК 373.2:745

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ІНТЕРЕСУ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО ХУДОЖНЬО-ПЕРЕТВОРЮВАЛЬНОЇ (ДИЗАЙНЕРСЬКОЇ) ДІЯЛЬНОСТІ

Гринь С.О., студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: **Матвієнко С.І.**, доцент кафедри дошкільної освіти

Автором статті визначено умови розвитку інтересу дітей старшого дошкільного віку до дизайнерської діяльності, яка в практиці роботи з дітьми має характер художнього конструювання. Схарактеризовано форми організації художньо-творчої діяльності та методи, що використовуються у практичній перетворювальній роботі з дошкільниками.

У сучасних умовах розвитку суспільства проблема розвитку творчого потенціалу особистості набуває особливої значущості. Передовсім, це зумовлено зростаючою потребою суспільства в креативних людях, що здатні жити та діяти у оновленому соціально-економічному середовищі. У Базовій програмі "Я у Світі" (2008 р.) визначено основні напрями діяльності дошкільних закладів (ДНЗ) по реалізації компетентнісної парадигми, що спрямована на "формування гнучкої, свідомої, творчої людини" [8, 5].

Серед креативних педагогічних новацій великий потенціал мають дизайн-технології як сучасний напрям художньої освіти дітей та учнівської молоді, проте досвід використання їх щодо розвитку особистості вивчений недостатньо. Особливо це стосується практики дошкільних навчальних закладів, яка характеризується відсутністю чітко окреслених шляхів запровадження інноваційно-творчих технологій розвитку дитини – дошкільного віку.

Суперечністю між соціальною значущістю проблеми формування інтересу дітей до дизайн-діяльності в умовах ДНЗ й відсутністю теоретично обґрунтованих умов його реалізації визначається **актуальність даного дослідження**.

Метою дослідження є розкриття організаційно-педагогічних умов, які сприяють розвитку інтересу до дизайнерської (художньо-перетворювальної) діяльності у дітей старшого дошкільного віку.

Завдання дослідження:

1. Визначити умови розвитку інтересу до дизайнерської діяльності у старших дошкільників.
2. Схарактеризувати форми, методи та засоби, використання яких сприяє розвитку інтересу дітей старшого дошкільного віку до дизайнерської діяльності.

Викладення основного матеріалу. Поведений на теоретичному рівні аналіз наукових джерел дозволив

нам визначити організаційно-педагогічні умови розвитку інтересу старших дошкільників до дизайнерської (художньо-перетворювальної) діяльності. Ними є:

1. Високий рівень знань і практичних умінь вихователів у галузі художньо-перетворювальної (дизайнерської) діяльності.

2. Наявність персонально значущих характеристик інтересу старших дошкільників до дизайн-діяльності.

3. Функціонування предметно-розвивального середовища як чинника реалізації художньо-творчих здібностей старших дошкільників.

Проаналізуємо визначені нами організаційно-педагогічні умови більш детально.

І умова. Педагогічне керівництво дизайнерською діяльністю вимагає від вихователя знань про загальні основи художньо-естетичного виховання, особливості формування творчих здібностей дітей дошкільного віку та старших дошкільників, зокрема. Педагог повинен володіти методикою навчання зображувальній діяльності, художньому конструюванню та декоруванню. Майстерність вихователя щодо навчання основам дизайну залежить від спектру методів та форм роботи, які він використовує. На нашу думку, слушною є думка російської дослідниці О.Пухначевої про те, що на заняттях декоративним мистецтвом "для розвитку уяви дітей вихователь може застосовувати такі *методи*:

- правильно організоване художнє спостереження, розглядання мистецьких творів та сприймання природи;
- створення ситуації-аналогії (по дизайну інтер'єру);
- творчий акцент на варіацію та імпровізацію в роботі;
- вправи, що не фіксують увагу дитини (з метою розвитку довільної художньої уваги);
- ігрові методи, які активізують художню та зорову пам'ять, аналітичне мислення, увагу" [8, с.35].

Розглянемо найпоширеніші *форми організації* роботи дітей зі створення нових для них конструкцій виробів.

- *Конструювання за коментарем вихователя.* Вихователь по черзі показує конструкції деталей, демонструє прийоми їхнього виготовлення й з'єднання, порядок обробки виробу, використання за призначенням. Діти займаються репродуктивною діяльністю, відтворюють, копіюють дії вихователя.

- *Конструювання за аналогією.* Після того, як діти під керівництвом вихователя виготовлять виріб, їм пропонується самостійно провести конструювання аналогічного до конструкції або складнішого, але подібного за конструкцією виробу.

- *Конструювання за зразком.* Серед вимог до професійного рівня вихователя, який залучає дошкільників до художньо-перетворювальної діяльності відносяться також практичні дизайнерські уміння у галузі формотворення, композиції, колористики та декорування.

До практичних навичок, які потрібні вихователю задля розвитку у дітей інтересу до художньо-перетворювальної діяльності, слід віднести навички рукоділля, живопису, креативність як уміння знаходити нетрадиційні художньо-конструкційні рішення.

Значення сформованих технічних навичок є надзвичайно вагомим, оскільки часто їх відсутність призводить до зниження інтересу дітей до художньої діяльності, викликає у них незадоволеність. "Придбані навички правильного та вільного користування матеріалом повинні використовуватися не механічно, а з урахуванням особливостей предмету зображення", – зазначає дослідник П.Білецький [3, с.18].

II умова зумовлює наявність персонально значущих характеристик інтересу старших дошкільників до дизайн-діяльності. Вчена Е. Белкіна, аналізуючи особливості формування інтересу до живопису, виокремлює наступні структурні одиниці поняття "інтерес", які є важливими щодо нашого дослідження, а саме:

· *емоційний* – як позитивне відношення суб'єкта діяльності до об'єкту (С.Рубінштейн, Г.Щукіна, Л.Блашук та ін.);

· *пізнавальний* – як активний перебіг усіх психічних процесів (О.Ковальов, Г.Щукіна, Є.Бабунова та ін.);

· *діяльний* – як намагання суб'єкта до діяльності, що приносить йому задоволення (О.Леонтьєв, О.Петровський, І.Красовська та ін.);

· *суб'єктивний (особистісний)* – як особистісний смисл діяльності суб'єкта (персони) по реалізації інтересу (С.Рубінштейн, А.Маркова та ін.) [2, с.46].

Тобто, прояви інтересу до дизайн-діяльності, загалом, є ідентичними проявам інтересу до інших видів художньої діяльності (В.Мухіна, В.Котляр [4; 6]). Визначені Е.Белкіною структурні одиниці поняття "інтерес" трактуються дослідницею як важливі показники його персоналізації по відношенню до суб'єкта діяльності, що простежується при аналізі кожної запропонованої структурної одиниці.

III умова передбачає наявність у ДНЗ є *предметно-розвивального середовища* (зокрема – творчих зон, творчих куточків). Особливої значущості організація зони розвитку художньої творчості дитини набуває у зв'язку із запровадженням компетентнісно-творчого та креативного підходів до розвитку дитини дошк-

ільного віку, задекларованих Базовою програмою "Я у Світі" [1, 19].

Середовище – це оточення, сукупність умов в яких малюк зростає, опановує науку життя, стає компетентною особистістю з притаманними їй індивідуальними особливостями. Важливу роль у розвитку дизайнерських умінь дітей дошкільного віку відіграє середовище ДНЗ, до фізичних параметрів якого висуваються наступні вимоги: архітектура та внутрішнє облаштування приміщень, доступний дітям життєвий простір, його різноманітність та комфортність, наявність зон рекреації, акустичний та візуальний комфорт, дизайн.

Дослідницею Л.Лохвицькою розкрито роль взаємодії педагогічних впливів та мотиваційного поля особистості дошкільника у відповідній організації розвивального середовища. Автор зазначає, що діяльність дитини постійно змінюється, завдяки чому розвивальне середовище є джерелом її збагачення, зокрема, щодо змісту, форм організації тощо. "Тут здійснюється розвиток інтересів дитини, орієнтованих на зовнішні об'єкти, усвідомлення свого "Я", своїх потреб, можливостей їх самореалізації саме завдяки праву вибору діяльності в ньому", – зазначає автор [5, 9].

Окреслимо вимоги до організації життєдіяльності дитини, які характеризують предметно-розвивальне середовище:

1. середовище може називатися розвивальним, якщо воно дає дитині можливості вибору, ставить її у ситуації, коли треба прийняти самостійне рішення. По відношенню до художньої діяльності, середовище повинно створювати для дитини умови перебування у справжньому світі мистецтва: у картинній галереї, у художньому музеї, у майстерні дизайнера, у художньому відділі магазину тощо;

2. творчі зони (куточки) повинні заповнюватися речами, які сміливо можна взяти, відкріпи, використати для чогось. Так, в окремому кутку повинні бути виставлені конструкційні та природні матеріали, фарби, папір, щоб дитина змогла у вільний час пофантазувати над виробом, проявити інтерес до нових креативних рішень.

Предметно-розвивальне середовище передбачає *наявність навчального матеріалу* (відповідно до специфіки нашого дослідження – це наявність мистецьких засобів, декоративних матеріалів і художньо-конструкційних деталей), який задовольнить індивідуальні запити, потреби та навчальні стилі дитини [8, с.4].

Дослідник Г.Пантелєєв пропонує наступний добір матеріалів, засобів та обладнання для проведення дитячої дизайн-діяльності:

- папір та картон (а також обгортковий, гофрований, обрізки газет і журналів тощо);

- засоби для малювання, клей, пензлики різного розміру та форми, скотч, степлери;

- ляльки-мультики (для створення колекцій лялькового одягу);

- комплект ширм (касет) "Ляльковий дім" для настільного моделювання;

- ширма-розгортка для ігрового дизайну;

- стіл-п'ятилижник з відкидними кришками-мольбертами для дизайн-рукоділля (автор Г.Пантелєєв);

- набір сучасного декоративного матеріалу (декоративні камінці, пайєтки, покидьковий пластмасовий матеріал тощо) [7].

Зазначимо, що запропонований набір для оснащення розвивального куточка практично відсутній у більшості ДНЗ; проведення художньо-перетворювальної роботи зі старшими дошкільниками зводиться до використання ускладнених елементів (прикрашання та декорування поверхні).

Висновок. Розвиток інтересу дітей дошкільного віку визначається одним із важливих завдань сучасної художньої освіти, у тому числі – стосовно її першої ланки – дошкільної освіти. Організаційно-педагогічними умовами розвитку інтересу старших дошкільників до дизайнерської (художньо-перетворювальної) діяльності є:

1. Високий рівень знань і практичних умінь вихователів у галузі художньо-перетворювальної (дизайнерської) діяльності.

2. Наявність персонально значущих характеристик інтересу старших дошкільників до дизайн-діяльності.

3. Наявність предметно-розвивального середовища як чинника реалізації художньо-творчих здібностей старших дошкільників.

Урахування цих умов, добір раціональних форм роботи (переважно – конструювання), методів (художнє спостереження, створення ситуації-аналогії, ігрові методи) та специфічних дизайнерських засобів повинно забезпечити розвиток інтересу дітей до дизайнерської діяльності.

Література

1. Базова програма розвитку дітей дошкільного віку “Я у Світі” / М-во освіти і науки України, Академія педагогічних наук України; Наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко – К.: Світич, 2008. – 430 с.
2. Белкина Э. В. Эстетическое воспитание детей шестилетнего возраста методами изобразительного искусства (на материале живописи) : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 “История и теория педагогики” / Белкина Элла Викторовна. – К., 1996. – 291 с.
3. Білецький П. О. Мова образотворчих мистецтв / П. О. Білецький. – К.: Мистецтво, 1973. – 124 с.
4. Котляр В. П. Основи образотворчого мистецтва і методика художнього виховання дітей [навч. посібник] / Володимир Пилипович Котляр. – К.: Кондор, 2006. – 200 с.
5. Лохвицька Л. В. Формування пізнавальних інтересів дітей старшого дошкільного віку в навчально-ігровому середовищі : автореф. дис...канд. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.08. “Дошкільне виховання” / Л. В. Лохвицька. – К., 2000. – 22 с.
6. Мухина В. С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта / В. С. Мухина. – М.: Просвещение, 1981. – 240 с.
7. Пантелеев Г. Н. Детский дизайн / Григорий Николаевич Пантелеев. – М.: Карапуз-дидактика, 2006. – 192 с.
8. Пухначева Е. Ю. Методика преподавания народного декоративно-прикладного искусства : [учебное пособие] / Елена Юрьевна Пухначева. – М.:МГУКИ, 2000. – Ч.І. Педагогические основы. – 128 с.

УДК 821.161.2'37

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНА ГРУПА “ДЕНДРОЛЕКСЕМА” У ТВОРАХ ЄВГЕНА ГУЦАЛА

Грисюк О., студентка IV курсу філологічного факультету

Науковий керівник: **Пугач В.М.**, доцент кафедри української мови

У статті розглядається лексико-семантична група “дендролексема” мовно-образного світу поезій Євгена Гуцала, у яких флористичний компонент позначає пейзажні реалії, образи духовного світу людини.

Лексичний потенціал слів тематичної групи “назви рослин” став об’єктом дослідження багатьох мовознавців. Формування системи номінацій рослин в українській мові займалися Я.В.Закревська, Л.О.Симоненко, І.В.Сабадош. У дослідженнях інших лінгвістів (А.М.Шамоти, М.М.Фещенко) лексико-тематична група “рослина” стала об’єктом вивчення явищ систематизаційної мотивації. Словотвірним аналізом номенів рослин займалася А.І.Капська, С.Л.Адаменко, Л.О.Симоненко. Дослідники (Н.І.Варич, Л.В. Голоюх, В.С.Калашников, І.І.Коломієць) розглядали номінації рослин як компоненти повіння, метафор, фразеологізмів.

Відома дослідниця І.В.Шапошникова вивчала функції рослин, класифікуючи їх на лексико-семантичні групи. Загалом, питання художньо-естетичного, образ-

но-асоціативного потенціалу окремих рослин найменувань привертала увагу таких авторів, як Л.О.Андрієнко, Т.П.Баценко, О.Ю.Дубовик, О.І.Нечитайло, Л.О.-Ставицька, Л.Д.Фроляк, Т.Н.Шевчук та інших.

Рослинний світ став предметом описів ще з того часу, як людина почала усвідомлювати прекрасне в довколишньому середовищі. На можливість флоролексем зображувати красу в культурно-національній та історичній традиції звернули увагу В.І.Кононенко, Є.Г.Ковалевська, І.В.Качуровський та інші автори.

Сьогодні в мовознавстві не існує одностайної думки щодо єдиного терміна для позначення лексико-семантичного поля “рослина”. У лінгвістичних працях варіюються такі інтернаціоналізми: *ботанізм, ботанонім, фітонім, флоризм, флоролексема*.

У дослідженні ми вживатимемо термін *флоролексема*, який ґрунтується на семантиці слова *флора*, що позначає рослинний світ узагалі.

До складу лексико-тематичного поля “рослина” входять різні мовні одиниці, які характеризуються різноманітністю джерел свого походження, специфікою функціонування, широкою сферою вживання, своєрідними ознаками й властивостями, семантичним багатством.

Лексико-тематичне поле флоролексем у поезії Євгена Гуцала репрезентоване такими лексико-семантичними групами (ЛСГ):

1) дендролексеми (*тополя, явір, дуб, осика, ялина* тощо);

2) квітів і трав (*звіробій, барвінок, канупер, любисток, м'ята* тощо);

3) кущів і чагарників (*калина, шипшина, глід* тощо).

Одне з найголовніших місць у лексико-тематичному полі “рослина” в поетичних творах Євгена Гуцала займає ЛСГ дерев, репрезентоване такими номінаціями, як *липа, бук, слива, осика, дуб, яблуня, груша, клен, береза, тополя, горобина, верба, сосна, ялина, явір, акація, вільха* тощо.

Ці номінації вживаються на позначення:

1) пейзажу;

2) понять, образів духовного світу людини; почуттів радості, щастя, смутку, горя, туги, тривоги, печалі.

Кожна флоролексема на позначення пейзажних деталей, картин природи потрапляє до якогось контекстуального оточення й здатна нести відповідне смислове навантаження, характеризуючи не лише пору року, а й передаючи особливості погоди та загальний настрій. На позначення осіннього пейзажу Євген Гуцало вживає такі дендролексеми, як *береза, ялина, клен, осика, дуб*, окреслюючи краєвид у межах широкого контекстуального простору, наприклад: *Ходімо в ліс осінній як свято, ходім на карнавал в осінній ліс – багатокий, радісний, горлатий! Ходімо до дубів і до беріз. В калинових разках стоїть калина! Лищина у горіхових разках! Ожина – у зеленій фартушині! Ялина у шишках, як у свічках* (1, 305).

На позначення осіннього пейзажу виступає також лексема *горобина*, як-от: *Пора прощання – осінь на дворі... Горобина прощається зі мною!.. Таємним листопетом на зорі починає день в діброві за горою* (1, 81). Метафоричне словосполучення “горобина прощається зі мною” відтворює стан замирання природи, передає вплив природи на внутрішній стан людини, створює загальний настрій зображуваного у творі.

Дендролексеми *тополя, липа, вишня, груша, яблуня, слива, каштан, верба* досить активно вживаються в створенні весняного пейзажу. Часто ці лексеми виступають пейзажними деталями картин природи, функціонуючи в метафоричних конструкціях, наприклад: *Октавами цвіте вербове листя, від солов'я, не наче віск, густе* (1, 108). Семантика весняного розквіту наведених дендролексем передає бурхливе пробудження природи, загального настрою людини з природою, що несе в собі велику естетичну цінність.

Літній пейзаж у Євгена Гуцала, як правило, зображується за допомогою прямого значення дендролексем, хоча нерідко трапляються й метафоричні конструкції: *Сосновий сонця брус на обрії лежить. То роси*

світяться чи дзеркало сокири? Мов тесля, ранок літній у дворі стоїть і осміхається до світу сріблом щирим. Блакить, мов повінь, б'є, прорвавши повін'гать. Із дуба дятла чуть, він грає на цимбалах... І чи соснові стружки на траві іскрять, а чи зерно зірок, що півні не склювали (1, 245). У цьому контексті функціонує метафоричне словосполучення з дендролексемою *сосновий (сосновий сонця брус)*, якою автор посилює в читача емоційне відчуття картин безмежжя й нескінченності навколишнього світу.

Зимові пейзажі Євген Гуцало змальовує за допомогою таких дендролексем, як *ялина, бук, явір, дуб*: *Знову білі верети снігів на ялинах та буках. Мов опришок з опришком, стоїть із горою гора. Знову дятел гримить – кулеметні трасуючі звуки у повітрі звучать, і летить яворова кора* (1, 83).

Дендролексеми вживаються для зображення духовного світу, різноманітних почуттів людини: смутку, тривоги, щастя, радості тощо [3, 77]. Психологічну єдність людини й природи Євген Гуцало вдало ілюструє образами-флоризмами, що передають внутрішні почуття та переживання ліричного героя: *Нап'ємось із берези березового соку – березову свічку поставим у душу свою! – щоб завше чути в собі берези вогонь високий, чути березовими свічками в ріднім краю* (1, 203).

Образи плодівих дерев *груші, сливи, акації, яблуні, вишні*, асоціюючись із поняттям цвітіння, відтворюють стан “радості”, “натхнення”, наприклад: *Груша цвіте, наче скулана у молоці* (1, 155). А от образ вже відквітлого дерева символізує старість, занепад, а текстова структура позначається семантикою журби й смутку, пор.: *Бубоніли бубонці з снарядів, брязкали з патронів бубонці в бомбах розбомбленому саді, де чорніли груші, як старці* (1, 161). Важливим є контекст вживання дендролексем, тому що він визначає негативну чи позитивну оцінку рослинних найменувань.

Цікавим є вживання лексем *вишня*. Ця конотація, як правило, асоціюється з життям, розквітом усього живого, рідною домівкою, весняним сонцем, але в поезії Євгена Гуцала трапляється слово *вишня*, яке, навпаки, конотує страждання та біль, пор.: *Вишня в музиці – учімося в вишні страждати й любити. Ми цвітемо, як вишні й одквітнемо тільки колісь!* (1, 196).

Філософський мотив плину людського життя майстерно передано за допомогою номінації *яблуня*, де семантика образу-символу поєднується з темпоральним компонентом і вибудовує лексичний ряд асоціацій “перехід від юності до зрілості”: *З села до міста яблуня прийшла і під вікном у мене зупинилась... Як довго йшла із юності – й дійшла, як добивалась в зрілість – і добилась* (1, 206).

У творчості Євгена Гуцала образи-флоризми є важливими емоційно-експресивними характеристиками довколишнього світу та людської душі [2, 347]. Зображення відчуття радості, смутку, тривоги створюють конкретні метафоричні образи, наприклад: *Берези мовчки слухають - і плачуть у присмерках вечірньої зорі...* (1, 78).

Часто дендролексеми зображуються з яскраво вираженими людськими рисами, ознаками людського тіла, людських звичок та інколи навіть одягу: *Дуб – як балада. В панцир із листя улитий. Плечі в груді – в панцирі. Мідний сяє шолом. Жолуді заборолами в*

дуба прикрито. Круто, як в витязя, в дуба спадало чоло (1, 312).

Єдність світу природи й світу людини простежуємо й у метафоричних рядках з дендронімічним компонентом *гілля душі: І там, в душі, в гіллі зеленим, увечері, вночі, уранці, вдень вони співають в забутті для мене своїх смертельних, радісних пісень* (1, 69). У цих рядках автор застосовує таку стилістичну фігуру, як оксиморон, що виявляється в поєднанні прикметників “смертельних” і “радісних”, що вказують на два антагоністичні почуття. Таке поєднання протиріч трапляється як у природі, так і в “гіллі душі” людської.

Дендролексеми нерідко поєднуються з релігійно-церковними назвами, унаслідок чого виникають метафоричні утворення, що контролюють значення “святості, урочистості”, як-от: *Клен гостролистий – наче храм, в якому все урочистим золотом горить. Ще й правиться у храмі золотому: синиця править в цю святкову мить* (1, 306).

Пор.: *Каштан – неначе церква великодня у сьайві ерон, що схожі на свічки* (1, 125); *Зламаю цю гарячу квітку (каштан), її гарячі промінці, й нестиму великоднє світло в тремтячій, радісній руці...* (1, 126), де на основі ознаки світла номінація “свічка” вживається зі значенням “життєва сила” і разом з флори-

стичним образом *каштан* пробуджує в уяві читача піднесений настрій “радість, надія, заступництво”.

Поєднуючись у поетичному тексті з лексемою *Спаситель*, образ *берези* виступає як символ чистоти, моральності, наприклад: *В зелену ріку забрели білоногі веселі берези в текучих шовках, які вітряться, плещуть і липнуть до ніг, і сіре сузір'я гусей майорить на зеленому плесі, і вітер, немов малолітній Спаситель, по водах побіг* (1, 236).

Потрапляючи в інше тематичне поле, образ *берези* здатен нести абсолютно протилежну семантику – страху, жаху: *...берези світаються, як ікла вовчі з оциреної пащі в темну ніч* (1, 239).

Порівняймо також несподіване семантичне поєднання слів різних стилістичних шарів, різних терміносистем, наприклад: *Температурають явори, дуби, берези білокорі* (1, 321); *Над річкою – вулкани верб зелених* (1, 208).

Отже, назви дерев у поезії Євгена Гуцала становлять розмаїте, багате лексико-семантичне поле мовно-образного світу поета, де флористичний компонент виступає на позначення пейзажних реалій, а також понять, образів духовного світу людини, внутрішніх почуттів людини.

Література

1. Гуцало Є.П. Твори: В 5 т. – Т. 5: Поезії, статті. – К.: Дніпро, 1997. – 576 с.
2. Шуляк С.А. Лексико-тематична парадигма дендролексем у поетичній мові Євгена Гуцала // Мовні і концептуальні картини світу: Збірник наукових праць. – Вип. 9. – К.: Видавничо-політичний центр “Київський університет”, 2003. – С.345 – 348.
3. Шуляк С.А. Назви квітів як елемент пейзажу (на матеріалі поезії Євгена Гуцала) // Молодь і мовознавство: Збірник матеріалів загальноуніверситетської звітної-наукової конференції викладачів, аспірантів і студентів. – Вип. 2. – Умань: Графіка, 2003. – С. 77-78

УДК 551.582 (477.51)

СНІГОВИЙ ПОКРИВ ЯК ОДНА З УМОВ ПЕРЕЗИМІВЛІ СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКИХ КУЛЬТУР ЗА СУЧАСНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЗМІНИ КЛІМАТУ

Гриценко Ю., студентка ІІ курсу природничо-географічного факультету

Науковий керівник: *Остапчук В.В.*, доцент кафедри географії

Зміна клімату — коливання клімату Землі в цілому або окремих її регіонів з часом. Його вивченням займається наука палеокліматологія. Причиною зміни клімату є динамічні процеси на Землі, зовнішні дії, такі як коливання інтенсивності сонячного випромінювання, і, з недавніх пір, діяльність людини. Останнім часом термін «зміна клімату» використовується як правило (особливо в контексті екологічної політики) для позначення зміни в сучасному кліматі. [2; 372]

Якщо в найближчі роки не будуть зроблені рішучі кроки, зміна клімату може знищити життя на Землі. Сотні мільйонів людей, особливо, в найбільш бідних країнах, опиняться перед загрозою посух, повеней, голоду та хвороб.

Найбільш помітними наслідками зміни клімату стане не поступове потепління, а «надзвичайні ситу-

ації», які траплятимуться частіше і будуть непередбачуваними та катастрофічними за масштабами.

Сьогодні наша держава знаходиться на 10 місці по викидам парникових газів у світі після США, Росії, Японії, Німеччини, Канади, Великобританії, Франції, Італії та Австралії.

Серед наслідків зміни клімату для України відзначається подальше збільшення температури повітря та кількості екстремальних погодних умов. Крім того, дедалі частішими можуть бути повені, особливо на Заході України. Виникає гостра необхідність в прийнятті загальнодержавної програми по адаптації економіки України і в першу чергу с/г до кліматичних змін. Одним із видів адаптації є перегляд регіонів вирощування тих чи інших культур, приведення їх до оптимального рівня.

Життя рослин, їх ріст та розвиток відбуваються в результаті постійної взаємодії з довкіллям. Найінтенсивніше ці процеси проходять з наявності необхідних факторів у оптимальній кількості. Тому комплексне вивчення закономірностей росту, розвитку та формування врожаю сільськогосподарських культур у системі ґрунт–рослина–атмосфера можливі лише на підставі кількісної та якісної оцінки впливу метеорологічних умов. Найвища продуктивність посівів формується завжди при певному поєднанні метеорологічних елементів та оптимальних їх показників, що визначаються біологічними властивостями рослин. [1;44]

Земна атмосфера впливає на життя й діяльність людей. Ми великою мірою залежимо від її складу та стану приземного шару – погоди, від процесів та явищ, що її супроводжують. Деякі з них людина використовує з користю для себе як кліматичні ресурси. Однак чимало серед них і таких, що можуть завдати значної шкоди.

В Україні, як і в північній півкулі в цілому, в останні десятиліття відбувається істотна зміна кліматичних умов, що впливають на виробничу діяльність різних галузей економіки, особливо сільськогосподарсько-виробництва.

Кліматичні фактори (тепло, волога, світло) не залежать від людини і мають велике значення для отримання гарантованих урожаїв та виробництва достатньої кількості продовольства. У період швидкої зміни клімату використання показників, які відповідають сучасному клімату та адекватно відображають сучасні агрокліматичні ресурси територій, набувають особливої актуальності і стають важливою умовою для збільшення виробництва зерна та іншої рослинної продукції поряд із широким застосуванням сучасних технологій. [7;18]

Зимуючі культури протягом місяця перебувають у стані зимового спокою, зазвичай температури не становлять загрози вимерзанню вузла кущів, але якщо досить потужний сніговий покрив залягає тривалий термін на полях, то виникає загроза випрівання слабозрозвинених з осені посівів.

Формування снігу на земній кулі зумовлюється загальною циркуляцією атмосфери. Кількість твердих опадів особливо зростає при зустрічі повітряних течій з гірськими хребтами (розподіл снігового покриву в горах украї нерівномірний через часту зміну крутості і експозиції схилів і особливостей вітрового перенесення снігу). На рівнинах сніговий покрив найбільш рівномірно залягає під запоною лісу; в умовах Лісостепу і Степу значна частина снігу здувається в балки і яри.

Сніговий покрив має величезний вплив на клімат, рельєф, гідрологічні і ґрунтоутворюючі процеси, життя рослин і тварин, оберігає ґрунт від глибокого промерзання і зберігає озимі посіви, поглинає азотисті з'єднання, удобрюючи тим самим ґрунт, адсорбує атмосферний пил, охолоджує приземні шари повітря. [4;418]. Використання С. п. в сільському господарстві має виняткове значення. Шар С. п. містить значні запаси вологи, що забезпечує в багатьох районах стійкий урожай. Закріплення С. п. на полях виробляється комплексним снігозатриманням. [7;45]

З метою виявлення динаміки снігового покриву в Ніжині протягом останніх десятиліть та оцінки її впливу на умови перезимівлі сільськогосподарських культур було проведено порівняльний аналіз середньої висоти снігового покриву за періоди 1960-1983(1) та 2000-2010(2). Аналізуючи побудовані стовпчикові діаграми (додаток А) можна побачити, що в листопаді сніговий покрив з'являється в 2 і 3 декадах в 1 періоді, і лише в 3 декаді в 2 періоді. Його висота становить 1 і 2 см відповідно. В листопаді сніговий покрив не впливає значною мірою на посіви озимої пшениці, тому що заморозки, які б становили загрозу, трапляються досить рідко. [7;178] В грудні наявний сніговий покрив як в 1 так і в 2 періодах, хоча в 1 він більш потужніший, окрім 3 декади, він вищий ніж 5 см а тому захищає посіви від температур нижче 0°C. Січень характеризується стійким сніговим покривом потужністю більше 8 см, і особливим є те, що в цей період висота більша в 2 періоді, аніж в 1, окрім 3 декади, в цей період посіви знаходяться у стані зимового спокою і зниження температури не доходить до рівня вимерзання вузла кущіння. Лютий має максимальні середні місячні показники (11-14 см) висот в другій декаді, немає чіткої різниці між 1 чи 2 періодами, хоча в 1 і 3 декадах висота на кілька см вища у періоді 1960-1983 рр. В березні чітко прослідковується танення снігового покриву, в 2 періоді це відбувається значно швидше, в 3 декаді він взагалі відсутній, в 1 періоді він наявний покривом від 9 до 3 см.

З метою виявлення особливостей висоти і режиму залягання висоти снігового покриву, протягом останнього десятиліття було побудовано діаграми для кожного року зазначеного періоду. Так, ряд років досліджуваного періоду характеризувався майже повною відсутністю снігового покриву в листопаді-грудні, сніговий покрив пізно встановлювався у 2000, 2003, 2004, 2006 роках (з'являвся у січні). При цьому 2004 рік відзначився тривалим зберіганням снігового покриву до початку весни. Загалом до березня сніговий покрив зберігався у 2002, 2004, 2005, 2010.

Можна виділити роки, коли сніговий покрив був незначний і залягав нетривалий період (2000, 2003, 2006).

Також 2004 та 2010 роки характеризувались значною висотою снігового покриву та досить тривалим часом залягання (до березня).

2002 рік мав нестійкий сніговий покрив, періодично то зникав, то з'являвся протягом усього холодного періоду (із листопаду по березень)

Аналізуючи станне десятиліття не можна не виділити 2010 рік, який на фоні інших років є унікальний за потужністю і стійкістю снігового покриву. Його висота була значно більшою, аніж в 2004, який теж має схожі характеристики (тривалий час залягання і значну висоту). В 2 декаді лютого був відзначений максимум висоти снігового покриву протягом початку 21 століття - 47 см (додаток Б).

Отже, аналіз динаміки снігового покриву в Ніжині дозволяє зробити висновок, що підвищення як середніх річних температур, так і особливо зимових, вплинуло на характер снігового покриву, що, головним чином, проявляється у його не стійкості (на початку холодного періоду) та зменшенні висоти.

Література

1. Грушка І. Г. Нові методи і засоби агрометеорологічних вимірювань і питання гідрометеорологічного забезпечення землеробства. Матеріали наради-семінару "Обмін досвідом гідрометеорологічного забезпечення сільськогосподарського виробництва у сучасних умовах". 15-20 жовтня 2001 р. м. Ялта. Український ГМЦ, Київ, 2001. , С. 43-54
2. Дмитренко В.П. Зміни клімату і проблеми сталого розвитку України // В зб. Проблеми сталого розвитку України. – К.: БМТ, 2001. – С.371-383.
3. Монин А.С. История климата. – Л.: Наука, 1989. – 407 с.
4. Попытченко Л.М. Агроклиматическое обоснование выращивания озимой пшеницы // Актуальні проблеми сучасного землеробства: Доповіді і виступи на міжнар. наук.-практ.конф. 14-16 травня 2003 р. – Луганськ: ЛДАУ, 2003. – С. 415-420.
5. Попытченко Л.М. Анализ причин повреждения и гибели посевов озимой пшеницы в 1999 и 2000 годах в условиях Луганской области // Зб. наук. праць ЛДАУ, № 11 (23). – Луганськ: ЛДАУ, 2001. – С.86-88.
6. Федорова Н.А. Зимостійкість і врожайність озимої пшениці. – К.: Урожай, 1972. – 260 с.
7. Чирков Ю.И. Агрометеорология. – Л: Гидрометеоздат, 1979. – 320 с.

УДК 372:37.034

СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК УМОВА ПОПЕРЕДЖЕННЯ ВІДХИЛЕНЬ У ЇХ ПОВЕДІНЦІ

Довгаль І., студентка ІV курсу факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: Пихтіна Н.П., доцент кафедри дошкільної освіти

У статті висвітленні результати психолого-педагогічних досліджень на предмет вивчення сформованості основних проявів соціальної компетентності дошкільників та проаналізувати їх можливості у попередженні відхилень у поведінці.

Актуальною проблемою сучасної педагогічної теорії і практики є формування соціальної компетентності дітей дошкільного віку, що є результатом морального виховання та цілеспрямованої взаємодії дорослого і дитини з метою формування моральних почуттів і якостей, засвоєння моральних норм і правил, розвитку моральних мотивів і навичок поведінки.

Питання формування соціальної компетентності розглядається в Базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі". Програма трактує компетентність дитини як інтегральну характеристику розвитку особистості, основними показниками якої є оптимальний для віку ступінь сформованості провідної діяльності, всіх форм активності та базових якостей. В ній закладено базовий зміст дошкільної освіти, який передбачає гармонійний та різнобічний розвиток дошкільника, формування його особистості, створення в умовах дошкільного закладу розвивального життєвого простору, сприятливого для формування компетентності (розвиток досвіду, який допомагає дошкільникові розв'язувати проблеми у незвичних умовах, здобувати нову інформацію, набувати мобільності; формування здатності діяти адекватно, конструктивно, ефективно в різних життєвих ситуаціях; виховання вміння приймати свідомі рішення, задовольняти свої соціальні та індивідуальні потреби.

Звернення науковців до цієї проблеми зумовлено тим, що діти в умовах демократичного суспільства повинні залучатися до соціально-культурних процесів, економічного життя суспільства, системи людських стосунків із самого раннього віку-дошкільного, оскільки

ки вже в дошкільному віці можна спостерігати чіткі симптоми неблагополуччя у формуванні особистості, констатувати появу важковиховуваних дітей. Це пов'язано передусім із загальним соціальним напруженням, психологічною нерівноваженістю суспільства, з невинним зростанням кількості проблемних сімей, з наявністю певних біологічних і індивідуально психологічних передумов важковихованості.

Саме тому робота з профілактики важковихованості на думку більшості науковців повинна стати в наш час одним з пріоритетних напрямків діяльності педагогічного колективу ДНЗ. І розпочинати роботу в цьому напрямку слід саме в період дошкільного дитинства, коли формується особистість дитини, коло її моральних інтересів та вподобань, способи досягнення життєвих цілей. Головною умовою попередження відхилень у поведінці є формування соціальної компетентності дошкільників.

У наукових роботах з психології, педагогіки, соціології та філософії досліджуються окремі аспекти, інтеграція яких дає ґрунтовне уявлення про соціальну компетентність особистості: соціалізація особистості (Т.Алексєєнко, А.Капська, І.Кон, А.Мудрик, А.Сиротенко); соціальне становлення особистості (К.Абульханова-Славська, О.Карпенко, С.Нікуліна); соціальна ідентичність (Н.Іванова, Ю.Тюменєва, Е.Ерксон); соціальна адаптація (О.Литовченко, Т.Ушакова); соціальна впевненість та самостійність (М.Безруких, Д.Єгоров); соціальна активність (З.Кенесаріна, О.Киричук, Н.Михайленко, Н.Пономарчук); відповідальність (І.Дементєва, Т.Шишова, В. Радул); самовизначення (І.Зверєва, А.Мудрик, О.Щербініна); само-

регуляція (А.Литко, О.Ядов); ціннісні орієнтації (К.Журба, В.Зільберман, В.Костів, О.Сухомлинська).

Проблемі вивчення важковихованості в цілому як психолого-педагогічному явищу присвятили свої дослідження: Н.Верцинська, Т.Гурлева, Л. Кашуба, І.Козубовська, В.Лук'ячук, Б.Райський, М. Раттер, М. Рожков, Г.Товканець, Т.Титаренко, Г.Фігдор. Причини і фактори виникнення відхилень у поведінці дітей стали об'єктом дослідження таких вчених: Н.Верцинської, І.Дементьєвої, Г.Кучерявої, І.Подласого, Б.Райського, М.Раттера, М.Рожкова та ін. Окремі типи важковихованості дітей дошкільного віку висвітлили у своїх працях такі науковці: Є. Мурашова (капризи, страхи, гіперактивність, агресивність); О.Бовть, Ю.Мединська, О.Розинська (агресивність); О.Галуцька, А.Ларін, Л.Островська (впертість); Н.Карпенко, (страхи).

Термін “відхилення в поведінці” вживається в педагогіці, психології та правознавчій галузі для означення поведінки дітей, що не відповідає загальноприйнятим нормам і принципам. Дітей з такими відхиленнями називають важковихованими, а їх поведінку важкою.

В.Зікратов виділяє три суттєві ознаки, які складають поняття “проблемні” або важковиховані діти. Першою ознакою є наявність у дітей поведінки, яка відхиляється від норм, прийнятих в суспільстві.

Друга ознака важковихованих дітей - складність корекції наявних відхилень поведінки. У зв'язку з цим слід розрізняти терміни “проблемні діти” та “ педагогічно-занедбані діти”. Всі проблемні діти є педагогічно занедбаніми, але не всі педагогічно-занедбані діти - проблемні. Деякі легко піддаються перевихованню, а їх поведінка-корекції. Третя особливість-важковиховані діти потребують індивідуального підходу з боку вихователя і уваги з боку ровесників [2, с 83] .

Слід відмітити, що спроб класифікації типів важковихованих дітей здійснено чимало, але жодна з класифікацій не отримала загального визнання. Окрім найновішої класифікації, яка була запропонована Максимовою Н.Ю.. Вона виділяє чотири групи важковихованих дітей в залежності від причин, що спонукають порушувати норми поведінки:

а) ті, у кого відхилення в поведінці є своєрідною реакцією на невмілий підхід вихователя - уявна або ситуативна важковихованість;

б) діти з несформованими моральними уявленнями і звичками, значними прогалинами моральних та етичних знань - педагогічно-занедбані;

в) ті, чиї відхилення в поведінці детерміновані глибинними змінами особистості, пов'язаними з “розладом взаємин” - власне важковиховані;

г) ті, чия поведінка пояснюється особливостями розвитку емоційно-вольової сфери - психопатії акцентуації характеру, неврози.

Дана класифікація є найбільш доцільною для практичного використання у роботі з дошкільниками, тому розглянемо докладніше означені типи. Найпоширеніший тип відхилень поведінки - ситуативна або уявна важковихованість. Найчастіше до категорії важковихованих входять діти, які чинять опір педагогічним впливам. Сьогодні педагогів і батьків непокоїть зростання кількості випадків, коли відхилення в поведінці дітей відбуваються з провини педагогів. Адже нетак-

товність, байдужість, несправедливість, жорстокість вихователя у ставленні до дітей - самі по собі криміногенні. Дослідження психологів засвідчують, що значна кількість конфліктів та інших відхилень у поведінці часто бувають спровоковані самими дорослими. Дітей, яким властива така поведінка, ще не можна назвати важковихованими, оскільки їхні негативні вияви не пов'язані з відхиленнями у розвитку особистості, а викликані об'єктивними ситуативними чинниками.

Другу групу складають діти, яких можна назвати педагогічно-занедбаніми. Це насамперед, діти з неблагополучних сімей, що мають негативний життєвий досвід. Дитина, яка звикла бачити, що грубість, сила, обман і несправедливість природні у взаєминах її найближчого оточення (батьків, родичів, друзів і знайомих) переносить ці норми поведінки і в дитячий садок. Крім того, такі діти інтелектуально слабо розвинені, що спричиняє відставання в навчанні та ускладнює їхнє становище в колективі.

Третю групу становлять хлопчики та дівчатка, важковихованість яких викликана порушенням їхніх міжособистісних стосунків. Це система стійких позицій, що визначають спрямованість і вибірковість людини у сприйнятті соціальних явищ. Дослідження свідчать, що порушення міжособистісних стосунків полягає у неузгодженості, розпаді реального ставлення дитини (до себе, інших, навчання) з уявленнями про неї. Це призводить до конфліктів з оточуючими, некритичної оцінки своєї поведінки, до тенденції звинувачувати у невдачах будь-кого, тільки не себе.

Окрему групу становлять діти, важковихованість яких викликана особливостями розвитку ЦНС. їм властиві відхилення в емоційних і вольових процесах, аномалії в становленні характеру, що при повному збереженні інтелекту зумовлює великі труднощі у спілкуванні, навчальній і трудовій діяльності [3, с.4-5].

Д.Дріль зазначав, що дитина може бути важковихованою вже у віці трьох років, у неї можуть спостерігатися погані задатки, які поступово розвиваючись у деструктивному напрямку, дадуть негативні результати. Дж.Лешлі серед проблем поведінки, які звичайно характерні дітям до п'яти років називає: агресивність, неконтактність, страхи, запальність тощо [4, 157]. Є.Мурашова відхиленнями в поведінці і одночасно психологічними проблемами дошкільного віку вважає: капризи, гіпердинамічний синдром (гіперактивність), агресивність та страхи [5.с26].

Отже, відхилення в поведінці дітей дошкільного віку тісно пов'язані з порушеннями їх емоційно-вольової сфери, що і зумовлює їх важковихованість.

За визначенням М.Гончарової-Горянської відхилення у поведінці можна попередити за умови сформованості соціальної компетентності. Соціальна компетентність дитини – це відкритість до світу людей, як потреба особистості, навички соціальної поведінки, готовність до сприймання соціальної інформації, бажання пізнавати людей, робити добрі справи. Вона є складним і різностороннім явищем. Особливе значення для соціальної компетентності дитини є вміння поставити себе на місце іншого. Воно ефективно формується за таких умов: як раціональна організація педагогічного середовища дошкільного навчального закладу; організоване спілкування і співробітництво

педагогів і дітей; забезпечення засвоєння позитивного соціального досвіду кожним вихованцем. Активно соціальна компетентність формується у старшому дошкільному віці. У цьому віці вона проявляється так: дитина розуміє сімейні взаємини, ставлення членів родини одне до одного. Знає свій родовід. Усвідомлює, що честь роду залежить від кожної людини. Виявляє інтерес до родинних реліквій, бере участь у підтриманні родинних традицій.

У взаєминах з людьми дотримується моральних норм та правил. Вчиняє морально не лише під впливом та контролем дорослого, а й з власної ініціативи, самостійно контролювати себе.

Спокійно входить у нові умови життя, орієнтується в них, пристосовується та впливає на них. Дитина цього віку володіє комунікативними здібностями у такій мірі, що здатна ініціювати контакти та відповідати на ініціативу інших. Налагоджував взаємодію та дорожить нею, вислуховує, не перебиває, бере інших до уваги. Вона керується не лише особистісними, а й груповими інтересами. Прагне, щоб взаємини були коректними, толерантними. Розуміє поняття “дружба” і “товаришування” та відповідно поводить з однолітками. У спілкуванні з дорослими та однолітками поводить справедливо, керується совістю як внутрішньо естетичною інстанцією. Береже і цінує прихильне ставлення до себе. Утримується від ревнощів, суперництва та жадібності.

Ставиться до людей з розумінням. Розуміє стан і почуття інших людей з їх вигляду, інтонації, дій. Дитина виявляє повагу до їхніх почуттів. Усвідомлює їхнє право бути такими, якими вони є. Чуйно ставиться до інших людей, залежно від їхнього віку та статі.

Має сформовані уявлення про доброту, гуманність, щирість, як важливі якості людини та людські взаємини. Про справедливість, як здатність правильно оцінювати вчинки людей та про честь, як вимогу відповідати власною поведінкою тим критеріям, які застосовуються оцінюючи інших людей. Виявляє самоповагу, що ґрунтується на усвідомленні своєї індивідуальності, права на самоствердження на власні почуття та самостійну поведінку, яка не створює проблем для інших людей. Дитина схильна до елементарного самообладання, може утримуватися від небажаного. Вважає неприпустимим заподіяти шкоди собі або іншим. Визнає свої помилки, вибачається. Здатна до самоконтролю та саморегуляції. [1, с.90 – 103, 160 – 183, 249 – 271]

Якщо дитина не лише знає, але і дотримується соціально прийнятних способів спілкування, проявляє ініціативу та активність під час спілкування; знає і дотримується морально етичних норм і правил у стосунках з оточуючими; має сформовані основні ціннісно-емоційні характеристики соціальної компетентності дошкільників та сформовані основні характеристики пізнавально-креативної активності дошкільників, то можна попередити такі відхилення у поведінці, як байдужість та нехтування родинними традиціями і відносинами; антиморальну поведінку; замкненість, безініціативність, використання антисоціальних способів спілкування з оточуючими; безконтрольність поведінки, не здатність до саморегуляції та усвідомлення своїх помилок, агресію по відношенню до інших та себе. Тому соціальна компетентність є базовою умовою попередження відхилень у поведінці.

Література

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” / М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук Укр.; О.наук. Ред. та упоряд. О.Л.Кононко.- К.: Світич, 2008.С. 90 – 103, 160 – 183, 249 – 271.
2. Дементьева И. Отклоняющееся поведение несовершеннолетних как следствие семейного неблагополучия // Социальная педагогика. - 2005.-с.83.
3. Кононко О.Л. Орієнтир сьогодення – компетентна особистість // Дошкільне виховання. – 2005. - №7. – С.4-5.
4. Копистянська Х.С. Сфери психологічного прояву важковихованості та її критерії // Психологія.- Вип. 25, 1985. - с.157.
5. Пихтіна Н.П., Новгородський Р.Г. Профілактика та соціально-педагогічна робота з дітьми “девіантної поведінки. Навч.-метод, посібник. - Ніжин. - 2007. - с.26.

УДК 78 (09) “20”

РОК-МУЗИКА ЯК ЯВИЩЕ КУЛЬТУРИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

Довгаль О., магістрант факультету культури і мистецтв

Науковий керівник: Коваль О. В., доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії

У статті аналізується такий феномен художньої культури як рок-музика. Розглядається її ідейний зміст, зв'язок з іншими напрямками і стилями музики. Показані основні тенденції розвитку рок-музики на сучасному етапі.

Музичне мистецтво ХХ століття досить складне та різноманітне. Культурні процеси в соціальній, політичній, науково-технічній та, безумовно, художній сфе-

рах знайшли своє відображення в музиці “атомного століття” і в, свою чергу, вплинули на специфіку її розвитку [2, с.3].

Сучасна популярна естрадна музика є унікальним і специфічним засобом пізнання, формування світогляду, ціннісних орієнтацій особистості, її ставлення до життєдіяльності; вона акумулює кращі естетичні, художні, духовні надбання світової культури. Даний вид мистецтва є засобом засвоєння естетичної реальності, орієнтації молоді в потоці музичної інформації, ставлення до дійсності, естетичного самовдосконалення [3, с.11].

У ХХ столітті відбувається певне зниження інтересу широких мас, особливо молоді до академічної композиторської школи європейської традиції, яка починає поступатися жанрам і стилям так званої популярної, або “масової” музики. До даної сфери перш за все відносяться джаз, мюзикл, рок-музика, рок-опера тощо [2, с.3].

Рок-музика є значимим і масштабним явищем другої половини ХХ століття. Вона представляє собою цілий спектр соціальних, політичних, духовно-естетичних і художніх аспектів і часто розглядається як публіцистичне явище [2, с.73].

На початку ХХІ століття рок-музика визнається більшістю музикознавців як унікальне явище культури (достатньо згадати творчість легендарного гурту “Бітлз”). Однак з самого початку, ще в 1950-х роках, вона визнавалась лише як *контркультура*. Це поняття пов’язане із запереченням традиційних форм і пошуком нових засобів виразності, жанрів, напрямків тощо [2, с.73]. Зазначимо, що саме в межах контркультури в 1950-х роках і зароджується рок-напрямок.

Як *соціальне явище*, рок-культура пов’язана, перш за все, з “новим героєм” часу. Початок століття відмічений змінами духовно-естетичних цінностей – відмовою від романтизму, на зміну герою – сильної особистості приходять звичайна “середньостатистична”. Вона постає обличчям до обличчя з новими реаліями часу – терором, революціями, війнами. Втіху, захист та ілюзії надії молода людина починає знаходити у веселому регтаймі та джазі [2, с.73].

“Герой” другої половини ХХ століття, зіткнувшись із безпрецедентними формами знищення людської особистості під час Другої світової війни, не поспішає в світ ілюзій, а відкрито протестує і займає активну громадянську та особистісну позицію. Саме вона знаходить відображення в кращих зразках творчості рок-музикантів.

Рок-музикант набуває статусу пророка, володаря душ. Форми протесту, агресивні і пасивні, іронічні та жорсткі, злам сформованих морально-естетичних нормативів “отцов”, безумство сексуальної революції – все це відобразилося в стилях рок-музики від артроку, хеві-металу до глем-року [2, с.75].

Як *художнє явище*, рок-музика – приклад контркультури з її запереченням сформованих традиційних форм і пошуку нових, часто радикальних засобів виразності. Стилїстика форми виконання рок-музики знайшла відбиток в специфіці розвитку сучасної поп-музики, а також в появі нового жанру другої половини ХХ століття – рок-опери, формування низки стилів на основі синтезу з іншими напрямками музичного мистецтва – поп-рок, джаз-рок тощо [2, с.76].

На засоби виразності рок-музики значно вплинули два чинники – прагнення знайти новаторські форми вираження ідей, а також джаз [2, с.77].

Молодь прагнула втілити в музиці ті нові ідеали, свої почуття, які відчувало покоління “атомного століття” [2, с.77].

Характерно, що термін “рок-н-ролл” (з англ. буквально – “розгойдуватись, крутитись”) в початковому розумінні використовувався в негритянських гетто для позначення сексуальних рухів під час фізичної близькості [1, с.55]. Не зовсім випадково, як це може здаватися, така назва виявилась доречною, давши в результаті назву цілому музичному напрямку – рок-музиці.

Її основу складають чітка ритмічна пульсація, прискорені темпи, підвищена гучність та екзальтація виконавців, що провокує сильне емоційне і фізіологічне збудження слухачів [1, с.55].

З часом із музики для підлітків (під яку вони танцювали), простої в музично-естетичному відношенні, сформувався традиційний в нашому розумінні рок, який вже більше слухали [1, с.55].

До традиційного складу інструментів рок-гурту відносять три електрогітари, які виконують партії соло, ритм та партію бас відповідно, вони так і називаються – соло-гітара, ритм-гітара та бас-гітара. Перелік інструментів продовжує електроакустична, або акустична гітара, ударні, а пізніше синтезатори. Ударні інструменти розширюються за рахунок включенням двох бочок, малого барабана, тарілки, хай-хета тощо [3, с.78].

Атрибутом засобів виразності рок-музики являються також електронні музичні інструменти та різноманітна звукотрансляюча та звукотрансформуюча апаратура. Оскільки практично з самого зародження рок-музика виконувалась перед значною, а пізніше перед багатотисячною аудиторією, використання сучасних технологій підсилення звуку і роботи з ним було викликане самою естетикою і виконанням її творів [3, с.78].

Текст і музику в рок-напрямку найчастіше складають самі виконавці. Особливу роль в рок-музиці відіграє ритм. В ньому посилюється танцювальна складова, акцент на слабку долю при потужному звучанні всієї групи ударних інструментів з використанням звукопідсилювачів [3, с.78].

Вокальне виконання, що склалося в даному напрямку, переважно речитативно-декламаційне, хриплим, “непоставленим” або “натуроальним” голосом [2, с.79].

Рок-музика як самостійний напрямок, в якому органічно змішалися всі передумови, склалась в Англії. Цьому сприяв цілий ряд факторів, а саме:

- розвинута музична культура “третього пласта” в цій країні ще з ХVІІ століття;
- відсутність расових передумов у тій мірі, в якій були вони в Америці;
- розвиток радіо, телебачення, кіномистецтва, звукозапису [2, с.82].

Центрами рок-музики в Англії стають Ліверпуль, Манчестер, Лондон. Саме в Ліверпулі сформувалась команда, період творчості якої прийнято вважати початком ери рок-музики – “Бітлз” [2, с.83].

Значним явищем англійської рок-культури, поряд з творчістю рок-гурту “Бітлз”, стають “Пінк Флойд”, “Ролінг Стоунз”, “Лед Зеппелін”, “Доорз”, “Діп Пьорпл” та ін. [2, с.85].

Рок-музика в Радянському Союзі стала не тільки яскравим музичним явищем, але і, як на Заході, соціальним, не дивлячись на всі заборони. Перші записи нелегально привозять дипломати, співробітники, які виїжджали за кордон [2, с.85].

Особливістю розвитку рок-культури в СРСР було запозичення текстів, музики, аранжувань у західних гуртів. Можна сказати, що це був період навчання. Пісні виконувались на англійській мові, а інструменти, апаратура виготовлялася самостійно. Істотний перелом намічається в розвитку цього напрямку вже в середині 1960-х років. “Музика протесту” була визнана небезпечною з ідеологічної точки зору, спрямованої на розбещення радянської молоді [2, с.87].

Альтернативою все більш популяризуючого року стає вокально-інструментальний ансамбль (VIA). Основним завданням було переключення уваги радянської молоді з “шкідливих ідеологічно” рок-гуртів на “здоровий і політично правильний” образ думок. Специфіка такого колективу – точна інструментальна відповідність року-гурту, але текст і музику писали поети й композитори Союзу письменників та Союзу композиторів СРСР. Виступи цих колективів транслювались по радіо і телебаченню, випускалась значна кількість грамзаписів на фірмі “Мелодія”. Яскравими представниками були “Веселые ребята”, “Песняры”, “Поющие гитары”, “Сябры” та ін. [2, с.87].

В цей час в радянській музичній культурі формується таке поняття, як рок-андеграунд. Сюди входили рок-гурти, які не визнавались владою. В 1970-ті роки багатьох радянських рок-музикантів влада жорстоко переслідувала за “пропаганду західного способу життя”, “антирадянську ідеологію”, “дармоїдство”, “неправильний образ думок”, що не відповідало постановам КПРС [2, с.87].

Яскравими представниками цієї течії вважаються “Машина времени”, “Аквариум”, “Алиса”, “Кино”, “ДДТ” та ін. [2, с.87]. В Україні яскравими представниками були: “Еней” (1969 р.), “Дзвони” (1971 р.), “Фаетон”, “Гроно”, “Візерунки шляхів” (1975), “Крок” (1979 р.) та ін. [3, с.11]. Також в період середини 80-х по 1995 рр. професійні рок-гурти – “ВВ”, “Кому вниз”, “Брати Гадюкіни”, “Віка Врадій” та ін. [3, с.12].

На початку 1987 року з’являються рок-клуби в Києві, Харкові, Львові, Дніпропетровську, які стали своєрідними формами легалізації рок-формацій. Також починають проводитися рок-фестивалі, котрі сприяли популяризації нових колективів [3, с.12].

У рок-музиці 90-х років визначились найбільш характерні тенденції: виникли відгалуження від існуючих напрямів, серед яких *пост-панк*, *хард-рок*, *спід-метал*, *треш-метал*, *хеви-панк*, *нео-хард-рок* тощо, які класифікуються як важкий рок; відбулося взаємне тяжіння рок-музики до академічної, започатковане ще Л.Уеббером, К.Штокгаузеном, Л.Бернстайном.

На сьогодні еволюція музичних форм поступово призводить до асимілювання класичної та сучасної естрадної музики. В українській рок-музиці інтенсивно впроваджуються такі напрями, як *арт-рок*, *класик-рок*, *симфо-рок*, *рок-опера* з використанням досягнень академічної (класичної) музики, що є доказом високого художньо-естетичного та професійного рівня вітчизняного рок-мистецтва та початком його світового визнання.

Література

1. Климук И. Я. Мода. Музыка. Молодежь. Опыт социокультурного и педагогического исследования: монография / И. Я. Климук. – К.: Освіта України, 2010. – 238 с.
2. Костюк Е. Б. Популярные музыкальные направления и жанры XX века: джаз, мюзикл, рок-музыка, рок-опера: учебное пособие / Е. Б. Костюк. – СПб.: Изд-во СПбГУП, 2008. – 196 с.
3. Сапожник О. Популярна естрадна музика в Україні: історичний екскурс / О. Сапожник // Мистецтво та освіта, №4 (30) 2003/ Гол. ред. Л. Масол, К., “СТ-Друк”, 2003. – 64 с.

ПОЧАТКОВИЙ ЕТАП В АРХЕОГРАФІЧНІЙ СПАДЩИНІ О.М. ЛАЗАРЕВСЬКОГО

Довгополий О., магістрант історико-юридичного факультету

Науковий керівник: **Лепявко С.А.**, професор кафедри історії України

Сумщина є колыскою для багатьох історичних діячів, особливо XIX – початку XX століття. До їх числа належать такі славні імена як М.Драгомиров, Г.Костенецький, С. Понамарьов, та звісно брати Лазаревські.

Родина Лазаревських залишила помітний слід в історії не тільки Конотопщини, а й загалі в історії України. Їх внесок у долю славного борця за свободу, неперевершеного поета Т.Г.Шевченка є не оцінним. Родина Лазаревських постійно супроводжувала Т.Г.Шевченка протягом його нелегкого життя, навіть після смерті супроводжуючи його тіло до України.

Найвідомішим сином роду Лазаревських був Олександр Матвійович Лазаревський, який все своє свідоме життя присвятив тому, що збирав, вивчав та публікував історичні джерела з історії України періоду Гетьманщини.

Народився Олександр Матвійович Лазаревський 8 (20) червня 1834 року в селі Гирявці Конопотського повіту Чернігівської губернії в сім’ї службовця з дрібних дворян. [1. с.8]

Навчання своє розпочав спочатку 1844 р. в Конопотському повітовому училищі, а після його закінчення переїздить до Петербурга, де був записаний кандидатом у кадети Дворянського полку і мав складати вступні екзамени. Оскільки найстарший брат Василь не звертав особливої уваги на молодшого брата, то це скінчилось тим, що Олександр не витримав екзаменів. Скориставшись запрошенням братів Михайла та Федора, що працювали у Оренбурзі, Олександр переїздить до них. Саме в Оренбурзі у Лазаревського пробуджується інтерес до історії України. У цей час він багато читає, та займається з приватним вчителем,

але пояснення щодо історії України малого хлопця не влаштували, і тому він повертається до Петербурга, де у лютому 1850 р. вступив до третього класу другої Петербурзької гімназії

Під час навчання у Петербурзькій гімназії, О.Лазаревський мав змогу ознайомитись із бібліографічними показниками, які були надруковані у Російській імперії. Так, у 1813-1821 рр. у Петербурзі було видано багатотомний покажчик російських праць, автором якого був В.С.Сопиков.[2] Відсутність покажчиків праць українських авторів змусила молодого вченого підготувати і видати перший в Україні бібліографічний довідник.

Так, у 1853 році виходить у світ його перша бібліографічна праця "Опыт указателя источников для изучения Малороссийского края в историческом и географическом отношениях". [3] До нього увійшло понад 275 книг і статей, виданих у першій половині XIX ст. Завдяки цьому покажчику, автор зарекомендував себе хорошим знавцем історичної літератури. У передмові О.М.Лазаревський вказав, що хоча в покажчику відсутні статті з місцевих губернських відомостей, однак його користь для тих, хто вивчає минуле українського народу, безсумнівна.

Бібліографія складається з двох розділів. У першому з них ("Історія") виділені такі тематичні підрозділи: загальні питання, опис церков і монастирів, старожитності, біографії; в другому ("Географія") – топографія, статистика, етнографія, матеріали про мандрівки. В покажчику широко застосовується допоміжна рубрикація за певними територіями, зокрема подана література про Кам'янець-Подільську, Катеринославську, Київську, Полтавську, Харківську, Чернігівську губернії. В анотаціях Лазаревський висловлює свої думки щодо викладу історії України окремими дослідниками – Д.М.Бантисем-Каменським, М.А.Маркевичем, С.М.Соловйовим, дає схвальні оцінки працям М.О.Максимовича, наводить відгуки та рецензії на окремі видання. [4. с.115]

Один екземпляр свого покажчика О.Лазаревський надіслав на рецензію відомому історико-археографу, одному з кращих тоді знавців української старовини О.М.Бодянському. Схваливши "Опыт указателя..." в цілому, та вважаючи його "достойным во многих отношениях похвалы и признательности", вчений порадив Олександрову Матвійовичу "расположить сочинения и т.п. по мрс появления въ свсть", що мало полегшити вивчення джерел з Малоросійської історії. Також Бодянський порадив "удерживаться отъ излиянія какихъ бы то ни было своихъ расположеній къ тому или другому труду", оскільки головною задачею вбачав надати читачеві список літератури в якій дослідник мав розібратися сам. [5. с.70]

Позитивний відгук мала ця праця на сторінках "Журналу Министерства народного просвещения", де зазначалося: "...При всей неполноте этого "Указателя", не льзя не быть благодарну составителю его, смъ болсе, что онъ намсрень напечатать дополнительный указатель...". [6. с.57] Свій внесок до покажчика підготував і російський бібліограф Г.М.Геннаді, який на сторінках "Черниговских губернских ведомостей" опублікував доповнення до тематичного підрозділу "Біографії". [7]

Позитивні відгуки заохотили Лазаревського до подальшої роботи у цьому напрямку. У передмові від 18 грудня 1857 р. до нового, вже доповненого, петербурзь-

кого видання "Опыта указателя источников для изучения Малороссийского края в историческом и географическом отношениях", молодий автор згадував про попереднє: "...не смотря на многие его недостатки, о нем отозвались достаточно благосклонно, для того чтобы заставить меня заняться составлением указателя по возможности полного"[8. ст.1] Новий покажчик складався з 554 книг та статей з географії, етнографії, економіки, історії релігії тощо за 1622-1857 рр.

О.М.Лазаревський зазначав, що видання покажчика планується у трьох випусках: у першому – «перечень русских источников» з історії України, у другому – статті з «губернських ведомостей» і рукописні джерела, у третьому – іноземні праці. Проте другий і третій випуски так і не побачили світ. Автор врахував недоліки попереднього видання, розмістивши книги і статті у хронологічному порядку, зазначивши опубліковані на них рецензії та переклади на іноземні мови. В ньому зустрічаються анотації, проте лише до видань, заголовки яких не повністю розкривають їх зміст. У «Покажчику» були деякі недоліки. Він не мав допоміжних покажчиків та списку скорочень, які укладач планував опублікувати у третьому випуску.[8.с.2] Це ускладнювало його використання. Проте завдяки значній кількості праць, представлених у ньому, він і сьогодні не втратив свого наукового значення.

Це видання схвально зустріла наукова громадськість. У листі до Олександра Матвійовича від 8 червня 1858 р. О. Бодянський дякував за надісланий примірник "Указателя" і зазначав, що «давно въ немъ настояла нужда, давно слсдовало бы за него взятъся кому ни есть изъ малороссіянь». [9.с.450]

В.Риневич робить припущення, що саме Лазаревський настановив Осипа Бодянського, якому він присвятив друге видання свого "Указателя источников...", на думку опублікувати 1858 р. у Москві діаріуш старшого канцеляриста Військової канцелярії Миколи Ханенка за 1722 р. [10. с.44]

У наступні роки О.Лазаревський продовжував роботу над підготовкою вітчизняної історичної бібліографії. Він почав готувати рецензії на опубліковані книги і статті з історії України. 3 грудня 1855р. вчений повідомляв редактору "Черниговских губернских ведомостей" О.В.Шишацькому-Іллічу, що підготував "разбор" праці М.Судієнка "Материалы для отечественной истории". 21 лютого 1856 р. в листі до цього ж редактора він дякував за опубліковану рецензію і повідомляв про свій намір "постоянно сообщать и другія... по мере появления въ светъ книгъ и журнальныхъ статей, относящихся къ исторіи или географіи Малороссійского края и преимущественно Черниговской губерніи". Вчений також просив редактора в кінці року об'єднати всі його статті "въ одну книжку съ общимъ заглавіемъ: "Украинская литературная летопись за 1856 г.". Метою таких оглядів було ознайомлення читачів з новими виданнями з історії України.[11. с. 256]

Перший том "Украинской литературной летописи за 1856 г." складався з п'яти розділів, кожний з яких відносився до окремого номеру "Черниговских губернских ведомостей" де були вміщені публікації О.Лазаревського. [12] Така структура зберігається і в наступних щорічних випусках "Украинской литературной летописи".

У 1856 р. вийшло два тома, у 1857 р. – один том “Украинской литературной летописи”. У них вміщено рецензії на праці М.Костомарова, М.Максимовича, А.Чужбинського, В.Аскоченського, Г.Милорадовича, П.Куліша, М.Маркевича та інших. [13. с.3]

Після опублікування положення від 19 лютого 1861 року О.Лазаревський вирішив взяти безпосередню участь у втіленні його в життя. Він назавжди залишив столицю і повернувся на Чернігівщину, де приступив до пошуку архівів. Так скінчився Петербурзький період у житті вченого.

Література

1. Олександр Матвійович Лазаревський 1834-1902. Матеріали до біобібліографії. Науково-довідкове видання з історії України. Випуск 37. Київ 1994.
2. Соликов В.С. Опыт российской библиографии.- Спб., 1813-1821.- Ч.1-5.
3. А.М.Лазаревский. Опыт указателя источников для изучения Малороссийского края в историческом и географическом отношении.- “Черниговские губернские ведомости”. 1853., №№ 45, 46.
4. Сороковська С.В. Перший український бібліограф-історик (О.М.Лазаревський) // Український історичний журнал.-1969.-№2.
5. Листи Осипа Бодянского до Олександра Лазаревського (1854-1855 рр.)// Україна.- 1926. – кн.1.
6. Журнал Министерства народного просвещения. Часть LXXXI. – 1854.
7. Черниговские губернские ведомости. №8. – 1855; №16. - 1856.
8. Лазаревский А. Указатель источников для изучения Малороссийского края.- Спб.- 1858.
9. А.Л. Четыре письма О.М. Бодянского. 1855–58 // Кивская старина. – 1889. – № 11.
10. В'ячеслав Риневич. Джерелознавчі аспекти наукової діяльності О.М.Лазаревського на Лівобережній Україні// Сіверянський літопис. - №4(28). – 1999.
11. Листи Олександра Лазаревського. – // Український археографічний збірник. – К., 1927. – Т. 2
12. Украинской литературная летопись за 1856 г.
13. М.Ткаченко Список праць О.М.Лазаревського і праць про нього. К. 1928.

УДК 37.018

ЗАПАМ'ЯТОВУВАННЯ ЛЕКСИЧНИХ ОДИНИЦЬ

Довматенко Ю.П., студентка III курсу факультету іноземних мов

Науковий керівник: **Таран О.М.**, доцент кафедри англійської мови та методики викладання

У статті аналізуються методи ефективного запам'ятовування лексичних одиниць. Зокрема, розглядаються переваги та недоліки таких методів, як списки слів, метод фонетичних асоціацій, картки та словникові довідники.

Вивчити іноземну мову – це значить перш за все оволодіти необхідним запасом слів цієї мови, щоб ними називати предмети, дії, стан речей. Тому навчання необхідного мінімуму слів є однією з найважливіших задач учителя на шляху розв'язання основної проблеми – навчити спілкування іноземною мовою в усній та писемній формах [4, 109]. Але запам'ятовування іноземних слів є найважчим етапом у вивченні іноземної мови. Згідно з вимогами програми для загальноосвітніх навчальних закладів, по закінченню 12 – річної загальноосвітньої школи учні повинні досягти порогового рівня В1+, тобто знати приблизно 1000 – 1500 слів, що не завжди співпадає з реальними результатами. Бо в основному це рівень А1 або А2. І ми маємо такий результат, тому що, за словами однієї з передових викладачів другої іноземної мови – Вілги Ріверс, “словниковому запасу не можна навчити. Його можна подати, включити в усі види роботи, а також використати будь – які можливі асоціації, але, зрештою, він вивчається самою особистістю” [5, 144]. Тому вчителі повинні допомогти дітям, показати їм усі способи у вивченні лексем. До таких методів, які спрямовані на запам'ятовування слів, належать: списки слів, словникові довідники, картки та методи мнемотехніки.

У цій статті ми розглянемо поняття “Мнемотехніка”. Мнемотехніка або мнемоніка – це мистецтво запам'ятовування; сукупність прийомів, які полегшують запам'ятовування та збільшують об'єм пам'яті внаслідок створення штучних асоціацій [2, 5].

Першим напрямом в історії мнемотехніки є класична мнемотехніка. Одним з її засновників є Цицерон. Представники класичної мнемотехніки досконало користувалися технікою запам'ятовування за допомогою образних кодів. Але людям, у яких були проблеми з візуальним мисленням, важко було зрозуміти принципи запам'ятовування класичної мнемотехніки, що призвело до виникнення педагогічної мнемотехніки [2, 8].

Засновником педагогічної мнемотехніки є П.Рамус. Представники цього напрямку відмовлялися від використання зорових образів для запам'ятовування і робили акцент на природне запам'ятовування, тобто інтенсивне повторення матеріалу, багаторазове повторення вголос (зубріння), переписування матеріалу з книги в зошит (конспект), перемальовування ілюстрацій з книг. Вони організовували навчальний процес у формі гри, використовували велику кількість

допоміжного (дидактичного) матеріалу. У ЧVI ст. педагогічна мнемотехніка отримала певну перевагу над класичною мнемотехнікою. Її методи й зараз використовуються в офіційній системі освіти [2, 9].

Класична та педагогічна мнемотехніки мають свої переваги та недоліки. Класична мнемотехніка, без сумніву, набагато ефективніша від педагогічної. Проте методи педагогічної мнемоніки легші, більш зрозумілі й доступні великій кількості людей. Тому на сучасному етапі головним завданням є розробка таких методів, які були б доступні для всіх людей.

Для того, щоб об'єднати прийоми мнемотехніки в чітку систему запам'ятовування, використовуються знання з психології, психолінгвістики, лінгводидактики. Тому досліджується пам'ять, процеси запам'ятовування, відтворення та забування інформації.

Запам'ятовування – один з головних процесів пам'яті. Засадовими стосовно нього є утворення й закріплення тимчасових нервових зв'язків.

Чим складніший матеріал, тим складніші й ті тимчасові зв'язки, які утворюють підґрунтя запам'ятовування. На запам'ятовування великий вплив справляє емоційне ставлення людини до того, що запам'ятовується. Якщо предмет чи які-небудь події для нас байдужі й не викликають яскравого переживання, то запам'ятовуються вони погано. Все те, що викликає в людини яскраву емоційну реакцію, залишає глибокий слід у свідомості й запам'ятовується міцно й надовго. Тимчасові нервові зв'язки є фізіологічним механізмом утворення асоціацій. Асоціація — це зв'язок між окремими подіями, фактами, або явищами, відображеними в нашій свідомості й закріпленими в нашій пам'яті. Без цих зв'язків, або асоціацій, неможлива нормальна психічна діяльність людини, в тому числі діяльність пам'яті. Запам'ятовування будь-якого предмета завжди відбувається в зв'язку з іншими предметами. Асоціативні процеси в корі головного мозку забезпечують запам'ятовування і відтворення різних явищ дійсності в певному зв'язку й послідовності.

Запам'ятовування, як і інші психічні процеси, буває мимовільним і довільним. Мимовільне запам'ятовування здійснюється без спеціально поставленої мети запам'ятати. На мимовільне запам'ятовування впливають яскравість, емоційна забарвленість предметів. Мимовільному запам'ятовуванню сприяє також наявність інтересу. Усе, що цікавить, запам'ятовується значно легше й утримується в нашій свідомості значно довше, ніж нецікаве. Довільне запам'ятовування відрізняється від мимовільного рівнем вольового зусилля, наявністю завдання та мотиву. Воно має цілеспрямований характер, у ньому використовуються спеціальні засоби та прийоми запам'ятовування.

Людина запам'ятовує найміцніше ті факти, події та явища, які мають для неї, для її діяльності особливу важливу значення. І навпаки, все те, що для людини малозначуще, запам'ятовується набагато гірше й швидше забувається.

Відтворення – один із головних процесів пам'яті. Воно є показником міцності запам'ятовування і водночас наслідком цього процесу. Засадом для відтворення є активізація раніше утворених тимчасових нервових зв'язків у корі великих півкуль головного мозку.

Найпростіша форма відтворення – впізнавання. Впізнавання – це відтворення, що виникає при повторному сприйманні предметів Особливою формою довільного відтворення запам'ятованого матеріалу є пригадування. Потреба в пригадуванні виникає тоді, коли в потрібний момент не вдається згадати те, що необхідно. Процес пригадування проходить успішно, коли забутий факт відтворюється не ізольовано, а в зв'язку з іншими фактами, подіями, обставинами й діями, збереженими в пам'яті.

Від уміння пригадувати залежить ефективність використання набутих знань, розвиток пам'яті як психічного процесу взагалі. Багато чого з того, що закріплено в пам'яті, з часом тією чи іншою мірою забувається. Забування – зворотній процес у запам'ятовуванні, який полягає у згасанні тимчасових нервових зв'язків. Якщо набуті знання протягом тривалого часу не використовуються і не повторюються, то вони поступово забуваються. Забування може бути повним чи частковим, тривалим чи тимчасовим, недовгим. При повному забуванні закріплений матеріал не тільки не відтворюється, а й не впізнається. Часткове забування матеріалу відбувається тоді, коли людина відтворює його лише частково або з помилками, а також тоді, коли тільки дізнається, що не може відтворити матеріал.

Фізіологічною основою забування є гальмування тимчасових нервових зв'язків у корі головного мозку, що виникає внаслідок відсутності їх підкріплення. Найшвидше забувається те, що було слабо закріплено в пам'яті. Швидшому забуванню піддається той матеріал, який закріплювався механічно. При свідомому запам'ятовуванні забування відбувається набагато повільніше.

Основний засіб проти забування — повторення. «Повторення — мати навчання», — говорить прикраслів'я. Повторення не тільки основна умова міцного запам'ятовування навчального матеріалу, а умова наступного збереження його в пам'яті. Враховуючи, що забування особливо швидко відбувається спочатку, починати повторювати треба якомога раніше, а не тоді, коли навчальний матеріал уже майже забутий. Чим раніше починають повторювати матеріал, тим легше він повністю відтворюється і тим менше потрібно для цього повторень. Крім того, найважливішим засобом боротьби з забуванням є застосування засвоєних знань на практиці.

Взагалі, люди запам'ятовують різноманітний матеріал по – різному й різними способами. Одні найкраще запам'ятовують картину, обличчя, предмети, звуки. Це представники наочно – образного типу пам'яті. Другі краще запам'ятовують думки і словесні формулювання, поняття, формули та ін. Це представники словесно – логічного типу пам'яті. Треті однаково добре запам'ятовують і наочно – образний, і словесно – логічний, абстрактний матеріал [6].

Дослідження процесів пам'яті дали змогу покращити системи в мнемотехніці, які направлені на запам'ятовування інформації. Наприклад, система запам'ятовування точної інформації «Джордано» та система для отримання базових знань з англійської мови «Чайка Джонатан». Ці системи включають в себе десятки методів для запам'ятовування інформації, такі як метод Цицерона, цифро – буквенний код, логічні закономірності, послідовність асоціацій. Серед них є

прийоми, які можна використовувати під час вивчення іноземної мови: метод фонетичних асоціацій, метод з'єднання з добре відомою інформацією, фонетичні образні коди, які направлені на вивчення лексичних одиниць.

Цікавим на наш погляд є метод фонетичних асоціацій, який полягає в запам'ятовуванні іноземного слова, підбираючи асоціації, тобто співзвучні слова рідною мовою. Цей прийом складається з трьох етапів:

1. Потрібно уявити переклад слова;
2. Підібрати співзвучне російське або українське слово до англійського.
3. З'єднати образ перекладу з образом співзвучного слова [1, 57].

Так при вивченні англійського слова **cast**, що означає **викидати**, образом співзвучного йому слова може бути українське слово **каструля**, хоча кожен може мати свої власні варіанти. Потрібно уявити, як ми **“вукідаємо каструлю на смітник”**, та в уяві повторити цю ситуацію, і вголос промовити слово **cast** декілька разів.

Іншим прийомом запам'ятовування лексичних одиниць є метод з'єднання з добре відомою інформацією. Наприклад, знаючи назву дитячих підгузок **“Pampers”**, можна вивчити слово **to pampers**, що означає балувати, розніжувати. Пральний засіб **“Vanish”** – англійське слово **to vanish** (зникати, щезати).

Досвід свідчить про те, що спочатку на запам'ятовування однієї лексичної одиниці іде 3 – 5 хв., але якщо дію довести до автоматизму, то затратиметься не більше 1 хв. Головним у цьому методі є третій етап, оскільки від того, як будуть з'єднані два образи, залежатиме міцність зв'язку, а отже, і термін, на який запам'ятається слово.

Одним з цікавих способів запам'ятовування лексичних одиниць є використання віршів з опорою на ілюстрації. Особливо цей спосіб запам'ятовування може бути в початковій школі на уроках іноземної мови.

Наприклад, Это вовсе не секрет:

По-англійски кошка – **cat**,

А собака – это **dog**,

Взрослый пес, а не щенок [3, 12].

Разом з методом фонетичних асоціацій, одним з дієвих прийомів, який допомагає вивчити лексичні одиниці, є картки. Особливо ефективним цей прийом буде для учнів, які мають певні труднощі з образним мисленням, яким важко уявляти образи. Процес полягає в тому, що учні виготовляють картки, на кожній з них з одного боку пишуть іноземне слово, а з іншого – його переклад. Кількість може бути від 20 до 50 одиниць. Слова, які викликають проблеми із запам'ятовування слід розташовувати першими. В процесі використання ці картки перетасовуються, згодом картки з вивченими словами відкладаються, а банк карток поповнюється новими словами. Недоліком цього прийому є вимога до учнів постійно носити картки з собою, щоб у будь – який момент мати можливість вивчити і повторити слова [5, 145].

В сучасній методиці викладання іноземної мови дуже часто застосовуються списки слів для запам'ятовування лексем. Багатьом студентам подобається їхнє використання, тому що велику кількість лексичних одиниць

можна запам'ятати за короткий проміжок часу. Список слів складається з двох вертикальних послідовностей, у першу з яких записані іноземні слова, а в другу – їхній переклад, при цьому запам'ятовування здійснюється багаторазовим повторенням. Після процесу вивчення, кожен може перевірити себе, перекладаючи слова на рідну мову, або з рідної на іноземну [5, 32].

Набувають все більшої популярності словникові довідники, які за цілями поділяються на словники вивчення ділової мови, технічні словники, словники – розмовники та інші. Кожен з них має тематичний поділ. Вони цінні тим, що учень може самостійно працювати над словами теми, яка їм цікава. Але у більшості випадків словникові довідники використовуються для перевірки знань лексичних одиниць, а не для їх навчання. Відомо, що чим більше учень думає над словом, чим більше пізнавальних дій, операцій здійснює зі словом, тим краще воно запам'ятовується. Операції включають в себе визначення до якої частини мови належить слово, якщо це неправильне дієслово, то вказування його форм та ін. Але в словникових довідниках цей принцип пізнання порушується, оскільки кожному користувачу дається не більше двох дій, щоб виконати над словом. Тому словникові довідники не забезпечують повноцінну практику над нововведеними словами і сприяють тому, що вчитель повинен розробляти додаткові завдання [5, 44].

Джерелом розширення словникового запасу учня може бути сам вчитель, однокласники, друзі, знайомі, які спілкуються іноземною мовою упродовж уроку або в побуті. Учителі вводять нові слова під час демонстрації нового мовного матеріалу, розповіді, пояснення, спілкування. При цьому доцільно виділяти на дошці місце, куди вчитель записує нові слова, не перериваючи потік розмови. Потім по закінченні уроку учитель читає нові слова, записані на дошці, учні декілька разів повторюють за вчителем і записують слова в словники. До цього процесу можна залучати й самих учнів, наприклад, при роботі в групах, де виділяється один секретар, який записує нові слова під час обговорення певного питання, а потім презентує їх всьому класу [5, 48].

Отже, існує декілька способів, які можуть допомогти учням у вивченні іншомовних лексичних одиниць: списки слів, словникові довідники, картки та методи мнемотехніки. Щодо методів мнемотехніки, то вони майже не застосовуються в школі, хоча є дуже ефективними. Причиною цього є те, що у деяких дітей погано розвинене образне мислення, їм дуже важко працювати з образами у своїй уяві, а тому не можуть зрозуміти саму систему і її використання. Але це не означає, що прийоми мнемотехніки не потрібно застосовувати в сучасній освіті. Навпаки, їх можна об'єднувати з використанням карток або списків слів, щоб збільшити якість запам'ятовування у декілька разів. Тому при навчанні лексичних одиниць головне завдання вчителя полягає в тому, щоб ознайомити учнів з різними прийомами вивчення і запам'ятовування іншомовних лексичних одиниць, та створити умови для того, щоб кожен учень міг сам вибирати найефективніший спосіб, за допомогою якого він буде запам'ятовувати нові слова.

Література

1. Васильева Е.Е., Васильев В.Ю. Секреты запоминания слов и неправильных глаголов английского языка. М.: Издательство «АСТ», 2009. – 224 с.
2. Козаренко В.А. Учебник мнемотехники. Система запоминания «Джордано». М., 2002. – 395 с.
3. Коновалова Т.В. Веселые стихи для запоминания английских слов. – СПб.: Издательский дом «Литера», 2006. – 32 с.
4. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник / Л.С.Панова, І.Ф.Андрійко, С.В.Тезікова та ін. – К.: ВЦ «Академія», 2010. – 328 с.
5. Scott Thornbury. How to teach vocabulary. Publisher: Pearson ESL, 2002. – 185 p.
6. www.br.com.ua/referats/Psychology/14171.htm?dl

УДК 821.161.2.09

ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧОСТІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА В ДОРАДЯНСЬКУ Й РАДЯНСЬКУ ДОБУ

Дубинська Л., магістрантка філологічного факультету

Науковий керівник: **Хархун В.П.**, доцент кафедри української літератури

Володимир Винниченко є однією з найбільш значних, популярних і водночас трагічних постатей в історії української літератури та українського національно-державного відродження. Діапазон творчості українського митця вражає і письменник-романіст, автор новел та драматичних творів, поет, філософ, публіцист, маляр. Винниченко і один із найвідоміших і найвидатніших громадсько-політичних діячів, який не лише мистецьки зобразив свою добу, а й був активним її творцем.

Спадщина Винниченка, як громадсько-політична, так і письменницька, далека від однозначної оцінки й позначена категоричністю висловлювань критиків. Неоднозначне розуміння й витлумачення Винниченкової спадщини значною мірою спричинялися його власними ідейно-художніми пошуками, послідовними спробами врівноважити контрастні філософсько-світоглядні та естетичні доміанти доби.

Творча спадщина В. К. Винниченка з часу його літературного дебюту була об'єктом численних науково-критичних досліджень як літературознавчого, мовознавчого, так і політико-історичного та філософсько-етичного характеру.

Дебют Винниченка-письменника відбувся в 1902 р. і не залишився непоміченим. Оповідання «Сила і краса» було опубліковано в «Київській старовині» і відразу ж викликало суперечливі оцінки критиків. Якщо І. Личко в статті «Талант чи випадковість?» ще сумнівався у творчих здібностях молодого автора, риторично запитуючи, чи не випадковим є той факт, що «молодий, нікому не відомий автор проявив у своєму першому творі щось таке, що привертає увагу?» [цит. за: 3; 102], то для Лесі Українки факт появи нової зїрки на літературному небосхилі не викликав сумніву. «При всіх недоліках і промахах «Сили і краси» нам видається дивним, як міг перший критик Винниченка сумніватися в таланті молодого автора, прочитавши це оповідання. Талановита людина може випадково наробити промахів у своєму творі, але безталанна не може виявити того, чого в неї немає» [цит. за: 5; 330].

Здійснюючи детальний аналіз оповідань молодого автора, що друкувалися в «Київській старовині», «Літературно-науковому віснику» та ін., а згодом увійшли у збірник «Краса і сила», Леся Українка відзначала не тільки радість від появи нового таланту, а й високий художній рівень оповідань, що не поступається західноєвропейським взірцям, і зарахувала Винниченка до нової, народженої на початку ХХ ст., течії неоромантизму.

Популярність В. Винниченка була вражаючою. Навіть Іван Франко не втримався від захоплення й у 1907 р. писав: «Серед млявої тонко-артистичної та малосилої або ординарно шаблонувої та безталанної генерації сучасних українських письменників раптом винирнуло щось таке дуже, рішуче, мускулисте і повне темпераменту, щось таке, що не лізе в кишеню за словом, що не сіє крізь сито, а валить валом, як саме життя... І відкіля ти взявся у нас такий?» [цит. за: 6; 80].

У наступні роки твори Винниченка обговорюються в щорічних оглядах новинок української літератури, які друкуються в журналах «Українська хата», «Літературно-науковий вісник» та ін. У критичних статтях О.Грушевського, М.Євшана, М.Сріблянского, А.Ніковського робляться спроби визначити місце письменника в українській літературі, дослідники прагнуть віднести його творчість до тієї чи іншої течії, художньої системи. В той же час такі критики, як М.Вороний, Ю.Тищенко, М.Сріблянский акцентують увагу на своєрідності художнього мислення В.Винниченка, що асоціювалося з поняттям нового.

Як зауважує В.Хархун, ситуація «Винниченко і критика» вкрай змінилася, коли в колі Винниченкової уваги опиняється філософсько-етична проблематика, зокрема, проблема «чесності з собою». В.Винниченко намагається анатомувати людську психіку, ламає установлені етичні кордони, експериментує з витворенням власних ідейних постулатів. Одностаїне схвалення критикою оповідань В.Винниченка змінюється одноголосним засудженням «експериментальних» драм і романів. Публікація «Дизгармонії», «Великого Молоха»,

“Щаблів життя” викликала шквал заперечень, осуду і цькування [10; 130].

Критики знаходять у творах Винниченка “зайве моралізаторство”, “тенденційність”, а художнє експериментаторство ототожують з позицією самого автора, називаючи його ренегатом. Письменник опиняється в ситуації “чужого серед своїх”. Винниченку приписується пропаганда проституції, сексуальної проблематики. У дискусію включаються не тільки професійні критики, а й широкі кола читачів.

Початок такого цькування був покладений В. Леніним, який в листі до І. Арманд з приводу роману “Заветы отцов” говорив “про архібридке наслідування архібридкому Достоєвському” [9; 51]. Відома оцінка “вождя світового пролетаріату” більше говорить, на думку М.Поповича, про самого Леніна, який не приймав Достоєвського “через відразу до тих моральних страждань, які несла для чутливої натури революційна готовність віддати в жертву себе та інших” [8; 14].

Поряд з відверто негативними оцінками творчості В.К.Винниченка, з’являються спроби її об’єктивного аналізу в публікаціях І.Кончіца “Володимир Винниченко (Ескіз)” (1910), М.Данько “Володимир Винниченко: Проба літературної характеристики” (1910), О.Полуяна “Винниченко. Третя книжка оповідань” (1910), М.Вороного “Винниченко” (1912).

Виходять друком компаративістські дослідження П. Христюка “В. Винниченко і Ф. Ніцше”, М.Могилянського “Коцюбинський і Винниченко”. Дослідники констатують зв’язок Винниченка з С.Пшибишевським, К.Гамсуном, М.Метерлінком, М.Арцибашевим. У розвідках І.Кончіца, М.Данька, О.Грушевського, Г.Костельника, М.Вороного робляться спроби наукового осмислення доробку В. Винниченка.

У двадцятих роках ХХ ст. творчість Винниченка сприймається як цілком реалізований факт, про що свідчить видання у 1924-1928 рр. “Зібрання творів” В.Винниченка в 23 томах у видавництві “Рух”, а пізніше видавництво “Книгоспілка” готує до друку “Зібрання творів” у 28 томах. Винниченка остаточно “канонізовано” і його твори включаються до підручників з історії української літератури (після “Історії українського письменства” (1917) С.Єфремова виходять підручники М.Сулими (1922), О.Дорошкевича (1924), А.Шамрая (1928), В.Коряка (1931)). Видаються монументальні дослідження О.Гермайзе “Рання творчість Винниченка”, А.Річицького “Винниченко. Літературні етапи”, “Володимир Винниченко в літературі і політиці”, П.Христюка “Письменицька творчість В.Винниченка”. Творчість В. Винниченка-митця оцінювалася крізь призму його політично-громадської діяльності, яка відзначалася суперечливою позицією. Тому в дослідженнях цієї пори, незважаючи на визнання Винниченка безперечним класиком української літератури, переважає пошук негативів, деякі твори оцінюються як безумовні невдачі, прорахунки [цит. за: 10; 131].

Після засудження В.Винниченком репресивної політики СРСР у “Відкритому листі до Політбюро КП(б)У” V Всеукраїнський з’їзд Рад оголосив його “ворогом народу”. Спеціальною ухвалою Наркомфіна СРСР гонорари за видання конфіскуються, а книги вилучаються з бібліотек. І починаючи з 30-х і до 60-х років минулого століття ні видань, ні перевидань творів

В.Винниченка, ні літературознавчих чи історичних праць про нього не було.

Узявши на озброєння нібито об’єктивну ленінську критику, яка насправді була прагненням принизити ідеологічного опонента, радянські критики оцінювали творчість Винниченка негативно. Так, наприклад, в контексті політики партії, що визнавала український націоналізм найбільшою небезпекою, С.Цупак закликав до “марксо-ленінської нищівної боротьби з винниченківщиною”: “Борючись з великодержавним шовінізмом, ми повинні нещадну боротьбу вести проти українського націоналізму, як головної небезпеки. Винниченківщину, як яскравий вияв контрреволюційного націоналізму, треба розтрощити до кінця” [9; 57]. Свідома оцінка творчого доробку митця лише з позиції категоричного заперечення будь-яких позитивних рис призвела до підміни об’єктивного аналізу творчого спадку Винниченка політично-догматичними оцінками.

“Реабілітація” письменника відбулася лише по смерті Винниченка після Другої світової війни в публікаціях таких діаспорних митців і критиків, як Т.Осьмачка (“На початку слово. В.Винниченко на тлі сучасної української прози”), В.Чапленко (“Пам’яті Винниченка”), І.Багряний, І.Майстренко, В.Гришко, Ю.Лавріненко та ін.

На такому загальному тлі вирізняється постать одного з представників діаспори І Григорія Костюка І історика літератури, критика, публіциста, політолога, суспільно-громадського діяча.

Початок “активної причетності до винниченкознавства” сам Костюк визначає написанням короткого некрологу, що згодом трансформувалася у статтю “Володимир Винниченко (життя і творчість)”, що була надрукована в Українських вістях 1 і 2 квітня 1951 р.. Після смерті українського письменника, політичного і державного діяча, “творчий дух якого позначився на всьому культурному й суспільному житті українського народу першої чверті 20 століття” [4; 42] проблеми, пов’язані з рятунням архіву Винниченка, повністю взяв на себе Г.Костюк.

Ставши ініціатором створення “Комісії для вивчення та публікації літературно-мистецької спадщини В.Винниченка”, Г.Костюк фактично зберіг та первісно упорядкував особистий архів письменника. (Величезний еміграційний архів Винниченка знаходиться в Сполучених Штатах Америки. Творча спадщина Винниченка, що зберігається в архівах Колумбійського університету, ї це 30 років його життя (1920-1951 роки). Саме стільки В.Винниченко був відірваний від України і до самої смерті в маленькому місті Мужен на півдні Франції.)

У 70-80 роки ХХ ст. вивчення творчого спадку Володимира Винниченка за кордоном не було проблемою і цей час характеризується зацікавленістю творчістю і долею Винниченка. Серед найвидатніших досліджень назовемо монографію С. Погорілого “Неопубліковані романи В.Винниченка”, праці Л.Онишкевича, М.Мольнара, І.Лисяка-Рудницького, В.Ревуцького, Д.Гусара-Струка, Р.Багрія-Пікулика. Дослідників цікавлять як проблеми загального характеру, так і аналіз окремих творів (як правило, написаних у період останньої еміграції і незнайомих широкому загалу).

На Україні спроби “повернення” Винниченка стали можливими під час так званої відлиги 60-х років. І.Дзюба у статті “Інтернаціоналізм чи русифікація?” (1968)

поставив питання "А як без Винниченка бути з історією української літератури?" [цит. за: 1; 34]. На необхідності реабілітації Винниченка наголошував і голова правління Спілки письменників Олесь Гончар.

Та ці поодинокі голоси тонули в "інспірованих еляборатах" [7; 25] на кшталт статей Є.Шабліовського "Про Володимира Винниченка" ("Радянське літературознавство") або С.Зубкова, А.Ковтуненко, Ф.Погребенника "Перед судом історії" ("Літературна Україна"). Суть цих описів зводилася до характеристики Винниченка як "українського буржуазно-націоналістичного діяча", "заклятого ворога Радянської влади", що "в цілому стоїть на антирадянських позиціях" [2; 190].

Отже, у дорадянському та радянському літературознавстві творчість Володимира Винниченка оцінювалася неоднозначно. Поціновувачі українського художнього слова (Л.Українка, І.Франко, М.Вороний та ін.) схвально відгукувалися про його перші твори, Винниченкове письмо активно обговорювалося і осмис-

лювалося у контексті тієї чи іншої течії (М.Євшан, М.Сріблянський), але поряд із позитивною оцінкою існувала невиправдана негативна й часто агресивна. На жаль, останнього було більше й пояснюється воно, насамперед, політичною ситуацією, а також амбівалентністю постаті самого митця, суперечливим ставленням суспільства до його громадської та політичної діяльності, яка, на думку багатьох фахівців (С.Кульчицький, В.Солдатенко та ін.) мала певні прорахунки. Тому спадщина митця на довгий час була вилучена з громадсько-культурного життя України, її не вивчали в школах і вузах, їй не присвячувалися наукові дослідження, В.Винниченка вважали українським націоналістом, ворогом народу.

Пробудження інтересу до творчості В.Винниченка в радянській Україні спостерігається наприкінці 80-х і на початку 90-х років, коли створюються умови для об'єктивного і неупередженого переосмислення вітчизняної духовної культури й філософії.

Література

1. Гнідан О. Володимир Винниченко; Грицько Григоренко: Штрихи до портретів. Навчальний посібник / О.Гнідан, Л. Дем'янівська та ін. – К.: Вища школа, 1995. – С. 30-45.
2. Гречанюк С. Володимир Винниченко: Доба і доля / С. Гречанюк // Гречанюк С. На тлі століття. – К., 1990. – С. 187-242.
3. Загнітко А. Відродження пам'яті: Про творчість українських письменників В. Винниченка, М. Хвильового, Г. Михайличенка та ін. / А. Загнітко // Донбас. " 1989. " № 4. " С. 100-106.
4. Костюк Г. Володимир Винниченко та його доба / Г. Костюк. " Нью-Йорк, 1980. " С. 40-48.
5. Леся Українка. Володимир Винниченко / Леся Українка // Історія української літературної критики та літературознавства. Хрестоматія: У 3-х кн. " К.: Либідь, 1998. " Кн. 2. " С. 319-337.
6. Панченко В. Молоді літа В. Винниченка: матеріали до біографії В. Винниченка / В. Панченко // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2000. " № 1. – С. 78-91.
7. Сміливий, одвертий і простий...: Матеріали про творчість В. Винниченка // Українська мова та література. " 2002. " № 3. " С. 3-31.
8. Трофименко К. Біографія автора та літературного героя в драматургії В. Винниченка / К. Трофименко // Молода нація. " 1997. " № 5. " С. 12-17.
9. Федченко П. Оцінюємо з класових позицій: Про політичне обличчя і художню творчість В. Винниченка / П. Федченко // Київ. " 1987. " № 12. " С. 49-59.
10. Хархун В. З історії вивчення літературної творчості В.Винниченка / В. Хархун // Київська старовина. - 2000. - №1. - С. 128-133.

УДК 372.3

ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКА ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ТЕАТРАЛЬНО-ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Дудка О., студентка ІV курсу факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: **Аніщук А. М.**, доцент кафедри дошкільної освіти

У статті окреслені та педагогічно обґрунтовані особливості впливу театралізованої діяльності на збагачення словника старших дошкільників.

Актуальність статті полягає в необхідності висвітлення проблеми збагачення словника через театралізовану діяльність дітей старшого дошкільного віку. Мова - це головний інстинкт, який відрізняє людину від інших живих істот, соціальний зв'язок між людьми, засіб для виявлення свого внутрішнього світу і сприй-

мання нового безмежного знання. Уявлення дитини тільки тоді стають чіткими і ясними, коли вони одержують словесне вираження.

Оволодіння рідною мовою, як засобом пізнання і способом специфічно людського спілкування, є найбільш вагомим досягненням дошкільного дитин-

ства, адже психофізіологами доведено, що саме дошкільний вік є найбільш сприятливим для оволодіння рідною мовою. Багатство мовлення передбачає великий обсяг словника, розуміння та доцільне використання в мовленні слів та словосполучень, розмаїтість використаних мовних засобів.

Збагачення лексичного запасу відбувається в процесі активного пізнання дитиною навколишнього світу.

Мета статті: дослідити особливості використання театральних ігрових дій в збагаченні словника дітей старшого дошкільного віку.

Відповідно мети дослідження, ми визначили такі завдання:

1. Теоретично обґрунтувати проблему збагачення словника дітей старшого дошкільного віку.

2. Виділити та охарактеризувати особливості використання театральних ігрових дій як засобу збагачення словника дітей старшого дошкільного віку.

У дошкільній лінгводидактиці виокремлюють такі основні завдання розвитку словника: збагачення, уточнення та активізація словника. Збагачення словника дітей має бути планомірним, систематичним розширенням уявлень і понять дітей про нові предмети, явища та засвоєння їхніх назв. Засвоєння нових слів сприяє подальшому розвитку мислення. У дітей розвивається вміння аналізувати, розподіляти ціле на частини, виділяти ознаки предметів, узагальнювати. Збагачення словника передбачає також введення в мову дітей яскравих фразеологізмів сучасної мови та фольклору. Уточнення і закріплення словника відбувається за допомогою багаторазового повторення слів.

Активізація словника включає систематичне, послідовне формування в дітей уміння дібрати найточніше слово, навички швидко відшукати в пам'яті потрібну його форму, - наприклад, вжити назву іграшки, тварини у множині, в певному відмінку.

Точність мовлення можна розглядати як оптимальне слововикористання: тобто уміння використати такі слова, які найкращим чином передають зміст висловлювання, розкривають його тему та головну думку в логічній послідовності, важливо коли діти оволодівають синонімією, навчаються розрізняти значення змістовних відтінків слів. Первісний дитячий словник складається переважно з іменників і дієслів.

Словниковий запас, яким володіє людина, — це набір слів, знайомий їй у мові. Словниковий запас, як правило, росте та розвивається з віком, і слугує як практичний і фундаментальний інструмент спілкування та здобуття знань.

Спочатку, за немовлячого віку, зростання словникового запасу не вимагає зусиль. Немовлята чують слова та наслідують їх, з часом асоціюють їх з об'єктами та вчинками. Це словниковий запас слухання. Усний словниковий запас йде слідом, оскільки дитячі думки стають більш впевненими в спроможності виражати себе без жестів і простих звуків.

Проблема словникової роботи з дітьми на етапі дошкільного дитинства досліджувалася низкою вчених. Збагаченню словника дітей раннього віку присвячені роботи Ю.Аркіна, В.Гербової, Г.Ляміної. Проблема збагачення словникового запасу дошкільників знайшла відображення в дослідженнях Г.Бавикіної, А.Богуш, І.Непомнящої, Ю.Ляховської. У наукових пра-

цях А.Іваненко, С.Тихеєвої, М.Коніної, В.Коник, Н.Кудикіної, Н.Луцан, Ю.Ляховської, Ю.Руденко, Н.Савельєвої визначаються особливості становлення і розвитку словника дітей дошкільного віку.

Зокрема Є. Тихеєва зазначала, що кожне слово містить певне уявлення, образ чи поняття при нормальному розвитку дитини, що відбувається в мові, засвоєне нею слово відповідає набутому раніше уявленню. Також вона говорила й про те, що зовнішні сприймання, досвід, особисті переживання дитини, відіграють у її розвитку провідну роль, значення слова - допоміжну й другорядну. Найважливішим методом викладання в першу пору дитинства культура спостережливості.

Роль словникової роботи в навчанні рідної мови старших дошкільників розкрита М.Коніною. Керівництво розвитком дитячого словника починається не з навчання дітей новим словам та зворотам мовлення, а з активізації того словникового запасу, що є в наявності, з залученням систематизації досвіду дітей. На думку М.Коніної, картинка є засобом, здатним викликати у дитини інтерес до слова. [2]

Таким чином, проблемою збагачення словника дітей старшого дошкільного віку займалася велика кількість дослідників, які визначили в своїх дослідженнях особливості становлення і розвитку словника дітей дошкільного віку.

Вчені вважали, що розвиток мовлення має бути обов'язково пов'язаний з будь-якою діяльністю. Не менш важливим є театральна ігрова діяльність. За визначеннями науковців, театральна ігрова діяльність - це художня діяльність, що пов'язана із сприйманням творів театального мистецтва і відтворенням в ігровій формі набутих уявлень, вражень, почуттів. Імпровізація - розігрування теми, сюжету без попередньої підготовки.

Джерелом інформації, яку використовують у своїх іграх старші дошкільники, є спостереження та розповіді дорослих, сюжети казок, оповідань, фільмів тощо.

Казки і розповіді по-різному втілюються в іграх дошкільників. Одні діти розігрують окремі епізоди казки, інші діють, як улюблений казковий герой, треті намагаються відтворити всю казку, децю збагачуючи її зміст реальними життєвими фактами, виявляючи творчість і вигадку. Тому в самостійних іграх герої різних літературних творів можуть діяти дуже несподівано. Діти в них вільно примирюють непримиренних за сюжетом казки чи оповідання героїв, легко перемагають зло. Закінчуватися гра може так, як цього хоче дитина, а не так, як про це йдеться у творі.

Таким чином, залучати дітей до театральних ігрових дій слід із раннього віку, починаючи із театральних та настільних ігор. Слід ознайомити дошкільнят із призначенням та історією театру, з творчістю акторів. Театралізовані ігри слід проводити і на природі - спілкування з небом, сонцем, деревами, квітами.

Поглиблюючи знання про навколишнє життя під час слухання казок, їх переказу або заучування напам'ять, інсценізації, старші дошкільники засвоюють нові слова, родові і видові назви (меблі, овочі, фрукти), назви часу, простору (вправо, вліво, близько, далі), назви транспорту. Вихованці також засвоюють слова, що означають моральні якості людини (сміливий,

добрий, злий), переживання (радіти, злякатись, сердитись).

Звертаючи увагу старшого дошкільника на те, як описано у казці *сніг*, який він (*пухнастий, сріблястий*), вихователь може уточнити значення слова, спонукати до його вживання в мовленні у відповідній ситуації.

Звертаючи увагу дошкільників на те, якими словами охарактеризовано певного казкового героя, чи певне явище природи, вихователь спонукає їх до вивчення нових слів та їх значень.

Старші дошкільники сприймають художню мову як взірець, прагнуть запозичити її. За даними вченої Є.Лукиної, особливо старші дошкільники реагують на метафоричні вирази. Вони прагнуть точно або приблизно відтворити їх у бесідах чи на малюнку, пояснити спосіб їх творення, але досить обмежено вживають у своїх висловлюваннях. [4]

Діти вслуховуються у виразне читання, вчать сприймати не тільки зміст, але й форму художнього твору: його виразну мову, співучість, ритм. Розуміння виразності художнього тексту в свою чергу обумовлене емоційністю його сприймання.

Тому досить важливим є саме виразне прочитання вихователем казки, щоб діти збагнули саме суть, про що в ній описується. Досить важливою і невід'ємною частиною роботи вихователя є інтонація, з якою він подає дітям негативного героя, чи стан позитивного героя.

Активізувати словник, означає переведення слів з пасивного словника до активного, тобто вживання нових слів у власній мовній практиці - у бесіді, у реченнях, що складаються, у переказі і розповіді, у різних видах діяльності. У театралізованій грі діти активізують, розвивають свій словниковий запас, а завдяки різноманітним виражальним мовним засобам їхня гра стає змістовнішою, яскравішою. Якщо спочатку дошкільники послуговуються словом на позначення дій (з метою їх осмислення), то пізніше словом замі-

нюють дію, виражаючи свої думки і почуття. Особливо велика роль належить активізації словника в режисерських театралізованих іграх, оскільки дитина в них організовує гру як режисер, регулюючи стосунки дійових осіб. Носіями ролей у таких іграх є іграшки (ляльки, тварини), інші предмети, від імені яких дитина діє, говорить. Це вимагає від неї вміння регулювати свою поведінку, обмірковувати дії і слова, стримуватись від соціально неприйнятних слів та виразів.

Таким чином, у театралізованій грі збагачується та активізується словник дітей, формується вміння самостійно складати, створювати власний сюжет, добирати належне мовленнєве оформлення для реалізації задуму, ідеї. Кінцева мета словникової роботи полягає в максимальній активізації вивчених слів, навчанні використовувати їх правильно, доречно у мовленнєвій взаємодії з іншими.

Висновок. Здійснивши теоретичне обґрунтування проблеми збагачення словника через театралізовану діяльність дітей старшого дошкільного віку ми дійшли такого висновку: теоретичний аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми показав нам, що наслідування дітьми слів дорослих сприяє їх розумінню. Науковці визначили в своїх дослідженнях особливості становлення і розвитку словника дітей дошкільного віку.

Використання театральної-ігрової діяльності сприяє збагаченню словника дітей. Театральної-ігрової діяльності у дошкільному віці - один із найефективніших засобів педагогічного впливу на розвиток творчої особистості дитини.

Розвиток театральної-ігрової діяльності дітей залежить і від особистості педагога, його емоційності, естетичної культури, вміння враховувати інтереси і нахили дошкільників, налаштовувати їх на втілення ігрових задумів. В процесі ігрової діяльності діти не лише позначають і супроводжують свої дії словом, осмислюючи їх, а й висловлюють власні думки та почуття.

Література

1. Аматьєва О.П. Методика навчання виразності мовлення дітей старшого дошкільного віку / Аматьєва О.П.: Автореф. Дис. кан. пед. наук. - Одеса, 1997.
2. Богуш А.М., Руденко Ю.А. Збагачення словника дошкільників експресивною лексикою народних казок./ Богуш А.М., Руденко Ю.А. - Одеса, 2005.
3. Гавриш Н.В. Художнє слово і дитяче мовлення./ Гавриш Н.В. - К., 2005
4. Лукіна Е.Ф. Деякі особливості сприймання мови художніх творів дітьми старшого дошкільного віку./ Лукіна Е.Ф. // Дошкільна педагогіка і психологія. - К., 1966
5. Руденко Ю.А. Збагачення словника дітей старшого дошкільного віку експресивною лексикою засобами української народної казки / Руденко Ю.А. Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ю.А.Руденко. - Одеса, 2003.
6. Ушинський К.Д. Рідне слово./ Ушинський К.Д. Вибр. пед. твори: У 2 т. - К., 1983.

ДО ПРОБЛЕМИ ПРОФІЛАКТИКИ НЕГАТИВНИХ ПРОЯВІВ У ПОВЕДІНЦІ ДОШКІЛЬНИКІВ, ЗУМОВЛЕНИХ НЕСПРИЯТЛИВОЮ АДАПТАЦІЄЮ ДО ДНЗ

Щенко М., студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: **Пихтіна Н.П.**, доцент кафедри дошкільної освіти

У статті окреслена проблема негативних проявів у поведінці дошкільників, що зумовлені несприятливою адаптацією до ДНЗ та обґрунтовані можливості їх попередження психолого-педагогічними засобами.

Проблема адаптації дитини до умов дошкільного навчального закладу є актуальною, оскільки змінені звичні умови її життя об'єктивно вимагають перебудови раніше сформованого стереотипу поведінки, який, як відомо, формується вже з перших днів життя дитини в сім'ї і до 2-3-х років стає досить усталеним. Така зміна звичних умов життя і викликає, насамперед, нервово-психічне напруження, яке не завжди проходить без ускладнень, а в деяких дітей супроводжується важкими емоційними переживаннями, що і можуть сприяти виникненню різноманітних негативних проявів в поведінці дошкільників. Актуальність даної проблеми, на думку більшості науковців, полягає в тому, що значна частина педагогів та батьків, тобто людей, які здійснюють виховання дітей раннього віку, мають надто поверхові уявлення про адаптацію як про складний процес та, власне, про наслідки, які можуть бути викликані дезадаптацією.

Проблемі адаптації дітей до ДНЗ присвятили свої роботи: Н.Коцур, Ж.Маценко, Л.Стреж, В.Мушинський, В.Гурковська та ще багато інших дослідників. Однак педагогічний аспект забезпечення сприятливої адаптації дітей до ДНЗ, як умови попередження негативних проявів в поведінці дошкільників, на сьогодні ще залишається недостатньо вивченим, що і визначило необхідність дослідження проблеми **профілактики негативних проявів в поведінці дітей дошкільного віку, зумовлених несприятливою адаптацією до ДНЗ.**

Метою написання статті є: вивчення особливостей профілактики негативних проявів у поведінці дошкільників, що зумовлені несприятливою адаптацією до ДНЗ. Це вимагало розв'язання відповідних дослідницьких завдань, а саме:

1. Визначити сутність понять: "профілактика", "адаптація", "соціальна адаптація дошкільників до ДНЗ", "негативні прояви у поведінці дітей".

2. Охарактеризувати несприятливу адаптацію до ДНЗ, як психолого-педагогічне підґрунтя формування негативних проявів поведінки дітей.

3. Проаналізувати основні рівні профілактики негативних проявів у поведінці дошкільників та окреслити найбільш поширені негативні прояви в поведінці дошкільників.

Викладення основного матеріалу. Оскільки предметом дослідження висунутої проблеми є профілактика, то, відповідно, і базовим поняттям у її вивченні є поняття профілактика. За визначенням Оржеховської В.М., профілактика – це не лише частина заходів, спрямованих на виявлення і усунення причин і умов виникнення негативних проявів у дітей, а й система заходів виховної

роботи з формування рис особистості дітей [5; 54]. Деякі науковці характеризують профілактику як – складну, об'єктивно обумовлену систему нервової діяльності, що закономірно склалася на конкретному історичному етапі суспільного життя і яка забезпечує науково-теоретичну і практичну реалізацію заходів, спрямованих на попередження негативної поведінки осіб.

Відповідно термінології Всесвітньої організації охорони здоров'я, прийнято виділяти первинну, вторинну і третинну педагогічну профілактику. До заходів первинної профілактики Оржеховська В.М. відносить засоби захисту, які можуть вплинути або на шляху несприятливого впливу факторів, або на підвищення стійкості людини до несприятливих факторів. Первинна профілактика – процес комплексного цілеспрямованого впливу на свідомість, почуття дітей, метою якого є виховання їх психічного і фізичного здоров'я.

Завданням вторинної (ранньої) профілактики є раннє виявлення негативних змін у поведінці дитини, що дозволяє попередити їх подальший розвиток [5;67]. Вторинна профілактика – цілеспрямована діяльність, метою якої є діагностика умов і факторів та групи ризику; застосування відповідного комплексу корекційно-виховних заходів.

Третинну профілактику науковці визначають як сукупність заходів, спрямованих на попередження переходу відхилень у поведінці у більш важку стадію. Третинна профілактика – адаптація, соціалізація. Її сутність в розробці заходів, які спрямовані на відновлення втрачених соціально-психологічних функцій і ролей [2; 33].

Оскільки нас цікавить проблема профілактики негативних проявів в поведінці дошкільників, що зумовлені несприятливою адаптацією до ДНЗ, то ми з'ясували сутність понять адаптація та негативні прояви

За визначенням психологічного словника, адаптація – це складний процес пристосування організму, що відбувається на різних рівнях – фізіологічному, соціальному, психологічному [3].

Негативні прояви Т.Федорченко трактує як інтегроване явище, яке залежить від багатьох соціально-економічних, психолого-педагогічних та медико-біологічних чинників, серед яких сім'я й середовище установи займають провідне місце [6; 5].

Внаслідок несприятливої адаптації до ДНЗ можуть виникати такі негативні прояви дитини у поведінці дітей: негативні емоційні стани, гіперактивність, істерики, тривожність, страхи та агресія.

Гіперактивність – підвищена активність дитини, яка супроводжується непосидючістю та схильністю до порушення дисципліни. Агресія – це енергія подолання, боротьби, відстоювання своїх прав та інтересів. Істерика – це сильний емоційний сплеск, напад, який підкріплений, який підкріплений, як правило, негативними емоціями: роздратованістю, гнівом, відчаєм. Тривожність – це процес, який проявляється в емоційній вразливості, легкій спалахуваності емоцій, боязні спілкуватися з незнайомими людьми, плаксивості, нитті.

Деякі науковці наголошують на тому, що адаптаційний період дитини в ДНЗ можна диференціювати за трьома рівнями: легким, середнім та важким, а на кожному з цих рівнів профілактично-корекційна робота з дітьми має свої особливості. Особливості профілактики негативних проявів в поведінці дітей дошкільного віку, зумовлених несприятливою адаптацією до ДНЗ полягають у здійсненні комплексної профілактики, що передбачає реалізацію заходів первинної, вторинної та третинної профілактики.

Первинна профілактика полягає в ознайомленні батьків з умовами життя дітей у групі та ознайомленні вихователя з умовами виховання дитини вдома, організації спілкування малюка з іншими дітьми та привчання їх до самообслуговування. Вирішенням цих питань, в першу чергу, мають займатися батьки.

Вторинна профілактика. В її межах слід використовувати оптимальні методи психолого-педагогічного діагностування та відповідні методи впливу на соціально дезадаптовану дитину, які підвищують ефективність допомоги на адаптаційному етапі.

Здійснюючи заходи третинної профілактики, враховувати причини важкої адаптації, основні завдання та напрямками роботи вихователя, практичного психолога, інших фахівців ДНЗ. Ефективними методами роботи можуть бути: зняття психоемоційного напруження дитини; встановлення емоційного контакту з дитиною; ознайомлення дитини з умовами дитячого закладу; зближення виховних заходів у сім'ї та дошкільних закладах; допомога дитині у встановленні адекватних відносин з ровесниками.

Для профілактики негативних проявів у поведінці дітей дошкільного віку з легкою формою адаптації важливу роль повинні відіграти саме батьки, яким можна рекомендувати наступні заходи:

1. Передусім організація життя дитини в сім'ї відповідно до режиму дня, якого дотримуються в дошкільному закладі;
2. Зацікавлення дитини дитячим садком;
3. Дитина значно легше пристосується до умов суспільного виховання, якщо в сім'ї вона оволодіє елементарними навичками самостійності.
4. Дуже важливо навчити дитину гратися.
5. Одна з головних причин труднощів перших днів дитини в садку — недостатній досвід спілкування з іншими дорослими і дітьми, тому значну увагу слід приділяти розвитку мовлення та комунікабельності;
6. Ще до вступу в садок познайомити дитину з вихователем [1; 43].

Основними напрямками корекційно-виховної роботи з дітьми з середньою формою адаптації вважа-

ються такі як: ігрова терапія, в я межах якої психолог застосовує такі корекційні методи роботи: індивідуальні та групові, дидактичні та рольові ігри, ігри-драматизації, релаксаційні вправи. Важливим є використання улюбленої іграшки, а в перші дні перебування дитини в садку можлива присутність когось з рідних.

Враховуючи особливості звикання дітей до умов дошкільного навчального закладу та причини "важкої адаптації", можна визначити основні завдання та напрямки спільної роботи практичного психолога з вихователем в адаптаційний період. Основні завдання полягатимуть у :

1. Зняття психоемоційного напруження дитини.
2. Встановлення емоційного контакту з дитиною.
3. Ознайомлення дитини з умовами дитячого закладу.
4. Зближення виховних заходів у сім'ї та дошкільного закладу.
5. Допомозі дитині у встановленні адекватних відносин із ровесниками [2].

Висновки. Таким чином, змістово-інформаційну основу дослідження окресленої нами проблеми складають такі поняття: адаптація, негативні прояви, профілактика(первинна, вторинна, третинна).

Кожен рівень профілактики представлений такими напрямками роботи: з сім'єю, з дитячим колективом ДНЗ, з самою дитиною.

Також ми визначили, що адаптація – складний процес пристосування організму, що відбувається на різних рівнях – фізіологічному, соціальному, психологічному. Причинами несприятливої адаптації, як вважають науковці, можуть бути: несформованість позитивного налаштування на відвідування ДНЗ; несформованість навичок самообслуговування; недостатній рівень комунікативних навичок; кардинально відмінні у часі та послідовності режими удома та в садочку.

Ми з'ясували, що існують три типи адаптації до ДНЗ: легка, середня та важка адаптація. За легкої адаптації негативний емоційний стан триває недовго. У перші дні у неї погіршується апетит та сон, вона мляво грається з іншими дітьми. Під час подальшого звикання до нових умов усе це проходить протягом першого місяця перебування дитини в дитячому закладі.

За адаптації середньої важкості емоційний стан дитини нормалізується повільніше. Протягом першого місяця дитина хворіє, як правило, на гострі респіраторні інфекції. Хвороба триває 7-10 днів і завершується без будь-яких ускладнень.

За важкої адаптації емоційний стан дитини нормалізується досить повільно. Інколи цей процес триває кілька місяців. За цей період дитина або хворіє ще раз, часто зі значними ускладненнями, або виявляє стійкі порушення поведінки (намагається сховатися, кудись вийти, сидить та кличе маму).

Проте проведене нами дослідження не висчерпує усіх аспектів даної проблеми. Подальшого наукового аналізу можуть потребувати такі питання:

- робота з батьками, спрямована на ознайомлення з особливостями адаптаційного періоду дітей до ДНЗ;
- заходи з підготовки дітей до вступу в дитячий заклад; причини загострення дитячих переживань.

Література

1. Алексеева Е.Е. Проблемы адаптации родителей и детей к детскому саду / Е.Е. Алексеева // Дошкольная педагогика. – 2007. – С. 58-60.
2. Гурковська Т. Новачок у дитячому садку / Т. Гурковська // Бібліотека “Шкільного світу”. Серія “Дитячий садок. Бібліотека”. – 2008. – листопад (№ 11). – 112 с.
3. Краткий психологический словарь / Карпенко Л. А. – Ростов-на-Дону: Фенікс, 1999.
4. Маценко Ж. Незабаром у дитячий садок: особливості психолого-педагогічного підходу до дітей, що вступають до дошкільного закладу / Ж. Маценко // Психолог. – 2003. – травень, № 17
5. Оржеховська В. М., Федорченко Т. Є. Профілактика девіантної поведінки неповнолітніх. Навч. посібник. / В. М. Оржеховська, Т. Є Федорченко – Черкаси: Вид. Чабаненко Ю., - 2008. – 376 с.
6. Федорченко Е.Є. Рання профілактика негативних проявів у поведінці дітей: [навчально-методичний посібник] / Т.Є.Федорченко. – К.: ТОВ “ХІК”, 2003. – 128с.

УДК 316.642.3

ГЕНДЕРНІ ВІДМІННОСТІ ФОРМУВАННЯ ПЕРШОГО ВРАЖЕННЯ У СОЦІАЛЬНІЙ ВЗАЄМОДІЇ

Жажковська В., студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: **Шевченко Т.М.**, доцент кафедри загальної та практичної психології

Актуальність даної проблеми можна обґрунтувати тим, що процес формування першого враження відіграє важливу роль у житті кожної людини, оскільки він включений в систему соціальної взаємодії. Сприймання іншої людини відбувається в умовах спільної діяльності, яка здебільшого і обумовлює акценти побудови образу незнайомої людини. В сучасних умовах пізнання людьми одне одного є невід’ємним елементом їхньої життєдіяльності і умовою координації поведінки в системі соціальної взаємодії. Необхідність дослідження проблеми формування першого враження в чоловіків і жінок зумовлена кількома важливими причинами. Одна з причин полягає в тому, що образ партнера, який створюється під час знайомства, є регулятором подальшої поведінки об’єкта перцепції, необхідним для правильного, ефективного спілкування в конкретній ситуації. Також визначальним є те, що належність до певної статі передається в будь-якій соціальній ситуації і стає одним із найбільш значущих параметрів характеристики кожної людини. Біологічна стать дає змогу більш глибоко розуміти інших людей і, відповідно, виявляти адекватну поведінку в умовах взаємодії. Фактор фемінінності/маскуліності виступає як детермінанта формально-змістових параметрів процесів соціального пізнання. Не мало важливо, що у соціальній психології є недостатньо досліджені гендерні характеристики суб’єкта і об’єкта спілкування при дослідженні соціальної перцепції.

Таким чином об’єктом нашого дослідження є процес формування першого враження у соціальній взаємодії. Тоді предметом дослідження виступають гендерні особливості у формуванні першого враження.

Мета нашого дослідження полягає у виявленні впливу першого враження, опосередкованого гендерними відмінностями суб’єктів сприймання, на формування цілісного психологічного образу іншої людини.

Таким чином було визначено наступні завдання дослідження:

здійснити теоретичний аналіз літератури з даної проблеми;

розкрити сутність основних понять проблеми.

Варто зазначити, що людина, як соціальна істота, приречена існувати у суспільстві, що саме собою означає взаємодіяти з іншими індивідами. У соціальній психології цей процес описує поняття соціальної взаємодії, тобто взаємодії, що відбувається у суспільстві між його складовими одиницями – між людьми.

У зарубіжній та вітчизняній соціальній психології питання міжособистісного спілкування, як одного з проявів соціальної взаємодії, а саме такого його аспекту як проблема сприймання людини людиною, є найбільш вивченою галуззю. Її розробкою займалися такі вчені як: Г.М.Андрєєва, О.О.Бодальов, Н.М.Богомолова, Дж.Брунер, Е.Джонс, Г.Келлі, В.М.Куніцина, О.М.Леонтьєв, Л.О.-Петровська, Р.Тагіурі, Ф.Хайдер, П.М.Шихирев та ін.

З латини *socialis* означає суспільний, *perception* – сприймання, пізнання, отже ми маємо суспільне сприймання або ж пізнання. Сприймання іншого окреслює цілий комплекс процесів, а саме: сприйняття зовнішніх ознак іншої людини, співвіднесення їх з її особистісними характеристиками і інтерпретація на основі цього її дій [1, 138].

Найширше описують структуру міжособистісної перцепції дослідники, які працювали у системному підході (О.О.Бодальов, М.Джереліївська, Ю.М.Ємельянов, Ю.Д.Хабібулін та ін.), котрі виділяли такі три компоненти: суб’єкт і об’єкт міжособистісного сприймання та сам процес соціальної перцепції. Суб’єкт, та людина, яка сприймає, пізнає, являє собою складну динамічну систему, що розвивається, і має багато характеристик. Об’єкт сприймання включений в різні системи дійсності, що визначає різноманітність його репертуару дій, поведінки і прояв його психологічних характеристик. В такому випадку об’єкт намагається вивчити суб’єкта, а іноді влаштувати самопредставлення. Процес пізнання - це не одномоментний акт. Окрім самого пізнання він включає також зворотній зв’язок від об’єкта [8, 172].

Проаналізувавши соціально-психологічну літературу можна відмітити, що здебільшого дослідники займалися вивченням ролі стереотипів, що обумовлюють формування першого враження у суб’єкта соціальної

перцепції [2, 53; 6, 110; 7, 179]. Досліджувався такий аспект проблеми, як механізми або ж ефекти, що сприяють виникненню даного феномену. У вітчизняній психології при вивченні соціальної перцепції домінує системний підхід (О.О.Бодальов, І.В.Жадан, Ю.А.Калашнікова, А.Г.Ковальов, О.Г.Куюсян, В.М.Куніцина, В.М.Панфьоров, Я.І.Український), де соціальне сприймання (зокрема й феномен першого враження) розглядається як складно зумовлений процес, який включає суб'єкт, об'єкт і процес пізнання людини людиною, де кожна складова, у свою чергу, виступає самостійною системою. Важливе місце у розгляді даної проблеми зайняли дослідження власне гендерних особливостей у соціальній перцепції, зокрема у процесі формування першого враження та його особливостей у представників різних статей [1, 150; 5, 327; 6, 215; 7, 179]. У зарубіжній психології вивчення феномена першого враження відбувається переважно в рамках когнітивного підходу (М.Г'юстон, Л.Девіс, Д.Ієс, Ж.-Ф.Леєнс, М.Снайдер), для якого характерне уявлення про соціальне сприймання й пізнання як процес категоризації – віднесення кожного нового об'єкта до якогось класу вже відомих раніше і подібних об'єктів. Особлива увага в даному підході приділяється атрибутивним процесам (К.Девіс, Е.Джонс, Г.Келлі), з'ясовується специфіка приписування не тільки причин поведінки, а й особистісних характеристик.

Перше враження є початковою складовою соціальної перцепції, саме з нього починається взаємодія тому воно не аби яким чином впливає на подальшу взаємодію, що розгортатиметься між суб'єктом та об'єктом. За О.О. Бодальовим воно є складним психологічним феноменом, що обумовлюється багатьма чинниками, зокрема чуттєвими, емоційними та логічними, так воно несе в собі емоційне ставлення суб'єкта до об'єкта (успоминене чи ні), певну систему суджень тощо [2, 178]. Так само як і взаємодія, і соціальна перцепція зокрема, перше враження залежить від багатьох детермінант, таких як, досвід спілкування, зовнішній вигляд об'єкта, його вік, стать, поведінкові прояви, ситуація, в якій відбувається пізнання, особистісні якості того, хто спостерігає та за ким спостерігають та інші [8, 174].

Так як перше враження є складовою частиною процесу соціальної перцепції, то, загалом, і механізми тут будуть спільні, але носитимуть вони дещо різний характер, матимуть певне забарвлення, будуть нести в собі певне знання, досвід. Зокрема, каузальна атрибуція, як механізм сприймання інших, може призводити до створення першого враження про людину, навіть за відсутності безпосередньої взаємодії, а таке явище як помилка каузальної атрибуції сприяє виникненню наперед хибного образу через переоцінку власних якостей та значну недооцінку чужих [1, 148; 6, 115; 8, 185]. Інтерпретація та ідентифікація також сприяють формуванню не завжди вірного першого враження [8, 185]. Та все ж найчастіше, говорячи про перше враження, згадують про такі механізми створення образу іншої людини як "ефекти" соціальної перцепції (зокрема, ефект ореолу, новизни та первинності), установки, стереотипи, упередження тощо [1, 151; 2, 116].

Загалом, перераховані вище механізми можна окреслити одним поняттям, а саме стереотипізація, тобто при сприйманні іншої людини суб'єкт користується

певними стереотипами, що в нього склалися відносно даної людини, групи чи людей загалом. Стереотипізація може призводити до того, що відбувається спрощення процесу пізнання іншої людини, в цьому випадку стереотип не обов'язково носить оцінний характер, тобто не відбувається зрушень в емоційному прийнятті чи не прийнятті. Або ж можливо виникнення упередження у сприйманні, таким чином, наприклад, відбувається поширення минулого негативного досвіду спілкування з одним з членів групи на всю групу і в теперішньому часі [6, 452].

Таким чином, перераховані вище механізми створення першого враження демонструють певний схематизм, емоційну забарвленість, спрощеність сприймання інших. Як правило, таке відбувається через дефіцит інформації, обмежений індивідуальний досвід, упереджені уявлення, що нав'язуються суспільством чи групою.

Важливим та складним також є питання, що стосується точності соціальної перцепції. Точність сприймання фізичних об'єктів можна легко перевірити через те, що ми маємо перелік його об'єктивних характеристик, з якими ми і порівнюватимемо. Звідси стає очевидною складність вимірювання точності міжособистісної перцепції. Коли ми пізнаємо іншу людину, враження, що ми отримуємо про неї, не має з чим її співставляти, адже ми не маємо методик прямої реєстрації багаточислених якостей особистості незнайомої людини. Зазвичай, ми знаємо, що психологія має величезну методологічну базу для дослідження багатьох характеристик особистості, але ж далеко не всіх. Обмеженість тестів, що пов'язана як з обмеженим репертуаром вимірюваних характеристик і з їх загальними можливостями, породжена тим, що в них фіксується та вимірюється те, що задане експериментатором, а не те, що є насправді. Тому будь-яке порівняння, що робиться подібним чином, це всього лише порівняння з даними деякої третьої особи. Про подібну проблему можна також говорити при використанні методу експертних оцінок. В такому випадку в ролі експертів виступають люди, що добре знають ту людину, що є об'єктом сприймання, а їх судження про неї, тобто експертні оцінки, піддають співставленню з даними суб'єкта сприймання. Так, ми маємо вагому перевагу у порівнянні з тестами: тут ми оперуємо критеріями, що практично не обмежують вибір параметрів міжособистісного сприймання, як це відбувається за використання тестів. Такі експертні оцінки грають роль того зовнішнього критерію, який являє собою "об'єктивні дані". Та знову ж ми маємо два ряди суб'єктивних суджень: суб'єкта сприймання і експерта (який також виступає суб'єктом сприймання, тому його судження також не виключають елемента судження). Можливим також є співставлення даних, що ми отримали від досліджуваного з тими, що дає суб'єкт сприймання, але тут ми натрапляємо на ще одну складність, що відображається найперше у ефектах дослідження (зокрема, коли досліджуваний намагається давати соціально-схвалювані відповіді) [1, 153]. Але, в силу того, що інших можливих шляхів для дослідження першого враження у соціальній перцепції ще немає, то і тести і експертні оцінки застосовуються у психології як зовнішні критерії, щодо об'єкта сприймання.

Значним чином соціальне пізнання та формування першого враження обумовлюється таким фактором як стать, тобто представникові кожної статі є характерним сприймати побачене через призму власного гендеру.

Суспільство пред'являє нам ролі, які призначені для чоловіків та жінок окремо, а ми ж, в свою чергу, намагаємося їм відповідати, так само і вимагаємо від інших, щоб вони поводити себе відповідним до такої ролі чином, що значно полегшує нам роботу з впізнання та сприймання одне одного.

Так само відбувається проекція своєї статі на зовнішній світ, тобто людина дивиться на світ очима власної статі, при цьому вносячи в нього свої власні особистісні риси. Через цей аспект особистісного впливу ми, і жінки, і чоловіки, пізнаючи навколишній світ, збіднюємо його, за рахунок на-ших інтересів, вподобань, потреб і т. д., які, завертаючи нас до одного, водно-час відвертають від іншого. Але, окрім збіднення, відбувається і збагачення зовнішньої дійсності через привнесення в неї свого (жіночого чи чоловічого) культурно-історичного змісту, забарвлення її у самостійні маску-лінно-фемінні кольори [9, 3].

Варто зазначити, що гендерні стереотипи більше впливають на формування перцептивного образу при сприйманні особи протилежної статі, ніж при сприйманні представника своєї статі. Це закономірно, оскільки стереотипи актуалізуються при дефіциті інформації про іншого. При сприйманні особи своєї статі ця нестача інформації менша (частіше відбувається проекція, тобто приписування об'єкту сприймання власних рис), ніж при сприйнятті особи протилежної статі. Крім того, у жінок ця тенденція проявляється менше. У чоловіків дана тенденція проявляється яскравіше: вплив стереотипного уявлення про чоловічу гендерну роль на побудову образу чоловіка був значно менший, ніж вплив уявлення про жіночу гендерну роль на побудову образу жінки [3, 107; 7, 265].

Таким чином можна виокремити такі особливості формування першого враження в різних статевих групах:

в цілому як чоловіки, так і жінки демонструють високу узгодженість у побудові образів незнайомих людей, хоча більшу згоду проявляють відносно образу жінки; іноді зустрічається актуалізація механізмів проекції та стереотипізації: оцінка відбувалася в рамках рольових очікувань з боку особи певної статі [4];

зміст, інформаційне навантаження образу незнайомої людини суттєво відрізняється у чоловіків і жінок.

Навіть керуючись однаковими категоріями, представники різних статей можуть вкладати в них різне змісто-ве значення. При сприйманні незнайомого чоловіка більше використовується інтегрована оцінка; при формуванні першого враження, об'єктом якого є жінка, оцінка більш диференційована і є певним елементом, а не ядром образу [4];

найбільші розбіжності між особами різної статі при побудові перцептивного образу спостерігались при визначенні маскулінних і фемінінних рис. Виявлено, що жінки більш схильні використовувати стереотипи маскулінності для опису як себе, так і інших жінок; в той же час чоловіки намагаються описувати осіб протилежної статі в "немаскулінних" термінах і постають при сприйманні незнайомих людей більш "фемінін-но-орієнтованими". Значна різниця між особами різної статі спостерігалась при визначенні маскулінних рис у спостережуваного чоловіка. Особливих розходжень при діагностиці нейтральних характеристик (міжособистісної дистанції, функціонально-динамічних особливостей) людини не помічається [4];

жінки більш схильні робити висновки про іншу людину в умовах дефіциту інформації про неї, чоловіки ж обережніші в оцінках. Крім того, різні акценти при побудові першого враження (жінки – загальна інтегрована оцінка людини, чоловіки – готовність до соціальної взаємодії) обумовлюють різницю в структурі образу, який формується в процесі першого контакту. Незалежно від статі об'єкта соціального пізнання, чоловіки формують більш повний і інтегрований образ іншої людини. У жінок при сприйманні особи протилежної статі головним ядром образу виступає її недиференційована оцінка. При формуванні враження про іншу жінку вони формують однаковий за об'ємом, але менше внутрішньо узгоджений соціально-перцептивний образ, ніж чоловіки. Однак, в цілому, жінки виявили більшу проникливість, ніж чоловіки, у розумінні "Я-образу" іншої людини будь-якої статі [4].

Дане теоретичне дослідження проблеми гендерної обумовленості першого враження у соціальній взаємодії дало нам змогу прослідкувати вітчизняні та зарубіжні тенденції у вивченні даного питання. На нашу думку актуальним було б подальше емпіричне дослідження, що дало б можливість виявити особливості використання соціально-перцептивних механізмів при формуванні першого враження з приводу незнайомої людини чоловіками та жінками.

Література

- Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Изд. Моск. ун-та, 1980. – 416 с.
- Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 200 с.
- Грей Дж. Мужчины - с Марса, женщины с Венеры // Дж. Грей. К.: София, 2002. - 323с.
- Данильченко Т. Особливості формування першого враження / Т. Данильченко // Соціальна психологія. - 2004. - № 3 (5). - С.132-144.
- Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2006. – 544 с. – (Серия "Мастера психологии").
- Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. – [6-е изд. перераб. и доп.]. – СПб. : Питер, 2002. – 752 с. – (Серия "Мастера психологии").
- Межличностное общение : [учебник для вузов] / В. Н. Куницина, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб.: Питер, 2003. – 544с. – (Серия "Учебник нового века").
- Социальная психология / под. ред. Журавлева А. Л. М.: 2005. - 532с.
- Титаренко Т. Психологічна стаття як матриця світобудови / Т. Титаренко // Психолог, - 2003, № 12(березень).

УКРАЇНСЬКИЙ АНЕКДОТ: ЕТНОЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ

Журавська Л., студентка IV курсу, філологічного факультету

Науковий керівник: **Пугач В.М.**, доцент кафедра української мови

У статті розглянуто анекдот як вияв етнокультури, окреслено специфічні риси українського анекдоту.

Анекдот – коротке жартівливе оповідання про яку-небудь смішну подію – є унікальним явищем культури. Своїми витокami він пов'язаний із візантійською історією, де анекдотом називали старі рукописи, що видавалися вперше (грецьке *anekdotos* – “неопублікований, невиданий”). У вітчизняному дворянському середовищі анекдот поширюється в XVIII столітті як новий жанр світської бесіди та являє собою коротку, смішну, часто повчальну історію чи подію з життя історичної особистості: *Коли Пруський принц гостював у Петербурзі, йшов безперервний дощ. Цар дуже шкодував, на що Нарішкін зауважив: “Принаймні принц не скаже, що ви його приймали сухо”.*

Класичний вишуканий літературний анекдот наприкінці XIX століття під впливом загального процесу демократизації став масовим та більш різноманітним за тематику, але протягом досить тривалого часу вважався вульгарним. Ситуація змінилася у двадцятих роках XX століття, коли анекдот перетворився в поширений жанр повсякденної комунікації (у тому числі й серед інтелектуальної еліти), переважно антирадянський за суттю. Це пояснювалося тим, що в тоталітарній державі анекдот “був своєрідним клапаном, який дозволяв хоча б частково послабити ідеологічний прес, давав вихід стихійному протесту народних мас. Певним чином гумор компенсував відсутність політичних свобод” [4, с. 143]. Недаремно офіційна радянська культура наживала анекдот пережитком минулого та міщанським жанром.

У нас час анекдоти продовжують бути популярним, формується їх корпус, добре відомий більшості носіїв мови. Ці анекдоти можна віднести до прецедентних текстів, фрази з яких переходять у розряд крилатих слів та виразів (“*Маю час та натхнення*”; “*Наша Галя балувана*”; “*А я не боюся хом'ячків*” тощо). Крім того, в анекдотах знаходять специфічне відображення уявлення народу про довколишній світ. В.М.Телія вважає, що анекдот, як і прислів'я, є прескрипцією – стереотипом народної самосвідомості, який дає достатній простір для вибору з метою самоідентифікації [5]. А на думку деяких учених, анекдоти, у яких життєві цінності проголошуються не у вигляді сентенцій, а імпліцитно, взагалі заступили прислів'я, що тяжіють до відвертого дидактизму.

На жаль, анекдот як багатостороннє та інформативне явище культури ще до цього часу належним чином не оцінений і не досліджений. Загалом феномен анекдоту почав вивчатися зарубіжною наукою з початку XX століття після публікації в 1905 році роботи З.Фрейда “*Остроумие и его отношение к бессознательному*”. Активно долучаються до вивчення анекдоту російські вчені. Виходять друком ґрунтовні праці

таких науковців, як О.Д.Шмельов і О.Я.Шмельова, Є.Курганов, присвячені історії анекдота, його трансформації, основним жанровим особливостям.

Публікуються статті А.Ф.Білоусова, О.Ю.Маркової, Г.Г.Слишкіна, О.В.Смолицької, М.С.Кагана, В.В.Хіміка та ін., у яких розглядаються окремі лінгвістичні (місце й роль анекдоту в процесі комунікації; мовні особливості), літературознавчі (герої, гендерні особливості, конкретні тематичні угруповання), філософські (у 2002 році Санкт-Петербурзьке філософське товариство навіть провело круглий стіл, присвячений анекдоту як явищу культури) та психологічні аспекти проблеми анекдоту.

В українській науці вивчення анекдоту тільки розпочинається, з'явилися окремі роботи, наприклад, А.Макарова (“*Київський міський анекдот (історія та жанри 19 ст.)*”), про анекдоти як жанр народної творчості згадується в статті О.Бріциної та І.Головахи “*Карнавал революції*”. Анекдот активно функціонує в українському суспільстві, оперативно реагує на його життя й відображає особливості менталітету нашого народу, його симпатії та антипатії.

Усе наведене вище зумовлює актуальність комплексного дослідження анекдоту як явища національної культури. Анекдот – це жанр фольклору, і його основні ознаки збігаються з тими, що притаманні цій формі народної творчості. По-перше, анекдот анонімний за своєю природою. Але якщо навіть він був вигаданий мовцем, той відсторонювався від авторства, бо анекдот утрачав тоді об'єктивну силу народності. Крім того, для визначення фольклорності тексту більше значення має все ж таки не його походження, а те, що він починає жити в усній традиції. Це і є друга ознака анекдоту як жанру фольклору – усність його первинної форми: він переповідається, розігрується. По-третє, як і будь-який фольклорний жанр, багаторазово відтворюється, передається від одного оповідача до іншого, що призводить до його варіативності. Ця варіативність або пов'язана з особливостями усного передавання змісту, або є наслідком зумисної імпровізації – оповідач покращує анекдот на власний смак чи пристосовує його до актуальної ситуації. Тому деякі анекдоти в процесі репродукції набувають різноманітних варіантів розвитку змісту, як і народні казки, бувальщини, пісні. Але від традиційних жанрів фольклору анекдот відрізняється своєю ситуативністю – це його четверта (його головна) ознака. Анекдоти регулярно, систематично й у значній кількості творяться, оперативно реагуючи на суспільно-політичні події та зміни в житті. Вони не підлягають упорядкуванню “згори”, на них не діють заборони, цензура. Як індикатор настроїв народу анекдот послуговується відомим,

тим, що легко пізнається, що є актуальним. Тому він народжується, живе й, застарівши, помирає. Так, наприклад, наприкінці 2008 року в умовах фінансової кризи з'явилася ціла низка анекдотів типу: – *Ох вже мені ця криза. – Як вас я розумію. – Ні, не розумієте. – Чудово розумію! – У вас же навіть депозиту немає! – Учора був...* І, навпаки, застаріли цілі серії анекдотів: про дистрофіків, Каш-піровського, Брежнєва, вірменське радіо тощо.

Оскільки анекдот – це не тільки пародія, а й критика чужого та несприйнято-го, він часто буває некоректним, не відповідає етичним нормам. В анекдотах можуть насміхатися з представників інших національностей, людей з фізичними вадами, історичних постатей, політичних діячів. Але, як ми зазначали, цей жанр стоїть поза заборонами, у своєрідній розширеній зоні моральності. Тому оповідач може цинічно й відверто говорити про будь-що, уживаючи навіть лайливі та брутальні вирази. За словами М.Бахтіна [3], це один із художніх засобів вираження гротескного реалізму, який особливо яскраво виявляється в епоху змін. Абсурдність, карикатурність, гіперболизація, чорний гумор анекдоту відображають осмислення безпорадності соціального й політичного механізмів суспільства. Недаремно філософ І.А.Тулпє назвав анекдот “життєстверджувальною наругою”.

Анекдот – це історія, що розповідається конфіденційно. Між оповідачем і слухачами повинно існувати взаєморозуміння або виявлятися бажання подолати бар'єр у спілкуванні. “Сеанс” анекдотів об'єднує людей, перетворює їх у колектив, якщо, зви-чайно, вони мають спільні цінності, однаково сприймають світ. Недаремно анекдот завжди інтертекстуальний, тобто входить до інших текстів, породжується певною життєвою ситуацією й розповідається “до місця”.

Комунікативна мета розповідання анекдоту полягає перш за все в тому, щоб розвеселити слухачів, зняти напругу. Ці жартівливі оповіді нічому не навчають (при-наймні експліцитно), не вирішують ніяких проблем, вони лише пропонують свій ре-цепт ставлення до проблеми – емоційна розрядка сміхом.

Анекдот належить до зображальних жанрів, оскільки його розповідь – це своєрідна вистава, театр одного актора, орієнтований на “глядачів”, тобто слухачів. Більш того, слухачі можуть долучатися до “розігрування” анекдоту: реагувати на питання смислове або риторичне (*Що означає випити на трьох по-африканськи, знаєте? Пауза. - Двоє п'ють, третім заїдають*). Власне, будь-який анекдот потребує участі слухачів, бо реакція сміху – обов'язковий складник його завершення.

Театральність анекдоту, поєднання в ньому словесного й виконавського мистецтва зумовлює його специфічну форму – це коротка розповідь. Її сюжетна структура традиційна: експозиція-зав'язка інтриги – розгортання дії – неочікувана швидка розв'язка, або “пуант” [6]. “Пуанту” звичайно передують пауза, яка “членує текст на дві нерівні частини. Ця пауза означає перелом у розгортанні анекдоту” [2, с.165], доводить очікування слухачів до напруження.

Сценічність анекдоту ще раз підкреслює його орієнтацію насамперед на усне відтворення. Письмовий запис не може передати повною мірою важливу для багатьох текстів акцентологічну структуру анекдо-

ту: смислові паузи, прискорення або уповільнення темпу розповіді, обов'язкове інтонаційне виділення розв'язки, а в багатьох випадках і мовленнєву характеристику персонажів. Без усього цього анекдот утрачає значну частину комічного ефекту.

Анекдот – це вияв культури того чи іншого народу й одночасно – пародія на життя, на офіційну культуру. Такі його соціокультурні функції визначають і зміст анекдоту, і жанрові різновиди, і національну специфіку, й особливості гумору.

Тематика анекдоту охоплює три основні жанрові сфери – політичну, етичну й еротичну. Найбільш популярним залишається політичний анекдот, який в умовах свободи слова став, на нашу думку, більш іронічним і саркастичним. У ньому, як і раніше, висміюються політичні діячі, у тому числі й Президент, дії уряду та місцевої влади. Політичний анекдот може бути присвячений і політичному життю інших країн: *Аме-рика пройшла довгий шлях: за півтора століття хижка дяді Тома виросла до барака Обами*.

Свобода слова вплинула й на еротичні анекдоти, оскільки звільнила суспільну свідомість від лицемірних заборон. Такі анекдоти можуть бути присвячені гендерним проблемам: залицянню, першій шлюбній ночі, рутинному боку шлюбу, жінкам, чоловікам тощо. Дуже поширеним серед них є сюжет “повернувся чоловік з відрядження”: *Повернувся чоловік з відрядження, заходить у кімнату і бачить дружину з коханцем. Та закрила обличчя рука-ми: “Ой, знову почнуться докори, підозри...”*

Найбільш численними за своєю тематикою є анекдоти, пов'язані з етичними проблемами, що охоплюють людські стосунки в усій різноманітності їхніх форм. Вони стають своєрідним художньо-іронічним дзеркалом буття, засобом самокритики. Саме ці анекдоти більшою мірою відображають картини національного побуту й національного характеру: *Режисер Львівського театру говорить акторові: “Покажи в очах радість”... “Ні, не вірю! Уяви, що в сусіда корова здохла!”... “Ну, це занадто. У тебе в очах радості на три корови, а може, й на тещу”*.

Героями всіх анекдотів, як ми зазначали, можуть бути не тільки реальні особистості та певні реальні типи (інтелігент, військовий, студент, Вовочка, сержант Петренко тощо), а й герої фільмів, літературних творів, тварини. Багато з цих героїв упізнаються за допомогою різних видів кліше, найчастіше – мовленнєвого, наприклад, грузинський акцент і питальне ДА? в анекдотах про грузинів; порушення літературних норм і вживання ОДНАКО в анекдотах про чукчу. Зовнішність, одяг, певні аксесуари теж можуть бути типовими: окуляри й капелюх у інтелігента, велика кепка-аеродром у грузина. Своєрідним кліше є й набір якостей героя анекдоту: пряломінійна вульгарність по-ручика Ржевського, безпосередність (що шокує) Вовочки, самоіронія єврея тощо. Саме наявність кліше робить можливим функціонування анекдоту в певному культурному середовищі, серед людей, що мають спільні фонові знання. Без цього розповідання анекдоту може призвести до комунікативної невдачі.

Зрозуміло, що спільні фонові знання мають носії однієї культури. Іноземець, погано знайомий з реаліями українського життя, навряд чи зрозуміє анекдот типу: *Українським домогосподаркам поки що важко*

увянути, як виглядають “ніжки Оба-ми”. Крім того, на розуміння анекдоту впливає й розуміння гумору, оскільки кожна нація жартує про своє й по-своєму. Американський гумор дещо примітивний, англійський – вишуканий, французький – грайливий, німецький – грубий. Хоча, звичайно, є анекдоти інтернаціональні, у них виявляються типові для фольклору “мандрівні сю-жети”, які стоять поза національними відмінностями: *Реклама – засіб змусити людей потребувати того, про що вони раніше й не чули.*

Український етнос, як і всі інші, протиставляє себе всім іншим колективам людей, що має відображення і в анекдоті. У “багатонаціональному” анекдоті представники різних націй – тільки фон для українця, що завжди виглядає кращим, розумнішим, більш життєздатним. Цінності інших народів, звичайно, при цьому принижуються, але українці й себе не тільки хвалять, а й підсміюються над собою: *Покликав Господь Бог до себе француза, американця та українця й каже: “Ось вам по коню, скачіть і можете набрати собі землі стільки, скільки захочете. Де зупинитесь, там буде межа”. Француз іде не поспішаючи, побачив мальовничий краєвид, зупинився і розмірковує: “Тут по-ставлю будинок, там розіб’ю виноградник, мені вистачить”. Американець скакав пів-дня, зупинився, думає: “Там буде моя ферма, ту землю здам в оренду, іншу – продам”. Українець скакав три дні, утратив коня. Побіг і біг ще один день. Знемагаючи, падає на землю, знімає шапку, кидає поперед себе й каже: “А то буде під помідори”.*

Багато учених, що торкалися так чи інакше проблем національного світовідчуття, відзначали таку рису українства, як індивідуалізм. Етнопсихолог В.Янів [1] твердить, що українець – це інтроверт із сильним відчуттям свого “Я”. Й анекдоти теж, підкреслюючи протиставлення українців колективі й суспільству, зображують їх дещо перебільшену хазяйновитість, навіть жадібність, замкненість на собі й певний егоїзм, невинну й добродушну хитрість.

Водночас українець співчуває ближньому, готовий йому допомогти, але нео-хоче спричиняється до успіху сильнішого, авторитет якого мав би визнати. Це добре видно в анекдотах про “нових українців”, які є суспільною меншістю зі своїми звичаями та специфічною мовою. Їх висміюють прямолінійно, глузуючи, але справа тут не в прихованих заздросщах у свідомості народу багатство, яке з неба впало, протиставляється духовності, морально-етичним нормам.

Невизнання авторитетів, консерватизм та інерційність як здатність зберігати усталені настанови й цінності національного буття виявляються в політичних анекдотах. Висміюючи політику та політиків, навіть незалежно від власних політичних уподобань, українець завжди залишається патріотом, людиною з почуттям власної гідності, зберігаючи при цьому критичний погляд на державу: *Що таке рай? Це старий англійський дім, китайська кухня, американська зарплата та українська дружина. Що таке пекло?*

Це стара китайська фанза, англійська кухня, українська зарплата та американська дружина.

Поціновуючи дружину, українець часто робить її героїнею анекдотів. Цікаво, що українська ментальність, яку часто визначають як фемінну, сформувала сакралізований образ жінки-матері - берегині домашнього вогнища, тому в анекдотах над нею не жартують та не висміюють. Усі інші жінки змальовуються не дуже розумними, нетя-муцями, меркантильними, балакучими, інколи лінивими й зрадливими, з комплексами зайвої ваги й прожитих років (що типове й для анекдотів інших народів): *Оголошення про знайомство в газеті. “Красива, струнка брюнетка познайомиться із симпатичним юнаком. Мені 18 років і 134 місяці”.* Та, незважаючи на підсміювання над жінками, чоловіки в анекдотах найчастіше підкоряються їм, дуже рідко зважаючи на бунт.

Українцям узагалі притаманна толерантність, у тому числі й у ставленні до інших народів. Звичайно, вони сприймаються через призму визначальних особливостей власного етносу, що вважаються за норму. Відповідно, риси, властиві іншим народам, трактуються як відхилення від норми.

Тому в українських анекдотах про інші національності ми послуговуємося етностеротипами - своєрідними масками, кліше. Грузини – люди показні та гласливі, люблять похвалитися, до жінок ставляться “по-східному”; євреї, навпаки, розумні, хитрі й жадібні, цінують сім’ю, здатні до бізнесу, добре пристосовані до життя. Побутують анекдоти про покірливих білорусів, недоумкуватих молдаван, стриманих і повільних естонців та фінів.

Та чи не найбільше розповідають українці анекдотів про росіян, що зумовлено історично. Мабуть, відголоском багатівкових, не завжди безхмарних стосунків є зображення росіян п’яницями, лінивими, абсолютно байдужими до роботи, кар’єри, сім’ї та дітей, непрактичними й нетямущими. Іноді анекдоти про “москалів” дуже злі, їх навіть можна віднести до “чорного” гумору: *Ідуть два куми, побачили росіянина. – А давайте, куме, он того москаля поб’ємо! – пропонує один. – Давайте. Але якщо він нас поб’є?! – А нас за що?!* Подібні анекдоти засвідчують, на жаль, те, що вияви національної ворожнечі все ж таки існують. Але, на щастя, це не викликає війни, а реалізується через “шпилькові уколи” анекдотів, які є чудовим засобом зняття внутрішньої напруги. Крім того, пам’ятаймо, що одна з ознак цього жанру – гіперболізація, тому й почуття, і риси національного характеру як українців, так й інших народів подаються в анекдотах у гротескному вигляді.

Анекдот – це унікальне і надзвичайно продуктивне явище української культури, найбільш масовий жанр фольклору, що має власні типологічні риси: стереотипи форми, змісту і комунікативного призначення. У ньому своєрідно, через філософське художньо-образне осмислення життя, відображаються особливості ментальності на-роду, його національний характер.

Література

1. Арhipова А.С. “Анекдот в зарубежных исследованиях XX века” // Фольклор и по-стфольклор: структура, типология, семиотика. – Режим доступу: <http://www.ruthenia.ru/folklore/arhipova1.htm>.
2. Белоусов А.Ф. “Вовочка” / А.Ф. Белоусов // Антимир русской культуры. Язык. Фольклор. Литература. – М. : Ладомир, 1996. – С. 165-184.

3. Бріцина О. Карнавал революції / О. Бріцина, І. Головаха // Критика. – 2005. – № 3. – С. 25-32.
4. Иссерс О.С. Анекдот и когнитивные операции рефреймирования / О.С. Иссерс, Н.А. Кузьмина // Памяти А.Б.Мордвинова. – Омск : Омский гос. ун-т, 2000. – С. 140-151.
5. Телия В.Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В.Н. Телия. – М. : Языки русской культуры, 1996. – 285 с.
6. Шмелева Е.Я. Русский анекдот: Текст и речевой жанр / Е.Я. Шмелева, А.Д. Шмелев. – М. : Языки славянской культуры, 2002. – 144 с.

УДК 373.2:37.061

ПРЕДМЕТНО-РОЗВИВАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Зайцева Я.М., студентка ІV курсу факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: **Матвієнко С.І.**, доцент кафедри дошкільної освіти

У статті розглядається проблема створення предметно-розвивального середовища, яке ефективно забезпечує формування основ соціальної компетентності у дітей старшого дошкільного віку; автором визначено та схарактеризовано структурні складові й педагогічну сутність цього середовища.

В умовах розбудови української державності надзвичайно актуальною є проблема формування соціальної компетентності у дітей і молоді, що зумовлено пошуком оптимальних шляхів підготовки їх до життя у оновленому соціально-економічному світі.

Зважаючи на реалії сьогодення, формування соціальної компетентності слід починати з періоду дошкільного дитинства. Необхідність закладання основ соціальної компетентності дитини задекларовано Базовою програмою “Я у Світі” (2008 р.). У цьому документі серед завдань розвитку дитини старшого дошкільного віку визначається, зокрема, необхідність “створювати сприятливі умови для становлення соціальної компетентності дитини, розвитку у неї соціальних емоцій та мотивів; навчання орієнтуванню у реальних соціальних умовах життя” [1, с.5].

Дослідження В.Логінової, М.Крулехт, Г.Бавикиної, Л.Мишаріна, Т.Поніманської, М.Іваненко показують, що одним із показників взаємодії старших дошкільників з предметним світом є сформованість у них відповідної до віку системи знань і уявлень про предметне оточення. Педагогам ДНЗ важливо розкрити для дітей сутність предметного середовища, його значення для життєдіяльності кожної людини.

Здійснений аналіз наукових праць засвідчив, що попри велику кількість створених донині досліджень з питань соціальної компетентності, проблема використання предметно-розвивального середовища у цьому процесі є однією із найбільш значущих у педагогічній науці (у тому числі – дошкільній педагогіці) та потребує подальших наукових розробок. Цим і обумовлена актуальність даного дослідження.

Метою дослідження є розкриття педагогічної сутності предметно-розвивального середовища як дієвого засобу формування у дітей старшого дошкільного віку основ соціальної компетентності.

Відповідно до мети дослідження, його завданням є характеристика організаційних складових і педагогічного потенціалу предметно-розвивального середо-

вища як засобу формування основ соціальної компетентності у дітей 6-7 років.

Викладення основного матеріалу. Завданням вихователя у галузі соціалізації дитини є допомогти їй увійти в навколишній світ, навчитися орієнтуватися в ньому, використовувати предмети за призначенням і, головне, – сформувати ціннісне відношення до предметного середовища.

Під *предметно-розвивальним середовищем* слід розуміти насичене різноманітними предметами, ігровими матеріалами раціонально організоване, природне й комфортне оточення, в якому дитина буде перебувати, навчатися та взаємодіяти з іншими. У такому середовищі можливе одночасне включення всіх дітей групи в різні види діяльності [2, с. 45].

Предметно-розвивальне середовище відіграє важливу роль у соціальному розвитку дошкільника. Розвивальними слід вважати умови, що підсилюють життєві сили дитини, сприяють реалізації нею своїх потенційних можливостей, збагачують знання дитини з основ філософії життя, формують практичні навички, удосконалюють їх. Розвивальні умови позитивно впливають на становлення особистісного досвіду дошкільника, формують у нього реалістичні образи світу та власного “Я”, елементарну систему морально-духовних цінностей; вони необхідні для гармонійного розвитку дитини 6-7 років [4, с. 316].

Вчена Т.Поніманська зазначає, що для успішного формування соціальної компетентності у дитини дорослому важливо створити предметно-розвивальне середовище, в якому дитина могла б активно діяти, пізнавати світ, спілкуватися з дорослими та однолітками [5, с. 401].

Важливо підтримувати відчуття такої організації середовища у ДНЗ, щоб кожна дитина мала можливість займатися у ньому самостійною діяльністю, а не тільки брати участь в колективних видах роботи. У старшому дошкільному віці важливо розвинути будь-які проявлення “самості” дошкільника: самостійність, самоорганізованість, самооцінку, самопізнання, самоконтроль, са-

мовираження. Вихователю слід гуманно відноситися до природного, предметного і соціального середовища. Важливо підтримувати відчуття такої організації середовища при якій би дитина активно проявляла пізнавальну активність, самостійність та ініціативність.

Предметно – розвивальне середовище організовується таким чином, щоб кожна дитина не почувала себе зайвою, чужою. Розміщення обладнання для ігор, повинно бути скомпоноване таким чином, щоб діти об'єднувалися в підгрупи за інтересами, взаємодіяли, набували норм гуманної поведінки [4, с. 45].

У дошкільників на 6-му році життя з'являється інтерес до проблем, які виходять за рамки їхнього особистого досвіду. У дітей цього віку виникають бажання щодо вирішення пізнавальних завдань, наприклад – до розв'язування кросвордів і ситуацій на логіку. З метою розширення особистісного досвіду дітей вихователь пропонує їм логічні завдання, кросворди, ребуси, які розширюють уявлення дітей про професії, природний світ, правила техніки безпеки на вулиці та вдома.

Дослідниця М. Крулехт зазначає, що в старшому дошкільному віці діти виявляють інтерес до історії, минулого, теперішнього та майбутнього з життя їхньої родини та країни. Вихователю бажано використовувати в предметно-розвивальному середовищі матеріали, які допоможуть дитині краще сприймати інформаційно-категоріальний матеріал (розподілений в категоріях: час, частина-ціле, зміни), а саме – іграшки, ілюстрації, картинки, годинник, глобус, карту рідного краю тощо.

Можна разом з дітьми зробити макети, які б відображали та розширювали пізнання дошкільників про рідний край та інші міста країни; зробити її герб, намалювати прапор; поруч можна повісити малюнки дітей, які відтворюють міста їхніх подорожей рідним краєм [2, с. 46].

У дітей старшого дошкільного віку продовжує розширюватися сфера соціально-моральних орієнтацій і почуттів: збагачуються уявлення про людей та їхні

взаємовідношення, родинні стосунки; про культуру спілкування з дорослими та однолітками, поведінку в громадських місцях.

У закладанні у дітей основ життєвої компетентності вихователю допоможуть такі засоби, розміщені у предметно-розвивальному середовищі, як картинки, зображення предметів побуту родини, лялькові персонажі. Важливо показати дитині конкретні способи проявлення піклування про інших людей, які знаходяться в різних емоційних станах. У розвивальному середовищі повинні знаходитися дидактичні ігри, за допомогою яких діти самі б конструювали емоційні стани людей “Конструктор емоцій” (для нього потрібна основа та набір деталей з яких складається обличчя людини: очі, брови, ніс, овал обличчя).

На думку М. Крулехт, створення розвивального середовища у дошкільному навчальному закладі повинно бути спрямованим на вирішення завдань по формуванню у дітей 6-7 років:

- уявлень про соціальний світ і про себе;
- уявлень про себе та оточуючих людей;
- соціальних почуттів;
- активної життєвої позиції дитини [2, с. 47].

Предметно-розвивальне середовище дає можливість дошкільнику використовувати свої здібності, знання та вміння стимулює проявляти самостійність, ініціативність, творчість, колективність, дружелюбність, зацікавленість спільною з іншими діяльністю [4, с. 43].

Висновок. Створення предметно-розвивального середовища відіграє важливу роль у формуванні у дітей старшого дошкільного віку соціальної компетентності. Вплив предметно-розвивального середовища на формування у дитини соціальної компетентності залежить від ефективності педагогічної діяльності вихователя, його ініціативності та креативності щодо оформлення кімнат, куточків, майданчиків; від залучення дітей до спільної з вихователем діяльності щодо покращення предметного середовища.

Література

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” / [Наук. кер. та. заг. ред. О. Л. Кононко]. – К. : Світлич, 2009. – 430 с.
2. Крулехт М. Ребенок познает предметный мир / М. Крулехт // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 1. – С. 45 – 47.
3. Кузьменко В. Соціальна компетентність дошкільнят: особливості, показники та шляхи розвитку / В. Кузьменко // Дошкільне виховання. – 2001. – № 9. – С. 12.
4. Полякова М. Особенности организации предметно - пространственной среды / М. Полякова // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 11. – С. 43- 51.
5. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка / Т. І. Поніманська. – К. :2004. – 456 с.

УДК 327(07)

УКРАЇНА В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

Замана М., студент III курсу фізико-математичного факультету

Науковий керівник: **Городецька М.О.**, доцент кафедри економічної теорії та політології

Останнім часом тема взаємної інтеграції країн стала найбільш обговорюваною темою у світі, причому ставлення до цього питання у різних верств населення відрізняється: дехто вважає, що глобалізація – це нега-

тивне явище, яке занедбує внутрішні економіки країн, спричинює їх залежність від більш розвинених економік; дехто – що глобалізація поєднує держави, як в економічному відношенні (залучення до глобального

ринку товарів, капіталів, послуг, співпраця підприємств, фінансові зв'язки), так і в суспільному та культурному відношеннях (інформаційно-культурне зближення народів), а отже є позитивним явищем; дехто вважає, що глобалізація – просто інструмент, який використовується для підвищення прибутків підприємств. Ця стаття покликана розкрити основні відомості про глобалізацію, а також її вплив на Україну. А який же цей вплив – позитивний чи негативний – вирішувати кожному з нас.

Глобалізація (від англ. "globe" – земна куля) – тривалий процес інтеграції національних економік світу з метою розв'язання глобальних проблем людства; складне явище взаємозалежності економік, що виникає у зв'язку з обміном товарів і послуг та потоками капіталів; процес посилення взаємозв'язку національних економік країн світу, що знаходить своє вираження в утворенні світового ринку товарів і послуг, фінансів, становленні глобального інформаційного простору, перетворенні знання в основний елемент суспільного багатства, виході бізнесу за національні кордони через формування ТНК, впровадженні і домінуванні в повсякденній практиці міжнародних відносин і внутрішньополітичного життя народів принципово нових і універсальних ліберально-демократичних цінностей тощо.

Глобалізацію як процес супроводжують наступні ознаки [6,15]:

- глобалізація фінансів;
- підвищення ролі транснаціональних корпорацій;
- розширення експорту прямих інвестицій з Північної Америки, Західної Європи та Східної Азії;
- міжнародна спеціалізація виробництва і торгівлі товарами та послугами;
- глобалізація третинного сектору (сфери послуг) економіки;
- глобалізація управлінських функцій;
- перетворення туризму на галузь світового масштабу;
- глобалізація проблем навколишнього середовища;
- міжнародна економічна інтеграція.

Основними формами прояву глобалізації є [4,303]:

- формування загальнопланетарного науково-інформаційного простору, світової комунікаційної мережі, глобальних технологічних систем;
- інтенсифікація міжнародних трансакцій, формування глобальних ринків робочої сили, товарів, інформаційних технологій на основі постулового демонтажу торговельних бар'єрів, підписання багатосторонніх торговельних угод;
- бурхливе розширення світового фінансового ринку, різке збільшення обсягів і швидкості потоків капіталів, фінансових операцій, здійснюваних різними суб'єктами світогосподарських зв'язків;
- зростання відкритості й посилення взаємозалежності економік, господарсько-технологічне зближення країн, інтенсифікація регіональних інтеграційних процесів, розвиток міжконтинентальної інтеграції;
- становлення єдиного світового виробництва на основі інтенсифікації планетарної діяльності глобальних господарських комплексів (мультинаціональних компаній, багатопрофільних транснаціональних корпорацій, транснаціональних банків, їх об'єднань);
- міжнародний рух циклічних коливань економіки, біржових, валютних і фінансових криз; зближення процентних ставок, внутрішніх і світових цін;

- уніфікація ведення бізнесу, формування нової системи глобального управління; зростання кількості наднаціональних структур регулювання світового господарства, міжурядових та неурядових міжнародних організацій;

- інформаційно-культурне зближення народів, впровадження єдиних стандартів життя, уніфікація уподобань, цінностей, суспільної свідомості;

- порушення рівноваги світової екосистеми, загострення глобальних проблем.

Оцінити позитивний та негативний вплив глобалізації на держави допомагають індекси глобалізації. Розглянемо одну з методик, що допомагає вирахувати такі індекси. Дані за 2010 рік розраховано для 208 країн світу.

В системі КОФ (швейцарський інститут дослідження бізнес-циклів Konjunkturforschungsstelle) індекс розраховується за трьома вимірами: економічний (*I_е*), соціальний (*I_с*) і політичний (*I_п*) – і розраховується як сума своїх складових [1,8]:

$$I_g = 0,34I_{e} + 0,37I_{c} + 0,29I_{p}$$

Економічний вимір глобалізації відображають наступні індикатори: рівень торгівлі (10,5% показника), прями іноземні інвестиції (сума їх припливу та відтоку) (13%), портфельні інвестиції (сума абсолютної вартості їх припливу та відтоку) (13,5%), доходи нерезидентів (13%), приховані імпорتنі бар'єри (12%), середня тарифна ставка (13,5%), податки на міжнародну торгівлю (12%), обмеження на чисті активи (12,5%) (всі дані виражені у відсотках від ВВП).

Згідно даних, отриманих за методикою КОФ, у 2010 році 1-е місце за рівнем економічної глобалізації зайняв Сінгапур, 2-е – Ірландія, 3-є – Люксембург. Всі перелічені країни хоч і залежать від експортних галузей, але в той же час мають найвищу інвестиційну привабливість. Тут щороку працюють десятки тисяч спеціалістів з різних країн світу. Україна ж у 2010 році посіла 70-е місце (станом на 2007 рік перебувала на 75 позиції з 122). Важливо зазначити, що те, що країна не є першою у глобалізаційних процесах в економіці зовсім не означає її слабкість у порівнянні з країнами, що отримали першість. Прикладом цього є позиція в рейтингу однієї з економічно наймогутніших держав світу Японії, яка за рівнем економічної глобалізації зайняла 102 місце.

Соціальне вимірювання глобалізації визначається сумою таких факторів: інтенсивність особистих контактів людини в банківській, телекомунікаційній, туристичній сферах з іншими країнами, рівень розвитку міжнародного туризму, рівень забезпеченості населення засобами масової інформації, відсоток іноземних громадян в країні, рівень залученості країни до міжнародної торгівлі, вартість телефонних розмов країни з США.

1-е місце в 2010 році за соціальним чинником глобалізації зайняла Швейцарія, 2-е – Австрія, 3-є – Канада. Україна посіла 64 позицію (станом на 2007 рік перебувала на 48 із 122 країн). Соціальний чинник глобалізації суттєво залежить від політики центральної влади, зовнішньополітичних та зовнішньоекономічних стосунків країни з іншими державами, законодавства країни, рівня ВВП на душу населення і, як результат, рівня заробітної плати. Тому для більш інтенсивної інтеграції України в глобальний світовий простір перш за все варто забезпечити "безкризове"

життя кожного громадянина, зменшити кількість безробітних.

Політичний вимір глобалізації (Ігп) оцінюється за такими показниками: членство країни в міжнародних організаціях (29%), участь країни в місіях Ради Безпеки ООН (36%), кількість іноземних посольств в країні (36%).

Політична глобалізація відбиває політичну вагу і вплив будь якої країни на світові процеси і зміни й дозволяє оцінити масштаби розширення її участі в них; сприяє розвитку країни опосередковано і повільніше, порівняно з економічною та соціальною глобалізацією, але в кінцевому підсумку — масштабніше. Згідно рейтингів КОФ, у 2010 році 1-е місце за політичним чинником зайняла Франція, 2-е – Італія, 3-є – Бельгія. Україна ж посіла 41 місце (у 2007 році – 39 із 122 країн), випередивши Росію, яка в 2007 році займала 3 місце з 122. Інтенсифікувати темпи політичної інтеграції мож-

ливо за рахунок зростання рівня активної участі в діяльності світових організацій, розширення зв'язків з іншими країнами, створенні в них посольств, а для цього потрібно покращити світовий імідж держави.

Підбиваючи підсумки, зазначимо рейтинги окремих країн за загальним індексом глобалізації. 1-е місце в 2010 році посіла Бельгія, 2-е – Австрія, 3-є – Нідерланди. Україна займає 46 місце, лише на одну позицію нижче від Японії, і на 4 – від Росії. Глобалізаційні процеси можуть принести країні як позитивні явища, так і негативні. Які ж вони будуть, залежить від того, яким є ставлення суспільства до відповідних процесів, якою є зовнішньо- та внутрішньополітична діяльність центральної влади, чи є чітка орієнтація на своє місце в світовому просторі. Тому, крокуючи до перших місць в рейтингах, варто пам'ятати, що передусім роль держави – захист власної економіки, свого суспільства.

Таблиця 1

Індекс глобалізації за методикою КОФ (станом на 2010р.) [3]

	Індекс г лобалізації		Економічний чинник		Суспільний чинник		Політичний чинник	
	ІГ	Рейтинг	ІГ	Рейтинг	ІГ	Рейтинг	ІГ	Рейтинг
Німеччина	84.16	18	75.53	41	85.97	8	94.21	12
США	78.80	27	69.27	57	78.29	25	93.85	14
Росія	68.91	42	58.00	92	68.82	39	85.38	42
Японія	68.16	45	54.44	102	67.56	46	89.63	29
Україна	68.15	46	64.60	70	60.51	64	85.55	41

Одним із важливих чинників, які визначають економічну співпрацю країн в умовах глобалізаційних процесів є інвестиційний клімат – ступінь сприятливості ситуації, що складається в тій чи іншій країні, для ймовірного надходження інвестицій.

На інвестиційний клімат впливають:

- якість природних ресурсів і стан екології;
- якість трудових ресурсів, рівень інфраструктури;
- політична стабільність, форс-мажорні обставини;

- макроекономічна стабільність: стан бюджету, державний борг;

- політика центральної і місцевої влади;
- рівень дотримання законності і правопорядку;
- податкова, банківська системи;
- відкритість економіки

Розглянемо декілька показників, які оцінюють цей чинник в Україні.

Таблиця 2

Місце України в міжнародних рейтингах [2,3]

№	Показник	2006	2007	2008	2009	2010	Примітка
1	Рейтинг ведення бізнесу, <i>The Doing Business</i>	124 з 155	118 з 179	139 з 178	145 з 181	142 з 183	легкість відкриття компанії, ліцензування, найму працівників, реєстрація власності, отримання кредиту, захист інтересів інвесторів
2	Індекс глобальної конкурентоспроможності економіки, <i>World Economic Forum</i>	69 з 125	73 з 131	72 з 134	82 з 133		Конкурентоспроможність (якість інституцій, інфраструктура, макроекономічна стабільність, освіта, розвиненість фінансового ринку, технологічний рівень, інноваційний потенціал)
3	Рейтинг конкурентоспроможності, <i>World Competitiveness Yearbook</i>	46 з 55	46 з 55	54 з 55	54 з 56		Дослідження конкурентно-здатності (стан економіки, ефективність уряду, ефективність бізнесу та стан інфраструктури)
4	Корупційний індекс організації, <i>Transparency International</i>	99 з 163	118 з 180	134 з 180	146 з 180		
5	Індекс економічної свободи, <i>Heritage Foundation</i>	99 з 157	125 з 161	133 з 157	152 з 179	162 з 179	Визначення ступеню свободи економіки (ділова, торгова, фінансова, грошово-кредитна, інвестиційна, фінансова, трудова свобода, свобода від Уряду, від корупції)

Як бачимо, згідно даної статистики інвестиційний клімат в Україні має тенденцію до погіршення. Поліпшення інвестиційного клімату стримується відсутністю сталої стратегії та відповідного національного плану дій, який є прийнятним та наслідуються всіма політичними «командами» й орієнтований на забезпечення усім суб'єктам економічних відносин рівних економічних прав та обов'язків у здійсненні фінансово-економічної діяльності, переобтяженістю регуляторними нормами та складністю податкової системи, суттєвим податковим навантаженням, недієздатністю механізмів забезпечення ринкових прав і свобод інвесторів, розповсюдженням корупційних явищ, низьким рівнем захисту інвесторів, низьким рівнем ефективності законодавства з питань бізнесу, негативним міжнародним іміджем України, який склався внаслідок відсутності масових «успішних» інвестиційних історій, які б могли слугувати засобом реклами національного інвестиційного клімату, застарілістю інфраструктури тощо.

Для покращення інвестиційного клімату варто підвищити конкурентоспроможність, а для цього необхідні:

1. Введення системи оподаткування, яка б не стримувала підприємницьку та інвестиційну активність. В Україні нараховується 98 видів податкових платежів, на опрацювання та сплату яких компанії витрачають 2185 годин робочого часу щороку.

2. Зниження адміністративних бар'єрів.

3. Зміна акцентів антимонопольної політики. В роботі антимонопольних органів в умовах глобалізації і жорсткої міжнародної конкуренції доцільно змістити акценти з підтримки процесів із злиття компаній та концентрації капіталу на користь протидії зловживанням монополічним становищем.

4. Стабілізація законодавчої бази. Характерним для українського законодавства є те, що воно піддається частим змінам, для покращення інвестиційного клімату потрібно запровадити неможливість зміни законів, що стосуються інвестування, хоча б 3 роки.

5. Зменшення корумпованості органів влади.

6. Створення вільних економічних зон різних функціональних типів: вільні митні зони і порти, технологічні парки, технополіси, комплексні виробничі та туристсько-рекреаційні зони.

7. Забезпечення доступності кредитів для позичальників шляхом зниження їх вартості.

8. Забезпечення конкурентного середовища, запобігання антиконкурентним діям національних та іноземних інвесторів на українському ринку, удосконалення методик та критеріїв виявлення проявів недобросовісної конкуренції.

Україна лише входить у світогосподарське середовище і від того як цей процес відбудеться залежать її подальші зовнішньоекономічні зв'язки та розвиток в цілому. На шляху інтеграції перед нею постають наступні проблеми:

- Україна ще не повною мірою визначилася з основними напрямками і механізмом структурної пе-

ребудови економіки з урахуванням особливостей розвитку світової системи господарювання, а також реальних можливостей і напрямів інтеграції в неї;

- дуже важливими є питання безпеки у сфері зовнішньоекономічних відносин і економічної безпеки взагалі, які необхідно вирішувати з позицій конкурентної боротьби на світовому ринку;

- існують деякі протиріччя регіонального характеру;

- реакція суспільства на діалог держави з міжнародними економічними та фінансовими інститутами.

Для вирішення цих проблем Україні потрібно:

1. Розробити чітку соціальну і економічну стратегію співпраці з партнерами в межах світового ринку. Це планування має відображати цілі та перспективи розвитку держави.

2. Створити в Україні структури, які б забезпечували і координували функціонування зовнішньоекономічного комплексу, а також усієї інфраструктури зовнішньоекономічних взаємозв'язків (страхового та інформаційного обслуговування, судових та арбітражних органів).

3. Активно включатися в інтеграційні процеси, попередньо визначивши та збалансувавши глобальні національні пріоритети з іншими, які існують у світовому економічному просторі.

4. Важливо чітко визначити орієнтири нашої держави у розвитку її внутрішньої економіки і в пошуках свого місця у світовому господарстві.

Покращивши імідж на зовнішньополітичній арені, розв'язавши питання інвестиційного клімату, Україна може сподіватися на інтенсифікацію економічного та політичного розвитку, на розвиток основних промислових галузей, які є експортними сьогодні (металургія, автомобілебудування, хімічна промисловість), на відродження галузей, що перебували в стані занепаду після виходу з СРСР; на збільшення кількості інвестиційних партнерів (за даними Державного комітету статистики України на даний час найбільшими партнерами України є Кіпр, Німеччина та Нідерланди [5]); на поглиблення відносин з міжнародними структурами та участь у них.

Взаємна інтеграція країн прискорюється з кожним роком. На зміну національним виробництвам приходять могутні транснаціональні корпорації, які не лише експортують вироблені товари в різні країни світу, а й організують виробництва по всьому світові, керують багатьма економічними процесами в різних державах. Влада країн намагається розширити зв'язки держави з іншими країнами, як результат, співпрацює з ними, отримує членство в різних міжнародних організаціях, які починають відігравати дедалі більшу роль, аніж власне окремі держави. Культура та традиції окремих народів поступово зникає і перетворюється в загальнопланетарну культуру. Хочемо ми того чи ні, але процеси глобалізації стосуються всього світу, і Україна - не виключення. Саме тому гармонійна інтеграція України в світове господарство є такою важливою.

Література

1. Владимирова, И. Г., Глобализация мировой экономики: проблемы и последствия // Менеджмент в России и за рубежом – 2001 – №3.
2. Денисенко М. П., Воронкова Т. Є. Державне регулювання інвестиційної діяльності в Україні// Вісник ЖДТУ – 2010 – №1.
3. Индекс глобализации за методикой КОФ [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.globalization.kof.ethz.ch/static/pdf/rankings_2011.pdf
4. Комарницький І. Ф. Економічна теорія. – Чернівці, 2006. – 334 с.
5. Прямі іноземні інвестиції в Україну [Електронний ресурс] – Режим доступа: http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2010/zd/ivu/ivu_u/ivu0410.html
6. Швиданенко О. А. Глобальна конкурентоспроможність (теоретичні та прикладні аспекти): Монографія. – К. : КНЕУ, 2007. – 312с., с. 15.

УДК 373.2:613

ХАРАКТЕРИСТИКА МОДЕЛІ ОРГАНІЗАЦІЇ ВАЛЕОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ У ДНЗ

Іваниченко Ю.Ю., студентка V курсу факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: **Матвієнко С.І.**, доцент кафедри дошкільної освіти

У статті здійснено аналіз авторської моделі організації валеологічного виховання у дошкільному навчальному закладі (ДНЗ), розробленій з урахуванням умов організації даного процесу та особливостей взаємодії його об'єкта (дитини дошкільного віку) та суб'єктів (педагогів, медичних працівників, психолога, батьків) по формуванню основ здорового способу життя у дитини-дошкільника.

У Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті турбота про здоров'я молоді, виховання в неї культури здорового способу життя визначається як одне з пріоритетних завдань. Головна увага приділяється тому, що здоров'я треба не стільки повертати, скільки змалку виховувати у кожній людині усталені звички і потребу здорового способу життя.

У дослідженнях Н.Ф.Денисенко, О.Є.Іванашко, С.О.Юрочкиної та інших доводиться, що найбільш сприятливим для розвитку особистості, набуття нею рис, пов'язаних зі здоровим способом життя, є дошкільний вік. На практиці це знайшло своє відображення у змісті Базової програми розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі", де питання валеологічної просвіти та виховання дітей стали вагомим складовою.

У педагогічних дослідженнях проблема здоров'я дітей здебільшого пов'язується з ефективністю системи фізичного виховання (Е.С.Вільчовський, Н.Ф.Денисенко, О.Д.Дубогай). Аналіз психолого-педагогічної літератури (Г.В.Беленька, Г.П.Голобородько, Л.В.Калуська, Л.В.Лохвицька, Б.Е.Подскотський, Л.П.Сущенко Р.П.Шологон, та ін.) засвідчив відсутність спеціальних досліджень стосовно організації валеологічного виховання у ДНЗ. Дошкільна практика ж підтверджує нагальну потребу у науковому обґрунтуванні та методичній розробці проблеми організації валеологічного виховання в навчальному закладі, що й обумовлює **актуальність даного дослідження.**

Метою дослідження є характеристика моделі організації валеологічного виховання у ДНЗ стосовно його об'єкту, суб'єктів та організаційно-педагогічних умов.

Завданням дослідження визначено:

Коротко схарактеризувати модель організації валеологічного виховання у ДНЗ в таких аспектах:

- 1) принципів, покладені в основу розробки моделі;

- 2) напрямів реалізації запропонованої валеологічної моделі.

Викладення основного матеріалу. Як відомо, модель розглядається як речова, знакова або уявна система, що відтворює принципи внутрішньої організації або функціонування досліджуваного об'єкта, безпосереднє вивчення якого через певні причини неможливе чи ускладнене [4, с.51].

На нашу думку, модель організації валеологічного виховання у ДНЗ базується на соціально обумовленій цілісності активно взаємодіючих учасників оздоровчого процесу (педагогів, медичних працівників, психолога, батьків), духовних і матеріальних факторів (навчально-методичної та матеріальної бази дошкільного закладу), спрямованих на формування в умовах ДНЗ і поза його межами здоров'я особистості, здатної до саморозвитку та удосконалювання [3; 5].

Розробляючи модель, ми спиралися на ряд загально дидактичних принципів, а саме:

- системності та послідовності,
- науковості і доступності,
- зв'язку виховання з життям,
- принципу гуманізації,
- урахування вікових та індивідуальних особливостей дітей,
- єдності педагогічних вимог ДНЗ і сім'ї,
- природовідповідності.

У виборі зазначених принципів відповідно до необхідності подальшої реалізації нашої моделі організації валеологічного виховання у ДНЗ ми урахували дані дисертаційного дослідження С.Юрочкиної, присвяченого розробці практичних аспектів проблеми педагогізації валеологічного та здоров'язберігаючого процесу в освітніх закладах [5].

Теоретичний аналіз наукових праць з проблеми запровадження засад валеологічного виховання у практику ДНЗ (Т. Бойченко, О. Вакулєнко, Г. Голобородько, Н. Денисенко, О. Іванашко, С. Лапаєнко, В. Нестеренко, С. Свириденко, Л. Суцєнко, С. Юрчкіна, А. Чаговець та ін.) дозволив нам визначити наступні педагогічні умови, які впливають на організацію та ефективність даного педагогічного процесу, а саме:

1) належний рівень професійно-валеологічної компетентності працівників ДНЗ у галузі виховання здорового способу життя у дошкільників та забезпечення ефективної педагогічної взаємодії з батьками з даного питання;

2) дієвість співпраці ДНЗ із родинами вихованців у галузі здорового способу життя

3) добір ефективних засобів, форм і методів валеологічного виховання відповідно до вимог сучасної дошкільної освіти, зазначених у Базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" [1].

На нашу думку, організація валеологічного виховання у дошкільному навчальному закладі найбільш ефективно може реалізовуватися через:

– підвищення рівня валеологічної компетентності його основних суб'єктів, а також поглиблення знань дітей у галузі ЗСЖ, розширення сфери практичних умінь та навичок у галузі збереження здоров'я, уникнення шкідливих звичок і надання необхідної (долікарняної) допомоги.

– систематизацію і узагальнення знань дітей дошкільного віку про здоровий спосіб життя завдяки інтеграції видів навчальної та практичної діяльності;

– об'єднання виховних та просвітницьких зусиль усіх учасників навчально-виховного процесу по формуванню здорового способу життя дошкільників: вихователів, психолога, батьків, медичних працівників, інструктора з фізичного виховання, методиста та інших працівників ДНЗ.

Розроблена нами модель може реалізуватися у *чотирьох напрямках*, що визначають специфіку організації валеологічного процесу: робота з батьками, дітьми дошкільного віку та працівниками дошкільного закладу.

У розробці моделі організації валеологічного виховання (як базового процесу по створенню здоров'язберігаючого середовища) ми спиралися на положення психолого-педагогічної науки про вирішальне значення впливу дорослого на розвиток особистості дошкільника (Л.В. Артемова, О.Л. Кононко, Л.І. Божович, М.А. Машовець та ін.). Моральні норми, що регулюють поведінку людей, діти дошкільного віку засвоюють під впливом зразків і правил поведінки. Взірцем поведін-

ки для них є поведінка і вчинки дорослих. Найбільше на дитину впливає поведінка близьких їй людей: батьків, вихователів. Діти молодшого і середнього дошкільного віку звикають наслідувати поведінку дорослих. Старші дошкільники прагнуть усвідомити правила поведінки, зрозуміти їх значення. Знання основ здорового способу життя та оволодіння відповідними вміннями слугують підґрунтям для вироблення стійких навичок, які є спонукальною системою до здійснення дій і вчинків.

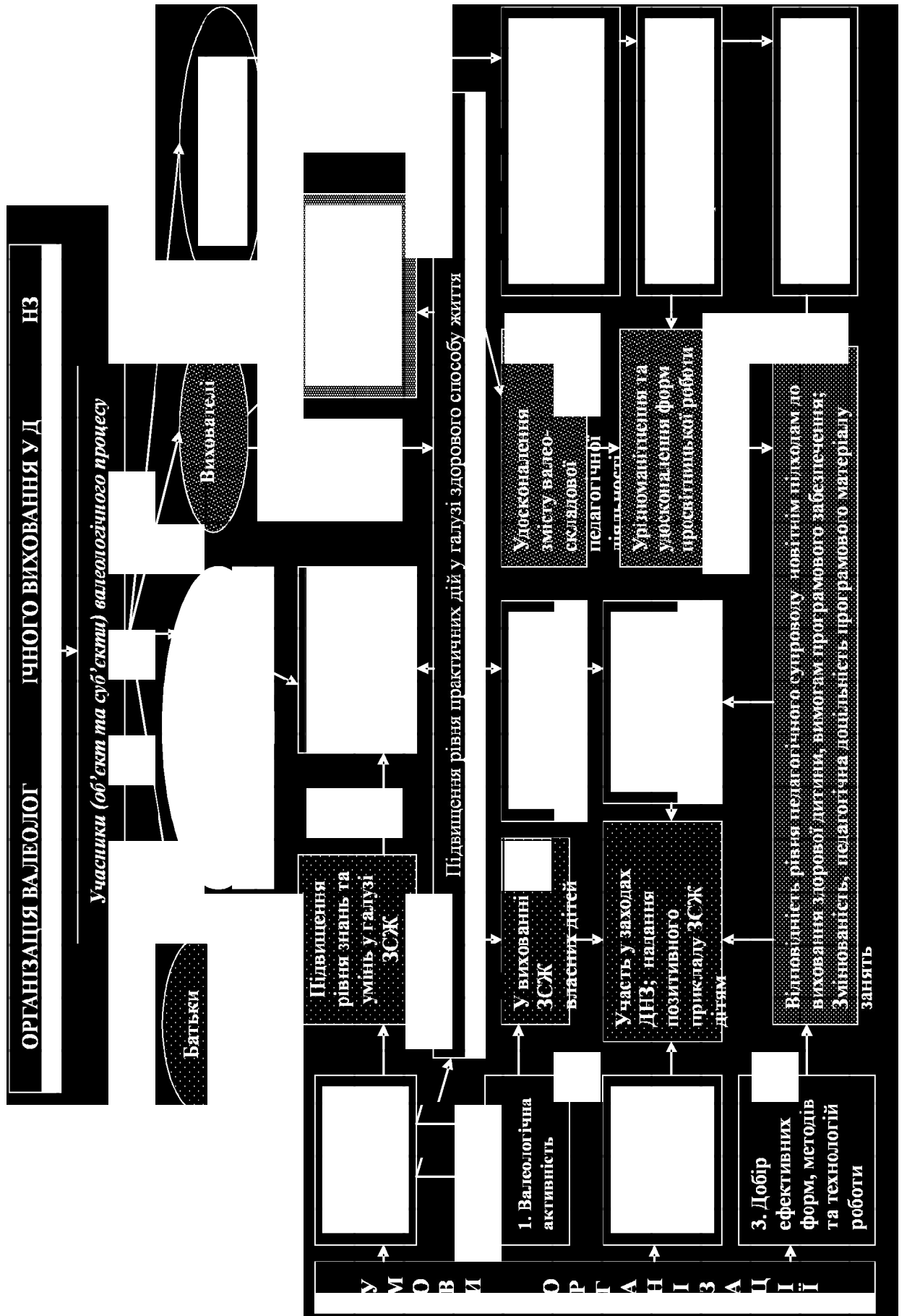
Зазначимо, що *робота з батьками* вимагає систематичності щодо підвищення рівня їх знань та практичних умінь у галузі ЗСЖ як основи валеологічної компетентності; їхньої участі у заходах, що проводяться персоналом дитячого навчального закладу, а також набуття позитивних здоров'язберігаючих звичок як прикладу у вихованні дітей. У свою чергу, педагогічний процес ДНЗ повинен забезпечувати, окрім добору ефективних форм і методів роботи з батьками, також відповідність рівня педагогічного супроводу новітнім підходам до виховання здорової дитини, вимогам сучасного програмового забезпечення.

Роботу з вихователями ми визначаємо важливою у таких напрямках: систематичне підвищення рівня знань та професійних умінь у галузі ЗСЖ; удосконалення змісту валеологічної складової організації навчально-виховного процесу у кожній віковій групі; знаходження шляхів ефективних та нетрадиційних форм просвітницької роботи з батьками, організації дослідницько-пошукової роботи дошкільників, професійне забезпечення інтегративного підходу до виховання у дошкільників основ ЗСЖ відповідно до вимог сучасної дошкільної освіти.

Включення *інших працівників ДНЗ* (методиста, лікаря, медичної сестри, психолога та інструктора з фізичного виховання дошкільного закладу) у процес валеологічного виховання є необхідним компонентом його організації. Проте детальне розкриття його специфіки не передбачено нашим дослідженням, зважаючи на терміни виконання даної наукової роботи (ІХ-Х семестри навчального року).

Висновок. Розроблена нами на теоретичному рівні модель організації валеологічного виховання у дошкільному навчальному закладі базується на соціально обумовленій цілісності активно взаємодіючих учасників оздоровчого процесу (педагогів, медичних працівників, психологів, батьків), духовних і матеріальних факторів, спрямованих на формування в умовах ДНЗ і поза його межами основ здорового способу життя особистості, здатної до саморозвитку і вдосконалювання.

Модель організації валеологічного виховання у ДНЗ



Література

1. Базова програма розвитку дітей дошкільного віку "Я у Світі" / М-во освіти і науки України, АПН України; [наук. ред. та упоряд. О.Л. Кононко]. – К.: Світич, 2008. – 430 с.
2. Лохвицька Л.В., Андрущенко Т.К. Дошкільникам про основи здоров'я : [навч.-метод. посібник] / Л.В. Лохвицька, Т.К. Андрущенко. – Тернопіль: Мандрівець, 2007 – 176 с.
3. Толстова С.Ю. Валеологическое сопровождение воспитательного процесса в дошкольном образовательном учреждении : электр. ресурс: <http://www.diss.ru> - дисс. на соискание научной степени канд. пед наук : спец. 13.00.01 "общая педагогика" / Толстова Светлана Юрьевна. – Шуя, 2000. – 154 с.
4. Філософський словник / [за ред. В.Шинкарука]. – К.: Наукова думка, 1973. – 304 с.
5. Юрочкіна С.О. Педагогічні засади валеологічного виховання дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01. "загальна педагогіка та історія педагогіки" / Юрочкіна С.О. – К., 1997. – 21 с.

УДК 373.2: 796.011.3

ФОРМИ І МЕТОДИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ В УМОВАХ ДНЗ

Івашко А.М., студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: **Матвієнко С.І.**, доцент кафедри дошкільної освіти

У статті здійснено аналіз особливостей використання форм і методів забезпечення рухової активності дітей дошкільного віку відповідно до вимог Базової програми розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" та сучасних підходів до формування основ здорового способу життя.

У період перебудови освіти в Україні фізичне виховання молодого покоління є важливим напрямом у роботі педагогів дошкільних навчальних закладів. У Законі України "Про освіту", Державній національній програмі "Діти України" зазначається, що сьогодні особливого значення набуває єдність виховних впливів на дитину протягом усього періоду становлення особистості, починаючи з раннього дитинства. З огляду на це, актуальним є питання "належного фізичного виховання дітей, їх повноцінного розвитку, забезпечення повноцінного рухового режиму" [6, с.15].

На даний час набуто певний досвід організації фізичного виховання у дошкільному навчальному закладі, родині та спільній діяльності дитячого садка і сім'ї. У ДНЗ рухова активність дошкільників забезпечується системою різноманітних організаційних форм фізичного виховання (щоденні заняття фізкультурою, ранкова гімнастика, рухливі ігри) та ефективними засобами (загартуванням, харчуванням, режимом, гігієнічними процедурами) (Е.С.Вільчковський, Т.М.Дмитренко, О.В.Кенеман, М.В.Кистяковська).

Однак, проблема пошуку ефективних форм, методів та засобів, що використовуються у практиці ДНЗ з метою забезпечення дітей дошкільного віку належним рівнем рухової активності вивчена нині недостатньо. Цим і обумовлюється **актуальність даного дослідження**.

Метою дослідження є визначення особливостей використання форм і методів забезпечення належного рівня рухової активності у період дошкільного дитинства.

Відповідно до мети дослідження визначимо його завдання:

1. Окреслити завдання, визначенні Базовою програмою розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" щодо необхідності добору форм забезпечення рухової активності дітей дошкільного віку.

2. Розкрити форми і методи, які використовуються у практиці ДНЗ з метою забезпечення режиму рухової активності дошкільників.

Викладення основного матеріалу. Фізичний розвиток дітей – пріоритетний напрям у роботі дошкільних навчальних закладів. Завдання й зміст фізичного виховання визначаються Базовою програмою розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" (далі — Базова програма) [3]. Вона спрямована на природний нефорсований розвиток дитини та збереження її фізичного й психічного здоров'я.

Із семи ліній розвитку дошкільника, виділених Базовою програмою, першою є *лінія фізичного розвитку*, матеріали якої висвітлюють:

1) сутність і специфіку фізичного становлення особистості;

2) вікову динаміку;

3) завдання розвитку;

4) особливості організації життєдіяльності дитини.

Лінія фізичного розвитку реалізується через фізичну активність. Отже, одним з важливих показників компетентності дитини є зрілість її фізичної активності, що характеризується розвитком м'язово-рухової та предметно-практичної вмілості дитини в усіх сферах життєдіяльності.

У Базовій програмі закладено основи фізичної культури дітей, виховання в них потреби у фізичному вдосконаленні, русі. Базова програма акцентує увагу педагогів на створенні комфортних і корисних для повноцінного розвитку умов.

Дорослий має забезпечувати оптимальне співвідношення діяльнісного стану дитини з її відпочинком, регламентованим та вільним часом, інтенсивних форм зайнятості з полегшеними. Базова програма надає педагогам змогу творчо підходити до організації освітнього процесу, вносити корективи в послідовність,

тривалість та інтенсивність фізкультурно-оздоровчих заходів як за звичайних умов, так і за несприятливої погоди, при специфічному стані дітей тощо.

Важлива умова повноцінного фізичного та психічного розвитку дитини дошкільного віку — правильна, фізіологічно обґрунтована організація її життєдіяльності.

З огляду на це робота з фізичного розвитку дітей у дошкільних навчальних закладах має спиратися на вищезгадані концептуальні засади, визначені у Базовій програмі. Завдання фізичного розвитку дітей (оздоровчі, освітні, виховні) реалізуються протягом усього періоду перебування дитини в дошкільному закладі.

Основною організаційною формою фізичного виховання, яка ефективно забезпечує рівень рухової активності дошкільників, є заняття. Воно проводиться фахівцем з фізичного виховання згідно із програмою. Крім занять, у ДНЗ широко використовуються різноманітні *позанавчальні форми* роботи з дітьми у галузі фізичного виховання та фізкультурно-оздоровчої роботи, діяльність яких спрямована на підтримку належного рівня рухової активності [4, с.198]. Серед них:

- фізкультурно-оздоровчі заняття в режимі дня (фізкультпаузи, фізкультхвилинки, уранішня гімнастика, корекційна гімнастика, танцювальні вправи, аеробіка тощо);
- малі форми активного відпочинку;
- заняття у фізкультурних гуртках і спортивних секціях (за наявності відповідних матеріальних та організаційних умов);
- групи лікувальної фізичної культури (ЛФК) для дітей, що мають проблеми із здоров'ям;
- самостійні заняття фізичними вправами;
- виконання домашніх завдань з фізичної культури фізичного виховання та інше.

Рухова активність дошкільників усіх вікових груп протягом дня розподіляється нерівномірно. Слід вважати, що така хвилеподібність її обумовлена в основному режимом дня дитячого садка, який передбачає певний розпорядок проведення різних заходів. Найбільшу активність діти виявляють в процесі занять з фізичної культури (за умови проведення їх з високою моторною щільністю), а також при проведенні рухливих ігор та вправ спортивного характеру на відкритому повітрі під час прогулянок. Період зниження рухової активності припадає на час, який дитина проводить у приміщенні дитячого садка [2; 5; 7].

Для підтримки належного рівня рухової активності використовуються наступні *методи* (за Е.С.Вільчковським): показ, пояснення, запитання, нагадування, зауваження, уточнення, переконання, заохочення; використання художнього слова та фольклорних матеріалів; бесіди з дітьми; використання ігрового методу; пошукових ситуацій, ускладнення правил гри та застосування її варіантів; збагачення вправ новими руховими завданнями [4, с.113].

Слід вважати, що рухова активність дошкільників визначається не стільки біологічною потребою (кінезофілією), скільки цілеспрямованим педагогічним впливом на дітей, який здійснюється у даному напрямку. Потреба дитини у руховій діяльності може бути придушена або навпаки - стимулюватися створеним руховим режимом у дитячому садку.

Дослідженнями Е.Й.Адашквичене та його співробітників обґрунтовано "енергетичне правило скелетних м'язів", згідно з яким особливості розвитку та діяльності фізіологічних систем зростаючого організму перебувають у прямій залежності від функціонування м'язів. Будь-який вид м'язової активності стимулює розвиток центральних регуляторних механізмів внутрішніх органів у такій мірі, що його у змозі вважати більш за все відповідальним за перехід організму дитини одного ступеня вікового розвитку до іншого [1, с.32].

Основа для успішного оволодіння руховими навичками (як засобу підтримання рухової активності) дитина отримує на систематичних фізкультурних заняттях. Але удосконалення, стійкість набутих навичок та застосування їх дитиною в різних умовах життя не можуть здійснюватися шляхом лише одних занять, щоб дати можливість дітям самим вправлятися в своїй діяльності і застосовувати самостійно навички, вихователь протягом дня обов'язково передбачає час для різноманітних рухливих ігор, індивідуальних занять, самостійної рухової діяльності тощо.

Є. Я.Бондаревський відзначає, що особлива роль у створенні оптимального рухового режиму належить батькам. Адже вони допомагають скоординувати основні компоненти режиму протягом дня, контролюють і стимулюють постійність їх виконання в домашніх умовах спостерігаючи за фізичним розвитком дитини. Під впливом правильно організованого рухового режиму в дітей поліпшується координація рухів, фізичні навантаження змінюють показники розвитку координації. Активний руховий режим закріплює значно більше навичок, вони різноманітніші за змістом. Завдяки йому краще розвивається точність рухів, відбувається більш швидке оволодіння руховими вміннями, навичками [2].

Крім організованих педагогом заходів, потрібно створювати умови та відводити час і для дитячої рухової самодіяльності. Саме в самодіяльних рухових іграх та розвагах повніше розкриваються індивідуальність, схильності дітей. Справедливо зазначається, що, здавалося б, безцільна біганина, беззмістовне кидання предметів насправді є способом самовираження дитини і підготовки ґрунту для складніших дій.

Неведомська Є.О. відмічає, що "маленькі діти швидше втомлюються від організованих ігор, ніж від індивідуальних рухів. Гра за правилами вимагає певної зібраності, зосередженості, до чого нервова система дитини ще недостатньо пристосована. Тому дітям слід надавати можливості вільно виражати власні прагнення" [7, с.18].

Висновки

1. організаційними формами забезпечення рухової активності дошкільників є заняття, фізкультурно-оздоровчі заняття в режимі дня (фізкультпаузи, фізкультхвилинки, уранішня гімнастика, корекційна гімнастика, танцювальні вправи, аеробіка тощо); малі форми активного відпочинку; заняття у фізкультурних гуртках і спортивних секціях (за наявності відповідних матеріальних та організаційних умов); самостійні та індивідуальні заняття; виконання домашніх завдань з фізичної культури фізичного виховання та інше.

2. Для підтримки належного рівня рухової активності використовуються наступні *методи* (за Е.С. Вільчковським): показ, пояснення, запитання, нагадування, зауваження, уточнення, переконування,

заохочення; використання художнього слова та фольклорних матеріалів; бесіди з дітьми; використання ігрового методу; пошукових ситуацій, ускладнення правил гри та застосування її варіантів; збагачення вправ новими руховими завданнями.

Література

1. Адашкявичене Э.И. Спортивные игры и упражнения в детском саду / Э.И. Адашкявичене. – М.: Просвещение, 1993. – 158 с.
2. Бондаревский Е.Я. Родителям о физическом воспитании детей / Е.Я. Бондаревский. – М.: Знание РСФСР, 1989. – 47 с.
3. Базова програма розвитку дітей дошкільного віку “Я у Світі” / М-во освіти і науки України, Академія педагогічних наук України : [наук. ред. та упоряд. О.Л. Кононко]. – К.: Світич, 2008. – 430 с.
4. Вільчковський Е.С. Заняття з фізичної культури в дитячому садку / Едуард Станіславович Вільчковський. – К.: Радянська школа, 1985. – 224 с.
5. Дмитренко Т.І. Руховий режим в дитячому садку / Т.І. Дмитренко. – К.: Радянська школа, 1980. – 152 с.
6. Закон України “Про фізичну культуру і спорт”. – К.: б. в., 1996. – 22 с.
7. Неведомська Є.О. Роль рухової активності у збереженні здоров'я / Є.О. Неведомська // Основи здоров'я та фізична культура. – 2008. – № 11-12. – С. 17-19.

УДК 821.161.2'373:070

ЛЕКСИЧНІ ЗАПОЗИЧЕННЯ В СУЧАСНИХ ЗМІ

Іващенко А., магістрантка філологічного факультету

Науковий керівник: Пугач В.М., доцент кафедри української мови

У статті розглядаються процеси, пов'язані з динамікою лексики, зокрема чужомовної, на матеріалі стилю засобів масової інформації.

Українська мова, проголошена державною мовою країни від початку 1990-х рр., стала об'єктом пильної уваги з боку суспільства й почала активно впроваджуватися в різні сфери життя. У середовищі різних кіл мовного суспільства загострилося усвідомлення того, що вона “ще не просто остаточно не сформована..., але ще не до кінця й самобутня, тому що протягом кількох останніх століть не мала можливостей повнокровного самостійного розвитку, існуючи в тіні й під потужним впливом сильніших мов сусідніх народів” [3, 159]. У цей період помітно активізувалися процеси часткового перегляду нормативних засад української літературної мови, які сприяли підвищенню її національної самостійності.

У загальній спрямованості цих процесів простежується як національно-мовна тенденція – обмеження наслідків іншомовних впливів на структуру української мови, так і тенденція соціально-мовна – прагнення до очищення словникового складу української мови від радянських. Дослідниками цих тенденцій є О.Тараненко, Г.Онкович, Л.Масенко та інші мовознавці, що присвятили свої наукові праці проблемам вивчення стану функціонування сучасної української мови.

Мовна лексична система є відкритою, вона постійно збагачується, поповнюється, тому метою статті є аналіз новітніх тенденцій, пов'язаних із динамікою лексики загалом і чужомовних запозичень зокрема, на матеріалі стилю засобів масової інформації.

На першому місці виступають тенденції до очищення структури української літературної мови від чужорідних елементів зі слідами іншомовного походження (найяскравіше виявляються у сфері ЗМІ). Це спроби подолання наслідків впливу запозичень із різних мов та заміни лексем іншомовного походження на власне українські слова, наприклад: рос. *затор* – укр. *корок*, рос. *Зарядка* – укр. *руханка*, *фотографія* – *світлина*, *прес-секретар* – *речник*.

Спостерігаються, зокрема, спроби обмеження наслідків впливу російської мови – як усунення власне русизмів, так і відштовхування від російської мови взагалі та від слів-кальок, що можуть нагадувати відповідні російські слова, наприклад: *вуз* – *внз* (*виш*), *відзив* – *відзук* тощо. Ця тенденція є своєрідною реакцією на засилля запозичень із деяких іноземних мов, зокрема з англійської, що потужним потоком плінуть через ЗМІ, наприклад: *уїк-енд* – *вихідний*, *фаст-фуд* – *“швидка їжа”*, *месидж* – *повідомлення*, *інвестиція* – *вклад*, *степ-денс* – *чечітка*, *сінема* – *кіно*, *геймер* – *гравець* тощо.

Попри цю тенденцію, значну частину активного словникового складу української мови становить запозичена лексика, що проникає до української мови внаслідок світових глобалізаційних процесів, що виявляються у взаємодії наук, культур, економік, комунікацій різних країн світу.

Прикладами такого явища пересичення іншомовними словами є активне (навіть надмірне) уживання

комполітивів *євро-*, *екс-* тощо в складі десятків лексем: *євроскептик*, *європерспективи*, *єврожитло*, *євроінтеграція*, *євроспорт*, *євроремонт*, *євровікна*, *євродвері*, *Євробачення*; *екс-голова*, *екс-нардеп*, *екс-резидент*, *екс-генпродюсер*, *екс-директор*, *екс-віце-прем'єр-міністр* тощо.

Останнім часом в українських засобах масової інформації поширилися терміни *медіа-освіта*, *медіа-психологія*, *медіа-критика*, *медіа-центр*, *медіа-простір*, *медіа-культура* тощо. Визначення цих термінів сучасні словники не завжди реєструють, проте деякі з них трактують поняття *мас-медіа* як засоби масової інформації (комунікації), тобто преса, кіно, телебачення, радіо, комп'ютерні засоби масового розповсюдження інформації [1, 156]; це "засоби, що служать дифузії комунікування, та технічна апаратура, за допомогою якої відбувається масове поширення реальної та віртуальної інформації" [5, 118].

Термін *мас-медіа*, який зовсім недавно увійшов у нашу практику під впливом західних фахівців, означає в перекладі *масовий посередник* і є синонімом до засобів масової інформації (ЗМІ). Отже, слова з композитом *-медіа-* безпосередньо стосуються ЗМІ.

З перетворенням комп'ютера на інструмент комунікації з'явився новий ринок праці, відомий як мультимедіа. Сьогодні поруч із традиційними електронними ЗМІ (радіо, телебачення) виникли нові текстові й ілюстративні засоби інформації (інтернет-видання, телетекст тощо). Такий процес, як медіа-конвергенція, за словами В.Фатиміної, "сприяє розмиванню меж між різними засобами масової інформації. Мова йде про зближення й злиття звичних засобів масової інформації з переходом їх на єдину цифрову комп'ютерно-мережну платформу" [4, 2].

На словотвірному рівні простежується тенденція (що є дуже помітною в ЗМІ) до вживання іменників з варваризованими, неморфологізованими складниками іншомовного походження, наприклад: *VIP-уболивальник*, *VIP-персона*, *call-центр* тощо. Українська преса насичена лексемами з немотивованими вкрапленнями іншомовної графіки (переважно заголовки),

наприклад: Свято *go home* (УМ, 3637, 6); Куди *ru-хаємося* (УМ, 3751, 10); SOS без надії (УМ, №3680, 2); Біля торгового центру *4-room* (УМ, 3705, 2); Ось слава пролетіла – і *a-ha* (УМ, 3714, 16); Привіт, я – ваш кандидат *.com.ua* (УМ, 3553, 4).

Вагоме місце займають і прецедентні висловлювання, у складі яких є лексеми іншомовного значення, виконані кирилицею, наприклад: *Гуд бай, Мішель!* (УМ, 3729, 7); Діти, відкривайте свої *емейли!* (УМ, 3731, 3); Ішов, упав...Отямився – *дефолт!* (УМ, 3702, 5).

Зазначені мовні процеси – це, з одного боку, реакція українського суспільства на попередній період несамотійного розвитку й обмеженого функціонування української літературної мови та недосконале знання справжньої української мови, під впливом чого з'являється власне українська лексика. З іншого боку, перехід країни до нових форм політичного, економічного, культурного життя та відкриття культурно-інформаційного простору країни для глобалізаційних процесів спричинили потік іншомовних запозичень, вага яких у структурі української мови помітно зростає.

О. Тараненко, розглядаючи тенденції лексичних домінант української літературної мови, стверджує, що вони "виявляються у двох протилежних комплексах мовних явищ, які...можуть бути скеровані на орієнтацію стильової бази літературної мови та сукупності її номінативно-стилістичних засобів або в бік народних джерел,...або в бік певної елітарності..." [3, 167]. Ці протилежні тенденції мовознавець умовно називає народницько-етнографічною та елітарною мовно-культурною орієнтацією [3, 167].

Отже, очевидним є те, що відбувається активне усунення неорганічних елементів зі структури української мови та вживання її одиниць на першому місці, унаслідок чого спостерігається тенденція до очищення її від чужорідних елементів зі слідами іншомовного походження, – з одного боку. З іншого, – відбувається засилля іншомовної лексики, часто невиправдане, коли вже є українські абсолютні синоніми; активне вживання запозиченої лексики; спостерігається посилення уваги до іншомовної графіки.

Умовні скорочення

УМ – газета "Україна молода", де перше число позначає загальний номер накладу, а друге – сторінку.

Використані джерела

Україна молода. - № 3553 – №3751.

Література

1. Кононенко Б. Большой толковый словарь по культурологии. - Москва, 2003.
2. Онкович Г. Засоби масової комунікації у термінологічному просторі медіа-освіти // Дивослово. - 2007. - №5. - С. 29-31.
3. Тараненко О. Сучасні тенденції до перегляду нормативних засад української літературної мови і явище пуризму // Мовознавство. - 2008. - № 2-3. - С. 159-190.
4. Фатиміна В. Журналістська освіта в Німеччині в XXI столітті: Проблеми й перспективи // МедіаКритика. - 2005. - Ч.10.
5. SBJwnik terminologii medialnej // Red. W. Pisarek. - Krakow, 2007.

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНЕ ПОЛЕ “ДОБРО” В ТВОРЧОСТІ Т.Г.ШШЕВЧЕНКА

Іващенко Ю., студентка III курсу філологічного факультету

Науковий керівник: **Бойко Н.І.**, професор кафедри української мови

У сучасному мовознавстві важливою та актуальною проблемою справедливо вважати питання про лексичний склад мови. Лексико-семантична система – одна з найскладніших мовних систем, що зумовлено багатовимірністю її структури, неоднорідністю її одиниць, різноманітністю відображених у них відношень і відкритістю для постійного поповнення новими одиницями (словами та значеннями). Своєрідність її також у тому, що вона, на відміну від інших мовних систем (фонологічної і граматичної), безпосередньо пов'язана з об'єктивною дійсністю, віддзеркаленням якої вона є. Усе це утруднює її вивчення.

Поняття “добро” є багатограним і складним явищем, що викликає інтерес у науковців різних галузей. У сучасних лінгвістичних дослідженнях вивчається зміст поняття “добро” (Н.Д.Арутюнова, В.І.Постовалова), аналізуються його об'єктивні та суб'єктивні оцінні параметри (О.М.Вольф, М.О.Дмитровська). “Добро” визначається як складова мовної картини світу (Т.А.Космеда), як оцінний компонент у семантичній структурі слова (Г.І.Приходько). “Добро” розглядається як філософська й етична категорія (Л.Б.Волченко, В.Ш.Сабіров).

Польовий підхід організації лексики є одним із основних принципів систематизації мовних явищ (О.В.Бондарко, Ю.М.Караулов, А.М.Кузнецов, Г.А.Уфімцева, Г.С.Щур), завдяки якому розкривається взаємозв'язок, взаємозалежність та ієрархічність мовних одиниць. Це уможливорює дослідження не окремих лексем, а систем словникових одиниць та відображення їх семантичних зв'язків.

Актуальність пропонуваної роботи зумовлена спрямованістю лексичної семантики на вивчення особливостей мовних одиниць, які відображають ключові етичні поняття. Аналіз семантичних і структурних особливостей одиниць лексико-семантичного поля “добро” дозволяє визначити семантичні компоненти лексем, а також відобразити системні зв'язки лексики.

На системність лексики вказують такі факти:

1) вивідність одних одиниць із інших одиниць тієї самої мови, тобто можливість тлумачення будь-якого слова мови іншими словами тієї ж мови: мовознавство – наука про мову; учитися – засвоювати які-небудь знання, вивчати що-небудь;

можливість описати семантику слів за допомогою обмеженого числа елементів – семантично най-більш важливих слів, так званих елементарних слів (компонентний, семний аналіз): йти – переміщуватися, земля (ноги), в одному напрямку; ходити – переміщуватися, земля (ноги), в різних напрямках; бігти – переміщуватися, земля (ноги), в одному напрямку, швидко; летіти – переміщуватися, повітря (крила), в одному напрямку; плавати – переміщуватися (вода), в різних напрямках; марширувати – переміщуватися, земля (ноги), ритмічно.

системність і впорядкованість об'єктивного світу, що відображений у лексиці. Мав рацію французький

письменник Анатоль Франс, коли говорив, що “словник – це всесвіт, розташований в алфавітному порядку” [1; с.135].

Уведення поняття системи щодо мови пов'язують з іменем Ф. де Соссюра, хоча пріоритет у цьому належить І.О.Бодуену де Куртене. Особливу роль в обґрунтуванні системного підходу до мови відіграли праці українського мовознавця О.О.Потебні.

Семантичне поле – термін, уживаний у лінгвістиці найчастіше для позначення сукупності мовних одиниць, об'єднаних якимись загальними (інтегральними) семантичними ознаками; отже, одиниць, що мають певний загальний нетривіальний компонент значення. Спочатку в ролі таких одиниць розглядали одиниці лексичного рівня – слова. Пізніше в лінгвістичних працях з'явилися описи семантичних полів, які включають також словосполучення і речення. Одним із класичних прикладів семантичного поля може служити поле кольорів, що складається з декількох кольорних рядів (червоний - рожевий - біло-рожевий - малиновий; синій - блакитний - бірюзовий і т.д.). Загальним семантичним компонентом тут є ‘колір’. Семантичне поле володіє такими основними властивостями:

1. Семантичне поле інтуїтивно зрозуміло носію мови і є для нього психологічною реальністю.
2. Семантичне поле існує автономно, воно може бути виділено як самостійна підсистема мови.
3. Одиниці семантичного поля пов'язані тими чи іншими системними семантичними відношеннями.
4. Кожне семантичне поле пов'язане з іншими семантичними полями мови і в сукупності з ними утворює мовну систему.

Для виявлення та опису семантичних полів нерідко використовуються методи компонентного аналізу та асоціативного експерименту. Групи слів, отримані в результаті асоціативного експерименту, носять назву асоціативних полів. Сам термін “семантичне поле” у наш час все частіше замінюється більш вузькими лінгвістичними термінами: лексичне поле, синонімічний ряд, лексико-семантичне поле і т.п.

На сучасному етапі розвитку лінгвістики існують різні визначення лексико-семантичного поля і різноманітність поглядів щодо його розуміння. Ідеї та принципи семантичного аналізу мови, які надалі були об'єднані під загальною назвою “дослідження семантичного поля”, виникали і складались поступово. Вони беруть свій початок в кінці XIX - на початку XX століть. Формулювання цих ідей та принципів ми знаходимо в працях О.О.Потебні, М.М.Покровського, Р.М.Мейера, Й.Тріра, Г.Штерберга, Г.Ібсена, В.Порціга, О.Йолеса та інших [5; с.105].

Семантичне поле характеризується такими основними властивостями:

- 1) наявністю семантичних відношень (кореляцій) між його складовими;

- 2) системним характером цих відношень;
- 3) взаємозалежністю та взаємообумовленістю лексичних одиниць;
- 4) відносною автономністю поля;
- 5) безперервністю позначення його смислового простору;
- 6) взаємозв'язком семантичних полів у межах усієї лексичної системи.

У сучасній лінгвістиці лексико-семантичне поле – це семантико-парадигматичне утворення, що має певну автономність і специфічні ознаки організації: спільну нетривіальну частину у тлумаченні, ядерно-периферійну структуру, існування зон семантичного переходу. Їхня будова повторює принципову будову багатозначних слів (Ю.Д. Апресян, М. Нікітін) [4; с.78].

У межах лексико-семантичного поля виділяють лексико-семантичні групи. Так, скажімо, у темпоральному лексико-семантичному полі виокремлюють: 1) назви неточних часових відрізків (час, пора, період, епоха, ера тощо); 2) назви точних часових відрізків (секунда, хвилина, година, доба, тиждень, місяць, рік, століття тощо); 3) назви пір року (весна, літо, осінь, зима); 4) назви частин доби (ранок, південь, вечір, ніч); 5) назви місяців (січень, лютий); 6) назви днів тижня (понеділок, вівторок).

У середині лексико-семантичних груп виділяють ще тісніше пов'язані семантичні об'єднання (їх називають лексико-семантичними категоріями) – синоніми, антоніми, конверсиви, гіпоніми [1; с. 151]

Отже, лексико-семантичні поля характеризуються зв'язком слів або їх окремих значень, системним характером зв'язків слів, що забезпечує безперервність смислового простору. Кожне поле – це своєрідна мозаїка слів, де кожне окреме слово має певне місце в лексико-семантичному просторі. Ця мозаїка не збігається в різних мовах, бо кожна мова по-своєму членує об'єктивний світ. Національна специфіка лексико-семантичних полів виявляється в кількості наявних у полі слів і в характері опозицій між компонентами поля [6; с. 98].

Лексико-семантичне поле “добро” представлено окремими групами слів, які перебувають між собою у синонімічних (добро – добробут – благо – достаток – пожиток-майно і т.д.) чи антонімічних відношеннях (добро – зло, достаток – нестача, доброта – злоба; добро – лихо, благо – зло).

Дуже широко представлено лексико-семантичне поле “добро” у творчості Т.Г.Шевченка:

“...Та дрібно, та рівно, як бога благає,
Поки вийде злодій на шлях погулять
З ножем у халяві, - піде луна гаєм,
Піде та замовкне – нащо щебетать?
Запеклюю душу злодія не спинить,
Тільки стратить голос, добру не навчить
Нехай же лютус, поки сам загине,
Поки безголов'я ворон прокричить...”
 (“На вічну пам'ять Котляревському”)

У цьому вірші лексема “добро” представлено як щось позитивне, хороше в житті людини, протилежне злу.

“...Поборовся б і я, може,
Якби малось сили;
Заспівав би, - був голосок,
Та позички з'їли.

Отаке-то лихо тяжке,
Батьку ти мій, друже!..”
 (“До Основ'яненка”)

Слово “лихо” входить до лексико-семантичного поля “добро”, перебуває з ним у антонімічних відношеннях. Лексема “лихо” виступає у значенні “горе”, “біда”.

“...Сирота-собака має свою долю,
Має добре слово в світі сирота;
Його б'ють і лають, закують в неволю,
Та ніхто про матір на сміх не спита,
А йвася спитають, заранне спитають,
Не дадуть до мови дитині дожить...”
 (“Катерина”)

Лексема “добре” у вірші вжите у значенні як щось хороше, “добре слово” - миле, приємне для душі, для серця.

“...Думи мої, думи мої,
Лихо мені з вами!
Нащо стали на папері
Сумними рядами?..”
 (“ Думи мої, думи мої”)

У контексті лексема “лихо” виступає у значенні “горе”, “тяжко на душі”. “Лихо мені з вами” - тяжко мені з вами.

“...А де ж дівся соловейко?
Не питай, не знає.
Згадай лихо, та й байдуже...
Минулось...пропало...
Згадай добре, - серце в'яне:
Чому не осталося?..”
 (“На вічну пам'ять Котляревському”)

У вірші Т.Г. Шевченка “На вічну пам'ять Котляревському” вжито дві лексеми “лихо” та “добре”, які входять до лексико-семантичного поля “добро”, як антоніми.

Лексема “лихо” вжита в значенні щось погане, зле, а “добре” - щось хороше, світле, позитивне, протилежне злому. Письменник протиставляє у вірші ці два поняття для контрасту, для відтворення тогочасної дійсності, для створення емоційної атмосфери, напруження.

“...В Московщині, доню моя!
Іди ж їх шукати,
Та не кажи добрим людям,
Що є в тебе мати...”
 (“Катерина”)

Лексема “добрим” (“добрим людям”) передає позитивне значення хорошим людям, милосердним, доброзичливим, які завжди зможуть допомогти у скрутну хвилину, вислухати, підтримати.

“...Бодай же вас, чорні брови.
Нікому не мати,
Коли за вас таке лихо
Треба одбувати!..”
 (“Катерина”)

“Лихо” - щось зле; горе, біда. У поемі “Катерина” лексема “лихо” сприймається як вербалізатор центральнього, ключового образу, що передає зміст всієї складності ситуації, яка склалася.

“...Не сироти малі діти,
Що неньку сховали:
Їм зосталась добра слава,
Могила зосталась.
Засміються злії люди
Малій сиротині!..”
 (“Катерина”)

Ця строфа побудована на основі антитези, оскільки лексеми, які входять до лексико-семантичного поля “добро” перебувають в антонімічних відношеннях з лексемами негативного аксіологічного плану – “сирота”, “могила”, “злії люди”..

Отже, лексема “добро” в ідіалекті Т. Шевченка має своє лексико-семантичне поле, до якого входять еле-

менти семантичного поля, які об’єднані інтегральною семантичною ознакою “добро”, проте їх значення не тотожне. Одиниці цього семантичного поля розрізняються диференційними ознаками. Домінанта, що лежить в основі семантичного поля, може також розглядатися як певна поняттєва категорія, яка так чи інакше співвідноситься з навколишнім світом людини, об’єктивною дійсністю, з її досвідом і оцінними вимірами.

Література

1. Антомонов А.Ю. Дослідження структурної організації лексико-семантичного поля: Дис. канд. філол. наук: 10.02.19. - К., 1987. - 191с.
2. Апресян Ю.Д. Избранные труды. Том I. Лексическая семантика (синонимические средства). М.: Языки русской культуры, 1995. - 464с.
3. Арнольд И.В. Лексико-семантичне поле в мові і тематична сітка тексту// Арнольд И.В. // Семантика. Стилистика. Интертекстуальність: зб.ст. / Наук.ред. П.Е. Бухаркін. - СПб.: Вид-во С.-Петербур. ун-ту, 1999. - С.250 - 259.
4. Васильев Л. М. Современная лингвистическая семантика. – М., 1990. – с. 176
5. Никитин М. В. Основы лингвистической теории значения. – М., 1988. – с. 168
6. Семчинський С В. Загальне мовознавство. – К., 1996. – с. 98–151.

УДК 330.1

БАНКІВСЬКА СИСТЕМА УКРАЇНИ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ЇЇ РОЗВИТКУ

Іплющенко Т., студентка ІІ курсу фізико-математичного факультету

Науковий керівник: **Городецька М.О.**, доцент кафедри економічної теорії та політології

Протягом останнього часу стан економіки України стабілізувався, намітилися певні тенденції до позитивних зрушень та зростання. Однак, як окремі банки, так і вся банківська система України в цілому все ще працюють у складних умовах з високими ризиками.

Сучасний банківський сектор один із найбільш динамічних і розвинених в економіці України. Вплив світової фінансової кризи наочно продемонстрував нездатність вітчизняної банківської системи протистояти глобальним викликам, тому в українському суспільстві зараз іде велика дискусія щодо стратегій розвитку банківської системи, які здатні забезпечити виживання і рух вперед за умов існування в світі фінансової глобалізації.

Для того, щоб краще зрозуміти чому розвиток банківської системи є таким необхідним, розглянемо детальніше сутність, структуру, функції банку та основні засоби його впливу на економіку країни.

Банківська система – це сукупність фінансових установ грошового ринку у їх взаємозв’язку і взаємодії, діяльність яких законодавчо визначена.

Існує декілька видів банківських систем: дворівнева, централізована та децентралізована. В Україні функціонує саме дворівнева банківська система, яка включає в себе центральний банк – банк першого рівня і комерційні банки - банки другого рівня, які безпосередньо підпорядковуються центральному.

У колишньому СРСР була централізована банківська система, яка складалася з Державного, Будівельного і Зовнішньоторгового банків, сукупності ощадних банків. Проте у наш час така побудова системи є не зовсім дієвою.

Це зараз ми маємо ефективну банківську систему, яка виконує ряд операцій, стабілізує економіку, сприяє державній політиці, а раніше – це були звичайні окремі заклади, які виконували прості операції з приймання вкладів та здійснення безготівкових розрахунків.

Щодо історії, то банківська справа виникла ще у XIV столітті у Флоренції та Венеції, а згодом розвинулася в Амстердамі (1605 рік) та Гамбурзі (1618 рік). По всьому світу почали з’являтися установи, функції яких базувалися на зберіганні коштовних металів та кредитуванні осіб. У XVII-XVIII століттях банки з’явилися в Англії. На той час найважливішою їх функцією було посередництво у кредитних платежах. З їх зростанням позичковий капітал стає однією з відокремлених форм промислового капіталу із властивими йому законами розвитку. Щоб своєчасно виконувати свої зобов’язання, банки зберігали резервні фонди у вигляді коштовних металів та вкладів у центральному банку. Акумуляючи грошові кошти промислових підприємств, землевласників, торговельних установ та заощадження населення, банки мали можливість розширити базу нагромадження грошового капіталу. Перший акціонерний банк був організований у 1764 році групою лондонських банкірів, а в 1844 році за ним було закріплено роль центрального банку.

У сучасних умовах існує велика кількість банків, які класифікують за формою власності, за терміном надання кредитів, за національною належністю. В Україні функціонує понад 200 комерційних банків, серед яких кожного року ліквідують менш продуктивні та конкурентоспроможні. Так, в Україні станом на 21 січня 2011 року ліквідуються 18 банків (АТ “Градобанк”, КАБ “Словянський”, ВАТ АКБ “Одеса-Банк” та інші).

Головним суб'єктом банківської системи України є Національний банк України. Він був створений 20 березня 1991 року. До його складу входять: 20 департаментів та самостійних управлінь, 38 підзвітних йому структурних підрозділів, у тому числі 25 регіональних управлінь. Загальна кількість працюючих в системі Національного банку становить понад 13 тисяч чоловік, у тому числі в центральному апараті – 800 чоловік. Він має складну структуру, яка передбачена законодавством: центральний апарат, територіальні управління, розрахункові палати, банкотно-монетний двір, державна скарбниця, фабрика банкотно-паперу, центральне сховище грошей, спеціалізовані підприємства та установи. В системі управління Національного банку України виділяють раду НБУ і правління НБУ.

Отже, центральний банк є головною кредитно-фінансовою установою держави, яка виконує такі функції:

- є емісійним центром держави, тобто йому надано монополне право емісії банкнот і розмінної монети, забезпечує виготовлення грошей, регулює їх обсяг, вилучає фальшиві гроші;
- є банком банків, оскільки здійснює операції з банками держави (зберігає їх касові резерви, надає їм кредити, контролює їх діяльність);
- є банком уряду, тобто підтримує державні економічні програми, розміщує цінні папери, надає кредити уряду, обслуговує державний бюджет, зберігає золотовалютні резерви;
- є головним розрахунковим центром держави та посередником між іншими банками країни при виконанні безготівкових розрахунків тощо;
- контролює діяльність комерційних банків щодо виконання законодавства, веде книгу реєстрів банків, валютних бірж та інших фінансово-кредитних установ;
- регулює економіку за допомогою грошово-кредитних механізмів.

Створення центрального банку не є випадковою подією. Воно було обумовлене процесами концентрації та централізації капіталу, переходом до єдиної національної грошової системи. Системоутворююча роль центрального банку очевидна, проте він не зміг би добре функціонувати без комерційних банків.

Комерційні банки – це кредитні установи, що здійснюють універсальні банківські операції для підприємств, установ і населення головним чином за рахунок грошових коштів, залучених у вигляді внесків та депозитів. До таких операцій відносяться кредитні (активні і пасивні) та комісійні операції. Пасивні операції передбачають формування своїх грошових ресурсів. До них відносять ощадні внески, термінові депозити тощо. Активні операції комерційних банків пов'язані з розміщенням та використанням власного капіталу. До них відносять надання позикового капіталу під заставу нерухомості, під заставу цінних паперів, торгівельно-промисловий кредит органам влади чи приватним особам тощо. До комісійних операцій належать переказні (готівка за допомогою банку переводиться третім особам), акредитивні (переказ грошей від одного клієнта іншому), інкасові (банк проводить операції від імені та за рахунок своїх клієнтів за різними документами), довірчі (тимчасове управління майном, передача спадщини, прийняття цінностей на зберігання), торгівельно-комісійні операції (опе-

рації з валютою, золотом та цінними паперами). Крім цього банки виконують операції страхування, консультаційного бізнесу.

Таким чином, можна стверджувати, що центральний банк є управляючою установою, а комерційні – виконуючими. Це проявляється у тому як центральний банк, використовуючи основні знаряддя монетарної політики, а саме норму обов'язкових резервів, облікову ставку та операції на відкритому ринку, керує діяльністю комерційних банків з метою досягнення таких цілей, як економічне зростання, високий рівень зайнятості, стабільний рівень цін та курс національної валюти, стабільність процентних ставок та фінансових ринків.

Проте їх досягнення потребує розробки безлічі стратегій, які здійснюючи одне, не порушували б іншого. Так, НБУ не може прямо досягти підвищення рівня зайнятості чи зниження темпів інфляції не зачіпаючи інші макроекономічні показники. Тому він використовує вищезначені непрямі інструменти монетарної політики, за допомогою яких намагається вплинути на поточні та проміжні змінні, щоб досягти бажаного рівня основних макроекономічних показників.

Основна мета грошово-кредитної політики НБУ – забезпечення стабільності національної валюти, внутрішніх цін та стабільності грошово-кредитного ринку. Для досягнення цієї мети Національний банк повинен постійно вдосконалювати використання монетарних інструментів. Одним з таких інструментів є операції на відкритому ринку, за допомогою яких центральний банк контролює пропозицію грошей. Для цього центральний банк або купує державні цінні папери (облігації) у населення, фірм чи банків або продає їм ці папери, щоб змінити величину чи структуру резервів комерційних банків а, отже, і пропозицію грошей. Коли центральний банк купує цінні папери, то резерви комерційних банків збільшуються. Якщо банки надаватимуть у позику більше грошей, то пропозиція грошей у національній економіці зростає. І навпаки, коли центральний банк продає цінні папери на відкритому ринку, то резерви комерційних банків зменшуються. А це призводить до зменшення пропозиції грошей в національній економіці.

Операції на відкритому ринку є двох видів: динамічні та захисні. Прикладом захисних операцій є угоди про зворотній викуп або операції “репо”. Вони спричиняють лише тимчасовий вплив на обсяг банківських резервів: після їх завершення цей обсяг встановлюється на попередньому рівні. Прикладом динамічних операцій є угоди у формі “аутрайт”, які означають остаточну купівлю чи продаж центральним банком цінних паперів з негайною їх оплатою. Ці операції мають на меті остаточну змінити пропозицію грошей.

Центральний банк контролює обсяг позичених у нього комерційними банками коштів через облікову ставку, яка є ще одним монетарним інструментом. Зниження облікової ставки заохочує комерційні банки до отримання додаткових резервів через позики у центрального банку. Кредити комерційних банків на основі цих позик збільшують пропозицію грошей. Підвищення облікової ставки знеохочує дисконтні позики а, отже, стримує збільшення пропозиції грошей у національній економіці.

Проаналізувавши динаміку макроекономічних і монетарних показників у січні – липні 2010 року, про-

гнозні показники економічного та соціального розвитку України та грошово-кредитного ринку показали певне покращення макроекономічної ситуації. Індекс промислової продукції в січні – червні 2010 року порівняно з січнем – червнем 2009 року становив 112%. Цьому сприяла саме зміна облікової ставки в бік зниження.

Норма резервування є більш жорсткішим знаряддям монетарної політики, ніж операції на відкритому ринку, яким притаманна гнучкість. Норма резервування впливає на здатність банківської системи створювати гроші за двома напрямками. По-перше, вона змінює величину надлишкових резервів комерційних банків. По-друге, вона змінює розмір грошового мультиплікатора. Підвищення цієї норми може спричинити раптові труднощі банків з низькими наднормативними резервами. Якби центральний банк часто змінював норму резервування, то комерційні банки підтримували б весь час значний рівень резервів, щоб мати змогу у будь-який час виконати підвищені резервні вимоги. Це зменшувало би прибутки банків, оскільки наднормативні та обов'язкові резерви не приносять відсотка.

Проведення монетарної політики ускладнюється тим, що центральний банк не може одночасно стабілізувати і процентні ставки, і пропозицію грошей.

Залежно від характеру впливу на основні макроекономічні змінні – обсяг національного виробництва, рівні інфляції та безробіття – економісти розрізняють два види монетарної політики – стимулювальну і стримувальну. Політику, що спрямована на обмеження зростання цін у національній економіці, називають стримувальною монетарною політикою, або політикою “дорогих грошей”. Вона має вплив на рівень інфляції. Починаючи з лютого 2010 року в Україні триває тенденція до зменшення інфляційного тиску, яка проявляється в постійному зменшенні індексу споживчих цін у річному обчисленні. Політику, яка спрямована на підвищення рівня зайнятості, і, відповідно, на прискорення економічного зростання, називають стимулювальною монетарною політикою, або політикою “дешевих грошей”. Вона спрямована на збільшення ВВП.

Хоча монетарна політика має певні недоліки, проте вона унаслідок своєї гнучкості стала основним знаряддям стабілізаційної політики в країнах з розвинутою ринковою економікою.

Незважаючи на усі позитивні зрушення, банківський сектор України залишається на сьогодні недоконалим і не відповідає вимогам реальної конкурентноздатності економіки. За загальними результатами діяльності він є збитковим і містить численні проблеми, викликані як кризовими явищами економіки, так і грошово-кредитною політикою Національного банку України, діями влади та внутрішньобанківськими факторами. Серед цих проблем:

- існування розриву між обліковою ставкою НБУ і ставками по кредитах комерційних банків (перша становить 15%, тоді як друга – 30 - 31%), що може стати серйозним бар'єром на шляху подальшого росту економіки країни; крім того великий розрив між ставками за депозитами і комерційними кредитами, пов'язаний з перенесенням банками своїх витрат на клієнтів;

- проблема надійності і забезпеченості виданих кредитів. Небезпечною є тенденція залучення ресурсів вкладників, які не забезпечені власним капіта-

лом. Проблема незабезпечених, ненадійних кредитів викликає одну з найсерйозніших проблем сучасного банківського сектору України;

- проблема гарантування вкладів населення та відновлення довіри до банків. На сьогодні обсяги накопичення готівкової валюти поза банками продовжують залишатись достатньо високими – 1,8 млрд. дол. США за перші два місяці 2011 року (проти 1,0 млрд. дол. США за січень - лютий 2010 року);

- тісний взаємозв'язок між усіма сегментами фінансового сектора: будь-які проблеми, які виникають з небанківськими фінансовими установами, автоматично відбиваються на діяльності банків і банківської системи в цілому;

- проблема банківської таємниці, яка призводить до того, що багато фізичних і юридичних осіб утримуються від вкладання грошей в українські банки, до витоку конфіденційної інформації про клієнтів банку за його межі;

- відмивання грошей, існування якого тісно пов'язане з банківським сектором економіки. Ця проблема значною мірою викликана недоліками в законодавстві;

- проблема залучення інвестицій, зокрема іноземних. Надходження інвестицій у капітали банків України досить невелике – частка іноземного капіталу в банківському секторі становить 12,3% від загальної суми зареєстрованих статутних фондів українських банків.

Таким чином, існує безліч проблем, які негативно впливають на функціонування та розвиток банківської системи України. Проте, кожну проблему можна розв'язати. Так для вирішення гострої проблеми недовіри населення до банків та гарантування його вкладів важливим є підвищення ефективності роботи Фонду гарантування вкладів населення, яка залежить насамперед від того, наскільки швидко він зможе виплатити гроші після настання факту недоступності внесків. Якщо ця можливість буде забезпечуватись лише цінними паперами уряду, терміни отримання готівки для здійснення виплат явно перевищать один місяць і можуть розтягнутись на півроку й більше. А найважливіше у діяльності Фонду є саме забезпечення населення відповідними гарантіями, а не голими деклараціями.

В цілому держава для проведення ефективної фінансово-економічної політики повинна удосконалити податкову систему країни; ввести єдині загальнодержавні реєстри рухомого і нерухомого майна; розвивати та стимулювати приватну власність; швидкими темпами проводити реорганізацію, об'єднання або ліквідацію проблемних банків; створити сприятливий інвестиційний клімат, атмосферу масового інвестування в українську економіку; збільшити кількість та підвищити якість банківських послуг на основі використання сучасних технологій і обладнання; впроваджувати нові банківські продукти; запровадити цілодобове надання банківських послуг у комерційних банках; розвивати кредитування малого бізнесу; розвивати взаємовідносини банків з клієнтами; розвивати методологію прогнозування попиту на кредити, ризиків інвестиційно-кредитної діяльності в умовах невизначеності; розробити довгострокові стратегії із застосуванням міжнародного досвіду та національних особливостей і специфічних характеристик кожного банку; розвивати Інтернет-банкінг, залучати для цьо-

го відповідних висококваліфікованих спеціалістів, використовувати новітні інформаційні технології.

Таким чином, перспективи розвитку банківської системи існують, проте необхідно докласти великих зусиль для того, щоб вирішити всі проблеми, які постають перед банківським сектором. Грошово-кредитна політика

в Україні потребує вдосконалення центральним банком основних інструментів монетарної політики в умовах ринкової економіки, запровадження регулятивного процесу у грошово-кредитній сфері, подальше реформування банківської системи на ринку капіталів та створення сприятливого клімату для інвестора.

Література

1. Адамик Б.П. Національний банк і грошово-кредитна політика.: Навч. посібник. – Тернопіль:Карт-бланш, 2002. - 278 с.
2. Основи економічної теорії. Навч. посібник. За ред. В.П. Круша, В.І. Депутат, С.О. Тульчинської. – К.:Каравела,2008.- 448с.
3. Панчишин С.Макроекономіка. Навч. посібник. Вид. 2-е. – К.:Либідь,2002.- 616с.
4. <http://www.bank.gov.ua>

УДК 378:78.07

ДО СУТНІСТІ ПОНЯТТЯ “МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ”

Кавун О., магістрантка факультету культури і мистецтв

Науковий керівник: **Гусейнова Л.В.**, доцент кафедри інструментально-виконавської майстерності

Стрімкий розвиток сучасного суспільства, оновлення системи соціальних цінностей і життєвих пріоритетів викликає необхідність постійного вдосконалення системи освіти, оновлення її змісту, збагачення палітри форм і методів навчання. Методики навчання гри на фортепіано учнів, що існують на сьогоднішній день і що є традиційними, проявляють себе недостатньо ефективно, оскільки розраховані на сильних та обдарованих дітей.

Висвітленню теоретичних питань проблеми формування інструментально-виконавських умінь виконавця-інструменталіста присвячені праці М.Давидова, Г.Ципіна, В.Шульгіної, О.Шульпякова та інших. Проблеми удосконалення професійної підготовки виконавців-інструменталістів висвітлюються у працях О.Алексєєва, Є.Лібермана, В.Муцмахера, та інших. Окремі аспекти досліджуваної проблеми знайшли відображення у працях, присвячених питанням професійної підготовки майбутнього вчителя музики (О.Абдулліна, Л.Арчажнікова, Ю.Бай, Н.Біла, Р.Верхолаз, Л.Гусейнова, Є.Йоркіна, І.Зязюн, З.Квасниця, В.Крицький, О.Олексюк, Г.Падалка, В.Ревенчук, О.Рудницька, О.Щербініна, О.Щолокова, Т.Юник та ін.)

Сучасною музичною педагогікою накопичено багато наукових знань, які стосуються питань формування технічної майстерності виконавців (Н.Згурська, І.Мостова, Г.Саїк, Є.Скрипкіна та ін.).

Питанням виконавської майстерності приділяється останнім часом надзвичайно велика увага в музичній педагогіці, естетичі виконавського мистецтва. У вітчизняній педагогіці одним з перших виконавську майстерність як теорію формування відокремив і конкретизував М.Давидов. На його думку, “виконавська майстерність є вільним володінням інструментом і собою, емоційно яскраве, артистичне, спів творче, технічно досконале втілення музичного твору в реальному звучанні”.

Музичне виконавство – особливий різновид музичної діяльності, що визначається як творчий процес відтворення композиторського задуму засобами виконавської майстерності.

В науково-методичній літературі простежується неоднозначне тлумачення музичного виконавства, але у різних визначеннях помітні елементи спільності, за якими вони зводяться до загального знаменника. Виконання музичного твору – складний творчий процес, який починається з грамотного прочитання нотного тексту, осягнення його у взаємозв'язку сприйняття і відтворення, передбачає створення високохудожньої інтерпретації.

Ю.Цагареллі стверджує, що музично-виконавська діяльність характеризується внутрішньою творчою алгоритмічною послідовністю, яка проявляється у поетапній роботі в музиканта-виконавця над музичним твором, поетапному формуванні ідеального музичного образу та компонентів професійної майстерності.

Сучасна наука, що досліджує різноманітні прояви музично-творчої діяльності людини, є складною системою знань, пов'язаних з пізнанням різних музичних явищ, внутрішніх закономірностей музики, її функціонуванням. Теорія музичного виконавства займає своє особливе місце в охопленні цілої низки складних проблем, вирішення яких вимагає різних наукових підходів і спільних зусиль спеціалістів в галузі естетики, психології, педагогіки, музикознавства. Плідність і перспективність теорії музичного виконавства забезпечується її послідовною опорою на методологічні принципи.

В теорії виконавська діяльність постає як динамічна система, складовими якої є композиторська творчість, творчість інтерпретатора та слухачька “співтворчість”. Аналіз наукової літератури виявив наявність різноманітних підходів до визначення сутності виконавського мистецтва та його окремих характеристик. Так, на думку М.Кагана, виконавство є “...повноцін-

ним видом художньої творчості, поряд з діяльністю композитора, драматурга”, але воно має виразні відмінності, що зумовлені сформованістю особистісних якостей музиканта як виконавця, специфічними особливостями сфери художньо-творчої діяльності, суспільною значущістю, цінністю цього виду мистецтва.

Специфічною ознакою виконавства, на думку Є.Гуренка, є наявність художньої інтерпретації. Це відобразилось на авторській дефініції визначення музичного виконавства. Останнє тлумачиться як “вторинна, відносно самостійна творчість, що полягає в процесі конкретизації продукту первинної художньої діяльності”. Науковець обґрунтовує художньо-інтерпретаційну природу виконавства, досліджує своєрідність художньої інтерпретації і спростовує її ототожнення з процесом виконання й кінцевим результатом виконавської діяльності музиканта.

За твердженням О.Бодіної, виконавству властиві три масштабні рівні творчого процесу. Застосовуючи семиотичний аналіз до вивчення структури виконавського процесу, вчена вказує, що перший пов'язаний з усвідомленням виконавцем змісту окремих мотивів та інтонацій на основі розкриття їх семантичного значення. Другий – з переведенням семантичної конкретизації в художнє узагальнення. Третій – із завершенням перших двох і оформленням певного драматургічного задуму виконавця.

Н.Корихалова характеризує дві антитези процесуального розвитку музичного виконавства: об'єктивізм та суб'єктивізм, й відмічає, що всі проблеми в сфері музичного виконавства покладені, в результаті, на інтерпретацію музики.

В соціологічному ракурсі питання музичного виконавства висвітлює Ю.Капустін. Науковець розглядає особливості сучасного концертного життя, соціальні функції музичного виконавства, форми спілкування між виконавцем і слухачем.

Будучи синтетичною діяльністю музичне виконавство включає в роботу зорову, слухову, тактильну, кінетичну системи, мобілізує практично всі форми розумових дій, відображує їх у всій ієрархічній сукупності, повноті та багатоманітності, формуючи при цьому складні види сприйняття, мислення, пам'яті, уваги та уяви, уявлення про художній й естетичні цінності.

Виконавська діяльність зумовлена переживанням чогось значного для індивіда і сприяє появі якісних змін психічних властивостей особистості та “якісним новоутворенням” (Л.Виготський). Наявність такого мотиву надає змісту діяльності виконавця, відповідає його інтересам, потребам, якісним орієнтаціям.

Особливу роль у музично-виконавській діяльності відіграє особа виконавця, від майстерності та творчого пошуку якого залежить адекватне вираження емоційної та смислової сутності музичного твору. Залучення до цієї діяльності збагачує особистим, власно здобутим досвідом, переводить статичне поглинення музики у свідоме засвоєння, розвиває самостійність та творчість мислення.

Виконавська діяльність має найбагатші можливості для розкриття творчих рис особистості учня. Весь процес засвоєння музичного твору стає для нього індивідуальною творчістю: від роботи над твором, пов'язаною з засвоєнням емоційно-виразного змісту композиторської інтонації, логікою її становлення і

закономірністю розвитку – через виявлення засобів виразності, які відповідають конкретним музичним образам твору, відпрацюванням потрібних піаністичних навичок та прийомів виконання – до знаходження власного інтонаційного аспекту твору, контролю за відповідністю індивідуальної інтерпретації задуму композитора, підготовкою до концертного виступу та самим процесом естрадного виконання.

Формування виконавської майстерності – складний багатовекторний процес, розвиток якого висуває необхідність постановки в центр дослідницької уваги поняття “майстерність”, що складає ядро, що систематизує основу виконавської діяльності та виступає вихідною передумовою джерела формування виконавця.

Знання, уміння, навички у процесі становлення професійної майстерності доповнюються волею, наполегливістю, на яких проростає працелюбність як найвище виявлення людського в людині. Виключно на цьому ґрунті міцніє і розвивається майстерність, в якій природно зливаються праця – як необхідність, і праця – як гра фізичних та інтелектуальних сил особистості. Майстерність набувається виконавцем в процесі діяльності, виступає як властивість до суб'єктивного усвідомлення образу об'єктивної дійсності, що зумовлює творче перетворення установлених стереотипів. Завдяки цьому феномен майстерності виявляється не в імітуванні способів діяльності, а в творчому й оригінальному їх розвитку та створенні якісно нових.

Першочерговим завданням, необхідним для впевненого опанування механізмом гри, на думку К.Гумеля, К.Черні, З.Тальберга, є розвиток в учня фізичних якостей. Визначений педагогами-музикантами підхід до виховання виконавської майстерності окреслюється односторонньою технологічною настановою, де важливе місце займає посилене тренування.

Сутність виконавської підготовки тлумачиться значно ширше. Зокрема, В.Сафонов вважає, що висока професійна майстерність формується тільки в поєднанні з художньою інтерпретацією, а слуховий метод навчання є найбільш природним інструментом впливу на звукообразний процес індивідуального визначення системи виконавських засобів виразності. Й.Гофман зазначає, що учень повинен виробити здатність до уявлення звучання. Якщо уявна звукова картина буде виразною – “пальці повинні і будуть їй підкорятися”, де “техніка – скриня з інструментами, з якої умілий майстер бере в певний час і з певною метою те, що йому потрібно”, К.Мартінсен пропонує таку методiku викладання, за якої розвиток техніки здійснюється послідовно: від слухового образу, через моторику, до звучання. Фактором формування виконавської майстерності Г.Прокоф'єв вбачає роботу над “тембровими відмінностями в звучанні інструменту”.

Педагоги-музиканти Б.Асаф'єв, А.Рубінштейн, Л.Оборін, Г.Нейгауз вбачають завдання виконавської підготовки в розвитку художності як основи виконавської майстерності. Техніка в цьому випадку розцінюється як засіб виконання музичного твору. О.Серов відмічає, що техніка є лише засобом, бо коли вона перетворюється в самоціль, то стає лише доказом спритності, виучки і з істинним мистецтвом тут вже немає нічого спільного. Такої ж думки дотримується Г.Нейгауз, вважаючи, що

піаніст в звуках розкриває поетичний зміст музики, а для цього, необхідна техніка.

Питанням виконавської майстерності приділяється останнім часом надзвичайно велика увага в музичній педагогіці, естетиці виконавського мистецтва. У вітчизняній педагогіці одним з перших виконавську майстерність як теорію формування виокремив і конкретизував М.Давидов. На його думку, "виконавська майстерність є вільним володінням інструментом і собою, емоційно яскраве, артистичне, співтворче, технічно досконале втілення музичного твору в реальному звучанні".

Виконавська майстерність як результат справжньої творчості передбачає вміння створити цікаву, неповторну, виключно індивідуальну інтерпретацію музичного твору.

Отже, сутнісною характеристикою виконавської майстерності виступають художньо-інтерпретаційні вміння виконавця, що відображають рівень його образного сприймання, культури почуттів, естетичних ідеалів і смаку, творчих здібностей.

Ми розглядаємо музиканта-виконавця як художника-інтерпретатора, здатного творчо осмислити авторський текст і реалізувати його в продукті своєї діяльності, де специфічною мовою закріплюється складний процес створення нового, самобутнього, і яка, внаслідок цього, є особливою творчістю, що набуває великого значення і для композитора, і для виконавця, і для слухача.

Концертний виступ є однією з основних закономірностей музично-виконавської діяльності і передбачає мобілізацію зусиль виконавця, використання музично-теоретичних знань, практичних умінь та навичок, що складають виконавську майстерність. Концертний виступ акумулює в собі виконавську надійність – якість музиканта-виконавця безпомилково, стійко та необхідно-точно виконувати музичний твір. Емоційний відгук на музику в умовах естради, що є одним із специфічних проявів загальної емоційності людини,

займає в структурі емоційних проявів високе ієрархічне положення. Зазначимо, що хоч процесу творчості загалом властивий емоційний гарт, за своєю силою він неоднаковий. Для мистецтва характерна велика гострота і сила, більш широкий діапазон, розмаїтість переходів емоційних барв. Для митця важливо не тільки відчувати художній образ, а надзвичайно суттєво відобразити різні почуття так, щоб слухач, глядач були сповнені, пронизані тими ж переживаннями. "Подвійне" життя виконавця на сцені є не що інше, як робота його уяви, реалізація потреб і здатність до живого перевтілення. Необхідно відмітити, що виконавець з моменту появи на публіці, живе, як правило, повторними (афектними) почуттями, очищеними від стороннього, від усього того, що заважало б слухачеві художньо сприймати і насолоджуватись. У творчій уяві виконавця відбувається корисний розлад між тим, що є, і тим, що обов'язково має бути. В процесі цього розладу і здійснюється творча переробка первинного переживання і повторне художнє переживання.

Аналіз сучасних наукових позицій показав, що формування виконавської майстерності є однією з вагомих актуальних проблем мистецтва педагогіки. Зокрема, врахування емоційно-естетичних чинників досягнення музичного мистецтва й опора на них в навчально-виховному процесі є необхідною умовою впливу на формування особистості виконавця, суттєвою формою збагачення художньо-інтерпретаційних умінь музиканта.

Отже, інструментально-виконавська діяльність як повноцінний вид художньої творчості має свої особливості, зумовлені рівнем сформованості особистісних якостей виконавця, специфікою художньо-творчої діяльності, суспільною значущістю цього виду мистецтва. Інструментально-виконавська діяльність – складний, багатоплановий процес, що потребує постановки, вивчення та розв'язання цілої низки методологічних і методичних проблем.

Література

1. Гофман І. Ответы на вопросы о фортепианной игре. – М.: Гос. муз. изд-во, 1961.
2. Гуренко Е.Г. Проблемы художественной интерпретации (философский анализ). – Новосибирск: Наука, 1982.
3. Гусейнова Л.В. Формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності: Дис... канд. Пед. Наук: 13.00.02; - Захищена 14.09.2005; Затв. 13.04.2006. – Ніжин, 2005. – 246с.: табл. – Бібліогр.: с.190-220.
4. Кременштейн Б.Л. Воспитание самостоятельности учащихся в классе специального фортепиано. – М.: Музыка, 1981.
5. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: записки педагога. – 5-е изд. – М.: Музыка, 1988.
6. Цагарелли Ю.А. Психология музыкальной исполнительской деятельности: Авторев.дис. ... доктора псих.наук /Ленингр. гос.ун-т. – Л., 1989.
7. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано: Учеб. пособие. – М.: Просвещение, 1984.

ВІДСУТНІЙ ДИСКУРС

Казаков М., магістрант факультету лінгвістики Національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут”

Дана стаття є стислим оглядом постмодерністської концепції та структури дискурсу постмодерну. Есе охоплює також тему поетального пориву знаку з логічною знаковою свідомістю, як передумову виникнення постмодернізму. Виведена варіативна модель руху мистецької логіки сучасної культури при визначенні поняття категорії “гомогенного абсурду”.

Історія, створена людиною, здійснилася для нас одразу й назавжди. Подальший її процес – трансцендентальний міф, *саморозгортання*. Пророкування Маркса й Енгельса не виправдали очікувань і випробувань часом, а неолібералізм перетворив світ у грубий фарс і розв’язав Четверту Світову війну, де принцип “всі проти всіх” не тільки не приховано, але й проголошено відкрито. Культурний світ сьогодення став оболонкою, заповненою сурогатами минулого. І культура, і свідомість потрапили в кризу, з якої, можливо, виходу й не існує – в кризу *постмодерну*.

Девіз “Назад до Канту!”, який пролунав у XIX ст. став знаком кризи в філософських колах, “Назад до Баха!” – в музиці; в момент кризи психоаналізу, який з’явився не так давно як такий, скажуть згодом: “Назад до Фрейду!” – і це лише гасла, не рахуючи усіх неопозитивізмів чи неомарксизмів у філософії та/або неоімпресіонізмів у мистецтві. Ці повернення та “оновлення” визначають амбівалентну рису розвитку сучасної культури: розвиток нових її форм терпить фіаско, але, одночасно з цим, “класичне” вже не може відповідати потребам епохи. Ці тенденції розвитку ще не склались у повну постмодернову систему, але стали головною та керуючою рисою цієї системи.

Модернізм у мистецтві та філософії не зміг стати напрямом епохи, якими б сильними не були гасла й маніфести модерністів. Не останню роль у цій поразці відіграв футурист Марінетті, відомий окрім цього як один із основоположників фашизму. Взагалі, лояльність модерністів до фашизму та відкрита підтримка Муссоліні та Гітлера – стали розповсюдженим явищем серед них. Звичайно, йдеться не про всіх. “Існують хороші модерністи, але хорошого модернізму не існує”, – слова, сказані М.Ліфшицом у його полемічній статті “Чому я не модерніст?” стали смертним вироком цьому мистецько-філософському напрямку. Після Другої Світової війни людство одразу ж і з радістю відкинуло паризький “Салон відкинутих” та Пруста, Джойса і Стравинського та взялось за Керуака та Уорхола під акомпанемент Джона Кейджа. Дегуманізувавши людину, як це в історії людства вже було, ми внесли дещо нове – *анонімували мистецтво*. Тепер митець – кожен і ніхто. Дадаїзм, фовізм, сюрреалізм, абстракціонізм тощо – не пішли з мистецької арени, але мало хто залишився творити в цих напрямках під знаменами “модернізму”. Ті, хто розвінчував культ модернізму апелювали до того, що це “культ сили”, “радість від знищення”, “любов до жорстокості, бездумного життя, сліпого підкорення”. Професорів і літераторів затравлювали “обивательським” пристосовуванням до реакційної політики імперіалістичних держав. “Дрібним бісам літературної богеми” не складало проблем писати, наприклад, на мові Ніцше, брати все, що їм подо-

балось у цьому неакадемічному філософії та перекручувати його ідеї. Ніхто ж не підозрював, що “декаденти” та “політики пивних путчів” з їх доволі хилою та хворобливою “волею до влади” втілять у життя закони Третього Рейху. Інша частина модерністів випробувала на собі його важку руку. Модернізм, казали його палачі, шукав “людину натовпу”, апелював до її низьких інстинктів, бажаючи вимкнути мислення та відчуття правди. Тепер же сам натовп став митцем. Відбувалось це поступово. Не однією кризою модернізму чи дегуманізацією “завдячуємо” ми сучасному становищу культури: вели до цього й інші шляхи, а саме – хибні шляхи розвитку культури. Отже, нові мистецькі та філософські напрями терплять кризу. Разом з цим, дегуманізація життя стає догмою. Разом із цим (частково саме внаслідок знеособлення митця) митець більше не прагне шокувати глядача, що, здавалося б, було останньою інстанцією: він просто не поважає його. Намагання не вкладати сенс у свої творіння вже існувало й до цього (згадати хоча б творчість дадаїстів чи фільм Бунюеля/Далі “Андалузський пес”), але рівень подачі витвору без суті перейшов на якісно новий рівень: витвір мистецтва *змушував* глядача віднайти в ньому сенс, при цьому його не маючи. Інакше як було б ще можливо винайти, вибудувати структурно, насолоду у спогляданні кітчів та кліше? Можливо, саме тому Р.Барт розділив концепції “задоволення” та “насолоди” від тексту. Насолода при її розриві з культурою стає справжнім постмодерністським методом читання, в той час, як задоволення – процес “аристократичного” поглинання тексту, смакування ним. Те ж можна сказати не тільки про літературу. Головна бінарна опозиція тут – зв’язок/розрив із загальнолюдською культурою. Задоволення від витвору мистецтва було характерним для усіх домодерністських течій і залишало сприймача у стані спокою. Модернізм береться за спробу порвати з культурним світом минулого. Постмодерністське мистецтво пориває зі своїми творцями.

Порив знака із логічною “знаковою свідомістю” завершується тим, що залишається лише знак – без ідеї. Ідею треба вигадати самому глядачеві. Восьмигодинний фільм *Empire*, знято єдиним дублем без монтажу. Він являє собою фіксований план, спрямований на Імпайр Стейт Білдінг, без будь-яких подій. Енді Уорхол, режисер, у своїх коментарях називає його “найдовшим у світі порнофільмом”. Цей очевидний жарт-заява не завадив у 2004 році включити цей фільм до Державного каталогу фільмів Бібліотеки Конгресу США. З цього прикладу видно, що Уорхол міг би, так само, як і глядач, надавати при бажанні будь-якого сенсу своєму фільму. Ця “гра” з глядачем викликає в останнього відчуття універсальності постмодерністського знаку, відсутність однозначної та конструктивної критики/тлумачення

цього знаку – піднесене відчуття “розуміння мистецтва не для всіх”. Постмодерністське мистецтво є “*відкритим*”, але не в тому значенні, яке надає терміну “відкритість твору” Умберто Еко. Його ситуація мистецтва – “твор у процесі творення”. У насправді “постмодерновій ситуації” твор, скоріше, можна сприймати як споживання Кінцевим Інтерпретантом (глядач) *гомогенного абсурду*. Під гомогенним абсурдом слід розуміти “рафінований” і “нормалізований” елемент споживаної *гіперреальності*, яку член постіндустріального суспільства отримує у повсякденному житті в гомеопатичних дозах у різних формах: від рімейку фільму “Службовий роман: наш час” (на який більший процент глядачів іде повністю передбачуючи та знаючи сюжет, “але ж куди йти в суботу”, чи, підсвідомо розуміючи, що цей фільм не принесе їм задоволення) до реклами по радію й телебаченню, які зроблені драгуюче та безглуздо, ніби спеціально. Ставлячись до гомогенного абсурду в більшості випадків негативно, на підсвідомому рівні ми звикаємо до нього, більше того, він, як і гомогенне насильство (кадри з напівзруйнованих міст і стікаючих кров’ю жителів близького Сходу, які ми бачимо між рекламою зубної пасти та мобільного телефону) займає важливе місце у індивідуальних і колективних структурах суспільства.

Постмодерністська мистецька логіка може бути представлена у певного роду схемі:

Відправник (митець) – динамічний об’єкт як гомеопатична доза гомогенного абсурду (повідомлення) – чуттєвий досвід сприйняття повідомлення кінцевим інтерпретантом (глядач)

“Відкритість” же постмодерністського твору полягає у його відкритості для повної *деконструкції* витвору (а не тільки твору) та відсутності дискурсу. Деконструкція як така і є постмодерністським методом, який вийшов із критики/заперечення структуралізму, сформувавшись із ідей Жака Дерріди. Спершу це був принцип “*деструкції*”/реконструкції текстів (об’єктами досліджень Дерріди були в першу чергу метафізичні тексти), але стратегія переосмислення та надання іншого сенсу у культурі, де семіозис стає нескінченним, а мистецтво користується хайдеггерівським “позитивним смислотворенням”, яке виходить із позитивного засвоєння минулого, - дають деконструкції змогу порушити своє головне правило – вийти поза текст. Проблема інтертекстуальності стає проблемою інтерпретації мистецтва та культури в цілому, хоча сам термін “деконструкція” не завжди застосовується при певних дослідженнях, за методами до неї тотожними. Але більш фатальним явищем є відсутність у постмодерні *дискурсу* як такого.

Під дискурсом слід розуміти складне явище, яке поєднує у собі як мовну практику, так і *екстралінгвістичні фактори* (форми чуттєвого сприйняття, “енциклопедична компетенція”, психологічна компетенція, володіння засобами декодування/інтерпретації, логікою, індуктивно-дедуктивним аналізом при аналізі лінійної маніфестації тексту та її гіперкодувань, знанням мови повідомлення), за допомогою яких текст(письмовий)/повідомлення(усне) можна розуміти, відтворювати та створювати власний(власне), а також мати уявлення про учасників комунікації чи фабулу твору, сприймаючи повідомлення. Зазвичай, дискурс мав відношення до мовного повідомлення, але в останні десятиліття він “деконструювався” й почав часто ототожнюватись із текстом, а, вийшовши, як і деконструкція, “за межі тексту”, отримав відношення [до]/позначення позамовних процесів. Подальшою його еволюцією стало занурення у соціальний контекст, а згодом – дискурсивний аналіз та “*дискурсія*” Фуко як інструмент пізнання та вивчення культури, коли, обнулюючи денотативне значення виразу, відбувається “археологічний” пошук “вже сказаного” у дискурсі значень, які мають у увазі, але не висловлюються.

Постмодерністський же дискурс тікає від свого вивчення, оскільки “вже сказане” не можна віднайти там, де не сказано нічого. Минуле тут переосмислюється, але, скоріше, не позитивно, а деструктивно, знищуючи зв’язки з культурою та свідомістю. Це закриває традиційним методам онтологічного пізнання (навіть тим, що виникли одночасно з постмодерном чи після його виникнення) шлях до вивчення цього “стану”. Дискурс занурюється в життя, постмодерн від нього – тікає. Філософська серйозність раз і назавжди замінена тут іронією, ідеологічні та психоаналітичні аспекти стають кітчевими. Можна сказати, що дискурс постмодерну – спроба *Деконструкції Культури* на тлі глобальної стагнації загальнолюдської культури, до якої призвела дегуманізація, глобалізаційні процеси, криза розвитку нових форм та ідеологій із неможливістю Другої Епохи Відродження в історії. А шлях до такої деконструкції лежить лише в одному напрямку – знищенні будь-якого дискурсу й розширенні бодрійярівської гіперреальності до безмежного гіпервсесвіту, де мовна практика та створення повідомлень перетворюються на нескінченну гру семіозиса, засновану на постійному (структурному) реформуванні творинь історії та їх споживанні без будь-яких свідомих перцептуальних суджень чи умовиключень, інтерпретуючи “Сільського лікаря” Кафки як медичинський довідник. Бути цьому, чи ні – відповідь на це питання знов і знов коливається маятником Фуко, балансуючи на вістрях наших шпаг.

ОКАЗІОНАЛЬНІ НОМІНАЦІЇ ЖІНКИ В ІДІОЛЕКТІ МИКОЛИ ВІНГРАНОВСЬКОГО

Кандиба Ю., студентка IV курсу філологічного факультету.

Науковий керівник: Пасік Н.М., доцент кафедри української мови.

Одним із важливих питань сучасної лінгвостилістики є вивчення індивідуально-авторських новотворів – позасистемних мовленнєвих виявів, яким притаманне особистісне, усвідомлене лише одним або кількома носіями мови контекстуальне значення [5, 5].

Поетична думка майстрів слова другої половини ХХ ст. детермінована свободою від обмежень, відходом від колишніх стереотипів мислення, лібералізацією та демократизацією суспільства. Видозмінені мовні смаки цього покоління вийшли за межі стандарту, активізуючи продукування okazіональних утворень. Другу половину ХХ століття, за влучним висловом О. Земської, називають “віком okazіоналізмів”, адже в цей період з'явилися “каскади незузальних знаків”, які, демонструючи “розкутість і розкріпачення”, прийшли на зміну “невизначності та стандарту” [6, 31].

Своєрідний естетичний “вибух” образного мовомислення М.Вінграновського, як і інших шістдесятників – І.Драча, І.Калинця, Л.Костенко, Б.Олійника, І.Світличного, В.Симоненка, В.Стуса, – ґрунтується на принципах метафоричності, віддаленої асоціативності, okazіональності, художньої означеності та звукосмислового зближення лексем [8, 4–5]. Вагоме місце в індивідуальному образотворенні М. Вінграновського займають узальні лексичні номінації та словотвірні інновації.

Мета нашої статті – простежити специфіку деривації okazіональних номінацій на прикладі жіночих художніх образів, створених Миколою Вінграновським, адже okazіоналізми вирізняють творчість цього поета серед інших, естетизують її. Поряд зі словотвірними новаціями узальні номінації також можуть сприйматись як okazіональні, якщо вони характеризують особу, предмет чи явище в незвичному, притаманно-му лише конкретному митцеві стилі.

У зв'язку з цим ми звернемо увагу на словотвірні та лексичні модифікації, а також на роль контексту у формуванні словесно-художніх образів.

Інтимна лірика М.Вінграновського має свої особливості. Його асоціативний ряд у зображенні жінки вирізняється з-поміж образів інших шістдесятників, але в той же час містить багато спільних елементів, що й об'єднує плеяду цих митців, – зокрема, це філософія кордоцентризму. Пристрасність утвердження особистості та її свободи, зміна настроїв і емоційних станів, наскрізна метафоричність, мовна гнучкість і витонченість – основні ознаки інтимної лірики поета. Образи коханої, нареченої, жінки-матері уособлюють найвищі почуття. У них концентруються роздуми про вічність і народ, духовність і рідний край, жінку-берегиню й натхненницю. На думку Т. Бахтірової, образи батьківщини та коханої у М. Вінграновського часом взаємозамінні [2, 9]. Інтимна лірика поета сповнена експресії, динаміки почуттів, тонкого ліризму, осмислення на різних мовних рівнях.

Для створення словесно-художнього образу жінки поет залучає переважно первинні в словотвірному

плані номінації та суфіксальні засоби деривації, наприклад:

Вона була **задумлива**, як сад.

Вона була **темнава**, ніби сад (4, 81).

Актуалізовані прикметники, утворені суфіксальним різновидом морфологічного способу, узальні, проте, поставлені в позицію предиката, виконують оцінну функцію, створюють колорит інтимності, романтичний настрій, ореол нерозгаданості й ніжності.

За принципом аналогії поет творить такі okazіональні номінації, як, наприклад, крилечечко, використавши при цьому зменшувально-пестливі суфікси – еч– та –ечк–:

Як ти летіла! як ти довго билась!

Мала з малих, крилечечко із крил (4, 85).

Застосовуючи таку подвійну актуалізацію пестливості (крило – крилечко – крилечечко), автор майстерно підсилює і концентрує уже створений ним експресивний образ.

М.Вінграновський продуктивно застосовує такий різновид словотворення, як слово- та основоскладання. Порівняно з простими словами композити мають більший інформативний конотативний стилістичний потенціал, потужну оцінну силу, поняттєву й естетичну місткість [7, 125]. У багатьох прикладах натрапляємо на раптове, свіже поєднання компонентів в один колоритний, неповторний словесно-художній образ, як-от:

А на обличчі **тихомолодому**

Цвітуть два маки **тихо молоді** (4, 298).

Паронімічне зіставлення поглиблює експресію, підкреслює внутрішню форму композита.

Проте лексичні модифікації більш показові для художнього мовлення М.Вінграновського. Так, цікаве звернення поета до жінки сладо, що є авторським новотвором і своїм звучанням схоже на давньоруське ладо, семантика якого передає ментальне ставлення чоловіка до жінки:

Страждай і плач тепер, **моя ти сладо**,

Журиш журбою серця і чола (4, 43).

Алюзія ладо – сладо естетизує словесно-художній образ. З одного боку, спостерігаємо ототожнення семантики, з іншого – розрізнення: компонент сладо містить додаткові конотації, мотивовані внутрішньою формою слова солодкий (пор. рос. услада). Отож автор досягає ефекту поглиблення інформації, інтимізації, у чому й виявляється okazіональність.

Образи коханої уособлюють для М. Вінграновського найвищі почуття, у словесно-художніх образах ніби концентруються уявлення про майбутнє, вічне й духовне:

Ти – вся любов. Ти – чистота,

Довірливість благословенна.

Твоя краса мені свята,

Твоя любов мені священна (4, 83).

Метонімічні лексеми любов, чистота, довірливість імплікують інформацію асоціативного причиново-наслідкового характеру, доповнюються епітетами. Такий складний комплекс художніх прийомів розгортає і поглиблює образ коханої як ідеалу.

У противагу до попереднього "святого" образу створюється інший:

Ти відьма мого серця. Я – тиран,
А ти мільйон тиранів... (4, 223).

Гіперболізовані метафори дозволяють зробити припущення, що поет відчуває химерну містичність і в той же час силу, якими володіє жінка, вплив, який вона має на закоханого чоловіка.

Механізмом для оказіонального образотворення часто є параномазію – навмисне зближення слів, які мають звукову подібність [7, 114]. Контекст інтегрує асоціативно-сміслові зв'язки між близькозвучними словами, семантично далекими в мовній системі, у результаті чого несподівано народжується новий образ: Марія – мрія. Поет обіграє ім'я, символічне для християн:

Маріє, мріє, мрієчко моя,
Моя Марієчко тривожна... (4, 209).

Таким чином, автор не забуває про божественність жінки, але в той же час показує її недосяжність та ефемерність.

Письменник підносить жінку на п'єдестал безсмертя людського роду, вбачає у ній єдину можливість вічного життя, поєднує категорії "жона" і "самозбереження народу" у важливе для чоловіка джерело сил: жінка, друг, коханка і продовження себе в наступних поколіннях:

Але вона – жона. Вона –
Самозбереження народу (4, 13).

Але, як це не дивно, поряд зі сприйняттям жінки як символу безсмертя людського роду письменник убачає в ній і зовсім іншу сутність:

Ви ж будете ще жить – пектись в моєму слові,
Бо ви – брехня! Ви – маскарад любові! (4, 212).

Текстова модальність, яка характеризує внутрішній світ ліричного героя, реалізується через звертання до об'єкта любові як до маски та маскараду, тобто вчинки жінки – це лицедійство, гра, нереальність, те, що існує тільки на словах. Метафора маскарад любові передає такий зміст: жінка може грати будь-яку роль, одягти будь-яку маску, приховуючи свою справжню сутність.

Микола Вінграновський удається й до релігійно-народних образів для номінації коханої:

Ви чорна райдуга небесних літ моїх...
...У чорної райдуги біле тіло
І чорні очі, як сто криниць.
У чорної райдуги небо згоріло,
і райдуга впала на землю ниць (4, 298).

За християнським віруванням, райдуга – знамення Нового завіту, обіцянка Богом того, що другого все-світнього потопу не буде до другого пришествя Христа [1, 312]. Райдуга є символом відродження природи [1, 312], вона з'являється в атмосфері внаслідок заломлення сонячних променів у краплинах дощу [3, 124]. В аналізованій поезії М. Вінграновського, на перший погляд, тлумачення райдуги перегукується з народним уявленням райдуги – дуги, що грає різними кольорами, бо автор зіставляє образ райдуги з маскарадом, лек-

сема якого містить семи "гра", "зміна різних кольорів", проте поет уживає епітет чорна: "У чорної райдуги небо згоріло, і райдуга впала на землю ниць" (4, 298). Утра-та зв'язку з небесним, життєдайним дає змогу описати образ любові як земної істоти – жінки: "...У чорної рай-дуги біле тіло / і чорні очі, як сто криниць" (4, 298). Сло-вообрази згоріле небо й райдуга, що впала на землю, – це метаморфози самого образу жінки, яка виявила-ся зовсім не світлою, не небесною [9].

Поет, спираючись на архетипне уявлення про рай-дугу як поєднання землі і неба, створює індивідуаль-но-авторський образ чорної райдуги. Уживання епі-тета чорний як кольору, що втілює жіночу таємничість, дає змогу митцеві відтворити різноманітність вияву сутності жінки, її поведінки.

Поряд із цим М.Вінграновський використовує архай-чний символ свічки, що завжди поцінувався народом і сприймався як знак надії, віри й людського тепла:

Я знаю: соняшники карі,
І карий грім у гримині,
Та чемодан у автокарі,
І ти, як свічка, в даліні (4, 89).

Для митця жінка є віссю, навколо якої обертаєть-ся весь світ. Письменник використовує індивідуаль-но-авторські номінації, щоб передати власні почуття й думки:

Ти – ранок мій, ти – південь мій і вечір,
Ти – ніч моя... (4, 21).

Метафоризація допомагає поетові імплікувати дум-ку про те, що в образі коханої сконцентровано час. Пе-рераховано всі частини дня й ночі, що складають добу, потім тиждень, місяць, рік, і, нарешті, ціле життя.

Естетичні уподобання поета висвітлюють розгор-нуті метафори. Реальні та ірреальні асоціації з влас-тивостями жінки є джерелом оказіонального обра-зотворення, як-от:

Де не повернешся – кругом у світі ти...
Душі світання, сутінку печалі,
Нема в тобі ні зрад, ні марноти,

Ти вся, як є. Ти вся, як будеш далі! (4, 179).

Для поета жінка – це спектр усіх емоцій, жінка – при-родна й щира, жінка – початок і кінець, стала константа, яка залишається незмінною на цілі покоління й віки.

Аналіз поетичних текстів показує, що для М. Вінгра-новського образ жінки – це центр всесвіту, до таких асоціацій він постійно повертається. Але щоразу ми-тець знаходить усе нові, незвичні, оказіональні номі-нації для вираження своїх почуттів, залишається не-повторним й окрилений своїми емоціями:

Земля на небі, вечір, щастя, дим,
Роки і рік, сніги, водою стерті,
Вони мені одне лиш: ви і ви... (4, 181).

Простежуємо асоціативний діалог: кохана жінка (ви) – це все, і кожен компонент-прикладка окремо, – усе навіює спогад про кохану.

У художньому світі М. Вінграновського алегорич-ний образ саду також органічно асоціюється з обра-зом жінки. Сад у розумінні багатьох уособлює гармо-нію, викликає асоціації з райським садом, що вважається своєрідною колискою людства:

Вона була схвильована, мов сад.
Вона була, мов сад і мов не сад (4, 81).

Жінка порівнюється із садом – джерелом життя, але цьому порівнянню протиставляються інше, запечене, як алюзія на те, що жінка, часом цілком свідомо, обриває це нове життя.

Порівняння, що передає характерну ознаку, органічно властиву іншому предмету, митець використовує і для створення іншого неповторного поетичного образу:

Ви, як стежка, кохана.

Лине сон мій по вашій стежині (4, 16).

Називаючи кохану стежкою, автор уживає незвичну та незрозумілу на перший погляд номінацію, що змушує до глибокого осмислення й інтерпретації сказаного. Асоціація з непізнаністю, таємничістю, сповненою загадок і відкриттів, пов'язує денотат з оказіональними словесними образами.

Філософська й моральна позиція М. Вінграновського закріплюється зверненням до свосвідних, трансформованих в авторській інтерпретації символів, зокрема символу жоржини:

Чад Європи на видноколі,

І жоржина-дружина в полі (4, 92).

Тут вибір оцінного образу продиктований фонічними ознаками. Виникає явище паронімічної атракції, коли два схожі за звучанням, але не паронімічні в лексичній системі слова уподібнюються за семантикою. Простежмо логічний асоціативний ряд: дружина – одинока, беззахисна, віддана – тополя (у народній традиції) – рослина – квітка – жоржина (в інтерпретації автора).

Кожна лексема в нього наповнюється додатковими смислами, і навіть такі звичні назви жінки, як дружина, любов чи просто жінка в поетичному контексті сприймаються як суто авторські, інноваційні:

Дружиною мені приснились ви,

Ми з вами ідемо, побравшись за руки,

Ми з вами вдвох, **любове моя вічна** (4, 33);

Що я живу з твоєї ласки, **Жінко!**

З твоєї благородності, **Любов!** (4, 61).

Часто для характеристики жінки письменник використовує складні метафоричні компоненти, які створюють неповторні, суто авторські образи, наприклад:

Безневинним жовтавим гроном

Вона ще йшла жовтаво, без вина (4, 65).

Названа художня структура багата в асоціативному й оцінному планах. Метафора включає семантично подібні атрибути: безневинний – “за яким немає ніякої вина”, “який нікому не робить шкоди” і жовтий – кольороназву із сакральним значенням святості та побутовими асоціаціями незрілості, а звідси – цнотливості. Близькість їх змістового наповнення підтверджується наступним словесно-художнім образом – йшла жовтаво, без вина, де друга обставина уточнює першу. Водночас компонент гроно (сукупність плодів на гілці) актуалізує латентні семи “наповнений соком”,

“п'янкий”, “збабливий”. У результаті такого поєднання метафора наділяється комплексом асоціацій, пов'язаних зі створеним словесно-художнім образом жінки.

Поряд із “модерними” назвами жінки (“Вона ще йшла: півсмерті, півпримари, / **Модерним привидом на шпильках** між людьми” (4, 78)) М. Вінграновський у зверненні до коханої використовує образи-символи, відомі ще з давньої літератури, оновлені контекстом:

Трояндо неба і землі,

В тобі всі їхні барви грають...(4, 80).

Троянда здавна сприймається як символ любові, тому порівняння жінки з цією квіткою створює ще один колоритний образ для характеристики коханої. Підсилюють це враження контекстуальні означення неба і землі, що сприяють вияву найвищої оцінки об'єкта.

Поет сприймає жінку не як щось одноманітне, повторюване, передбачуване. Це – “країна”, безмежна територія, багатство й пишнота, різноманітність почуттів:

Країно чорних брів й важких повіпльних губ,

Темнавих губ, що їх не процілуєш... (4, 211).

Залученням метонімічної моделі автор досягає зміщення лексичних зв'язків слів і смислової співвіднесеності за образним уявленням.

Ці номінації перетікають у більш широке, неосяжне поняття, що довершує гіперболізаційний порівняльний образ жінки:

Ти тут! Ти тут! Кохана, **ти, як світ**, —

Початок і кінець твій загубився...(4, 122).

Таким чином, М. Вінграновський має свій ідеал жінки, який і оспівує. Саме для втілення цього образу поет використовує власні враження, емоції, думки, переживання й передає їх на папері. Часто словообрази відзначаються новизною, незвичною формою, тобто сприймаються як індивідуально-авторські.

У дослідженому матеріалі переважають номінації за асоціативним принципом, тобто в основу художніх образів покладено ознаку схожості чи суміжності. Семантичне ядро оказіональної номінації жінки визначається на основі окремої ознаки, що є доміантною у створеному автором образі. Залежно від цього індивідуальні новотвори ґрунтуються переважно на зовнішній і внутрішній подібності, рідше за кольором чи загальнокультурним значенням. Показові метонімічні перенесення, у яких спостерігаємо логічні відношення щодо духовних виявів, поведінки, звичок тощо.

За нашими спостереженнями, деривація оказіоналізмів за допомогою словотвірних засобів виявилася менш продуктивною. У зафіксованих випадках переважає суфіксальний різновид морфологічного способу словотворення. Вагомим виявилось контекстуальне оточення ключових лексем, яке сприяє розгортанню образу. М. Вінграновський надає перевагу образам-символам, образам-алюзіям.

Література

1. Афанасьев А. Живая вода и вещее слово: [текст] / А. Афанасьев. – М., 1988.
2. Бахтірова Т. В. Поетична творчість М.Вінграновського 60-80-х років : автореф. ... канд. філол. наук / Т. В. Бахтірова. – Херсон, 2007.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К., 2005.
4. Вінграновський М. Вибрані твори: [текст] / М. Вінграновський. – К., 1986.
5. Жижомо О. О. Індивідуально-авторські новотвори в поетичному дискурсі 80-90-х років ХХ століття : автореф. ... канд. філол. наук / О.О. Жижомо. – Донецьк, 2003.

6. Земская Е. А. Словообразование как деятельность : [текст] / Е. А. Земская. – М., 2009.
7. Пасік Н. М. Лінгвістичний аналіз художнього тексту : навчальний посібник [для студентів філологічного факультету] / Н. М. Пасік. – Ніжин, 2003.
8. Стефурак Р. І. Асоціативно-образний потенціал внутрішньої форми слова у поетичному тексті (на матеріалі української поезії 60-90 років ХХ століття) : автореф. ... канд. філол. наук / Р. І. Стефурак. – Івано-Франківськ, 2003.
9. Яновська О. А. Особливості структурно-сислової побудови поезії "Чорна райдуга" М. Вінграновського: [електронний ресурс] / О.А. Яновська // режим доступу: www.nbuv.gov.ua/portal

УДК 371.71

ФОРМУВАННЯ У ШКОЛЯРІВ ПОТРЕБИ У ЗДОРОВОМУ СПОСОБІ ЖИТТЯ В ПРАКТИЦІ РОБОТИ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА СУЧАСНОЇ ШКОЛИ (ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ)

Кармазін Т., студентка V курсу історико-юридичного факультету

Науковий керівник: **Бєлкіна Н.І.**, доцент кафедри педагогіки та педагогічної майстерності

В умовах радикальної соціально-політичної трансформації нашого суспільства, коли відновлюється державність, відбувається відродження багатогранного культурно-історичного досвіду та традицій національного виховання надзвичайно активізувалася проблема духовного і фізичного розвитку молодого покоління, становлення його як соціальної особистості. Як здоров'я населення віддзеркалює минуле та сьогодення країни, так і її майбутнє безпосередньо залежить від здоров'я молоді.

За даними Міністерства освіти і науки України різні порушення статтури мають приблизно 60% дітей шкільного віку, відхилення від норми у серцево-судинній системі – 30–40%, неврози – 30%. Результати вибіркових досліджень цього ж міністерства показали, що 36% учнів загальноосвітніх шкіл України мають низький рівень фізичного здоров'я, 34% – нижче за середній, 23% – середній, 7% – вище середнього, і лише 1% – високий [2; 51].

Сьогодні на здоров'я школярів помітніше впливають фактори, дія яких раніше була значно меншою. Інтенсивність дії факторів ризику зростає у підлітково-му віці, зокрема це стосується зниження фізичного і підвищення нервово-психічного навантаження, інформаційного перевантаження, потягу частини школярів до шкідливих звичок [3; 8].

Сьогодні досить гостро постає необхідність роботи і запровадження конкретних дій, спрямованих на покращення здоров'я підлітків та молоді.

Аналіз наукових праць свідчить про відсутність однозначного підходу до проблеми формування здорового способу життя. Проте різні визначення понять "здоров'я", "здоровий спосіб життя" в цілому не суперечать одне одному, а взаємодоповнюють, взаємопідсилюють і дозволяють розглядати їх

з різних позицій. Так, Власюк Г. ("Формування в школярів прагнення до ведення здорового способу життя") вважає, що однією з необхідних умов ефективного виховання прагнення до ведення здорового способу життя є мотивація оздоровчої діяльності в учня. [2].

На думку Свириденко С. ("Формування культури здоров'я школярів") вчитель повинен застосовувати широкий арсенал традиційних і нових методів і форм, ступінь активності яких залежить від майстерності педагога, від його володіння засобами активізації розумової та практичної діяльності учнів. [4].

Шульга Є.І. ("Здоровий спосіб життя як соціально - педагогічна умова становлення особистості у підлітково-му віці") стверджує, що одним із основних завдань додаткових заходів педагога відповідно до виконання Національної програми "Діти України" є творення умов для фізичного, інтелектуального та духовного розвитку дітей, забезпечення їхнього соціального захисту та належного виховання, яке ґрунтується на здобутках українського національного та світового культурного розвитку. [7].

Педагогічні умови та шляхи формування здорового способу життя підлітків досліджували Осипчук Н., Леонтєєва О., Здіорук С, Сіліна Г. та ін.

Мета нашої роботи - розкрити шляхи формування у школярів потреби здорового способу життя, проаналізувати діяльність класних керівників у процесі формування у дітей потреби здорового способу життя (за результатами педагогічної практики).

У процесі виконання дослідження були використані методи: аналіз планів виховної роботи класних керівників, бесіди, інтерв'ю з вчителями та учнями, анкетування, спостереження за навчально-виховною діяльністю школярів.

Аналіз планів виховної роботи класних керівників дає можливість стверджувати, що робота спрямована на формування у школярів потреби у здоровому способі життя проводиться на належному рівні.

Класні керівники здійснюють серйозну роботу з профілактики захворювань, з цією метою проводять бесіди про режим, самоорганізацію учнів, допомагають оволодіти методами релаксації (розслаблення), організують на уроках і перервах "фізкультурні хвилинки".

Класні керівники сьомих класів проводять бесіди про особисту гігієну людини, чоловіка та жінки: бесіда "Здорова людина – здорова нація", "Твоє здоров'я – твоє багатство" та інші, ведуть антиалкогольну та антинікотинову пропаганду, роз'яснюють соціальні та фізіологічні наслідки наркоманії.

Змістовно організована класними керівниками п'ятих класів профілактична робота з попередження нещасних випадків: бесіда "Обережно на вулиці", інтелектуально-розважальна гра "Обережно-дорога", бесіда з батьками на тему "Попередження дитячого травматизму".

Цікаво проходять практичні заняття в шостих класах "Ти і режим дня", "Весняний авітаміноз" .

На заняттях гуртка "Будь здоров" школярі вчать способам долікарської допомоги, прийомів техніки безпеки на льоду, вулиці, в лісі, воді, правил обережного поводження з вогнем, обговорюють теми "Гігієна – запорука здоров'я", "Сам удома", "Велосипед – це не тільки швидко і зручно" та інші.

Класні керівники організують спортивні змагання, ігри в класах, у школі, на спортивному майданчику, екскурсії та походи в ліс, прогулянки до парку, сімейні свята в згідно плану "Декада за здоровий спосіб життя".

Регулярно класні керівники проводять контроль за дотриманням та виконанням державних санітарних правил та норм:

1) вікна в приміщенні класу миються щотижня; контур поверхні стелі, стін, меблі, дошки відповідає державним санітарно-гігієнічним нормам; на початку навчального року перевірено штучне освітлення кабінету і своєчасно замінено пошкоджені лампи;

2) регулярно проводиться вологе прибирання приміщення класу з використанням дезінфікуючих та миючих засобів; за погодними умовами проводиться провітрювання класної кімнати; для збереження тепла обклеєно вікна, окрім фрамуг для провітрювання;

3) класний керівник контролює розміщення учнів зі зниженою гостротою зору та зниженим слухом за першими партами; для профілактики порушень постави школярів використовує стоячі парти, учнів пересаджує з ряду на ряд; в класному журналі оформлено лист здоров'я;

4) регулярно проводяться інструктажі з дотримання правил безпеки життя, бесіди фіксуються в листі техніки безпеки та в класному журналі.

Класний керівник, починаючи з перших днів роботи з класом, протягом усіх років навчання учнів вивчає особливості розвитку кожної дитини. З цією метою він знайомиться з сім'єю, з'ясовує спадкові та хронічні захворювання дитини, будує "генеалогічне дерево", яке допомагає з'ясувати причини наявних чи ймовірних захворювань або відхилень у здоров'ї.

Серйозну допомогу під час вивчення стану здоров'я дитини надають "медичні карти" учнів, "картки здоров'я", де лікарі зазначають патологічні, хронічні захворювання учня, а також дають консультації.

Кожний класний керівник проводить тестування на з'ясування психічного стану дитини, особливостей її характеру, темпераменту, а також веде спостереження та проводить бесіди з учнями. Усе це допомагає розробити індивідуальну програму "Здоров'я" для кожного учня, дає можливість накреслити перед ним завдання й поставити вимоги, які зможе учень виконати відповідно до стану свого здоров'я.

Спільно зі шкільним лікарем, батьками класний керівник складає особисту програму харчування, загартовування, фізичних і дихальних вправ, допомагає виробити індивідуальний режим праці та відпочинку, визначити необхідну кількість годин для сну; допомагає учневі самому організувати власний режим життя.

Незважаючи на значну роботу, яку проводять класні керівники у напрямку збереження та зміцнення здоров'я школярів, формування в учнів потреби у здоровому способі життя, ця проблема потребує Потрібна докорінна перебудова організації фізичного виховання школярів. По-перше, слід кардинально змінити власні погляди на фізкультуру, на фізичний стан, красу людського тіла, не сприймати їх як щось другорядне. Учитель власним прикладом повинен демонструвати важливість фізкультури, здорового способу життя. По-друге, конче необхідно розвантажити навчальні плани і програми, значно скоротивши інформативне навчання з таким розрахунком, щоб загальна кількість навчальних предметів становила 7-10 у початкових класах і 10-12 – у старших, як це характерно для європейських шкіл. Робочий тиждень у такому разі не перевищуватиме 24-30 год., включаючи виконання домашніх завдань. Таким чином можна збільшити питому вагу уроків фізичної культури. По-третє, слід відмовитися від традиційних форм і режиму діяльності на уроці, коли діти увесь час сидять майже нерухомо, а вчитель "навіює" їм знання. Тут немає інтенсивної праці дитини, проте є дуже шкідливе для здоров'я сидіння за партою без руху. По-четверте, потрібен повний перегляд концепцій і методики фізкультурної роботи в школі. Вона повинна стати формою активного відпочинку і має працювати на здоров'я, виховання і задоволення фізіологічних потреб дитини. Важко не погодитись з цими думками [1; 6].

Література

1. Бобрицька В. Природжені та набуті механізми регуляції поведінки і формування здорового способу життя / Біологія і хімія в школі. - 2003. - № 3. - С. 4 - 8.
2. Власюк Г. Формування в школярів прагнення до ведення здорового способу життя // Рідна школа. - 2002. - № 8 - 9. - С.51 - 52.
3. Павлутенков С.М., Денисенко Н.Ф. Формування здорового способу життя у дітей з особливими потребами як складової їхньої життєвої компетентності // Управління школою. – 2004 - №35. - С.7 - 10.
4. Свириденко С. Формування культури здоров'я школярів // Шкільний світ. - 2003. - № 19. - С. 1 - 3.
5. Формування здорового способу життя школярів // Позакласний час-2003. - №22. - с.4 - 6 (вставка).
6. Чарлтон З. Основные принципы обучения здоровому образу жизни: Возрастная и педагогическая психология // Вопросы психологии. - 1997. - №2. - С.3 - 13.
7. Шульга Є.І. Здоровий спосіб життя як соціально педагогічна умова становлення особистості у підлітковому віці// Управління школою. - 2006. - № 30, жовтень. - С.25 - 31.

ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ В ЕКОЛОГІЧНОМУ ВИХОВАННІ

Карпенко А., студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: доктор педагогічних наук, професор Оржеховська В.М.

У статті теоретично обґрунтована проблема організації дослідницької діяльності дошкільників в екологічному вихованні та окреслені організаційно-педагогічні умови організації дослідницької діяльності дітей дошкільного віку.

Актуальність даного питання визначається концептуальними положеннями Національної доктрини розвитку освіти в Україні, Закону України “Про освіту”, “Про дошкільну освіту”, у яких проголошена стратегія реалізації навчально-виховного процесу на засадах інтеграції, гуманізації. Відтак, основною метою навчання виступає розвиток інтересу до пізнання, формування у дітей пізнавальної діяльності. В дошкільному навчальному закладі, дитина має стати суб’єктом пізнання, що наповнене діяльнісним змістом.

У зв’язку зі зміщенням акцентів з пріоритетів формування знань, умінь, навичок на домінування компетентнісного підходу у виховній меті гостро постає необхідність створення оптимальних умов розвитку означених якостей, починаючи з молодшого дошкільного віку.

Засвоєння дитиною уявлень про взаємозв’язок природи та людини має особливе значення для її всебічного розвитку, яке ґрунтується на оволодінні засобами практичного взаємозв’язку з довкіллям та забезпечує встановлення світогляду дошкільнят, розвитку їх ціннісних орієнтацій. Психологами доведено, що у дітей перших чотирьох років мислення наочно – дійове, а саме тому педагогічний процес у дошкільному закладі повинен будуватися на практичних і наочних методах. Важливу роль у цьому відіграє дослідницька діяльність дошкільників. Розвиток особистості залежить від рівня безкорисливої допитливості, від бажання пізнавати нове, підґрунтя якого закладають ще у молодшому дошкільному віці.

Над проблемою організації дослідницької діяльності дошкільників в Україні працювали: Н.Яришева, З.Плохій, Н.Лисенко, Г.Беленька, Н.Кот, С.Єлманова та ін. Вони розробили структуру, умови та зміст дослідної діяльності з дошкільниками. Проведенню дослідів з дошкільниками надавали великого значення Є.М.Водозова, Є.І.Тихеева, вважаючи, що в процесі проведення дослідів діти повинні спостерігати, діяти, мислити, робити самостійні висновки С.Л.Рубінштейн, Л.С.Виготський, О.В.Запорожець, В.В.Давидов висунули ідеї формування перших екологічних уявлень у дошкільників, зазначаючи, що дітей дошкільного віку можна ознайомлювати з будь-якою діяльністю за умови, що її об’єкти та зв’язки між ними представлені наочно і є можливість включити їх у практичну діяльність дитини. М.М.Поддьяков розробив загальну стратегію пізнавальної діяльності дошкільників. Цікавим є досвід А.Іванової, яка визначає велику роль впливу експериментів на розвиток творчих здібностей та формування уявлень дітей про зміцнення здоров’я.

Але на сьогоднішній день методика організації дослідницької діяльності у дошкільному віці розроблена не достатньо. Це обумовлено багатьма причинами: недостатньою теоретичною розробленістю питання, малою кількістю літератури з цього приводу і, найголовніше, відсутністю мотивації педагогів до цього виду діяльності.

Отже, **проблема організації дослідницької діяльності дошкільників в екологічному вихованні** є досить актуальною в наш час.

Мета написання статті: дослідити організаційно-педагогічні умови організації дослідницької діяльності дошкільників в екологічному вихованні. Це вимагає розв’язання наступних дослідницьких завдань:

1. Теоретично обґрунтувати проблему організації дослідницької діяльності дошкільників в екологічному вихованні.

2. Окреслити організаційно-педагогічні умови організації дослідницької діяльності дошкільників в екологічному вихованні.

Викладення основного матеріалу. Виходячи з контексту теми статті, слід насамперед визначити сутність поняття “дослідницька діяльність”. Дане поняття визначається науковцями як спосіб матеріального впливу на об’єкт з метою вивчення цього об’єкта, пізнання його властивостей. Це спостереження за спеціально створеними умовами [2, с.8]. Використання дослідницької діяльності має велику переконуючу силу, оскільки знання, яких набувають діти, мають особливу доказовість, повноту, міцність. Під час проведення дослідів забезпечується чуттєве сприймання, практична діяльність дітей і словесне обґрунтування. Такий органічний зв’язок і сприяє максимальній активізації розумової діяльності дітей, оскільки відповідає характеру мислення дошкільників. Дослідницька діяльність допомагає дитині усвідомити причинно-наслідкові зв’язки у розумінні природних явищ. У ній пошукове завдання виконується практично, що відповідає процесу інтеріоризації, тобто переходу розумових дій від наочно-дійових до вербальних [7, с. 14].

На думку Г.Беленької, дослідна діяльність це маніпулятивна діяльність дитини з об’єктами та явищами оточення, що призводить до пізнання дитиною їх властивостей. При цьому знання виступають суміжним продуктом практичної ситуативної діяльності [2, с. 7].

В роботах багатьох вітчизняних педагогів М.М.Поддьякова, А.П.Усової, Е.Л.Панько говориться, що дослідна діяльність претендує на роль провідної діяльності в період дошкільного розвитку, і виділяють головну особливість цієї пізнавальної діяльності: дитина пізнає об’єкт

в ході практичної діяльності з ним, здійснюючі дитиною практичні дії виконують пізнавальну, орієнтовано-дослідну діяльність, створюючи умови, в яких розкривається зміст даного об'єкта [4, с. 35].

Здійснивши вивчення особливостей дослідницької діяльності дошкільників у процесі екологічного виховання ми встановили, що значення дослідницької діяльності особливо важливе для екологічного виховання дошкільників і визначається її світоглядною та навчальною ролями, відповідно до вікових особливостей дошкільники потребують яскравої, переконливої та природної наочності, доступної для їх сприйняття. Саме дослідницька робота і дозволяє формувати знання дітей про природу та здійснювати їх різнобічне виховання засобами природи при максимальному і безпосередньому контакті із нею [7, с.12].

На основі вище сказаного можна виділити такі педагогічні умови організації дослідницької діяльності в екологічному вихованні дошкільників:

1) Еколого-педагогічна підготовка вихователя та її роль в організації дослідницької діяльності дошкільників.

2) Використання природного розвивального середовища при проведенні дослідницької діяльності дошкільників.

3) Врахування індивідуальних особливостей дітей при організації дослідницької діяльності.

4) Взаємодія ДНЗ і сім'ї як умова успішної організації дослідницької діяльності дітей.

Еколого-педагогічна підготовка вихователя та її роль в організації дослідницької діяльності дошкільників.

Еколого-педагогічна підготовка вихователя включає в себе набуття вихователем глибоких і систематизованих знань про природу і уміння застосовувати їх у діяльності з дітьми. Вихователю повинен бути носієм високої екологічної культури, мати цілісну систему наукових поглядів на проблему взаємовідносин і співіснування з природою. Також він має організовувати і проводити дослідну діяльність дітей. Роль вихователя в цій діяльності заключається в тому, щоб знайти індивідуальний підхід, приділити максимум уваги кожній дитині, зайняті цікавими завданнями, уміти своєчасно допомогти, скоригувати, "підштовхнути" думку до варіативної діяльності, чим стимулювати допитливість та інтерес. Усіх дослідницької діяльності буде залежати від уміння вихователя правильно побудувати хід дослідження та своєчасно спрямовувати увагу дітей на визначення внутрішніх властивостей об'єктів та їх залежність від зовнішніх умов [5, с. 97].

Використання природного розвивального середовища при проведенні дослідницької діяльності дошкільників. Дошкільний вік синзитивний і найбільш сприятливий для розвитку не тільки образного мислення, але й уяви, психічного процесу, що становить основу творчої діяльності. Тому дорослий повинен створювати всі умови для того, щоб дитина сама могла вести пошуково-дослідницьку діяльність, вирішувати різні питання по-своєму. Навчання, виховання, розвиток дитини повинні відбуватися в атмосфері захищеності, психологічного комфорту. Це означає, що оточення дитини має бути безпечним як щодо гігієни, умов життєдіяльності загалом, так і в

морально-психологічному аспекті. Передусім природне середовище повинно відповідати структурі когнітивної (пізнавальної) сфери дитини, передбачати можливості вільного розвитку дитини.

Природне розвивальне середовище має складатися з різноманітних елементів, де кожний виконує свою функцію. Доцільно створити зимовий сад з різноманітними рослинами, які відрізняються за видовим складом, зовнішнім виглядом та географічними особливостями. Може бути спеціальна екологічна кімната, яка розподіляється на низку екологічних зон: міні-музеї, з колекціями комах, кристалів, листя, насіння, камінців, кімнатних рослин тощо. В ній діти можуть досліджувати, класифікувати матеріал за розміром, кольором чи формою, складати розповіді, малювати. Дуже потрібні лабораторії для дослідницької діяльності та експериментування, де діти вчитимуться аналізувати свої спостереження у природі, робити висновки про закономірності та взаємозв'язки. Важливо створити "куточок живої природи", у ньому мають бути різноманітні рослини, тварини, птахи, акваріум з рибками. Але варто зазначити, що природне розвивальне середовище має відповідати віковим особливостям дітей дошкільного віку [6, с.6-8].

Врахування індивідуальних особливостей дітей при організації дослідницької діяльності. Ефективність дослідницької діяльності залежить від вікових закономірностей розвитку дитини, рівня сформованості пізнавальної та емоційно-чуттєвої сфер, особистісної обізнаності щодо світу природи, сформованості належних світоглядних уявлень, активізацію пізнавальної діяльності та пізнавальних процесів (мовлення, пам'яті, сприймання, мислення, уяви, уваги) дітей [1, с. 333].

Взаємодію ДНЗ і сім'ї можна розглядати, як умову успішної організації дослідницької діяльності дітей, оскільки сім'я займає важливе місце у екологічному вихованні дошкільника. Робота з батьками з екологічного виховання дошкільників є однією зі складових роботи ДНЗ. Тільки опираючись на сім'ю, тільки спільними зусиллями можна вирішити основне завдання – виховати людину з великої літери, людину екологічно грамотну. Кожен із тих, хто чинив та чинить школу природі, колись був дитиною. Ось чому велика роль дошкільних установ в екологічному вихованні дітей, починаючи з раннього віку. Головне завдання ДНЗ – розкрити батькам необхідність виховання у дітей екологічної культури – знання, практичні навички, естетичні переживання – емоційне ставлення і практичні дії. У роботі з батьками відповідно до організації дослідницької діяльності дітей необхідно використовувати як традиційні форми (батьківські збори, консультації, бесіди), так і нетрадиційні (ділові ігри, бюро педагогічних послуг, круглий стіл). Ми дійшли висновку, що необхідними шляхами в досягненні ефективності даної проблеми дошкільників можуть бути: поглиблена робота з педагогами з питань дослідницької діяльності; педагогічне керівництво діяльністю родини; пошук нових ефективних форм взаємодії в роботі з родиною з даної проблеми [3, с.7-8].

Таким чином, дослідницька діяльність дошкільників може бути організована за таких педагогічних умов:

- 1) педагогічної підготовки вихователів в організації дослідницької діяльності дошкільників.
- 2) Використання природного розвивального середовища при проведенні дослідницької діяльності дошкільників.

- 3) Врахування індивідуальних особливостей дітей при організації дослідницької діяльності.
- 4) Взаємодії ДНЗ і сім'ї як умови успішної організації дослідницької діяльності дітей.

Література

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" / [наук. кер. та заг. ред. О. Л. Кононко]. – [3-тє вид., випр.]. – К. : Світлич, 2009. – 430 с.
2. Беленька Г. Експериментування – крок до пізнання : [текст] / Г. Беленька // Дошкільне виховання : науково-методичний журнал для педаг. і батьків. – 2007. – № 5. – С. 7–10.
3. Кот Н. М. Спільна робота дошкільного закладу та сім'ї з екологічного виховання / Н. М. Кот // Дитячий садок. – № 45. – К, 2001.
4. Корнієнко І. Г. Психолого-педагогічні аспекти екологічного виховання дошкільників / І. Г. Корнієнко // Дошкільний навчальний заклад. – 2007. – № 4. – С. 33–40.
5. Лисенко Н. В. Еколого-педагогічна культура вихователя дошкільного закладу / Н. В. Лисенко. – Івано-Франківськ, 1994.
6. Плохій З. "Еколого-розвивальне середовище дошкільного навчального закладу (інноваційні підходи)" / З. Плохій // Дошкільне виховання. – 2010. – № 7. – С. 6–10.
7. Шумер Т. "Маленькі дослідники. Програма пізнавального розвитку дошкільників у пошуково-дослідній діяльності" / Т. Шумер, І. Сергеева // Палітра педагога. – 2008. – № 2. – С. 11–15.

УДК 372.3

МОВЛЕННЄВІ ОСОБЛИВОСТІ ДІТЕЙ РІЗНОЇ СТАТІ

Кательницька Л., студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: **Аніщук А.М.**, доцент кафедри дошкільної освіти

У статті виділено та проаналізовано мовленнєві особливості дітей різної статі; визначено методи та прийоми, що сприяють мовленнєвому вихованню хлопчиків і дівчаток.

На сучасному етапі розвитку нашої держави особливої актуальності набуває проблема формування творчої, креативної, із високим рівнем культури, особистості яка б могла заявити про себе, виразити свої думки, почуття, використовуючи при цьому різноманітні мовленнєві засоби.

Дошкільний вік є періодом первісного становлення особистості, закладання базису її культури. Саме на цьому віковому етапі у дітей відбувається становлення статевої диференціації та ідентифікації, оскільки усвідомлення статевої належності входить до структури образу "Я", як хлопчика так і дівчинки.

Проблема статевого виховання тривалий час майже не розглядалася. Але на сучасному етапі розвитку суспільства вона дедалі більше привертає увагу науковців, практиків та батьків, і не лише у контексті виховних технологій для підліткового віку, а й у роботі із дітьми дошкільного віку.

Базова програма "Я у Світі" орієнтована на виховання особистості з усіма притаманними їй рисами та особливостями, у ній вперше йдеться про особистість як представника певної статі [2, 177].

Робота з розвитку мовлення дітей має велике значення для становлення особистості. Тому проблема мовленнєвих особливостей дітей різної статі, на нашу думку, є досить актуальною.

У науковій літературі дана проблема розглядається у межах механізмів організації мовленнєвих функцій хлопчиків та дівчаток (В.Єремєєва, Т.Хризман), інтелектуально – психологічних відмінностей дітей різної статі (Т.Титаренко), статевої диференціації та міжособистісних взаємин саме у дошкільному дитинстві (Т.Репіна, Т.Зверєва, М.Лісіна), становлення та розвитку мовленнєвої особистості (А.Гончаренко, А.Аніщук).

Варто зазначити про те, що вивчення мовленнєвих особливостей дошкільників різної статі є важливим для вихователів. Знання педагогами цих особливостей допоможуть їм у організації навчально – виховного процесу, у здійсненні індивідуального підходу, у врахуванні фізичних, психологічних та соціальних особливостей хлопчиків і дівчаток. Також це буде сприяти тому, що вихователі зможуть підібрати саме ті методи та прийоми у процесі роботи із дошкільниками, які будуть сприяти розвитку мовлення як хлопчиків так і дівчаток.

Тому метою нашої статті є: виділити та проаналізувати мовленнєві особливості хлопчиків і дівчаток.

Завдання:

1. Виділити мовленнєві відмінності дітей різної статі;
2. Показати залежність мовленнєвих особливостей від функціонування півкуль кори головного мозку;
3. Визначити методи і прийоми, які сприятимуть розвитку мовлення як хлопчиків так і дівчаток.

Аналізуючи наукові роботи Т.Титаренко та А.Гончаренко, можемо зазначити, що дівчатка раніше за хлопчиків починають говорити, читати, писати, мають широкий запас слів, частіше вживають складні граматичні конструкції. У хлопчиків дещо інший словниковий запас, вони більше використовують вигук і дієслова, вони не вдаються до варіативності звертань, що свідчить про їх активність, прагнення не спостерігати, а перетворювати, видозмінювати навколишній світ. Мова дівчаток предметно – оцінювальна, містить більше іменників і прикметників, покликаних прикрашати фрази. Спостерігаються відмінності, коли хлопчик чи дівчинка розповідають про різні факти. Дівчатка основну увагу приділяють не описанню реального ходу подій, а своїм емоціям, переживанням. Хлопчики не вдаються до варіативності звертань. При розповіді звертають увагу на деталі, описують реальний хід подій. При переказуванні частіше передають зміст своїми словами, не використовують авторський текст [7, 143].

Щодо змістовного наповнення, то дівчатка емоційно чутливіші до співбесідника, відразу реагують на форму висловлювання, відгукуються на інтонаційне забарвлення, здатні зловити підтекст. У окремих випадках перевагу надають не змісту висловлюваного, а його інтонаційному забарвленню.

Як зазначає О. Кочерга, дівчатка охотніше спілкуються із іншими дітьми. Їм краще вдаються завдання на знаходження словникової аналогії, твори, описи,

роздуми, проте помітна тенденція використовувати переважно авторський текст або слова, які вживає педагог. Вони схильніші вживати усталені фразеологічні звороти, їхнє мовлення сприймається краще, ніж мовлення хлопчиків. Щоб установити контакт із дорослим, дівчатка звертаються до них із запитаннями [5, 7].

А. Аніщук виділяє відмінності у мовленнєвому самовираженні хлопчиків і дівчаток. Автор зазначає, що у хлопчиків мовленнєве самовираження носить практичний характер. Вони більш ділові, стриманіші, чіткіші у висловленні своїх думок. Їм притаманна лаконічність, точність, оцінюють себе за своїми предметними досягненнями. Вживають приємні слова більш справедливо відносно інших, у використанні мовленнєвих конструктив рідше вдаються до лагідних, привітних слів. Рідко вживають емоційно забарвлені слова, більше зосереджуючись на дієвості, яка супроводжує мовлення.

Мовленнєве самовираження у дівчаток носить особистісний характер. Вони більш доброзичливі у ставленні до однолітків, їм притаманна несталість як почуттів, так і слів, якими вони виражають свої почуття. Дівчатка вдаються до особистісного вибіркового звертання, яке залежить від ставлення до співрозмовника; використовують непрямі слова іншого характеру, ніж хлопчики: не стільки образливі, скільки брутальні [1, 39].

Таблиця 1

Мовленнєві відмінності хлопчиків і дівчаток

Хлопчики	Дівчатка
Пізніше починають говорити на 2–3 місяці від дівчаток. Мають обмеженіший словниковий запас. У словниковому запасі частіше зустрічаються вигук, дієслова, не вдаються до варіативності звертань. При розповіді звертають увагу на деталі, описують реальний хід подій. При переказуванні частіше передають зміст своїми словами, не використовують авторський текст. Мовленнєве самовираження хлопчиків носить практичний характер. Вони більш ділові, стриманіші, чіткіші у висловленні своїх думок. Їм притаманна лаконічність, точність, оцінюють себе за своїми предметними досягненнями. Вживають приємні слова більш справедливо відносно інших, у використанні мовленнєвих конструктив рідше вдаються до лагідних, привітних слів. Рідко вживають емоційно забарвлені слова, більше зосереджуючись на дієвості, яка супроводжує мовлення.	Починають говорити на 2 -3 місяці раніше за хлопчиків. Раніше починають писати, читати, мають широкий словниковий запас. У мовленні переважають іменники, прикметники, дієслова, часто вживають складні граматичні конструкції, вдаються до варіативності звертань. Під час розповідання приділяють увагу своїм емоціям, переживанням. При переказуванні використовують авторський текст. Схильні вживати усталені фразеологічні звороти. Мовленнєве самовираження носить особистісний характер. Вони більш доброзичливі у ставленні до однолітків, їм притаманна несталість як почуттів, так і слів, якими вони виражають свої почуття. Дівчатка вдаються до особистісного вибіркового звертання, яке залежить від ставлення до співрозмовника; використовують непрямі слова іншого характеру, ніж хлопчики: не стільки образливі, скільки брутальні.

Усі вище зазначені мовленнєві особливості дошкільників різної статі відображені у таблиці 1.

Усі вище зазначені мовленнєві особливості дітей різної статі, на думку В.Єремєєвої та Т.Хризман пов'язані з відмінністю у функціональній організації мозку, особливо із організацією правої і лівої півкулі головного мозку.

Головна відмінність лівої півкулі від правої полягає в тому, що у ній розташовані мовні центри і переробка всієї інформації, яка надходить у ліву півкулю відбувається за допомогою словесно – знакових систем. У лівій півкулі не один центр мовлення, а декіль-

ка. Є центр, що відповідає за м'язевий акт вимови слів, за артикуляцію.

Ліва півкуля неначе дробить картину світу на частини і деталі, а потім аналізує їх, вибудовуючи причинно наслідкові зв'язки, класифікуючи усі об'єкти, вибудовуючи схеми, поступово перебираючи усе те, що потрапляє у сферу його сприймання. Права півкуля, у якій нема центрів мовлення, захоплює картину світу повністю, одночасно включаючи у розгляд конкретну реальність, не дроблячи на частини, а синтезуючи цілісний образ у всій сукупності його проявів. Тому науковці вважають, що у дівчаток переважає права півкуля, що є

свідченням того, що у них мовлення емоційне, розгорнуте, вони здатні до творчості. У хлопчиків переважає ліва півкуля, і саме через це мовлення у них чіткіше, лаконічніше, вони звертають увагу на деталі [4, 85].

Проаналізувавши мовленнєві відмінності хлопчиків і дівчаток, ми пропонуємо методи і прийоми, які сприяють вихованню мовленнєвих особливостей дітей різної статі.

1. Читання художніх творів, а саме: народних казок, таких як "Морозко", "Казка про красуню і злу бабу", "Кобиляча голова", "Семиліточка", "Казка про мертву царівну", "Котигорошко", "Козак Мамарига", "Іван Багданець", "Іван царевич і залізний вовк", "Про царевича Івана і про чортову дочку", які сприяють формуванню уявлень про жіночі та чоловічі якості, сприяють правильному розумінню дівчатками та хлопчиками їх сімейних ролей. Оповідання "Пожежа", "Розповідь про незнайомого героя" С.Я.Маршака, які сприяють формуванню позитивного ставлення до людей за їх героїчні вчинки у мирний час. Вірші "Я один у мамі син", "Якби я був дівчинка" А.Барто, які сприяють формуванню уявлень про домашні обов'язки.

2. Проведення літературних вікторин "Добрі молодці і красні дівчиці", мета якої сформувати поняття про чоловічі та жіночі риси.

3. Розігрування театралізованих проблемних ситуацій, мета яких сформувати і засвоїти форми поведінки.

4. Організація сюжетно – рольових ігор "Дочки – матері", "У магазині" "У лікарні" та ін., метою яких є формування і засвоєння правильних форм поведінки в різних життєвих ситуаціях.

5. Розігрування народних ігор: "Верба - вербочка", "Пряля", "Ясна", мета яких формування у хлопчиків і дівчаток добрих, ніжних почуттів один до одного.

6. Складання кодексів: "Кодекс рицаря", "Кодекс вихованої дами" у малюнках. Мета - формування у хлопчиків та у дівчаток правильної поведінки.

Таким чином, проаналізувавши мовленнєві особливості дітей різної статі, можна зробити наступні висновки: дівчатка випереджають хлопчиків у мовленнєвому розвитку, мають ширший словниковий запас. Вони яскравіше виражають свої емоції і почуття, ніж хлопчики. Виявляються відмінності у мовленнєвому самовираженні. Мовленнєві відмінності хлопчиків і дівчаток залежать від особливостей функціонування півкуль кори головного мозку. У дівчаток переважає права півкуля, а у хлопчиків – ліва. Читання вихователем художніх творів, розігрування проблемних ситуацій, організація сюжетно – рольових і народних ігор, літературних вікторин – сприятимуть мовленнєвому розвитку дітей різної статі.

Література

1. Аніщук А. М. Оптимізація мовленнєвого самовираження старших дошкільників: Метод. посіб./Аніщук А.М. - Ніжин: Вид - во НДУ ім. М. Гоголя, 2008. – 63с.
2. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі"/ М-во освіти і науки, Академія пед. наук ред. та упорядник О.Л. Кононко. К.: Світич, 2008 – 430
3. Єремеева В. Д.,... Мальчики и девочки - два разных мира нейропсихологи – учителям, воспитателям, родителям, психологам /Єремеева В.Д., Хризман Т.П., - СПб : Тускарора, 2001. – 184с.
4. Кочерга О. Дівчатка: які вони ? //Дошкільне виховання, 2007, №3 – С. 5-8.
5. Тытаренко Т.М.,Такие разные дети / Татьяна Михайловна Тытаренко – К. Рад. шк., 1989. – 142с.

УДК: 81'367.332.6:81'373.7

ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ОДИНИЦІ У СИНТАКСИЧНІЙ ФУНКЦІЇ ПІДМЕТА

Кисла А., студентка V курсу філологічного факультету

Науковий керівник: **Бойко В.М.**, доцент кафедри української мови

Фразеологічні одиниці становлять важливу складову частину в системі номінативних засобів сучасної української літературної мови.

Фразеологізми в системі мови функціонують як самостійні одиниці, що становлять собою єдність фразеологічного змісту і форми, здатні виражати свою семантику, вступати у смислові й граматичні зв'язки з іншими одиницями мови, належати до відповідних семантико-граматичних розрядів, виконувати в реченні певну синтаксичну функцію.

Актуальність нашого дослідження обумовлена потребою дослідити особливості функціонування фразеологічних одиниць у ролі головного члена простого речення – підмета, визначити їх комунікативну роль, семантику.

Твори Євгена Гуцала надзвичайно багаті на фразеологізми, тому наш фактичний матеріал виокремлено з роману, повістей та оповідань цього автора.

У синтаксичній функції підмета фразеологічна одиниця є головним членом двоскладного речення, носієм ознаки, вираженої присудком, перебуває у двобічному зв'язку з присудком, має зв'язок координації з предикатом, може займати як типову позицію перед присудком, так й інверсовану.

"Виступаючи у функції підмета, фразеологічна одиниця відповідної внутрішньої структури заповнює позицію іменника у формі називного відмінка як типологічно визначального засобу вираження підмета в українській мові. Підмет, виражений фразеологічною одиницею, можна розглядати як один із характерних випадків функціональної (синтаксичної) транспозиції мовних одиниць" [1, с.40].

Найпоширенішими в ролі підмета є фразеологічні одиниці з семантикою особи, явища. За планом вираження вони становлять собою здебільшого конструкції

“прикметник + іменник”, за планом змісту – співвідносні з іменниками і мають спільне категорійне значення предметності: *мертва тиша, точка зору, медовий місяць, світла голова, глухий кут, гірка чаша*. Наприклад: *Мертва тиша* запанувала довкола й у їхніх душах [2, с.32]; *Точка зору* села була зрозумілою Чаплисі [2, с.46]; *Настав тоді Наталці справжній медовий місяць після смерті свекрухи* [2, с.15]; *До чого ж у Панаса світла голова* була [4, 78]; *Невже все, глухий куток?* [4, с.34]; *Не минула й Чаплиху справжня гірка чаша – залишилася одна!* [4, с.85].

Залежно від семантики іменникові фразеологічні одиниці поділяються на чотири кількісно нерівноцінні групи: а) фразеологічні одиниці, що позначають назви особи: *муштрований кінь, світла голова, пташеня жовтороте*; б) фразеологічні одиниці, що позначають назви неособи: *золотий батіг, дамоклів меч, ієрихонська труба*; в) фразеологічні одиниці, що позначають назви власне предмета: *батьківська стріха, глухий кут, золоте решето*; г) фразеологічні одиниці з абстрактною семантикою: *манна небесна, золотий дощ, хід конем*.

Наш фактичний матеріал дозволяє поділити фразеологічні підмети з семантикою особи на кілька груп:

1) фразеологічні одиниці, які вказують на інтелектуальні, морально-психологічні, зовнішні характеристики особи: *світла голова, всевидяче око, мамині синки, лихе око, гострий на язик, довгі язика, золоті руки, Каїнова душа, кров з молоком*. Наприклад: *До чого ж у Панаса світла голова* була [4, с.78]. *Всевидяче око молодого солдата* гайнуло за втікачем [4, с.123];

2) фразеологічні одиниці, які вказують на соціальний статус особи та її стосунки з іншими людьми: *птаха високого польоту, пташеня жовтороте, козир-баба, нуль без палички*. Наприклад: *Ач, який птах високого польоту!* [3, с.212]; *Козир-баба, а не Одарка* [3, с.265]; *Нуль без палички, а не майстер* [3, с.236]; *Чи пташеня жовтороте?* [3, с.432];

3) фразеологічні одиниці, що вживаються на позначення родинних стосунків особи: *чужа чужина, погане насіння, ні сват ні брат*. Наприклад: *Чужа чужина* свого місця не знає [3, 85]; *Прийшов, у довіря вправ, говорив-балакав, а виявилось, ні сват ні брат* [3, 93]; *Людей лякає те погане насіння, спокою не дає* [3, 138];

4) фразеологічні одиниці, що вказують на вдачу особи (осіб): *переїжджа сваха, перелітна птиця, голосний дзвінок, тепла компанія*. Наприклад: *Ця тепла компанія* сиділа коло двору Христі й чекала на мене [3, с.158]; *В селі говорили: перелітна птиця* якась, мовляв, літає від Одарки та до Мартохи [3, с.246]; *Сваха я переїжджа, а не чоловік буду, якщо втну таке* [3, с.354];

5) фразеологічні одиниці, що вказують на рівень досвіду людини: *муштрований кінь, пташеня жовтороте, лис старий, битий пес, уміла рука*. Наприклад: *Чуєш, Хомо, муштрований кінь* попаєся, а не товариш, мало під монастир не підвіє [3, с.369]; *Прийшов до мене лис старий, битий пес, а я, Хома Прищела, розвісив вуха, дав себе обкрутити* [3, с.584]; *Чуєш, Петре Зосимовичу, уміла в тебе рука, та розум вузький* [3, с.473].

Значно рідше у творах Євгена Гуцала трапляються фразеологічних одиниці-підмети, що є назвами неособи. Це одиниці на зразок *дамоклів меч, чортове насіння, ієрихонська труба*. Наприклад: *Вилізло ж чортове насіння, бодай йому* [3, с.154]; *Неначе дамоклів меч був наді мною* [4, с.64]; *Єрихонська труба, а не жінка!* [3, с.295].

Фразеологічні одиниці, що є назвами власне предмета, позначають різноманітні об'єкти матеріальних здобутків. Це фразеологізми на зразок *батьківська стріха, рідна сторона, глухий кут, золоте решето* та інші. Наприклад: *Маячила перед очима сторона рідна! Не вірилось навіть* [4, с.45]; *Батьківська стріха* завжди давала прихисток, ось і тепер ноги самі туди ведуть [4, 75]; *Невже все, глухий куток?* [4, с.64].

Фразеологічні одиниці з абстрактною семантикою вживаються на позначення наслідків діяльності людини, просторових координат людських дій, природних явищ тощо. Це фразеологічні одиниці на зразок *манна небесна, хід конем, крокодилячі сльози*. Наприклад: *Наче манна небесна сама з неба падатиме!* [3, с.576]; *Не йому віри я, що крокодилячі сльози* лились [3, с.251].

Фактичний матеріал дозволяє зробити висновок, що іменникові фразеологічні одиниці з семантикою особи є найчисельнішими. Групи фразеологізмів з абстрактною семантикою та назви власне предмета поступаються їм щодо кількості. Фразеологічні одиниці, що є назвами не особи є найменш численними.

Грамаітичні категорії фразеологічних одиниць, які функціонують у ролі підмета, здебільшого визначаються за допомогою стрижневого слова та відповідного контексту.

Особливості функціонування грамаітичного роду в іменникових фразеологічних одиницях залежить від структурно-семантичної моделі фразеологічного утворення.

Найпомітнішим є вплив морфологічної підсистеми мови на функціонування грамаітичного роду у фразеологічних одиницях, побудованих за моделлю “прикметник + іменник”.

Унаслідок фразеологізації синтаксичних словосполучень родової парадигми іменника зазнає деформації. У складі фразеологічної одиниці він фіксується в одній родовій формі. Це стосується тих фразеологічних одиниць, складовими яких є субстантивна лексема із значенням істоти – людини або тварини.

Фразеологічна одиниця з іменним компонентом виражає модально-оцінну характеристику особи. Тому утворення паралельної родової форми призводить до розпаду фразеологічної одиниці як мовної константи. Лише в окремих випадках, коли іменний компонент на морфологічному рівні має паралельну родову форму, можливі корелятивні форми роду і у фразеологічних одиницях: *солом'яна вдова – солом'яний вдівець, вилитий батько – вилита матір*.

Відсутність узгодження іменника-компонента фразеологічної одиниці з різними формами прикметників М.Алефіренко пояснює тим, що переважна більшість субстантивних фразеологічних одиниць сучасної української мови (93 %) вже включає до своєї структури ад'єктивні компоненти, які, втративши лексичну самостійність, але залишившись формально узгодженими з іменниковим компонентом, не дають змоги фразеологічній одиниці сполучатися у реченні з самостійним прикметником [1, с.49].

Функціонування категорії числа у фразеологічних одиницях зумовлюється значною мірою граматичним числом їх іменного компонента. Іменники в однині та множині у складі фразеологічних одиниць повністю передають їй своє числове значення: *сінь в оці, кров з молоком, манна небесна, птахи перелітні, труби єрихонські, кислі міни*. Наприклад: **Кров з молоком, а не дівка стала!** [3, с.354]; **Сінь в оці, а не залицяльники, все коло Христі в'юном в'ються** [3, с.378]; **Посипалася мені манна небесна, все вишло, як треба** [3, с.405]; **Літають птахи перелітні по селу та й Христю чатують** [3, с.332];

Труби єрихонські завелися, що не зупиниш [3, с.296]; **Повернули кислі свої міни, дивилися й не могли зрозуміти, що то я таке говорю** [3, с.178].

Співвідносні форми однини і множини мають ті компоненти фразеологічних одиниць, у яких вихідною формою є однина. У тих випадках, коли вихідною формою іменного компонента є множина, однина не вживається: *руки короткі, муки Тантала, слъози крокодилячі*. Наприклад: **Руки в тебе, Петре Зосимовичу, короткі!** [3, с.232]; **Не потрібні мені ці муки Тантала, краще по своєму зроблю** [3, с.346]; **Та це в нього, дивись, слъози крокодилячі, я цьому пройдисвіту не вірю** [3, с.359].

Фразеологічні підмети в українській мові функціонують у формі називного відмінка. У свою чергу, внутрішні відношення між компонентами фразеологічних одиниць можуть бути представлені різними відмінковими формами, що залежить від структури фразеологізму.

Структурні різновиди в основному представлені моделями "прикметник + іменник", "іменник + іменник" та "іменник + прийменник + іменник". Фразеологічні компоненти в структурі моделі "прикметник +

іменник" функціонують у формі називного відмінка: *велике цабе, медовий місяць, мертва тиша, світла голова*. Наприклад: **Наступила мертва тиша** [2, с.59]. Структурна модель "іменник + іменник" здебільшого функціонує у формі називного та родового відмінків: *точка зору, буква закону, колесо фортуни*. Наприклад: **Колесо фортуни минуло Чаплиху** [3, с.45]. Фразеологічні підмети в структурі моделі "іменник + прийменник + іменник" мають найбільшу відмінкову парадигму. Такі фразеологічні одиниці функціонують у формі "Н.в. + Р.в.", "Н.в. + З.в.", "Н.в. + О.в.", "Н.в. + М.в.": *притча во язицех, людина з характером, путівка в життя, камінь за плечима, кістка в горлі, нуль без палички, кров з молоком, десята вода на киселі, голка в сні, серце з перцем*. Наприклад: **Нуль без палички, а не солдат** [3, с.432]; **Путівка в життя ніби сама до рук Хомі летіла з тим позичанням** [3, с.254]; **Кров з молоком, а не дівка стала. Так і милувалися Христю в селі після народження сина** [3, с.246]; **Кістка в горлі, а не залицяльники** [3, с.115].

Отже, іменникові фразеологічні одиниці сучасної української мови належать до досить численних, щодо кількості вони поступаються лише дієсловним та прислівниковим.

Семантика іменникових фразеологізмів дає підстави для поділу їх на групи за позначенням особи, неособи, власне предмета та абстрактних назв. Кожна з цих груп із подальшою їх класифікацією має певні особливості щодо чисельності функціонування у реченнях.

Загалом для фразеологічних одиниць-підметів характерною є константна форма числа та роду. Більш варіативною є категорія відмінка, що представлена називним, родовим, знахідним, місцевим та орудним.

Література

1. Алефіренко М.Ф. Теоретичні питання фразеології / Микола Федорович Алефіренко. - Х.: Вид-во при Харківському державному університеті видавничого об'єднання "Вища школа", 1987. - 135 с.
2. Гуцало Є.П. Бережанські портрети: [повісті] / Євген Пилипович Гуцало. - К.: Радянський письменник, 1975. - 367с. - (т.1).
3. Гуцало Є.П. Позичений чоловік: [роман] / Євген Пилипович Гуцало. - К.: Дніпро, 1997. - 530с. - (т.1).
4. Гуцало Є.П. Запах кропу: [оповідання, повість] / Євген Пилипович Гуцало. - К.: Радянський письменник, 1969. - 315с.

УДК: 371.382

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПОВЕДІНКИ ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК ПРЕВЕНТИВНОЇ ОСНОВИ ПОПЕРЕДЖЕННЯ НЕГАТИВНИХ ПРОЯВІВ У ЇХ ПОВЕДІНЦІ

Кізенюк Д., студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: Пихтіна Н. П., доцент кафедри дошкільної освіти

У статті теоретично обґрунтована проблема попередження негативних проявів у поведінці дошкільників та окреслені особливості формування культури поведінки дошкільників як превентивної основи попередження поведінкових негативізмів.

Актуальність. Дошкільний вік – важливий період становлення та розвитку дитини. Процес соціалізації у багатьох дітей протікає досить складно. Тому

діяльність сучасних навчально-виховних закладів в умовах загострення соціально-економічних і негативних протиріч у суспільстві вимагає значних зусиль та

нових підходів до виховання дітей [3, 7]. Педагоги, усвідомлюючи тенденцію зростання відхилень у поведінці дітей дошкільного віку, намагаються розв'язати цю проблему використанням традиційних форм, методів та засобів виховного впливу на дітей.

Одним із підходів у попередженні негативних проявів в поведінці дітей є формування культури поведінки, як превентивної основи.

Проблемі формування культури поведінки дітей присвятили свої роботи А.Богущ, М.Лісіна, Т.Поніманська, О.Савченко, Ю.Пелех, Н.Вашуленко [7, 4].

Значна частина наукових досліджень І.Божович, Л.Артемової, Т.Поніманської, В.Котирло та ін. присвячена проблемі нормативності дошкільників.

Цінними є праці С.Кулачковської, В.Мухіної, О.Кононко, Л.Артемової, оскільки вони присвячені дослідженню особистісних новоутворень у старшому дошкільному віці, які впливають на сформованість культури поведінки дитини, а саме: емоційну уяву, афективно-гностичні комплекси, здатність до емпатії, елементарну саморегуляцію поведінки, особливості формування оцінних еталонів [2,57].

Однак особливо гострою є проблема виявлення та детального аналізу особливостей формування культури поведінки як одного із основних шляхів попередження негативних проявів у поведінці дошкільників.

Проблема превентивності завжди була пріоритетною в системі психолого-педагогічних, медичних, правових, соціологічних досліджень у різних країнах світу. В Україні ця проблема набуває особливої гостроти, оскільки молодь формується в складних соціокультурних умовах економічних і політичних суперечностей, невідповідності соціальних процесів, криміногенності суспільства [4, 116].

Як свідчать дослідження Т.Федорченко та В.Оржеховської, основними причинами деструктивної поведінки є, зокрема, психологічний дискомфорт, негативні переживання, несформованість у значної частини дітей почуттів терпимості, толерантності, милосердя, честі, совісті, доброти, що викликає у них відчуття своєї непотрібності, нудьгу нерозуміння сенсу життя.

Всі вищезазначені відхилення зароджуються, як правило, у дошкільному віці, оскільки даний віковий період є найбільш сприйнятливим до оточуючих впливів. Тому головним напрямком у роботі з дітьми стає здійснення превентивної роботи. Тож **проблема формування культури поведінки дошкільників як превентивної умови попередження негативних проявів у поведінці дошкільників** є значно актуальною в наш час.

Мета статті: розкрити особливості формування культури поведінки дошкільників як превентивної умови попередження негативних проявів у їх поведінці.

Завдання статті

1. Теоретично обґрунтувати проблему попередження негативних проявів у поведінці дошкільників;

2. Окреслити особливості попередження негативних проявів у поведінці дошкільників шляхом формування культури їх поведінки

Викладення основного матеріалу. У теоретичному обґрунтуванні проблеми слід насамперед визначити сутність понять "дитячий негативізм" та "негативні прояви у поведінці". Поняття "дитячий негативізм" означає форму протесту дитини проти несприятливого

ставлення до неї з боку однолітків або дорослих. Дитячий негативізм може виявлятися по-різному: у підвищенні агресивності, упертості, в замкнутості, відчуженості. Поняття "негативні прояви у поведінці" визначають як спеціальний засіб, психологічний захист, що розглядається в медичній психології, коли йдеться про аномалії психічного розвитку [6, 87].

Одним із шляхів попередження негативних проявів у поведінці дошкільників є здійснення профілактики. Багаторічна профілактична робота засвідчує, що всі профілактичні заходи можна здійснювати на трьох рівнях: первинному, вторинному, третинному рівнях. За визначенням Т.Федорченко первинна профілактика спрямована на збереження й розвиток умов, що сприяють здоров'ю, збереженню життя дітей, і на попередження несприятливого впливу профілактика середовища на нього. Вторинну профілактику розглядають як систему заходів з виявлення та усунення конкретних недоліків сімейного, дошкільного та інших чинників, що негативно впливають на розвиток дитини. Третинна профілактика – це сукупність заходів, спрямованих на попередження переходу відхилень у поведінці в більш важку стадію [8, 76-77].

Обов'язковою умовою здійснення профілактичної роботи є визначення її спрямованості. Основними напрямками такої роботи з дітьми, що мають негативні прояви у поведінці, за визначенням Н.Пихтіної можуть бути: профілактична робота з сім'ями; створення в освітньо-виховному закладі середовища, що перешкоджає негативізмам та негативним проявам у поведінці; превентивне навчання й виховання дітей.

На думку Н. Пихтіної при визначенні відхилень у поведінці дітей, доцільно керуватися класифікацією на основі врахування головних чинників, що зумовлюють негативні прояви, а саме:

I. негативні прояви поведінки, зумовлені дефіцитом уваги (істерики, замкнутість, неслухняність);

II. негативні прояви, зумовлені кризами психічного розвитку (агресія, істерики, жорстокість);

III. негативні прояви поведінки, зумовлені неправильним вихованням (жадібність, неслухняність, замкнутість);

IV. негативні прояви поведінки, зумовлені несприятливою адаптацією дитини до ДНЗ (сором'язливість, дитячі скарги, замкнутість) [5, 96].

Аналіз дослідження з проблеми надає підстави говорити, що основним критерієм вихованості старшого дошкільника є сформованість у нього культури поведінки. До основних показників сформованості культури поведінки відносимо: культуру здоров'я (фізичне та психічне); культуру діяльності (навчальна, трудова, ігрова); культуру спілкування (культура мовлення, спілкування з дорослими, спілкування з однолітками); культуру побуту (культура зовнішнього вигляду, гігієнічні навички, самообслуговування). Сформованість культури поведінки є важливим засобом у попередженні негативних проявів дітей дошкільного віку [1, 237-238].

Таким чином, попередження негативних проявів у поведінці дошкільників може здійснюватись з врахуванням наступних особливостей:

I. Формування культури поведінки дошкільників як превентивної основи попередження негативних проявів у їх поведінці.

II. Попередження ситуативних нега-тивних проявів на основі розуміння їх природи та знання чинників за таким алгоритмом:

- окреслення ситуативних негативних проявів в поведінці дошкільників;

- діагностика їх можливих чинників;

- вибір педагогічно доцільної тактики реагування на таку поведінку;

III. Реалізація стратегій виховання дитини зі стійкими негативними проявами поведінки.

Література

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у світі” / науковий редактор та упорядник О. Л. Кононко. – 3-тє вид., випр. – К. : Світич, 2009. – 430 с.
2. Білоусова В. О. Виховання культури поведінки дітей. – К. : Радянська школа, 1986. – 160 с.
3. Гурлева Т. Відхилення в поведінці і розвитку дошкільнят. Як їх уникнути? // Дошкільне виховання. – 1997. – № 6. – С. 7–10.
4. Оржеховська В. М., Пилипенко О. І. Превентивна педагогіка : навч. посібник. – Черкаси : Вид. Чабаненко Ю., 2007. – 284 с.
5. Пихтіна Н. П., Новгородський Н. Г. Профілактика та соціально-педагогічна робота з дітьми девіантної поведінки : навч.-метод. посібн. – Ніжин, 2007. – 240 с.
6. Словник основних термінів з превентивного виховання / за заг. ред. доктора пед. наук, проф. В. М. Оржеховської. – Тернопіль : Тернограф, 2007. – 198 с.
7. Федорова М. А. Виховання культури поведінки у дітей 6–7-го років життя : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Федорова М. А. – Житомир, 2005. – 237 с.
8. Федорченко Т. Є. Рання профілактика негативних проявів у поведінці дітей / навч.-метод. посіб. – К. : Тов. “ХІК”, 2003. – 128 с.

УДК 821.161.2'38

НЕПОВНІ РЕЧЕННЯ ЯК ЗАСІБ СТИЛІЗАЦІЇ РОЗМОВНОСТІ В ІДІОЛЕКТІ ГРИГОРА ТЮТЮННИКА

Клунко Ю., магістрант філологічного факультету,

Науковий керівник: **Пасік Н. М.**, доцент кафедри української мови

Одним з актуальних напрямків дослідження української лінгвостилістики є вивчення взаємодії художнього мовлення та розмовного стилю як одного зі структурно-функціональних різновидів української мови. Проблема вивчення естетичного потенціалу елементів розмовного стилю в художньому тексті постійно перебуває в полі зору українських мовознавців, зокрема С.Єрмоленко, М.Плющ, Л.Мацько, Л.Пустовіт, Н.Бойко, В.Жайворонка, Н.Ткаченко, Н.Сидяченко та інших. Проте ґрунтовне дослідження синтаксичних засобів стилізації розмовності в ідіостилі Григора Тютюнника досі відсутнє, що робить тему статті актуальною.

Мета статті – визначити функціональну значущість структурно-семантичних груп неповних речень як засобу стилізації розмовності в художньому мовленні Григора Тютюнника.

Ідіостиль цього автора має яскраво виражений національний характер і репрезентує нерозривний взаємозв'язок літературної мови із живою мовою народу та глибоке знання письменником виражально-го багатства української мови.

Як відомо, художній стиль широко використовує матеріал уснорозмовного, адже унікальність художньої мови в тому, що в ній у взаємозв'язках і переходах реалізуються всі функціональні типи мовлення [2, с. 247]. Розмовність охоплює широку гаму стильових та емоційних оцінок у невимушеному, переважно побутовому спілкуванні. Для розмовної мови характерні усна форма вираження, діалогічність, міміка, жести, імпровіза-

ція, емоційність, орієнтованість на слухача та ситуацію. Ці комунікативні риси визначають специфічну лексико-фразеологічну структуру діалогів, полілогів, фонетичну оформленість слів тощо [6, с. 560–561].

Як стилістичний засіб відтворення живомовних структур у художніх текстах Григора Тютюнника використовуються неповні речення. За таких умов у художньому мовленні відбувається стилізація розмовності. Сам термін “стилізація” включає свідоме переймання мовних ознак певного стилю, жанру, характерних для відповідної історичної доби, етнографічно-діалектного чи соціального середовища, для індивідуально-авторської стильової манери. Для стилізації необхідно знати, відчувати норми функціонального стилю, до якого належить створюваний текст, тобто внутрішні закони його організації, а також норми того стилю, який виступає зразком і засобом для стилізації, мета якої – відтворити в художньому тексті часовий та локальний колорит, дати відчутти соціальний тип зображуваного середовища, передати настрій від сприймання певного художнього жанру [6, с. 648]. Стилізація здійснюється шляхом добору не лише відповідної лексики, включення в мову художнього твору побутовизмів, діалектизмів, просторічних форм, розмовно маркованих фразеологічних одиниць, а й синтаксично-інтонаційних фігур.

Функціонально навантаженими в художньому мовленні Гр. Тютюнника є неповні речення, під якими розуміємо синтаксичні структури, в яких пропущено, тобто не представлено словом, один чи кілька зі струк-

турно необхідних синтаксичних членів [4, с. 77]. Структурна неповнота речень у белетристичних текстах здебільшого стилістично вмотивована. Специфічний пропуск якогось одного елемента компенсується більшим семантико-стилістичним навантаженням інших елементів цього речення та загальним увиразненням синтаксичної побудови. Отже, неповне речення концентрує увагу на семантико-стилістичному спрямуванні висловлювання чи окремих його елементів.

За структурними й семантичними ознаками серед неповних речень виділяють контекстуальні, ситуативні, еліптичні [4, с. 78–80]. До неповних речень зараховують і приєднувальні (парцельовані) конструкції, які є “окремою групою неповних речень перехідного характеру (від члена речення до неповного речення) і служать для вираження всіляких доповнень раніше висловленої думки” [1, с. 69]. Парцельоване речення характеризується формальною та функціональною залежністю від основного речення.

У художньому мовленні Гр.Тютюнника зафіксовано усі типи неповних речень. Найбільшу продуктивність виявили неповні парцельовані структури. У дослідженому матеріалі приєднувальні конструкції найчастіше виконують синтаксичну роль означення. Гр.Тютюнник послуговується такими приєднувальними реченнями для характеристики предмета мовлення, емоційного стану мовця, психологічних особливостей умов спілкування. Парцелюється як одичне непоширене означення (“Траплялася йому й молодця. *Заводська*” (5, с. 276), так і група непоширених (“Не чує [Ладко], бо сталася з ним дивина: обіймаючи знайомі плечі своїх дівчат, натрапив знаєцька на незнайомі... *Вузькі, тендітні...*” (5, с. 48). Найчастіше приєднувальний компонент має уточнювальне значення, деталізує вже названу в базовому речення ознаку, як-от: “Незбаром вона повернулася з маленьким пучечком холодної м'яти. *В один листочок...*” (5, с. 24). Парцелят може мати при собі залежні компоненти, які уточнюють, конкретизують його: “– А я тобі сорочки вишиватиму. *Гарні-прегарні, кращі, ніж у лавці*” (5, с. 8), “От уже й хату нашу видно. *Що правда, не нашу, а покійної баби Погончихи*” (5, с. 68). Приєднувальні компоненти більш виразні, ніж традиційні чи відокремлені означення, вони акцентують на собі увагу, виражають додаткову інформацію про стан мовця, адже, як правило, пов'язані з роздумом, психологічною напругою чи розгубленістю.

Зафіксовано й випадки нагромадження приєднувальних структур-означень із метою різнобічної характеристика об'єкта: “На призьбі грається сонце, лащить ся до діда тремтливими тінями од гілля. *Не гаряче й не холодне. Затишне. І жовте, наче проціджене крізь осінній лист*” (5, с. 25). Ланцюг парцелятивів формує додаткову предикацію, в такій позиції означення функціонально наближаються до присудків.

Показовою для синтаксичної системи художніх творів Гр.Тютюнника є парцеляція обставин, зокрема міри та ступеня: “Мати... починають гладити мене по голові – раз, і вдруге, і третє. *Довгенько*” (5, с. 30), “– Я свою машину як оці п'ять пальців знаю! *Наскрізь!*” (5, с. 105); часу: “Як би ж я впізнав крізь двері. *Та ще й уночі*” (5, с. 29), “Баба потім вмерла. *Якраз під війну*” (5, с. 68), “Колядувати більше ніхто не приходив. *Ні в*

ту зиму, ні надалі...” (5, с. 27); способу дії: “– Як же, дочко, весілля справлятимемо? – спитав уранці Степан, розбираючи вже внесеного в хату кабана. – *По-старому чи по-новому?*” (5, с. 75), “– Отак, хазяїн, треба. *Вежліво!*” (5, с. 107), “Йому хоч і сімдесят років, а теще [дід Помазан] хіба ж так! *Без шнурка – і як по струні*” (5, с. 35); місця: “– Ходім, я тобі сніг покажу, – туркоче на вухо [Сося]. – *Там, у проваллі*” (5, с. 6), “О, вже сошеняни пасіку привезли. *На те місце, що й торік*” (5, с. 55). Подібних обставин, винесених поза межі базового речення, багато. Вони експресивізують мовлення, маркують його як розмовне, емоційне, спонтанне. Ізольований обставинний поширювач засвідчує специфічне комунікативне членування мовлення героїв чи оповідача.

Аналіз фактичного матеріалу дає змогу говорити про продуктивну парцеляцію предиката: “... на шибках так і виграють, так і поводять блискучими дзьобами різьблені з криги та інею “селезні”. *І сичать*” (5, с. 31), “На заметах – світло з вікон лежить, дими з бовдурів сивіють у садках. *І пахнуть*” (5, с. 36), “А на очі слабкує [Данило]. *І дивується*” (5, с. 51), “Зазираю в кошик, а там калоші... *Аж сміються*” (5, с. 67), “Макар бадляв камеру, розминаючи її пальцями, як чинбар телячу шкуру. *Перекладає з руки в руку різні кописточки, оббиті тертушками, і розповідає подробиці...*” (5, с. 19), “Андрій задкував у темний куток, тулився до стіни, щоб дати їй дорогу, і мовчки скаженів... Потім *роззувався*, тримаючись за косяк, і *ввійшов* до кімнати...” (5, с. 21). Митець акцентує увагу на приєднувальному присудку чи групах присудків, підкреслюючи важливість позначуваної дії, наголошує на послідовності дій, станів, процесів, орієнтуючись при цьому на принцип мовної економії, показової для розмовного синтаксису, що й забезпечує стилізацію. Окрім того, парцеляція присудків сприяє підвищенню комунікативного динамізму висловлювання.

Поширеними в ідіолекті Гр.Тютюнника є еліптичні неповні речення. За визначенням М. Плющ, “еліптичним є речення, специфікою структури якого є відсутність дієслівного присудка, що не встановлюється з контексту чи ситуації” [3, с. 348]. Подібні конструкції наділені функціональною самостійністю в мові, а уявлення про неназваний член випливає зі змісту речення. Незважаючи на пропуск головного члена, еліптичні структури не потребують контексту чи ситуації, інформація вичерпно виражається наявними компонентами.

У художньому мовленні Гр. Тютюнника фіксуємо неповні еліптичні речення, у яких пропущений присудок має значення: 1) перебування, існування, місцезнаходження: “*А оно посеред хати – комод з одтрухлою ніжкою, прядка, ослін...*” (5, с. 36), “– От чудно, – каже Сося, зітхаючи, – кругом садки цвітуть, а *там – сніг...*” (5, с. 7), “*А перед нею – молоденька сосна рівни ми рядочками на жовтому піску*” (5, с. 298), “*Ви ж у сільській раді, а не... посеред вигону*” (5, с. 292), “*На покуті – рушники вишивані купкою, два образи на лаві богами догори, а на них – жмуток сухого дерев'я*” (5, с. 36), “*В головах – місяць, а біля ніг – мати...*” (5, с. 39); 2) руху, переміщення: “*Аж назустріч їм двоє школярів, років по шістнадцять, а може, й по сімнадцять*” (5, с. 53), “*Ладко попереду, хлопці – слідом*” (5, с. 47), “*А тут це й проти вітру, і губи мені звело...*” (5, с. 34); 3)

цілеспрямованої, рішучої дії: “– А ти ножки – на черинь, а зверху – кухваєчкою” (5, с. 193), “А дід сміється, та чарку мені, та хліба шматочок з пелюсткою” (5, с. 38), “А що, – думаю, – як я її поцілую, а вона мене – в лику?” (5, с. 6); 4) мовлення: “Тож було, як вечір настане, то вони й починають: про те, як їм у австрійському полоні жилося, які пироги там печуть та як гарно з-під корів вичищають” (5, с. 5), “– Добровечір, Одарко! – до матері. А до мене: – Здоров, зятику...” (5, с. 29). Речення першої і четвертої груп наділені статичною характеристикою, позбавлені динамізму, й у комунікативному плані логічний наголос зміщується на об’єкти. Такі конструкції активніше представлені в описах, мета яких – охарактеризувати предмет, його ознаки, місцезнаходження. Речення другої та третьої груп більш динамічні, чому сприяє пропуск присудка з відповідною семантикою. Такі структури використовуються з метою лаконічності висловлювання, уникнення повторів, позбавлення надлишковості мовних елементів.

У мовній тканині художніх текстів Гр.Тютюнника поширені контекстуальні неповні речення, у яких пропущений член легко відновлюється, логічно доміслюється з контексту, переважно з попереднього речення. Найчастіше вони функціонують у структурі діалогу у формі “запитання” – “відповідь”. Підпорядковані, знову ж таки, принципу мовної економії, контекстуальні неповні речення дають змогу, не залучаючи зайвих мовних засобів, не повторюючись, розгортати комунікацію, забезпечувати діалогічну зв’язність тексту: “– Де ж ви були, що отак припізналися? – запитав Андрій. – У школі... Потім одкопувала бабусі картоплю. – В якому ж ви класі? – В одинадцятому” (5, с. 23), “– А чий ти будеш? – Василів!” (5, с. 27), “– Так ти сам забіг у Берлін чи з військами? – З військами, в самому авангарді був” (5, с. 88), “– Ладку, та заграй же нам! – улесливенько просять дівчата. – Я ж пиляв, – понуро одказує хлопець. – Так то ж ти про городське” (5, с. 46), “– А тобі що снилося? – питаються [мати]. – А мені отаке: наче йду я житом, отам десь на Оліяному ярку... – Зелене чи сіле? – перебивають мати” (5, с. 30). Діалогічні конструкції є невід’ємною ознакою усного живого розмовного мовлення. Проникаючи в тканину художнього тексту, вони стилізують, максимально наближають мовлення персонажів до народнорозмовної стихії.

Гр.Тютюнник залучає до структури художнього тексту неповні контекстуальні речення з пропущеним підметом: “Мати довго сидять на лаві біля порога, немов і не господиня. Потім повільно роздягаються, зморені й пригнічені, і світять каганчика” (5, с. 9), “Оно тільки дроти гудуть. Ач, понапиналися, як не переревуться” (5, с. 35), “Молодиця на мене зирк-зирк. Почервоніла – страх” (5, с. 37).

Активно використані митцем і неповні контекстуальні речення з пропущеним присудком: “У сорок першому Макарових хлопців забрали на війну, дівчат – в Германію...” (5, с. 18), “Данило цибає широко й

дивиться кудись поперед себе, а Полька – під ноги” (5, с. 52), “Голова розгубився, глянув на свідків, ті – на голову” (5, с. 294).

Експресивно виразними є неповні контекстуальні структури з пропущеним додатком, наприклад: “Тулюся я до бичачого боку, доки свій бік нагрію – правий. Тоді повертаюся спиною до вітру та зрію другий – лівий” (5, с. 34), “Ніж Антипові замовив з ресори, бо лавочні або м’які, або сухі, ламаються. Він торік два поламав” (5, с. 51).

Неповні контекстуальні речення широко використовуються в побутовій, неофіційній сфері спілкування. Залучаючи такі структури до художнього тексту, письменник намагається відтворити всі тонкощі розмовного мовлення. Вони мають суто прагматичну настанову – дають змогу уникати повторів, які переобтяжують текст.

У текстах Григора Тютюнника чимало неповних ситуативних речень, показових для усного мовлення. На відміну від контекстуально неповних, у яких мовні засоби є основним, базовим елементом, у ситуативних реченнях їм належить другорядна роль. Лексичні та граматичні ресурси є додатковими елементами під час передачі інформації: ситуативним реченням властива максимальна економія мовного матеріалу. Зрозуміти зміст неповних ситуативних речень допомагають жести, міміка, інтонація [4, с. 80], самі комунікативні умови.

Специфіка ситуативних речень полягає в тому, що пропущений член стає зрозумілим не з контексту, а з мовленнєвої ситуації. Оскільки всі учасники розмови знають, про що йдеться, те чи інше слово може опускатися. Неповні ситуативні речення допомагають чітко й лаконічно відтворити певну інформацію: “А молодий, напружившись у шиї так, що аж комір у неї вп’явся, ледве дотягся стиснутими губами до Катині щоки й торкнувся її – гарячої, як вогонь. – Не та-а-а! – залементувало жіноцтво. – Так, як уперше, давай! – Як на самоті!” (5, с. 84), “Стрибаю вниз, сердито хапаю її за плечі і з розгону цілую в рипучу холодну хустку. – Навіщо ж ти... аж за вухо, дурненький... – видихає Соня і сміється якось покірно й лагідно” (5, с. 7); виразити ставлення до об’єкта, відтворити психічні та емоційні стани: “– Хай краще оно музики грають, а то навіщо ж їх покликано... – Мені – мою, хлопці, – виврава з-за столу Лука Ількович Власенко” (5, с. 86). Основне функціональне призначення таких моделей – стилізація розмовного колориту, тенденція до мовної економії. Принагідно акцентується розкутість, простота, неофіційність комунікації мовців.

Отже, розмовність синтаксису є невід’ємною ознакою ідіолекту Григора Тютюнника. Зафіксовані в текстах митця неповні речення – парцельовані, еліптичні, контекстуальні, ситуативні – надають художньому мовленню невимушеності, емоційності, підкреслюють природний лад, спонтанність, невідготовленість мовленнєвого акту. Письменник майстерно використовує неповні синтаксичні конструкції з метою стилізації розмовності в художньому тексті.

Література

1. Кроть Д. Т. Приєднувальні члени в мові художніх творів / Д. Т. Кроть // Мовознавство. – 1971 – №3. – С. 69–73.
2. Мацько Л. І. Стилістика української мови : підручник / Л. І. Мацько, О. М. Сидоренко, О. М. Мацько; за ред. Л. І. Мацько. – К., 2003.

3. Сучасна українська літературна мова : підручник / [М. Я. Плющ, С. П. Бевзенко, Н. Я. Грипас та ін.] ; за ред. М. Я. Плющ. – К., 2000.
4. Сучасна українська мова. Синтаксис : [підручник] / [О. М. Григор'єв, С. Є. Долман, Ю. В. Лисенко та ін.] ; за ред. О. Д. Пономарева. – К., 1994.
5. Тютюнник Григор. Вибрані твори : [текст] / Григор Тютюнник. – Дніпропетровськ, 2000.
6. Українська мова : енциклопедія / редкол. : Русанівський В. М., Тараненко О. О., Зяблюк М. П. та ін. – К., 2004.

УДК 373.2:371.71

ЗАСОБИ, ФОРМИ ТА МЕТОДИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ УЯВЛЕНЬ ПРО ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ

Козачок М., студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: **Матвієнко С.І.**, доцент кафедри дошкільної освіти

У статті розкриті особливості роботи з дітьми старшого дошкільного віку у її валеологічному напрямі. Автором схарактеризовано форми, методи і засоби, використання яких сприяє формуванню основ здорового способу життя у старших дошкільників.

У будь-якому суспільстві, побудованому на гуманістичних і демократичних засадах, здоров'я людини є вищою цінністю, найважливішим надбанням держави. Насамперед це стосується здоров'я дитини.

У Базовому компоненті дошкільної освіти (БҚДО) (1999 р.) проблема здоров'я визначається як один із найголовніших складників повноцінного розвитку дошкільнят. Хоча окремі питання формування у дітей дошкільного віку знайшли відображення у теоретичних положеннях і працях методичного характеру (Г.Беленька, О.Богінч, Л.Калуська, Л.Лохвицька та ін.), проте до нинішнього часу не визначено конкретних технологій формування здорового способу життя (*тут і далі – ЗСЖ*) у дошкільників, чим зумовлюється **актуальність даного дослідження**.

Метою дослідження є визначення особливостей використання засобів, форм та методів з метою формування у дошкільників уявлень про основи здорового способу життя.

Відповідно до мети дослідження визначимо його завдання:

1. Проаналізувати причини, які спонукають до удосконалення практики формування у дошкільників уявлень у галузі ЗСЖ.
2. Схарактеризувати засоби, форми та методи формування у дошкільників уявлень про основи здорового способу життя.

Викладення основного матеріалу. Погіршення стану здоров'я дітей відбувається на фоні напруженої санітарно-епідемічної ситуації в країні, забруднення довкілля, зниження життєвого рівня багатьох сімей, недостатньої медичної допомоги, нездорового індивідуального способу життя. Після Чорнобильської трагедії загальний стан здоров'я дітей погіршився, під загрозою знаходиться майбутнє генофонду нації, ось чому сьогодні здорова дитина стає багатством не лише батьків, а й держави.

В останні роки, у зв'язку із погіршенням здоров'я дошкільників, у дошкільних навчальних закладах (ДНЗ) в контексті валеологізації педагогічного процесу все

більше активізується напрям оздоровчої роботи. Дослідниця Т.Прищепа зазначає, що "під ним розуміється проведення ґрунтовної систематичної роботи персоналу ДНЗ по охопленню усього колективу вихованців та кожної дитини окремо роботою оздоровчого, фізкультурно-рухового, профілактичного та іншого характеру, підкріпленою регулярними заняттями даної тематики та залученням батьків до усіх необхідних форм валеологічної роботи" [5, с.2].

У центрі оздоровчого процесу перебуває дитина як потенційний носій знань про здоровий спосіб життя та член суспільства, який має міцні навички етичної валеологічної поведінки, а також навички догляду за власним тілом та станом здоров'я.

Валеологічно-оздоровчий підхід зумовлює розробку відповідної концепції виховання, в її основі знаходиться здоров'я, здоровий спосіб життя. Стратегічна мета – сформувати у кожної дитини відповідальність за власне здоров'я, потребу у набутті знань та навичок по його охороні, тобто виховання мотивації на здоровий спосіб життя, культури здоров'я.

На думку Л.Лохвицької, надання оздоровчої спрямованості педагогічному процесу в ДНЗ обумовлюється наступними причинами [2, с. 10]:

- прогресуючим зниженням здоров'я дітей дошкільного віку;
 - переважно нездоровим способом життя, створеним у сім'ях, що виховують дітей дошкільного віку;
 - зменшення можливостей впливу офіційної медицини на збереження здоров'я дітей дошкільного віку;
- Перераховані причини визначають наступні задачі виховання і навчання здорового способу життя у старшому дошкільному віці:
- пробудження інтересу і створення потреби у здоровому способі життя;
 - досягнення валеологічної грамотності дітей;
 - навчання валеологічних навичок;
 - зміцнення здоров'я на основі здоров'язберігаючої поведінки ("понад задача").

Зупинимось більш детально на складових педагогічного процесу, які сприяють його валеологізації, і, відповідно – більш ефективному формуванню у дошкільників знань та уявлень у галузі ЗСЖ.

Засобами формування уявлень старших дошкільників про власне здоров'я є різні види занять: рухливі, дидактичні, сюжетно – рольові ігри, праця, самостійна діяльність дітей [1, с.389].

Основним засобом здорового способу життя є рухова активність людини (фізичні вправи, народні ігри і забави, військові, побутові та професійні дії), якщо вони виконуються за відповідною програмою. Допоміжними засобами є оздоровчі сили природи (сонце, повітря, вода) та гігієнічні фактори (режим дня і харчування, дотримання правил особистої та громадської гігієни тощо). Застосування будь-якого із засобів впливає на організм дитини у цілому. В оздоровленні дітей важливе значення має доцільне поєднання фізичних вправ з використанням оздоровчих сил природи та гігієнічних факторів.

Фізичні вправи – основний засіб здорового способу життя, а отже і фізичного виховання, вони впливають на розвиток дітей. За допомогою фізичних вправ зміцнюється здоров'я дошкільника, формуються навички життєво важливих рухів: ходьби, бігу, стрибків, метання, лазіння тощо, розвиваються фізичні якості (сила, швидкість, спритність, витривалість).

Дослідниця Т. Михайличенко зазначає, що “обмеженість їх (гіподинамія) негативно позначається на фізичному розвитку дошкільників (затримує ріст, деякі діти набувають зайвої ваги), знижується стійкість проти простудних та інфекційних захворювань” [3, с.19].

Оздоровчі сили природи (сонце, повітря, вода) широко використовують для зміцнення здоров'я та загартовування організму дитини. У дошкільних закладах використання природних сил здійснюється за двома напрямками:

- безпосередньо в умовах природного середовища (на свіжому повітрі, на місцевості тощо), завдяки чому вплив його факторів тісно поєднуються з впливом фізичних вправ, так чи інакше підсилює його ефект.

- при проведенні спеціальних процедур загартовування і оздоровчо-відновлювального характеру (сонячні, повітряні ванни, водні процедури тощо) [1, с.212].

Загартовування – система заходів, спрямована на підвищення стійкості організму людини, розвиває у неї здатності швидко і без шкоди для здоров'я пристосуватися до різноманітних умов навколишнього середовища.

У дошкільних закладах застосовують два види загартовувальних заходів: повсякденні та спеціальні загартовувальні процедури. Загартовуванню в повсякденному житті сприяють – раціонально підібраний одяг, взуття, постіль, оптимальний температурний режим, застосування широкої аерації (провітрювання), використання прохолодної води для миття рук, обличчя, полоскання рота, горла [2].

Спеціальні загартовувальні процедури – проводяться в певний час дня та при відповідних умовах, наприклад, повітряні і сонячні ванни, різноманітні водні процедури, денний сон на відкритому повітрі тощо [4, с.16].

- Загартовування повітрям. Першим етапом загартовування вважають вплив на нього повітря. Важлива умова – запобігання перегрівання. Повітря в приміщенні, де перебувають діти (ігровій кімнаті, залі і

взагалі дома), має бути завжди чистим, свіжим, мати температуру t° 18-19 С.

- Загартовування водою. Водні процедури застосовуються у вигляді обтирання, обливання та купання. Вода – швидкодіючий і дуже ефективний засіб загартовування, а отже і оздоровлення дітей.

- Обтирання – найпростіша водна процедура, яку можна застосовувати для дітей різного віку. Обтирають тіло частинами (спочатку руки, потім шию, груди, живіт, спину, ноги) і тут же розтирають рушником від периферії до центру (за рухом крові) [там само].

- Обливання проводять під душем або з лійки. Ця процедура має більший вплив на організм, ніж обтирання тому, що значна частина поверхні шкіри одночасно зазнає дії води.

- Загартовування сонцем. Сонце благотворно впливає на фізичний розвиток дитини, зміцнює та оздоровлює її, підвищує опірність організму проти негативних впливів зовнішніх умов.

Гігієнічні фактори становлять неодмінну передумову всебічного розвитку дітей дошкільного віку і є важливим засобом фізичного виховання. Культурно-гігієнічні навички набувають значно швидше та є міцнішими, якщо дії на основі яких вони формуються, повторюються в певній системі в одні й ті ж самі години (ранкова гімнастика, вмивання, вдягання, тощо). Тому дуже важливо дотримуватись чіткого режиму дня, але не тільки у ДНЗ, а й вдома [6, с.23].

Традиційними *формами* організації валеологічної освіти дітей старшого дошкільного віку є валеологічні заняття та заняття, до змісту яких включено інформацію про здоровий спосіб життя, дозвіллева сфера (свята, розваги), спеціально організовані валеологічні ігри, екскурсії. Актуальними залишаються індивідуальна, групова та фронтальна форма роботи з дітьми.

Заняття з валеології поділяються не лише за структурою, а й за дидактичною метою. За дидактичною метою поряд з заняттями з викладу нового матеріалу – ознайомлення з частинами тіла, цілющими рослинами, та санітарно-гігієнічним станом приміщення та подвір'я (екскурсії, спостереження за змінами у природі та довкіллі) щодо збагачення й уточнення знань та уявлень – з'являються заняття на їх закріплення (розповіді або бесіди про побачене на екскурсіях, обговорення проблеми тощо). За матеріалом спостережень проводять бесіди. Для досягнення позитивних результатів важливо своєчасно вносити елементи новизни, творчої активності і самостійності, повторювати матеріал з посиланням на власний досвід [1, с.324].

Методи виховання здорового способу життя обираються в залежності від віку та психологічних особливостей дітей і включають:

- методи формування поглядів і переконань щодо здорового способу життя:

- словесні методи (роз'яснення, бесіди, розповіді, казки);

- метод прикладу (позитивний приклад педагогів, батьків, новаторів здорового способу життя);

методи формування оздоровчої поведінки:

- педагогічний вплив (порада, вимога, виховні ситуації);

- привчання до виконання певних дій (режиму дня, вправи);

методи стимулювання діяльності і поведінки :

- змагання (ігри, валеологічні заходи);
- заохочення (схвалення).

Висновок. Основними засобами формування у дошкільників уявлень про здоровий спосіб життя є фізичні вправи, оздоровчі сили природи та санітарно-гігієнічні фактори. Комплексне використання означених засобів у широкому спектрі форм фізичного ви-

ховання дітей старшого дошкільного віку (гімнастика, заняття з фізичної культури, піші переходи тощо) та доцільних методів (вправлення, показ, пояснення, інструкція, команда, розпорядження) дозволяє збагачувати уявлення дітей про основи здорового способу життя, надавати роботі системності, розвивати пізнавальну активність старших дошкільників.

Література

1. Вільчковський Е. С. Курок О. І. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку : [навч. посіб. для студентів вищих педагогічних закладів освіти] / Едуард Станіславович Вільчковський, Олександр Іванович Курок. – Суми: ВТД “Університетська книга”, 2004. – 428 с.
2. Лохвицька Л., Андрущенко Т. Про здоров'я треба знати, про здоров'я треба дбати. Валеологічна програма / Л. Лохвицька, Т. Андрущенко // Дошкільне виховання. – 2002. – №12. – С. 10.
3. Литвиненко І. Відповідальність за власне здоров'я формуємо разом з батьками / І. Литвиненко // Дошкільне виховання. – 2005. – №1. – С. 12.
4. Михайличенко Т. Модель фізкультурно-оздоровчої роботи у дошкільному закладі / Т. Михайличенко // Вихователь-методист дошкільного закладу – 2009. – №5. – С. 14-20.
5. Прищепя Т. І. Охорона життя та здоров'я дітей дошкільного віку / Т. І. Прищепя // Дошкільне виховання. – 2003. – №1. – С. 2.
6. Терещенко І. Здоровий спосіб життя. Що таке здоров'я / І. Терещенко // Позакласний час плюс. – 2007. – №6. – С. 23.

УДК 371.382

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ГРИ ЯК ОСНОВНОЇ ФОРМИ РОБОТИ У НАВЧАННІ ТА ВИХОВАННІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Колесник А., студентка V курсу факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: Пихтіна Н.П., доцент кафедри дошкільної освіти

У статті висвітлюються теоретичні аспекти проблеми гри як основної форми роботи та її ролі у процесі навчання та виховання дітей дошкільного віку. Розглядаються особливості реалізації процесів навчання та виховання дошкільників у ДНЗ. Аналізуються погляди вихователів на роль гри як основної форми роботи у навчально-виховному процесі ДНЗ.

Актуальність. Період дошкільного дитинства є коротким, але важливим у житті людини. Саме він є чутливим для формування особистості дитини, набуття нею досвіду соціальної взаємодії, розвитку емоційної сфери. У цей період дошкільник здобуває початкові знання, у нього формуються уміння і навички, які необхідні для майбутньої навчальної діяльності. Крім того, характерним є те, що у період дошкільного дитинства у дитини починає формуватися ставлення до людей, до праці, виробляються навички та звички моральної поведінки, розвиваються естетичні почуття, фізичні якості, формуються фізичні уміння і навички. Все це відбувається у процесі навчання та виховання дітей дошкільного віку в умовах ДНЗ завдяки використанню різних засобів навчання та виховання, найголовнішим з яких є гра.

Завдання навчання та виховання дошкільників можуть ефективно вирішуватися в ігровій діяльності, яка на думку більшості науковців (Д.Ельконіна, Д.Менджерицької, Л.Мухіної, А.Усової, та ін.), є провідною в дошкільному віці. Саме у процесі гри відбувається всебічний розвиток дитини, зокрема, розвиток розумо-

вих здібностей, психічних процесів, формування навичок моральної поведінки, розвиток фізичних сил та естетичних смаків, трудових умінь та навичок.

Гра – це соціальна практика дитини. У грі вона здобуває та накопичує соціальний досвід, звикає враховувати інтереси своїх однолітків, вступає з ними в різноманітні контакти.

Проблема гри дошкільника широко висвітлена в науково – методичній літературі, зокрема, у працях Л.Артемової, А.Бурової, З.Ліштван, Д.Менджерицької, С.Новосолової та інші. Праці цих дослідників присвячені аналізу різних видів ігор, їх структури та особливостей керівництва ними. Однак при дуже глибокому вивченні різних аспектів навчання та виховання дітей дошкільного віку (Л.Артемова, М.Васил'єва, З.Борисова, Р.Буре, В.Кондратова, К.Крутий, Т.Осокіна та інші), проблема використання в межах цих процесів гри як основної форми роботи потребує більш глибокого вивчення.

Тому, **темою** нашого дослідження є “Особливості використання гри як основної форми роботи у навчанні та вихованні дітей дошкільного віку”.

Об'єкт дослідження : застосування гри у навчанні та вихованні дошкільників.

Предмет дослідження: організаційно-педагогічні умови використання гри у навчально – виховній роботі з дітьми дошкільного віку.

Мета дослідження: вивчити організаційно-педагогічні умови використання гри у навчанні та вихованні дошкільників.

Завдання дослідження :

1. Визначити особливості процесу навчання в ДНЗ.

2. Вивчити особливості реалізації різних напрямів виховання дітей дошкільного віку в умовах ДНЗ.

3. З'ясувати суть, особливості та структуру ігрової діяльності як провідної для дітей дошкільного віку.

4. Проаналізувати існуючі у психолого-педагогічній літературі класифікації ігор дошкільників.

5. Розглянути основні завдання вихователя у процесі педагогічного керівництва іграми дітей дошкільного віку та визначити методи реалізації даного процесу.

6. Визначити роль гри у навчанні та вихованні дошкільників.

7. Вивчити практичний досвід використання гри як основної форми роботи у навчанні та вихованні дітей дошкільного віку в умовах ДНЗ.

8. Розробити практичні рекомендації вихователям ДНЗ щодо використання гри як основної форми роботи у навчанні та вихованні дошкільників.

Методи дослідження: теоретичні (аналіз психолого-педагогічної літератури, співставлення, узагальнення, систематизація); (анкетне опитування, спостереження).

Аналіз останніх публікацій. Гра як провідна діяльність дітей дошкільного віку за останнє десятиліття була предметом вивчення таких науковців: А.Бурової, Е.Вільчовського, Т.Дудової, Л.Логінової та О.Скоролупової. Так А.Бурова та Т.Дудова здійснили аналіз дидактичних, сюжетно - рольових та рухливих ігор, визначили особливості їх організації та керівництва [2; 3; 4; 5; 9; 10]. Е.Вільчовський досліджував особливості рухливої гри, а саме: її структуру, різновиди, організацію та керівництво нею [6]. Л.Логінова та О.Скоролупова детально проаналізували три методи керівництва творчими іграми: метод керівництва іграми дітей через вплив на їх зміст; метод формування гри як діяльності; метод комплексного керівництва грою [15]. Крім того, А.Бурова визначила головні завдання, які постають перед вихователем у процесі керівництва грою та способи, використовуючи, які він зможе здійснити даний процес [3].

Особливості організації навчально-виховного процесу в ДНЗ розглядали З. Борисова, Н.Завадович, Р.Завадович, Л.Калупська, К.Крутії, Є.Сахарук. Так З.Борисова детально проаналізувала процес трудового виховання дошкільників та визначила його зміст і завдання [1]. Н.Завадович, Р.Завадович, Є.Сахарук розглянули особливості організації процесу фізичного виховання, проаналізували його зміст, завдання та засоби [11]. Л.Калупська дослідила процес морального виховання дошкільників та визначила його основні завдання та компоненти [12]. Особливості організації процесу навчання розглянула К.Крутії [13].

Виклад основного матеріалу. Розв'язання окреслених нами завдань здійснювалося у двох напрямках : теоретичному та емпіричному.

Зміст та результати теоретичного вивчення проблеми стосуються теоретико-методологічного обґрунтування процесів навчання та виховання дітей дошкільного віку. Практична частина нашого дослідження спрямована на вивчення особливостей використання гри як основної форми роботи у навчанні та вихованні дітей дошкільного віку. У зв'язку з цим нами опрацьовано 59 джерел психолого-педагогічної літератури. Найбільшу наукову цінність для нас склали роботи Л.Артемової, К.Крутії, З.Ліштван, Д.Менджерницької, М.Нечаєвої, С.Носьолової, А.Сорокіної, А.Усової.

У ході аналізу літератури з теми дослідження, було визначено, що процес навчання дітей дошкільного віку в умовах ДНЗ, на думку Т.Поніманської, представляє собою спільну діяльність педагога і дитини, що зорієнтована на засвоєння нею знань, умінь і навичок, способів пізнавальної діяльності. Характерним для даного процесу є те, що він включає в себе процес навчання та процес учіння [14]. Навчальний процес у ДНЗ побудований на таких принципах: зв'язку знань і вмінь із життям, науковості знань, системності знань, виховної та розвивальної спрямованості знань, доступності знань. З метою організації даного процесу слід використовувати різні методи навчання, найпоширенішою класифікацією яких є класифікація за джерелами знань, відповідно до якої їх поділяють на: наочні (спостереження, демонстрації), практичні (вправи, ігри, прості досліди, моделювання) та словесні (розповіді, бесіди, читання літературних творів). Існують такі форми організації навчання в умовах ДНЗ: дидактична гра, екскурсія, заняття. Кожна з них має свої особливості, структуру та різновиди. Отже, організовуючи процес навчання та використовуючи при цьому різні методи та форми, вихователь сприяє засвоєнню дітьми нових знань, умінь та навичок.

Педагогічний словник трактує процес виховання як процес цілеспрямованого формування особистості, який зумовлений законами суспільного розвитку, дією багатьох об'єктивних і суб'єктивних факторів [7; 53]. Важливим є втілення у цей процес таких загальнолюдських принципів: гуманізації виховання, індивідуалізації, творчого розвитку дитини, єдності національного та загальнолюдського, розвиваючого виховання, оптимізації виховного процесу [14]. Отже, відповідно до цих принципів і здійснюється процес виховання в умовах ДНЗ, головними напрямками якого є: розумове, трудове, естетичне, моральне та фізичне виховання. Кожен напрям має свій зміст та завдання, які можна реалізувати використовуючи відповідні засоби, найголовнішим серед яких є гра.

У ході дослідження було визначено, що гра є провідним видом діяльності дошкільника. Педагогічний словник подає таке її визначення: "Гра – це форма вільного самовияву людини, яка передбачає реальну відкритість світу можливого й розгортається або у вигляді змагання, або у вигляді зображення якихось ситуацій, смислів, станів" [7; 73]. Гра як провідний вид діяльності дитини дошкільного віку, на думку В.Ядешка та Ф.Сохіна, має такі особливості: гра є відображенням дітьми оточуючого життя, має самодіяльний характер, поєднує в собі образ, ігрові дії та слова, характеризується мовним спілкуванням [8]. Крім того, грі властиві такі ознаки, які Т.Поніманська поділяє на:

загальні (гра є активною формою пізнання навколишньої дійсності, свідомою, цілеспрямованою діяльністю) та специфічні (гра є вільною, емоційно – насиченою, самостійною діяльністю, має творчу основу).

Гра як провідна діяльність має свою притаманну лише їй структуру Основними структурними компонентами гри є: ігровий задум, зміст чи сюжет гри, ігрові дії, ролі, правила.

Ми з'ясували, що дитяча гра є явищем неоднорідним, оскільки у психолого-педагогічній літературі існує багато класифікацій ігор. Це класифікації К.Гарвей, К.Гросса, С.Новосолової, Ж.Піаже, Ф.Фребеля, В.Штерна. Так, наприклад, К.Гросс поділяв ігри на:

1) експериментальні (ігри звичайних функцій, сенсорні, моторні, інтелектуальні, афективні);

2) спеціальні (ігри спеціальних функцій).

Найбільш змістовною, на наш погляд, є класифікація ігор, яка існує у дошкільній педагогіці (дану класифікацію узагальнила Т.Поніманська). Розподіл ігор у ній здійснюється таким чином:

1. Творчі ігри: (режисерські, театралізовані, сюжетно-рольові, будівельно-конструкційні);

2. Ігри за правилами (дидактичні та рухливі) [14].

Кожен вид гри має свої особливості та структуру, володіє навчальним та виховним потенціалом, тому слід широко включати їх у навчально-виховний процес в умовах ДНЗ.

У процесі організації гри важливим є правильне керівництво нею. Щоб здійснити процес педагогічного керівництва грою вихователь має знати завдання, які стоять перед ним, а саме: вплив на зміст гри, допомога у здійсненні задуму, створення доброзичливих взаємин між дітьми [5].

О.Скоролупова та Л.Логінова виділяють такі методи керівництва творчими грами:

1. Метод керівництва іграми дітей через вплив на зміст гри, тобто на вибір теми, розвиток сюжету, розподіл ролей, реалізацію ігрових образів, розроблений Д.Менджеричкою.

2. Метод формування гри як діяльності, розроблений Н.Коротковою та Н.Михайленко, передбачає включення вихователя в гру дітей протягом дошкільного дитинства.

3. Метод комплексного керівництва грою, полягає в планомерному збагаченні досвіду дітей, створенні відповідного предметного середовища, забезпеченні спілкування дітей з дорослими. Даний метод розроблений О.Зворигіною та С.Новосоловою [15]. З метою здійснення процесу педагогічного керівництва грою, окрім визначених методів слід використовувати різні способи, які А.Бурова поділяє на: непряме (підготовка необхідних для гри умов) та пряме (допомога дитині включитися у гру, підказка цікавої ролі) спрямування.

Дидактичні та рухливі ігри мають свої особливості керівництва, які полягають у чіткому поясненні правил гри та контролі за їх виконанням.

Дитяча гра є дієвим засобом навчання та виховання, оскільки володіє як начальними, так і виховними властивостями. Використовуючи гру у навчанні та вихованні дітей, вихователь може забезпечити виконання основних завдань різних напрямків виховання та сформулювати у дітей необхідний об'єм знань, умінь та навичок.

У ході реалізації практичної частини нашого дослідження, ми використовуємо анкетне опитування та спос-

тереження, вивчили практичний досвід використання гри як основної форми роботи у процесах навчання та виховання дітей дошкільного віку в умовах ДНЗ. У результаті аналізу отриманих даних ми визначили, що:

- гра часто використовується вихователями у роботі з дошкільниками та посідає основне місце серед інших форм роботи;

- у процесі навчання дітей дошкільного віку вихователі радять переважно використовувати дидактичну гру;

- на думку більшості опитаних з метою виконання завдань розумового виховання, слід використовувати дидактичну гру; естетичного – театралізовану; фізичного – рухливу; трудового – сюжетно-рольову; морального – сюжетно-рольову та дидактичну гру;

- діти у грі частково забезпечені всім необхідним; - готовність дітей до гри залежить від їхнього віку, тому найвищий рівень готовності у дітей старшої групи, середній рівень готовності мають діти середньої групи, а найнижчий – діти молодшої групи;

- серед труднощів, з якими зустрічаються вихователі під час організації та керівництва грою, ми визначили наступні: недостатня матеріальна база (часткове забезпечення дітей усім необхідним для гри), невміння дітей працювати в колективі та використовувати реквізит, проблема, яка виникає під час розподілу головних ролей.

У результаті спостереження, ми виявили, що у процесі роботи з дітьми (на заняттях та прогулянках) вихователі використовують дидактичні та рухливі ігри, поєднуючи їх з іншими формами роботи.

Орієнтуючись на результати, які отримані в ході теоретичного аналізу літератури та організованого нами дослідження, ми розробили методичні рекомендації для вихователів ДНЗ щодо використання гри як основної форми роботи у навчанні та вихованні дітей дошкільного віку. Розроблені нами рекомендації мають таку структуру:

1. Загальні положення про гру дошкільника. Надаються рекомендації щодо використання навчального та виховного потенціалу дитячої гри з метою реалізації завдань навчання та виховання. Наголошується на необхідності правильного керівництва іграми дітей.

2. Рекомендації вихователям щодо використання ігор при організації процесу навчання. Під час організації процесу навчання вихователям рекомендується використовувати різні типи і методи навчання, організовувати даний процес в різних формах, включати у нього всі різновиди гри як творчої, так і гри за правилами.

3. Рекомендації вихователям щодо використання ігор при організації виховного процесу в умовах ДНЗ. Наголошується на тому, що під час організації виховного процесу вихователі мають орієнтуватися на зміст завдання та засоби кожного напрямку. Надаються рекомендації щодо включення різних видів ігор у процес виховання.

Таким чином, підсумовуючи все сказане вище, можна зробити такі висновки:

1) процес навчання дошкільників спрямований на засвоєння ними знань, умінь і навичок, способів пізнавальної діяльності;

2) процес виховання спрямований на формування всебічно розвиненої особистості шляхом використання різних виховних засобів, найголовнішим серед яких є гра;

3) гра – це провідний вид діяльності дошкільника, вона має притаманні лише їй структурні компоненти та характеризується певними особливостями;
4) ефективність використання гри залежить від правильного керівництва, яке передбачає: постановку завдань, застосування відповідних методів;
5) гра відіграє важливу роль у процесі навчання та виховання дошкільнят. Оскільки наше досліджен-

ня передбачало розгляд особливостей використання гри як основної форми роботи у навчанні та вихованні дітей дошкільного віку, то поза нашою увагою залишилися нерозглянуті такі аспекти: роль іграшки у розвитку ігрової діяльності дітей дошкільного віку; роль творчих ігор у розвитку уяви дошкільника; особливості використання ігор з метою розвитку різних пізнавальних процесів та ін.

Література

1. Борисова З.Н. Виховання дошкільника в праці. – К., 2002.
2. Бутова А. Дидактичні ігри: організація та керівництво // Дошкільне виховання. – 2002. – № 7. – с. 12-14.
3. Бутова А. Роль дорослого у розвитку творчих ігор // Дошкільне виховання. – 2007. – № 11. – с. 10-13.
4. Бутова А. Рухливі ігри: організація та керівництво // Дошкільне виховання. – 2002. – № 1. – с. 18-19.
5. Бутова А. Керівництво сюжетно-рольовими іграми // Дошкільне виховання. – 2001. – №7. – с. 20-24.
6. Вільчковський Е.С. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку. – К., 1998.
7. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К., 1997.
8. Дошкольная педагогика / под. Ред. В.И. Ядешко, Ф.А. Сохина. – М., 1981.
9. Дудова Т. Дидактична гра – господиня навчального процесу // Дошкільне виховання. – 2004. – № 7. – с.24-25.
10. Дудова Т. Сюжетно-рольова гра – школа життя // Дошкільне виховання. – 2003. – № 8. – с.6-9.
11. Завадович Н.Р., Завадович Р.Л., Сахару Є.Г. Фізичне виховання дошкільнят. – Львів, 1997.
12. Калупська Л. Поспішаймо закладати моральний фундамент // Дошкільне виховання. – 2006. – № 7. – с.13-15.
13. Крутий К. Діяльнісна модель заняття // Дошкільне виховання. – 2006. – № 7. – с.16-19.
14. Поніманська Т. Дошкільна педагогіка. – К., 2004.
15. Скоролупова О.А., Логинова Л.В. Игруем?.. Игруем!!! Педагогическое руководство играми детей дошкольного возраста. – М., 2005.

УДК 821.161. 2'373-1

ЛЕКСИЧНА ВИРАЗНІСТЬ СУЧАСНОЇ ДИТЯЧОЇ ПОЕЗІЇ

Кононенко М., студентка ІV курсу філологічного факультету

Науковий керівник: Пасік Н.М., доцент кафедри української мови

Художню літературу часто називають поезією. Слово “поезія” включає в себе поняття про високе мистецтво, а мова є основою всіх словесних мистецтв. Ще на початку 20-х років ХХ ст. існувала думка про необхідність вивчати емоційні засоби мови, щоб забезпечити сприймання й розуміння мистецтва слова [7, с. 19]. Ми вважаємо, що потужний емоційний вияв можна спостерігати в поезії для дітей, адже вона насичена вигуками, звуконаслідувальними одиницями, словами волевиявлення, метафорами, порівняннями та іншими засобами, які передають світ уяви, фантазії і, звичайно, емоцій.

Крім того, художнє мовлення дитячої літератури має свою специфіку. Функціонально воно реалізує не тільки інформативну та естетичну функції, а й розвивальну, навчальну, пізнавальну, ігрову. Естетичний ідеал дитини спрямований на світ фантазії і конкретних предметів, тому й засоби мовного впливу значно відрізняються від тих, які використовуються в поезії для дорослого читача.

Науковці наголошують на формуванні в тексті функціонально-семантичного поля експресивності, яке передбачає наявність різних способів вираження лексичної експресивності. Його формують такі компоненти, як

емотивність, оцінність, інтенсивність, параметричність та образність, що можуть входити до значеннєвого плану експресива як окремо, так і в найрізноманітніших поєднаннях [1, с. 50]. Саме завдяки їм відбувається емоційно-експресивний вплив на читача.

Серед експресивних мовних засобів, які здійснюють вищезазначений мовний вплив, чи не найбільшу увагу привертають лексичні, адже слово є провідною одиницею мови й тексту, виразником авторського бачення, основою для адекватного розуміння змісту тексту [5, с. 100]. Створити експресивність мовлення на лексичному рівні допомагають тропи, символізація та різні розряди лексики.

Лінгвістичну проблему лексичної виразності художнього мовлення розробляли такі дослідники, як В.Ващенко, В.Русанівський, В.Чабаненко, С.Єрмоленко, Л.Пустовіт, В.Дятчук, Н.Сологуб, Л.Ставицька, Л.Мацько, М.Крупа, Н.Бойко та багато інших.

У працях цих науковців розглянуто різні аспекти функціонування емоційно-експресивних засобів мови. Мета нашої статті – схарактеризувати роль лексичних ресурсів у створенні образної системи в сучасній дитячій поезії. Матеріалом дослідження стали тексти Агнеси Шамрай, Наталки Поклад та Григорія Бойка.

Як показало дослідження, художнє мовлення для дітей характеризується застосуванням різноманітних видів тропів – слів і зворотів, ужитих в образному, переносному значенні. Вони сприяють виділенню, підкресленню в зображуваному предметі, явищі, характері потрібної риси чи якості, тобто індивідуалізують об'єкт. Як текстотвірний засіб, семантично модифіковані лексеми беруть участь у формуванні художнього образу, інтегрують текст, розгортаючи індивідуальне авторське бачення, а в текстах для дітей ще й дитяче сприйняття.

Зрозуміло, що кількість і характер тропів залежить від творчого методу й стилю письменника, проте специфіка текстів для дітей диктує актуалізацію найпростіших тропів. Тому найбільш продуктивно автори зазначають епітет – художнє означення, що виділяє й образно змальовує якусь характерну рису чи ознаку людини, предмета та явища, викликає певне емоційно-оцінне ставлення до них, за допомогою якого автор підкреслює якусь властивість чи рису зображуваного об'єкта. У сучасній лінгвостилістиці прийнято розрізняти прості й метафоричні епітети [7, с. 21]. Прості фіксують пряме значення слова, виділяють різні якості об'єкта й не мають елемента перенесення, наприклад: *“Рогата корівка...”* (2, с. 32), *“Ось зайчатка скачуть сірі...”* (9, с. 44), *“жабка зелена...”* (6, с. 10), *“рябий песик...”* (6, с. 7), *“мишка сіренька біжить...”* (9, с. 53).

Серед таких епітетів переважають прикметники-кольороназви, які теж належать до простих епітетів. У їх виборі поети орієнтуються на фольклорні традиції, а з метою увиразнення зорового образу, естетизації відповідно до дитячих смаків надають перевагу соковитим, насиченим барвам: *“оранжеві мандарини принесли на іменини”* (9, с. 73), *“у червоненьких яєдках шипшини...”* (6, с. 10), *“руді, руді, аж червоні...”* (9, с. 75). В останньому прикладі використано уточнювальне означення з відтінком обставини міри й ступеня, уведене за допомогою підсилювальної частки *аж*. Це дало можливість яскравіше унаочнити художній образ, конкретизувати його й водночас розширити асоціативне поле уявлень читача.

Поетеса Наталка Поклад для поглиблення образності occasionально використовує прикметники-кольороназви в асоціативному зіставленні: *“золотистий – тополиний”, “зеленавий – горобиний”, “блідо-жовтий – яблуневий”, “червонястий – черешневий”* (6, с. 10). Такий прийом дійсно робить текст цікавим, яскравим, виявляє своєрідне авторське бачення, а основне – забезпечує розвивальну функцію, навчає юного читача спостерігати, порівнювати, запам'ятовувати.

Метафоричні епітети характеризуються перенесенням ознак і властивостей одних предметів на інші: *“Дуже мудра кішка”* (2, с. 44), *“Ліс-лісочок, срібний голосочок”* (6, с. 8), *“цибулинки молоденькі”* (9, с. 67), *“а старенький рік наш зник”* (9, с. 14). В останніх прикладах семантичній модифікації, персоніфікації сприяє не лише перенесення, а й демінутивний суфікс. За нашими спостереженнями, для створення експресивності художнього тексту метафоричні епітети використовуються дуже активно, а наприклад: *“від дрібненьких діток, – золотий приплідок”* (9, с. 54), *“радо й щиро жайворонок віта світання, розсилає золоті послання”* (6, с. 6). Такі епітети підсилюють

образність, асоціативність тексту, викликають зацікавлення дітей, а також виражають емоційно-оцінне ставлення автора до зображуваного об'єкта.

У дослідженому матеріалі фіксуємо велику кількість порівнянь – образних словесних зворотів, побудованих на зіставленні двох предметів, явищ, ознак, дій, у результаті чого шляхом підкреслення певних рис підсилюється художнє сприйняття першого з предметів [5, с. 106]. У творах для дітей найчастіше використовуються прості порівняння, у яких додатковий предмет зіставлення характеризується лише одним-двома словами: *“Абрикоси на гіллі, як ліхтарики, малі”* (9, с. 31), *“Кукурудзяний початок має чуб, як у дівчаток”* (9, с. 18). Уживання порівнянь не тільки створює образне й емоційне тло поезії, але й виступає позитивним фактором формування та розвитку дитячої уяви: *“Страус у пісках живе, ніби човен, він пливе”* (9, с. 23), *“У дідусевому саду груші, мовби скупані в меду”* (6, с. 13), *“Ніби возники палахкотять, стиглої хурми плоди висять”* (6, с. 11). Як бачимо, усі порівняння побудовані на асоціаціях, легких і доступних для дитячого сприймання.

Продуктивною за використанням у мовленні дитячої художньої літератури є метафора – троп, побудований на вживанні слів у переносному значенні на основі подібності, схожості, аналогії, спільності функціонального призначення [5, с. 105]. Метафора є основним лексичним засобом формування експресивності, який створює візуальне, акустичне, одоративне чи інше уявлення про означуване, що може виступати мотивом емоційної оцінки. Така метафора за своїм характером та емоційно-оцінною функцією виражає через образ емотивне ставлення мовця до означуваного мовного знака [3, с. 102].

Будь-яка метафора побудована на грі асоціацій різного характеру – почуттєвого й абстрактного, інтелектуального й емоційного. У поетичному тексті асоціація відіграє особливу роль. Тут важливим чинником, який впливає на семантику слова, на думку В. Фридрак, є ритм, і тому в тексті можуть з'являтися слова, тематично не пов'язані з основною ідеєю твору, – вони потрібні для підтримки ритмічної, інтонаційної структури. Однак саме асоціації – і звукові, і семантичні, і навіть граматичні – здатні в подібних випадках поєднувати невідповідні одне одному слова, забезпечуючи єдність вірша та створення більш експресивних образів [8, с. 56]. Результатом єдності звучання й значення є виразний експресивний ефект, побудований на асоціації слів.

Семантичним механізмом створення метафори вважають процес перегруповання сем у семантичній структурі слова, у результаті чого периферійні елементи набувають нового семантичного метафоричного значення [3, с. 105]. Тобто відбувається нашарування значеннєвих відтінків, а разом з тим і підсилення як експресивного, так і емоційного значення. Таким чином, повна або часткова видозміна семантики слова наділяє метафору такими якостями, як образність, експресивність та емоційна напруженість. Нестандартні, індивідуально-авторські метафори здатні забезпечувати як комплексний, різноплановий опис об'єкта мовлення, так і аспектно-характеристичний. [3, с. 108-109].

У художніх текстах для дітей переважає такий різновид метафори, як уособлення – оживлення предметів,

явищ природи, абстрактних понять: *“Ніч стоїть надворі, ясно світять зорі”* (9, с. 28), *“Дуже хитрі огірочки поховались під листочки”* (9, с. 37). Для дитячої поезії таке оживлення предметів досить важливе в емоційному плані, оскільки світ дитини прагне до пізнання, що відбувається через спілкування з навколишнім як із самим собою. Як правило, оживлення предметів та явищ природи відбувається паралельно з формуванням у дитини асоціативного мислення, що допомагає їй пізнати нове та виразити емоційно-оцінне ставлення до нього.

Характерною особливістю дитячих віршів є те, що автори зображають світ природи й наділяють його людськими якостями, оживлюють, тому часто використовують персоніфікацію, як-от: *“по гілляках скоком-боком витанцює сорока”* (9, с. 44), *“сонечко на хмарі ще дримає, жайворонок землю вже вітає”* (9, с. 39), *“дві синиці аж втомились, біля люстри чепурились!”* (9, с. 52), *“два єноти торгували, двоє їм допомагали”* (9, с. 56), *“ой, дивись, метелиця гуляє”* (9, с. 58), *“Сонце радо й солодко заплакало, золотими слізками закапало”* (9, с. 31). Сприймаючи образи природи як людські, дитина ніби спілкується з ними, що викликає в неї певні емоції: радість, задоволення, жаль, сум тощо.

Подібна за виражальними можливостями метонімія – троп, побудований на перенесенні значення за суміжністю, на основі тісного внутрішнього або зовнішнього зв'язку (просторово-часового, часового, при-

чиново-наслідкового) між зіставлюваними поняттями [5, с. 105], скажімо: *“Засміявся увесь ліс, задзвеніли на галяві перші квіточки біляві...”* (9, с. 23), *“Загула ліщина, задзвенів струмок”* (6, с. 12). Використовуючи цей прийом, автори дитячої поезії весь емоційний потенціал дитини зосереджують не на окремих об'єктах чи їх елементах, а переносять всю увагу на образ, який виступає цілісним, але в той же час виражає емоційно-експресивний потенціал кожного елемента, який розуміється під цим образом.

З-поміж лексичних виражально-зображальних засобів функціонально важлива гіпербола – надмірне художнє перебільшення рис людей, ознак предметів чи явищ з метою їх увиразнення [4, с. 435]: *“Над межею, поміж трав / Сонях буйно виростав / Як набрав він висоту / Вдяг корону золоту”* [9, с. 57]. Гіперболізація пов'язана з метафоризацією та метонімізацією, використовуючи цей троп у поезії, автор, у першу чергу, досягає створення ефекту захоплення, подиву. Залежно від того, який характер має перебільшення для оцінки образу, такою ж і виявляється реакція та ставлення читача.

Отже, лексичні засоби виявляють високий ступінь актуалізації в дитячому художньому мовленні, оскільки слово є основною одиницею мови й тексту. Воно є головним провідником авторської думки, естетичного ідеалу. Можливість варіювання семантики й контекстуальної сполучуваності забезпечує невичерпність експресивного, образного потенціалу, художню перспективу, розширення сфери пізнання.

Література

1. Бойко Н.І. Лексичні та семантичні показники експресивності слова / Н.І. Бойко // Література та культура Полісся. – Ніжин : Вид-во Ніжинського ун-ту, 2002. – Вип. 19. – С. 36 – 51
2. Дітвора ми українська : [текст] / за ред. П.В. Грищенка. – Чернігів : Десна, 1992.
3. Кузнецова Н.Н. Метафора как одно из основных средств создания экспрессивности / Н.Н. Кузнецова // Филологические науки. – 2009. – №1. – С. 101 – 109.
4. Мацько Л.І. Стилїстика української мови : підручник / Л.І. Мацько, О.М. Сидоренко, О. М. Мацько; за ред. проф. Л.І. Мацько. – К. : Вища школа, 2003.
5. Пасік Надія Лінгвістичний аналіз художнього тексту: навч. посіб. / Надія Пасік. – Ніжин : Вид-во НДПУ ім. М.Гоголя, 2003.
6. Поклад Н. Хрущикова наука : [текст] / Н.Поклад. – К. : Веселка, 1993.
7. Привалова С. Лексичні засоби поетичної мови / С. Привалова // Українська література в загальноосвітній школі. – 2008. – №9. – С. 19 – 24.
8. Фридрак В.Б. Веселкове різнобарв'я (прикметники-кольороназви) / В.Б. Фридрак // Українська мова та література в школі. – 1991. – №10. – С. 51 – 56
9. Шамрай А. Дивосвіт навколо нас : [текст] / А. Шамрай. – Чернігів : видавн. відділ обл. управління по пресі, 1992.

УДК 37.013.42

ІМПРЕЗА ЯК ІННОВАЦІЙНА ФОРМА ОСОБИСТІСНОГО І ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Конончук Д., студент II курсу факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: **Сватенков О.В.**, старший викладач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи

У практиці соціально-педагогічної діяльності багато проблем вирішується шляхом створення та впровадження інновацій (нововведень, які спираються на

творчий підхід фахівців у вирішенні професійних проблем). У зв'язку з цим цілком очевидним є факт, що майбутні фахівці-соціальні педагоги, повинні бути го-

товими до таких ситуацій у своїй професійній діяльності.

Починаючи з 1999 року на нашому факультеті започатковано проведення імпрез, які спрямовані на розвиток творчих здібностей студентів та сприяють їх професійному та особистісному зростанню як майбутніх фахівців.

Проаналізувавши досвід проведення імпрез, ми можемо з упевненістю сказати, що це інноваційна форма роботи, яку можна представити як і результат проектної діяльності. На підтвердження цього висновку пропонуємо Вашій увазі соціальний проект імпрези “Шукаючи щастя іншим, знаходиш своє!”

Мета проекту:

Ш сприяти розвитку творчого потенціалу особистості як складової професійного самовизначення майбутнього соціального педагога шляхом особистої участі у добродійній діяльності.

Завдання проекту:

1. Підготувати робочу документацію: проаналізувати ситуацію, щодо професійного самовизначення студентів I курсу (які тільки вступили у ВНЗ), розробити концепцію проекту, програму підготовки імпрези. Залучити ЗМІ для висвітлення діяльності проекту.

2. Ознайомити студентів, керівників творчих студій, відповідальних за культурно-дозвілєву і волонтерську роботу (студрада, студентська група), зацікавлених викладачів із запланованою діяльністю. Представити минулий досвід проведення імпрез (як це було), презентувати нові ідеї та підходи, створити раду по організації і проведенню імпрези.

3. Організувати на базі факультету психології та соціальної роботи пункт прийому речей (одягу, взуття, іграшок, дитячих книжок), які були у вжитку, передати їх у користування тим, хто цього потребує.

4. Провести науково-практичну конференцію “Творчість як важливий компонент професійної діяльності соціального педагога”, участь у якій візьмуть спеціалісти – соціальні педагоги закладів соціальної сфери (ЦСССДМ, соціальний притулок, загальноосвітні школи, будинки-інтернат, тощо), громадських організацій, студенти, викладачі, представники органів місцевого самоврядування, ЗМІ. У рамках конференції: виставка нових надходжень фахової літератури, виставки творчих робіт вихованців, ярмарка учасників конференції (установ, організацій, служб).

5. Організувати та провести виступи творчих студій факультету у програмі “Краплина радості” в будинку-інтернаті, центрі ранньої медико-соціальної реабілітації, соціальному притулку.

6. Підвести підсумки проекту. Проаналізувати, в якій мірі вдалося досягнути мети проекту, і чому. За результатами імпрези підготувати статтю в газету університету “Альма матер”, міську “Вісті” та відеосюжет з коментарем для показу по Ніжинському телебаченню.

ОПИС ПРОБЛЕМИ

На сьогодні в Україні соціальний педагог як новий тип педагога знайшов своє місце в різних соціальних структурах: сім’ї, реабілітаційних центрах, виправних закладах для неповнолітніх правопорушників тощо. У кожному з цих закладів свої особливості діяльності, але вимоги до особистості соціального педагога єдині.

Людина, яка обрала професію соціального педагога повинна мати розвинені комунікативні та організаційні здібності, високий рівень загальної та духовної культури, бути милосердною, мати внутрішню потребу творити добро і допомагати людям, творчо, з ініціативою підходити до того, що робить. Тому розвиток творчих здібностей фахівця є необхідною умовою успішності у професійній соціально-педагогічній діяльності. Разом з тим за даними наших досліджень і практики підготовки спеціалістів (протягом останніх 5-ти років) лише 15-18% студентів-першокурсників мають достатньо чіткі уявлення про професію соціального педагога і усвідомлено обирають її при вступі до НДУ імені Миколи Гоголя.

У зв’язку з цим дуже важливо ще на етапі професійного самовизначення допомогти студентам – майбутнім соціальним педагогам переконатися у правильності вибору свого професійного шляху. Допомогти у цьому може створення ситуації, яка вимагає професійної активності у студентів з перших днів навчання у ВНЗ (проба сил і можливостей) та забезпечення їм успіхів в ній.

Для студентів факультету психології та соціальної роботи – це участь у святкових благодійних імпрезах, які проводимо спільно з міським і районним центрами соціальних служб для сім’ї дітей та молоді, іншими соціально-педагогічними закладами міста Ніжина і району.

Імпреза – це комплексна, тематична форма організації колективної творчої діяльності, на якій підводяться підсумки добродійних справ студентів і викладачів факультету за певний проміжок часу, присвячена актуальній соціально-педагогічній проблемі та професійним шляхам її вирішення. Саме така форма роботи дає можливість проявити милосердя і добродійність в дії всім учасникам, розкрити їхній творчий потенціал, у доброзичливому професійному колі віддячити колегам і партнерам за співпрацю, надати адресну допомогу незахищеним, а отже – здатна привернути увагу студентської молоді.

Цільова група проекту:

- студенти – майбутні соціальні педагоги – I-V курсу та викладачі факультету психології та соціальної роботи - 432 особи;

- вихованці будинку-інтернату м. Ніжина для дітей з психофізичними вадами - 35 осіб;

- вихованці центру ранньої медико-соціальної реабілітації м. Ніжина – 25 осіб;

- соціальні педагоги (соціальні працівники міста Ніжина і району), які працюють в соціально-педагогічних закладах, установах, організаціях всього 34 особи;

- керівники творчих студій (хореографія, вокал, виразне читання, рок-клуб, авторська поезія і музика, художня майстерня, редакція газети “Синій птах”);

- учасники імпрези (студенти, викладачі, вихованці соціально-педагогічних закладів, тощо).

Заходи у рамках проекту:

1. Благодійна акція “Допоможи ближньому” з метою особистої участі у вирішенні актуальних соціальних проблем, а саме – збору речей, що були у користуванні для подальшого передання тим, хто їх потребує (через ЦСССДМ). Для цього організувати на факультеті постійно діючий пункт прийому речей, скласти графік роботи та списки чергових.

2. Проведення науково-практичної конференції “Творчість як важливий компонент професійної діяльності соціального педагога”.

Мета конференції: показати важливість творчого підходу у вирішенні професійних завдань соціально-педагогічної діяльності, переконати майбутніх соціальних педагогів у необхідності розвитку творчого потенціалу особистості як важливого складника професійного самовизначення.

У конференції будуть задіяні студенти – майбутні соціальні педагоги, організатори і учасники імпрези, спеціалісти закладів установ, служб і організацій, які працюють у соціально-педагогічній сфері, представники Ніжинської міської ради, соціальні педагоги закладів освіти. Організація в рамках конференції виставки творчих робіт дітей та молоді з функціональними обмеженнями міста Ніжина та району, студентів і викладачів факультету; ярмарки учасників – організацій, служб, учасників, представники ЗМІ.

Програма конференції включає обговорення питань:

1. Психологічні особливості мотиву допомоги у професійній діяльності соціального педагога.

2. Важливість творчого підходу у соціально-педагогічній роботі з дітьми з функціональними обмеженнями (досвід діяльності будинку-інтернату міста Ніжина).

3. Волонтерство як шлях творчої самореалізації у професійній підготовці соціального педагога.

4. Творчість у моїй практичній зустрічі з професією (досвід практики студента).

5. Соціально-педагогічний підхід до роботи з обдарованими дітьми та молоддю.

6. Роль студентського самоврядування у особистісному і професійному становленні майбутніх соціальних педагогів.

3. Провести конкурсний відбір до творчих студій і груп, пропозицій щодо змісту роботи з метою формування складу учасників та програми імпрези:

- скринька пропозицій;

- мозковий штурм організаторів (відповідальність за напрямки роботи в студраді факультету та студентських групах);

- кастинги.

4. Апробувати творчі досягнення студентів, а саме, виступити з програмою “Краплина радості” перед вихованцями будинку-інтернату, соціального притулку, центру ранньої медико-соціальної реабілітації.

5. Дослідити мотиви професійного вибору студентів I курсу факультету.

6. Створити раду по організації і проведенню імпрези, погодити графіки роботи (ради, творчі групи окремих учасників) і межі компетентності і відповідальності кожного.

7. Виготовити рекламно-інформаційну продукцію: прес-реліз оголошення запрошення, програму (акції, конференції, імпрези тощо).

8. Зібрати кошти на придбання подарунків для адресного вручення на імпрезі творчим дітям з функціональними обмеженнями м. Ніжина і району (спільно з ЦСССДМ та органами місцевої влади).

9. Випустити тематичну газету факультету “Синій птах”, присвячену Дню працівників соціальної сфери,

де відобразити зміст всіх заходів по проекту, дати їм оцінку користувачами.

Етапи проекту:

- документальне та методичне забезпечення проекту;

- підготовка розгорнутих планів (сценаріїв) організації та проведення запланованих заходів (в тому числі графіків репетицій студій, роботи творчих груп, рекламно-інформаційної продукції, тощо);

- розробка і затвердження календарного плану заходів.

2. Етап реалізації програми заходів згідно календарного плану:

- поточна оцінка проведених заходів.

3. Етап підведення підсумків:

- підсумкове зібрання організаторів і учасників (вільний мікрофон), підведення підсумків;

- висвітлення підсумків у ЗМІ (університету, міста, передача на ТБ);

- звіт про виконання проекту з доданням фотокарток, відео матеріалів, копії зразків рекламної продукції (поліграфічної продукції, що розповсюджувалися в рамках реалізації проекту).

Очікувані результати проекту:

1. Поповнення творчих студій факультету новими учасниками (особливо студентами I-го курсу), розвиток їх творчих здібностей і нахилів (відкриття талантів!).

2. Творчі студії матимуть свій репертуар виступів, які можна об'єднувати в різні культурно-дозвілєві програми, виступати з ними на радість людям (в першу чергу, для учнів ЗОШ, вихованців шкіл-інтернатів, соціальних притулків, студентів ВНЗ тощо).

3. Студенти факультету (майбутні соціальні педагоги) особливо першого курсу, зможуть на практиці ознайомитися з актуальними соціально-педагогічними проблемами, особисто взяти участь у їх вирішенні, що сприятиме більш усвідомленому професійному самовизначенню та формуванню мотивації на оволодіння професійними знаннями та уміннями під час навчання у ВНЗ.

4. Проведення імпрези приверне увагу учасників, громадськості до проблем соціального захисту різних категорій сімей, дітей, молоді міста і району, дозволить побачити благодійність і милосердя у дії.

5. Під час заходів до їх проведення будуть залучатися студенти і викладачі інших факультетів, учні шкіл, ліцею, гімназії (наприклад, акції “Допоможи ближньому”, імпрези тощо), що сприятиме актуалізації проблеми серед учнівської молоді міста (свідомий вибір професії соціального педагога в майбутньому).

6. Зібрані речі під час акції “Допомоги ближньому” будуть передані малозабезпеченим сім'ям міста і району, щонайменше 15 творчо обдарованих дітей з функціональними обмеженнями адресно отримають цінні подарунки, для розвитку своїх творчих здібностей.

Оцінка результатів проекту:

Кількісні показники:

- кількість учасників імпрези (вцілому);

- кількість організованих заходів, що входять у загальну програму;

- кількість учасників акції, конференції, виступів-концертів;

- кількість зібраних речей, що були у вжитку;

- загальна кількість розробленої рекламно-інформаційної продукції;
- кількість статей, телепередач про здійснену діяльність у ЗМІ;
- кількість учасників творчих студій, які будуть продовжувати працювати після закінчення проекту;
- кількість окремих категорій дітей, що отримали адресну допомогу;
- кількість залучених соціально-педагогічних закладів міста і району та фахівців.

Якісні показники:

- високий рівень організації та проведення запланованих заходів;
- підвищення обізнаності студентів майбутніх соціальних педагогів про обрану професію і свої можливості в оволодінні нею;
- покращення поінформованості громадськості міста і району про сутність і важливість професійної діяльності соціального педагога, успішну діяльність

факультету психології та соціальної роботи НДУ імені Миколи Гоголя по підготовці даних фахівців;

- наснаження практичних спеціалістів соціально-педагогічної сфери міста і району, викладачів, студентів, всіх учасників проекту.

Термін виконання проекту:

- проект планується виконати протягом трьох місяців (вересень-жовтень-листопад) з початку навчального року

Фінансове забезпечення проекту:

- благодійні внески студентів та викладачів факультету психології та соціальної роботи, спеціалістів та соціальних педагогів закладів, залучених до проекту;
- позабюджетні кошти органів місцевого самоврядування.

Отже, підготовка та реалізація імпрези як соціального проекту є однією із форм соціально-педагогічної діяльності, яка має значні потенційні можливості для особистісного і професійного зростання майбутніх соціальних педагогів в умовах ВНЗ.

Література

1. Безпалько О.В. Соціальне проектування: навч. посібник / О.В. Безпалько. – К.: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2010. – 128 с.
2. Довідник донорських організацій та благодійних програм, що підтримують діяльність ОГС в Україні / Творчий центр ТЦК; упор.: Паливода Л. [та ін.]. – К., 2009. – 156 с.
3. Інновації у соціальних службах: Навч.-метод. посіб. / Семігіна Т.В., Покладова В.В., Грига І.М. та ін. – К.: Університетське видавництво "Пультсари", 2002. – 168 с.

УДК 372.461

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Кравченко І., студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: **Аніщук А.М.**, доцент кафедри дошкільної освіти

У статті проаналізовано стан дослідження проблеми формування мовленнєвої компетентності у дітей старшого дошкільного віку в психолого-педагогічній літературі та виокремлено організаційно-педагогічні умови формування мовленнєвої компетентності у старших дошкільників.

Актуальність дослідження. Підвищення рівня освіти в Україні передбачає, насамперед, засвоєння дітьми у процесі виховання і навчання загальної та національної культури, адже система освіти повинна спрямовуватися на підготовку не просто високоосвічених, а й висококультурних громадян. Саме тому останніми роками в галузі дошкільної освіти відбуваються реформаційні процеси, спрямовані на досягнення рівня найкращих світових стандартів. Особливого значення набуває системний підхід до вивчення державної мови в усіх змістових лініях дошкільної освіти.

Якщо в попередні роки головна увага приділялася формуванню окремих мовленнєвих умінь та навичок на основі елементарного усвідомлення мовних явищ, то метою сучасної лінгводидактики на етапі дошкільного дитинства є виховання мовленнєвої особистості, тобто формування особистості, яка адекватно, доречно,

вільно і творчо застосовує мову та мовлення в різних ситуаціях буття задля реалізації власних мовленнєвих завдань.

Базовий компонент дошкільної освіти – державний стандарт, що містить норми і положення, які визначають державні вимоги до рівня розвиненості та вихованості дитини дошкільного віку, а також умови, за яких вони можуть бути досягнуті [1; 1]. У ньому висвітлено мінімально достатній та необхідний дитині перших семи (шести) років життя ступінь компетентності, необхідний для її нормального функціонування у навколишньому середовищі.

Неможливо уявити належний рівень життєвої компетентності людини без оволодіння мовленням. Мовлення – це особлива форма діяльності дитини, особливий результат її зусиль в освоєнні життєвого простору [2; 12]. Оволодіваючи мовленням, дитина засвоює сис-

тему знань, суспільно прийняті норми поведінки – основу її життєвої компетентності, тобто, як влучно висловилася доктор педагогічних наук О.Кононко, “оволодіває наукою і мистецтвом жити серед інших” [8; 6]. З огляду на це, проблема розвитку мовлення дитини завжди була однією з центральних у дошкільній освіті, а на сучасному етапі виняткового значення набуває проблема формування мовленнєвої компетентності дошкільників.

Мета статті: розкрити особливості формування мовленнєвої компетентності у дітей старшого дошкільного віку.

Завдання статті:

1) розкрити сутність поняття “мовленнєва компетентність” та її формування;

2) визначити і охарактеризувати організаційно-педагогічні умови формування мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу.

Сучасні дані з різних галузей наук свідчать про те, що мовленнєвий механізм дитини організований не як абсолютна копія моделі мови. У процесі засвоєння мовні знання не прямо проєктуються у свідомість суб’єкта, а зазнають суб’єктивної класифікації, структурування та узагальнення.

Велику роботу у галузі дослідження мови, мовлення та мовленнєвої компетентності здійснив О. Леонтьєв і запропонована ним теорія мовленнєвої компетентності в цілому на сьогодні є основою загального напрямку дослідження цього феномену в психолінгвістиці, соціолінгвістиці й інших науках.

Серед сучасних дослідників, які розкривають проблему мовленнєвої компетентності та її формування у дітей старшого дошкільного віку вивчали А.Беляєва, Н.Богомолова, Є.Верещагіна, О.Журавльова, І. імня, В.Костомарова, Р.Лотовська, Н.Склярєнко, Л.Смолякіна, Є.Соловійова, А.Гончаренко та ін.

Л.Бутакова розглядає поняття *мовленнєвої компетентності*, як знання правил вираження мислительного змісту за допомогою засобів мови, володіння необхідними для даного виду діяльності операційними структурами та навичками їх реалізації. Поняття *мовленнєвої компетентності* передбачає, що суб’єкт, засвоюючи мову середовища, в якому він знаходиться, будує свою індивідуальну систему знань про мову, мовних знань та їх використання, що складається у систему мовленнєвих знань [6; 17].

На думку М. Косенко, *мовленнєва компетентність* виступає як спосіб виконання мовленнєвих дій, заснований на знаннях і навичках, набутих людиною у процесі діяльності. Вона містить наступні *складові*: орієнтування в ситуації спілкування, розуміння зверненої мови, оформлення висловлювань відповідно до норм і правил української мови (процес говоріння і письма) – зовнішнє оформлення – слухання – внутрішнє оформлення, контроль за власним мовленням і розуміння мови співрозмовника [7; 14-15].

Є.Пасов зазначав, що власне *мовленнєвою компетентністю* є мовленнєва здатність. На думку Д.Ельконіна, *мовленнєва компетентність* є специфічною формою людської діяльності, її самостійним видом, виявом загальної мовленнєвої компетентності людини.

У свою чергу хід і результати навчально-пізнавальної діяльності постійно і неминуче впливають на якість

багатьох характеристик мовленнєвої компетентності дітей, таких як: предметність, активність, єдність об’єкта і суб’єкта, цілеспрямованість, динаміка становлення.

На думку Л.Бутакової, процес перетворення мовної системи у індивідуальний засіб формування і формулювання думки суб’єкта завершується формуванням *мовленнєвої компетентності*.

Умовою успішного формування мовленнєвої компетентності є не тільки відповідна емоційна вихованість, але й достатній рівень мовленнєвого розвитку. *Мовленнєва діяльність* виступає як основний засіб формування умінь і навичок, оскільки є словесним відтворенням людиною сприйнятих подій, дій, які виконуються, а також ідеальним відтворенням способу здійснення запланованих операцій. Щоб бути найбільш ефективним засобом формування умінь і навичок, мовленнєва діяльність у всіх її видах має бути сформована на відповідному рівні [3; 14-15].

На думку Є. Пасова, мовленнєва компетентність формується під час навчання засобами вербального спілкування. У зв’язку з цим найважливішим методичним завданням, що впливає з цієї концепції, є цілеспрямований, планомірний розвиток мовленнєвої компетентності у процесі вивчення мови.

Згідно з дослідженням Д.Ельконіна, мовленнєва компетентність формується і розвивається на основі біологічних, генетичних передумов як готовність до засвоєння й використання знакової (мовної) системи, що реалізується в зв’язках “людина – річ, предмет”, “дитина – дорослий”. Одиницями мовленнєвої компетентності, на думку Д. Ельконіна, є мовленнєві дії, що можуть виконуватися незалежно від мовленнєвої компетентності, входячи в інші види діяльності [6; 239].

Аналізуючи психологічні і психолінгвістичні дослідження Л.Виготського, І.Горєлова, І.Зимньої, О.Леонтьєва, С.Рубінштейна, К. Сєдова, Д.Ельконіна, ми дійшли висновку, що, як і будь-яка інша діяльність людини, мовленнєва компетентність зумовлена складною взаємодією функціонування уваги, сприйняття, мислення, пам’яті. Мовленнєва компетентність формується і розвивається в єдності з загальним інтелектуальним розвитком, у якому вона опосередковує становлення і якісну своєрідність функціонування вищих психічних процесів і станів, які у свою чергу зумовлюють сам мовленнєвий розвиток [6; 214-215].

Отже, проаналізувавши психолого-педагогічну літературу з проблеми формування мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку, ми визначили, що педагоги, психологи та психолінгвісти різнобічно підходили до її розгляду, у педагогіці вважають, що мовленнєва компетентність формується у навчально-виховній діяльності та на основі виконання мовленнєвих дій, тому педагоги впроваджують різні форми та методи формування мовленнєвої компетентності. Психологи та психолінгвісти більш схильні до того, що мовленнєва компетентність не може формуватися без взаємозв’язку з такими психічними функціями як мислення, сприймання, увага та пам’ять.

Нами були виділені організаційно-педагогічні умови, які сприяють формуванню мовленнєвої компетентності старших дошкільників, а саме: дотримання вимог Базової програми розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі”, створення розвивального мовленнєво-

го середовища та взаємодія ДНЗ і сім'ї у становленні мовленнєвої компетентності старших дошкільників.

Щодо першої умови, варто зазначити, що вихователь має планувати свою роботу, орієнтуючись на Базову програму розвитку дитини "Я у Світі". Педагог має знати основні показники прояву мовленнєвої компетентності дітей кожного вікового періоду у чотирьох сферах життєдіяльності "Природа", "Культура", "Люди", "Я Сам". За Базовою програмою, мовленнєва компетентність виступає як здатність дітей розв'язувати комунікативно-мовленнєві завдання завдяки добору адекватних комунікативній меті і проблемній ситуації змісту способів комунікативної діяльності, вмінню будувати різні форми монологічних (розповідь, опис, міркування, пояснення) і діалогічних (ситуативна розмова, діалог-розпитування, бесіда) висловлювань, використовуючи при цьому засоби логіко-емоційної виразності мовлення.

Триєдина мета цілеспрямованої роботи з розвитку мовлення дошкільників полягає у формуванні мовленнєвої компетентності як однієї з головних базисних характеристик особистості. Вона спрямована на активне системне застосування взаємопов'язаних педагогічних дій: розвитку мовлення, навчання мови та мовленнєвого виховання.

Плануючи та організовуючи роботу за Базовою програмою, педагог має виходити не лише з вікових, а й індивідуальних характеристик дітей. Від цього залежать не лише ефективність, успішність, результативність педагогічного впливу як зовнішньої ознаки передачі інформації, а й розвиненість конкретної мовленнєвої особистості. Отже, ефективність роботи з формування мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку залежить насамперед від професіоналізму вихователя, його вміння організувати і керувати цим процесом у різних вікових групах дошкільного закладу відповідно до вимог Базової програми розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі".

Згідно другої умови, нами було визначено, що найважливішою умовою мовленнєвого розвитку є відповідне мовленнєве середовище. Розвивальне мовленнєве середовище включає в себе потенційні можливості позитивного впливу різноманітних факторів у їх взаємодії на мовленнєвий розвиток дитини і формування мовної особистості. А. Гончаренко, було виокремлено компоненти мовленнєвого розвивального середовища: предметне, природне, соціальне та середовище власного "Я" дитини, а також їх зміст та вимоги [5; 137]. Мовленнєве середовище за своїм впливом може бути стимульованим, розвивальним та активним. Побудова мовленнєвого середовища відбувається у двох напрямках: предметно-мовленнєвому та мовленнєво-просторовому.

Провідним фактором стимульованого мовленнєвого середовища певнено можна назвати мовлення педагога, слово вчителя. Відтак, не може бути розвивальним мовленнєве середовище без залучення дітей до слухання і читання художніх творів, без наявності в сім'ї, в дошкільній групі бібліотеки книг для читання. Створення розвивального мовленнєвого середовища зор-

ієнтоване на цінності та інтереси дитини, враховує вікові можливості, на збереження дитячої субкультури, на збагачення дитячого розвитку, взаємозв'язок усіх сторін життя малюка [4; 45].

Організовуючи розвивальне середовище потрібно звертати увагу на його доцільність, достатність, органічність, сучасність та естетичність. Розвивальне середовище має задовольняти усі потреби щодо розвитку мовленнєвої особистості, її компетентності. Створення розвивального мовленнєвого середовища уможливить дошкільникам досягти оптимального рівня формування мовленнєвої компетентності.

Щодо третьої умови, дорослі є прикладом для дітей, тому вони мають доцільно використовувати зразки рідної мови, володіти формулами мовленнєвого етикету, доречно застосовувати мовленнєві і немовленнєві засоби тощо. Нами було зазначено, що вихователі мають взаємодіяти із батьками, підвищувати рівень їхньої педагогічної культури, спрямовувати їх на те, щоб вони разом із дошкільним навчальним закладом сприяли формуванню мовленнєвої компетентності дітей.

Взаємодія дошкільного навчального закладу і сім'ї є важливою умовою формування мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку, адже, коли буде співпраця та взаєморозуміння між цими двома ланками, то робота по формуванню мовленнєвої компетентності старших дошкільників пройде успішно.

Висновок. Таким чином нами було проаналізовано психолого-педагогічну літературу та визначено, що різні дослідники по-різному підходять до визначення поняття "мовленнєва компетентність", але спільним є те, що мовленнєва компетентність виступає як спосіб виконання мовленнєвих дій, заснований на знаннях і навичках, набутих людиною у процесі діяльності.

Проаналізувавши Державний стандарт дошкільної освіти, ми визначили, що мовленнєва компетентність включає в себе володіння українською розмовною мовою; здатність легко спілкуватися з дорослими та дітьми; може підтримувати розмову відповідно до ситуації; доречність застосування мовленнєвих і немовленнєвих засобів; здатність регулювання сили голосу, темп мовлення, використання засобів інтонаційної виразності; володіння формулами мовленнєвого етикету; орієнтування в ситуації спілкування: виявлення ініціативи в мовленні; володіння монологічним мовленням; здатність висловлювати свою думку чітко, логічно, образно, переконливо; вміння самостійно складати образи.

Формування мовленнєвої компетентності можливе за таких умов: дотримання вимог Базової програми розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі", створення мовленнєвого розвивального середовища, взаємодія ДНЗ і сім'ї.

Організаційно-педагогічні умови можуть бути виконані тоді, коли їх реалізація буде забезпечуватись, з одного боку, професійною мовленнєвою компетентністю педагога і, з другого – досконалою мовою батьків, яка б задовольняла оптимальний рівень їхньої мовленнєвої культури.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К.: Ред. ж. “Дошкільне виховання”, 1999.
2. Богуш А. М. Мовленнєва компетенція дошкільника як лінгводидактична проблема / А. М. Богуш // Розвиток творчих здібностей дітей засобами мовлення : зб. наук. пр. ; ред. колегія : А. М. Богуш, П. І. Білоусенко, Г. І. Григоренко та ін. - К.: Запоріжжя, 1998.
3. Бондарева Т. В. Актуалізація проблеми створення ефективного мовленнєвого розвивального середовища у ДНЗ / Т. В. Бондарева // Складники мовленнєвого розвивального середовища : матеріали роботи методичного об'єднання вихователів україномовних груп дошкільних навчальних груп дошкільних навчальних закладів / [ред. колегія : Т. В. Бондарева, С. В. Іванова, Т. В. Савкова]. - Донецьк, 2009.
4. Гончаренко А. М. Комунікативна компетентність - головна мета / А. М. Гончаренко // Дошкільне виховання. – 2008. – № 7 .
5. Гончаренко А. М. Розвиток мовленнєвої компетентності старших дошкільників / А. М. Гончаренко. - К. : Світич, 2009.
6. Дошкільна лінгводидактика : хрестоматія : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / [упорядник А. М. Богуш]. Частина I та II. - К. : Видавничий дім “Слово”, 2005.
7. Косенко М. Мовленнєве спілкування / М. Косенко // Дошкільне виховання.-2003.-№ 8.
8. Розвиваємо мовлення // Бібліотечка вихователя дитячого садка. - 2008. -№ 10.

УДК 372.034:398 (477)

МОРАЛЬНО-ЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОГО ФОЛЬКЛОРУ

Кріль І., студентка ІV курсу факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: **Тукач І. І.**, асистент кафедри дошкільної освіти

У статті висвітлені результати практичного вивчення проблеми використання українського фольклору вихователями ДНЗ у морально-етичному вихованні дітей старшого дошкільного віку.

Актуальність теми. У Базовій програмі розвитку дитини „Я у Світі“ зазначається, що у старшому дошкільному віці дитина володіє такими вміннями та навичками з художньої літератури: *у процесі сприймання та художньої комунікації – емоційно сприймає фольклорні твори різних жанрів в єдності змісту та художньої форми; розуміє зміст, ідею, основну сюжетну лінію казки чи оповідання, визначає головних персонажів; знаходить у тексті засоби виразності (порівняння, епітети); розуміє та пояснює зміст прислів'їв, приказок і доречно використовує їх у відповідних життєвих ситуаціях; відгадує образні, метафоричні загадки; у виконавчій діяльності: бере участь у розігруванні щедривок, колядок, закличок, сюжетно-рольових ігор за мотивами літературних творів; знає тексти скоромовок, чистомовок; у мовленнєво-творчій діяльності: складає казкові історії за змістом скоромовок, прислів'їв, створює на основі засвоєного зразка власні загадки різних типів (описові, порівняльні), лічилки, колісанки, заклички, доповнює текст казки [1, с. 241-242].*

Відповідно, вихователь повинен забезпечувати сприятливі умови для становлення й розвитку в дошкільника елементарного літературного смаку, збалансовувати спеціально організовану та самостійну діяльність, які спрямовані на збагачення досвіду дитини з художньої літератури, учити підтримувати бесіду про зміст, ідею, героїв твору, формулювати оцінно-етичні судження [1, с. 243].

Тому, з метою практичного вивчення проблеми морально-етичного виховання старших дошкільників

засобами українського фольклору нами проведено емпіричне дослідження означеної проблеми.

Мета написання статті: висвітлити результати емпіричного вивчення стану роботи вихователя щодо використання українського фольклору як засобу морально-етичного виховання дітей старшого дошкільного віку.

Констатувальний експеримент проходив на базі старшої групи ДНЗ № 17 м. Ніжина. До експериментальної роботи було залучено 10 вихователів даного дошкільного закладу.

Експериментальна робота з вихователями щодо вивчення відповідності змісту творів українського фольклору психологічним особливостям дитини та розуміння нею морально-етичних категорій; володіння вихователем методикою ознайомлення дітей з фольклорними творами; використання педагогом змодельованих ситуацій морально-етичного змісту у вихованні старших дошкільників, відбувалася за допомогою методу інтерв'ю та спостереження.

В інтерв'ю взяло участь 10 вихователів ДНЗ № 17. Аналізуючи результати проведеного інтерв'ювання вихователів щодо відповідності змісту творів українського фольклору психологічним особливостям дитини та розуміння нею морально-етичних категорій (*інтерв'ю № 1*), було виявлено, що всі вихователі (100 %) дотримуються вимог Базової програми розвитку дитини “Я у Світі”, обираючи твори українського фольклору за принципами доступності, послідовності, наочності та відповідно віку дитини, враховуючи при цьому особ-

ливості пізнавальної сфери дошкільника, за основним критерієм – невеликий обсяг твору, що доступний розумінню дитини і не надміру переповнений морально-етичними категоріями.

Серед опитаних вихователів 83 % зазначили, що пояснюють наявність нових слів та термінів морально-етичного змісту, наявних у фольклорних творах, безпосередньо під час ознайомлення з ними, 7 % – до прочитання чи розповідання, 10 % вихователів відповіли, що це залежить від змісту та складності сюжету самого фольклорного твору та ступеня обізнаності дітей із цими термінами, тому пояснюють або перед ознайомленням з твором, або під час чи вже після його прочитання. Отже, вихователі при відборі фольклорного твору для ознайомлення з ним старших дошкільників керуються вимогами нормативних документів.

Усі вихователі (100 %) стверджували, що при доборі та під час ознайомлення дітей із творами українського фольклору, обов'язково враховують індивідуальні особливості дошкільників, в першу чергу, розвиток звуковимови, характер дитини, наявний в неї мінімальний життєвий досвід тощо.

Унаслідок наступного *інтерв'ювання вихователів* щодо володіння вихователями методикою ознайомлення дітей із фольклорними творами (*інтерв'ю № 2*), з'ясовано, що всі вихователі (100 %) дотримуються наступності у використанні фольклорних творів у морально-етичному вихованні дошкільників. Враховуючи специфіку ДНЗ № 17, у якому проводився констатувальний етап експерименту (Центр розвитку дитини засобами театру), налаштування дітей на сприймання фольклорного твору з використанням морально-етичних категорій відбувається під час театралізованої діяльності з використанням іграшок, казкових персонажів, у які «перевтілюються» дошкільники (70 %), 30 % вихователів зазначили, що застосовують при цьому метод бесіди. Ознайомлюючи дітей з фольклорними творами, усі вихователі використовують малі фольклорні твори, як засіб морально-етичного виховання дітей, заучуючи їх напам'ять. Цікавий той факт, що 50 % вихователів для кращого розуміння дітьми морально-етичних категорій у своїй практиці наводять приклади та життєві ситуації.

Закріплення дітьми старшого дошкільного віку змісту цих категорій шляхом запам'ятовування, на думку більшості інтерв'юєрів (80 %), краще здійснювати за допомогою використання різних видів театру (пальчиковий, ляльковий, театр петрушок, фланелеграф тощо), решта 20 % – вважають, що цьому процесу краще сприяють вправи, ігри, складання розповідей тощо.

Отже, отримані результати інтерв'ю, дають можливість стверджувати, що вихователі дотримуються наступності при ознайомленні старших дошкільників із фольклорними творами, володіють методикою ознайомлення з ними дітей. Активно використовують засоби театралізованої діяльності, метод бесіди, менше застосовують життєві приклади та ситуації.

Аналізуючи результати проведеного *інтерв'ювання вихователів* щодо моделювання ситуацій морально-етичного змісту у вихованні старших дошкільників (*інтерв'ю № 3*), з'ясовано, що всі вихователі (100 %) розуміють морально-етичні ситуації як ті, що трапляються у повсякденному житті, кожного дня. Слід відзна-

чити, що моделювання морально-етичних ситуацій відбувається тоді, коли виникає проблема в дошкільній групі, і вирішувати її треба в цей же момент. Такі ситуації 30 % вихователів найчастіше застосовують на заняттях; 10 % – під час занять з розвитку мови, у процесі читання, розповідання та складання казок, оповідань, розповідей; 10 % – в ігровій діяльності.

Так, у використанні вихователями змодельованих ситуацій морально-етичного змісту, майже всі дошкільники більшою чи меншою мірою відчували труднощі під час їх аналізу. На нашу думку, така ситуація може бути результатом нерозуміння дітьми деяких слів та термінів моральної тематики, оскільки, після пояснення вихователем слів і термінів, діти старшого дошкільного віку (64 %) могли вже співставити події, зазначені в ситуації з власним досвідом, або ж подібними ситуаціями, які траплялися з іншими людьми. На жаль, нами були виявлені дошкільники (13 %), які майже не орієнтувалися у розв'язанні морально-етичних ситуацій, навіть після роз'яснення вихователем. Виховний вплив ситуацій морально-етичного змісту полягає, як зазначають 50 % вихователів в тому, що для дітей наведені приклади морально-етичного спрямування є певним орієнтиром у виборі власної негативної чи позитивної поведінки дитини. Враховуючи, що героями в цих ситуаціях виступають не самі дошкільники, а інші діти чи дорослі, це допомагає у формуванні морально-етичних категорій, зокрема, поваги одне до одного, товариськості, ввічливості, чемності, правдивості тощо. На думку інтерв'юєрів, діти не тільки засвоюють при цьому певні морально-етичні категорії, розрізняючи що таке добре, а що «погано, але й намагаються використовувати їх у власній поведінці.

Отже, змодельовані ситуації морально-етичного змісту мають місце в навчально-виховному процесі дошкільного закладу. На жаль, вони використовуються не усіма вихователями, хоча є ефективними у процесі морально-етичного виховання дітей старшого дошкільного віку.

Із метою підтвердження достовірності та правдивості результатів інтерв'ю з вихователями, було проведено *спостереження* за процесом моделювання ситуацій морально-етичного змісту під час організації життєдіяльності дошкільників у ДНЗ. Результати спостереження показали, що 40 % вихователів досить часто застосовують ситуації морально-етичного змісту в своїй навчально-виховній роботі. Відтак, отримані результати спостереження підтверджують відповіді вихователів на запитання інтерв'ю, що морально-етичні ситуації мають місце в усіх видах діяльності дошкільників у ДНЗ, але, на жаль, недостатньо застосовуються у практиці.

Тому на основі отриманих результатів дослідження та з метою більш глибокого і детального вивчення питання пошуку шляхів підвищення ефективності використання українського фольклору як засобу морально-етичного виховання у роботі з старшими дошкільниками, були розроблені *методичні рекомендації вихователям ДНЗ*, а саме:

1. Використовувати фольклорні твори моральної спрямованості під час різних видів діяльності дошкільників.
2. Застосовувати театралізоване розігрування та показ фольклорних творів морально-етичної спрямованості.

3. Читаючи казку старшим дошкільникам використовувати якомога більше морально-етичних категорій, таких як повага, ввічливість, відповідальність, дружба. Підкріплювати їх історіями з власного життя або вчинками героїв з казок.

4. Обов'язково після читання фольклорного твору проводити бесіди на морально-етичні теми, адже в процесі таких бесід розв'язується ціла низка завдань морально-етичного виховання, серед них: формування узагальнених моральних уявлень про чесність, правдивість, скромність та інші моральні категорії; виховання адекватної взаємооцінки, самооцінки відповідно до норм та правил поведінки; спонукання дітей до позитивних моральних вчинків.

5. Бажано здійснювати особистісно-орієнтований підхід до кожної дитини, намагатися поспілкуватися з кожною дитиною окремо (наприклад, коли дитина

зробила поганий вчинок провести з нею бесіду із використанням фольклорного твору, який найбільше підійде до поганого вчинку здійсненого дитиною).

6. Стимулювати старших дошкільників до хороших вчинків за допомогою українського фольклору: виявляти повагу до старших та однолітків, бажання допомагати тощо.

Проведене нами експериментальне дослідження окресленої проблеми морально-етичного виховання дітей старшого дошкільного віку засобами українського фольклору та зроблені висновки не вичерпують усіх аспектів морально-етичного виховання старших дошкільників. Дослідницький інтерес можуть складати й інші аспекти використання у роботі з дітьми дошкільного віку українського фольклору, а саме: в якості розважального та розвивального засобу.

Література

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку „Я“ у Світі“ [Текст] / М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України; наук. ред. та упоряд. О.Л. Кононко – 3-тє вид., випр. – К.: Світич, 2009. – 430 с.

УДК 811.161.2'28 (477.53)

ЛЕКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПИРЯТИНСЬКИХ ГОВІРОК

Кузьменко О., магістрантка філологічного факультету

Науковий керівник: **Бережняк В.М.**, доцент кафедри української мови

Українська діалектна мова вже два століття залишається предметом різнопланового вивчення. Середньонадніпрянський діалект здавна викликав значний інтерес учених, що зумовлено насамперед його місцем і значенням в історії формування південно-східного наріччя та в становленні української літературної мови. Однак цей діалект ще не був об'єктом цілісного дослідження, характеристика всіх його структурних рівнів залишається неповною.

Дослідження лексичного складу говорів становить особливий інтерес, оскільки діалектна лексика, як зазначає О. Верховод, є живою лабораторією мови, де всі процеси можна спостерігати в більш природному вияві, ніж у літературній мові [1, с. 10]. В останні десятиліття в мовознавстві помітно зросла увага до діалектної лексики, надається велике значення опису її тематичних груп і лексико-тематичних підгруп (Г.Аркушин, О.Блінова, К.Глуховцева, П.Гриценко, Й.Дзендзелінський, Г.Клепікова, В.Леснова, О.Мораховська, М.Никончук, І.Сабадош, М.Толстой та ін). Вивчення діалектної лексики допомагає з'ясувати питання, пов'язані з історією мови, виявити етапи її функціонування, адже при всій очевидності змін у словниковому складі мови лексична система зберігає такі архаїчні риси, які часто несуть більшу інформацію, ніж релікти інших структурних рівнів [2, с. 3-4].

Предметом нашого дослідження є говірки м.Пирятин (Пир.), с.Верхоярівка (Верх.), с.Грабарівка (Граб.), с.Калинів Міст (К.М.), с.Кейбалівка (Кейб.), с.Першотрав-

неве (Перш.), с.Сасинівка (Сас.). Слід зауважити, що Пирятинщина входить до перехідної зони говорів від південно-східного до північного наріччя, що зумовлює специфіку дослідження. Ми ставимо за мету спростувати думку, яка панує в науковій мовознавчій літературі, що нібито в полтавських говорах, до яких належать і пирятинські говірки, існує мінімальна кількість лексичних діалектизмів. Лексика пирятинських говірок, поки що залишалась поза увагою діалектологів, вивчення хоча б однієї тематичної групи лексики окремих діалектів допомагає подолати нерівномірність дослідження українського мовного континууму.

Лексичні діалектизми поділяють на три групи – власне лексичні, етнографічні та семантичні. Власне лексичні – це діалектні синоніми до загальнонародних слів. Етнографічні діалектизми – це назви місцевих реалій, що не використовуються на решті національної території. Семантичні діалектизми – слова, що в діалекті мають значення, відмінне від загальнонародного.

Група **власне лексичних діалектизмів** на Пирятинщині численна, хоча здебільшого тут побутують літературні форми. Зафіксовані нами номінації утворюють такі тематичні групи: на позначення назв осіб, істот та їх властивостей, на позначення назв дій, на позначення ознак дії, стану предмета.

Серед назв на позначення назв осіб, істот та їх властивостей виявлено найменування людей, птахів, тварин. Такі номінації передають певну людську ваду,

формують відповідне ставлення до людини, указують на особливі види птахів чи тварин:

вшивий [ʋ́ ш т ı́ в и́ ї] (Верх., Граб., Сас.) 'вихований, ввічливий, слухняний, скромний (про дитину)';

жадіна [ж а́ д і́ н а] (Пир., Верх., Граб., К.М., Кейб., Перш., Сас.) 'жадібна людина';

мямля [м' а́ м' л' а] (Пир., Верх., Граб., К.М.) 'той, хто тихо, нерозбірливо говорить';

невдобний [н е" ı́ д" о́ б н и́ ї] (Верх., Граб., Сас.) 'людина, яка не вміє робити, не вміє пристосуватися до життя';

нишпорка [н ı́ ш" п" о р к а] (Пир., Верх., Граб., К.М.) 'людина, яка без відома лазить, щось шукає';

підсвинок [п' і́ ц в и́ н" о к] 'невеличке поросля';

галаган [г а л а г а́ н] (Пир., Верх., Граб., К.М., Кейб., Перш., Сас.) 'півень голландської породи';

Лексеми тематичної групи на позначення назв дій вказують на дії людини за конкретної життєвої ситуації. Це допомагає скласти загальне уявлення про особу і можливість зрозуміти, що такими рисами наділені носії усіх діалектних груп, хоч варіанти лексем можуть бути різні:

вараудити [в а р а в" ı́ д и́ т и] (Пир., Верх., Граб., К.М.) 'набридливо скаржитися, нарікати; скиглити';

викабелюватись [в и́ к а б е́ л" ı́ в а ц" : а] (Пир., Верх., Граб., К.М.) 'викручуватися, задаватися, чванитися';

набурбелиться [н а б" ı́ р б е́ л и́ ц" : а] (Пир., Верх., К.М., Перш., Сас.) 'дуже сильно напиться'. Відомий діалектолог В. Ващенко фіксує аналізовану лексему з такою ж семантикою [3, с. 61];

нафуфуриться [н а ф" ı́ у ф" ı́ р и́ ц" : а] (Пир., Верх., Граб., К.М., Перш., Сас.) 'гарно, чепурно вдягнутися, причепуритися';

підмачулити [п' і́ д м а ч" ı́ л и́ т и́] (Пир., Верх., Граб., К.М.) 'частково усунути пошкодження, вади, полегодити що-небудь не до кінця з можливим подальшим використанням';

ушнипиться [у ш н и́ п ı́ ц" : а] (Пир., Верх., Граб., К.М.) 'зануритися в якусь роботу, захопитися чим-небудь';

шатирить [ш а т ı́ р и́ т'] (Пир., Верх., Граб., К.М. Перш.) 'дуже гарно терти, мити'.

Серед назв на позначення ознак дії, стану предмета особливу групу становлять прислівники вузько-локального характеру або трансформовані росіянізми. Вони допомагають уявити повсякденне життя пирятинців, рід їх занять, проблемні сторони їх буття.

аравою [а р а́ в" ı́ j" ı́] (Пир., Верх., Граб., К.М. Перш.) 'спільними зусиллями, колективно; усі разом';

надурняк [н а д" ı́ р' н' а́ к] (Пир., Верх., Граб., К.М., Перш., Сас.) 'отримати, зробити щось, що не потребує оплати';

нарошне [н а р" ı́ ш н е] (Пир., Верх., Граб., К.М., Перш., Сас.) 'вчинити із наміром, свідомо';

побиріку [п" ı́ о б ı́ р' і́ к" ı́] (Пир., Верх., К.М., Перш., Сас.) 'зробити швидко';

умісті [у м' і́ с' т' і́] (Пир., Верх., Граб., К.М., Перш., Сас.) 1. 'Спільно, вкупі з ким-, чим-небудь'. 2. 'Спільними зусиллями, гуртом'.

Численна група **етнографічних діалектизмів** пов'язана з особливостями побуту, сільськогосподарським виробництвом місцевого населення, умовами їх проживання та рівнем розвитку. Тематичні групи, які виокремилися, представлено лексикою, зафіксованою від інформаторів старшого покоління. Наприклад, тематичні групи лексем на позначення назв одягу та взуття тісно пов'язані з матеріальною культурою діалектоносіїв та кліматично-географічними умовами їх буття. З розвитком суспільства змінюється характер взуття та одягу, урізноманітнюються їх види, що сприяє появі нових назв. Наприклад:

баска [б а́ с к а] (Пир., Верх., Перш., Сас.) 'літній жіночий одяг без коміра, схожий на кофту, має позаду дві фалди';

більйо [б" і́ л" ı́ j" ı́ о] (Пир., Верх., Граб., К.М., Перш., Сас.) 'спідній одяг, який одягається безпосередньо на тіло (труси, кальсони, бюстгальтери, комбінації) або тканинні вироби для побутових потреб (простирадла, наволочки, скатертини та ін.)';

боти [б ı́ т и] (Пир., Верх., Граб., К.М., Перш., Сас.) 1. 'Чоботи з короткими халявами'. 2. 'Старі чоботи з відрізними халявами';

витяжки [в ı́ т' а́ ж к и] (К.М., Кейб., Перш., Сас.) 'чоботи із суцільної шкіри';

кандали [к а́ д а л ı́] (Пир., Верх., Граб., К.М., Кейб., Перш., Сас.) 'велике або незручне взуття';

лапті [л а́ п т' і́] (Пир., Верх., Граб., К.М., Кейб., Перш., Сас.) 1. 'Селянське взуття, плетене з лика'. 2. 'Старе взуття';

шльопки [ш" ı́ л" ı́ ı́ о́ п к и] (Пир., Верх., Граб., К.М., Кейб., Перш., Сас.) 'легкі черевики, переважно без закаблуків'.

Тематична група лексики на позначення назв страв відзначається своєрідністю на тлі суміжних діалектних систем. Місцеве населення споживає різні страви, які репрезентують їхні смаки та уподобання. Найменування страв часто вживаються в множині (*балабухи, блінчики, кльоцики, крученики, пальчики, пундики*), що пояснюється традиційним приготуванням кулінарних виробів у великій кількості й, імовірно, є одним із свідчень щедрої української гостинності. Наприклад:

балабухи [б а́ л а́ б" ı́ у х и] (Пир., Верх., Граб., К.М., Перш., Сас.) 1. 'Спечені або зварені з тіста шишки'. 2. 'Пампушки';

пундики [п" ı́ ı́ н д и́ к и] (Пир., Верх., Граб., К.М., Перш., Сас.) 'ласощі, смачне печиво, пироги, коржики';

бекмес [б е́ к м е" с] 'мед із бурякового соку або кавунів';

бузинник [б" ı́ у з ı́ н: и́ к] 'кисіль із ягід бузини';

буцик [б ı́ ц и́ к] (Пир., Верх., К.М., Перш., Сас.) 'невдало випечений хліб';

кваша [к в а́ ш а] (Пир., Верх., Кейб., Перш., Сас.) 'солодка страва, яку готували із сухих вишень та житнього борошна';

юшка [j 'ú ш к а] (Пир., Верх., Граб., К.М., Перш., Сас.) 1. 'Суп з квасолі'. 2. 'Уха з риби'.

Тематична група лексики на позначення назв посуду та кухонного начиння вивчено недостатньо. Відомо дисертація Н. П'яст "Формування тематичної групи "назви посуду" в сучасній українській мові" [4, с. 3]. Лексеми цієї тематичної групи, зафіксовані на Пирятинщині, нагадують відомі варіанти слів, але вони мають інше лексичне значення. Слід урахувати, що з часом історії матеріал виготовлення посуду змінювався, що призводило до зміни семантики слова. Наприклад:

бадья [б а́ д' j 'á] (Пир., Верх., Перш., Сас.) 'деревяний чи металевий посуд, схожий на цебер, яким витягують воду з колодязя';

баняк [б а́ н' á к] (Кейб., Перш., Сас.) 'чавун, казан, посудина';

закрома [з а к р о м á] (Пир., Верх., К.М., Кейб., Перш., Сас.) 'посудина, в якій зберігають зерно'. Функціонує поряд з лексемою *кушіль* [к ú ш' і л'];

ковганка [к о ў г а́ н к а] (К.М., Кейб., Перш., Сас.) 'деревяна посудина для затовкування сала'. Функціонує поряд з лексемою *салатовка* [с а л а т о ў к а];

кринка [к р í н к а] (Кейб., Перш., Сас.) 'висока кругла переважно глиняна посудина, трохи розширена в нижній частині, призначена для молока'. Функціонує поряд з лексемами *глек* [г л е к] та *гличик* [г л е́ ч' і к];

полоник [п о л о́ н и к] (Пир., Верх., Перш., Сас.) 'велика розливна ложка, ополоник';

сулія [с о́ у л' і j 'á] (Пир., Верх., Перш., Сас.) 'глиняна посудина (5 л., 10 л., 15 л.), в якій носили олію';

четверть [ч е́ т в е́ р т'] (Пир., Верх., Перш., Сас.) 'бутель місткістю 4 л';

чугунок [ч о́ у г о́ у н о́ к] (Пир., Верх., Граб., К.М., Кейб., Перш., Сас.) 'чавунний горщик, казанок';

шаплик [ш а́ п л и к] (Пир., Верх., Перш., Сас.) 'деревяне відро з ручками, де запарюють свиням їжу'.

Предмети народного побуту відтворюють матеріальну культуру, у своїх назвах вони несуть відбиток духовності, менталітету народу, який їх створив і ними послуговується. Саме тому зацікавлення мовознавців назвами предметів побутового вжитку не випадкове. Ми також фіксуємо тематичну групу лексем на позначення назв предметів побуту, наприклад:

безвін [б е́ з в' і н] (Пир., Верх., К.М., Перш., Сас.) 'прилад, яким важать різні продукти; ваги';

ворочок [в о́ р о́ ч о́ к] (Пир., Верх., Перш., Сас.) 'торбинка, пошита з домотканого сукна на три різки, в якій видавлювали бджолиний віск';

ліжник [л і́ ж н и́ к] (Пир., Верх., Граб., К.М., Перш., Сас.) 'тепле простирадло, яке виготовляли з ниток вовни та конопель';

ослінчик [о с л' і́ н ч' і к] (Пир., Верх., Сас.) 'маленький стілець';

попінка [п о́ п' і́ н к а] (Пир., Верх., Перш., Сас.) 'шмат тканини, який використовується для перенесення сміття';

рептух [р е́ п т о́ у х] (Пир., Верх., Перш., Сас.) 'пристрій для носіння сіна, виготовлений з дуг'. Функціонує поряд із лексемою *сетка* [с' Щй т к а];

рогожка [р о́ г о́ б ж к а] (К.М., Перш., Сас.) 'килим з рогози';

сапетка [с а п е́ т к а] (К.М., Кейб., Перш., Сас.) 'велика корзина'.

Тематична група лексики на позначення назв, пов'язаних з місцевими природними та кліматичними умовам, також належить до етнографічних діалектизмів. Незначна їх кількість має семантичне значення відмінне від того, що в літературній мові:

жабуриння [ж а б о́ у р' ú н': á] (Пир., Верх., Граб., К.М., Кейб., Перш., Сас.) 'слизька маса, що утворюється на поверхні стоячої води';

зливень [з л' ú в е́ н'] (Пир., Верх., Граб., К.М., Кейб., Перш., Сас.) 'дуже великий дощ, ливень, злива';

квашня [к в а́ ш н' á] (Пир., Верх., Граб., К.М., Кейб., Перш., Сас.) 1. 'Такий стан погоди, коли починає розтавати сніг'. 2. 'Значне потепління взимку або ранньою весною, що викликає часткове розтавання снігу, льоду';

на белебні [н а б е́ л е́ б' н' і] (Пир., Верх., Граб., К.М., Кейб., Перш., Сас.) 'місцевість, де дуже вітряно, холодно';

холодрига [х о́ л о́ д р' ú г а] (Пир., Верх., Граб., К.М., Кейб., Перш., Сас.) 'дуже холодна погода'. Функціонує поряд з лексемою *дубарь* [д о́ у б а́ р'].

Сільськогосподарську лексику справедливо вважають однією з найбільш чисельних груп лексики. Вона є багатим матеріалом для лінгвістичних досліджень, адже не лише зберігає чимало архаїчних явищ, але й відкрита для входження нових одиниць, що дозволяє простежити динаміку живого народного мовлення. Наприклад:

картоплиння [ка р т о́ п л' ú н': á] (Пир., Верх., Граб., К.М., Кейб., Перш., Сас.) 'стебла з листям трав'янистих і коренеплідних рослин'. Функціонує поряд з лексемами *гичка* [г' ú ч к а], *огудиння* [о г' ú д и́ н': á], *бадиль* [б а́ д и́ л'];

пшінка [п ш' і́ н к а] (К.М., Кейб., Сас.) 'рослина родини "Злакові" з грубим стеблом та їстівними зернами, зібраними в качан'. Функціонує паралельно з лексемою *кукуруза* [к о́ у к о́ у р' ú з а];

соняхи [с о́ о́ н' á х и] (Пир., Верх., Граб., К.М., Кейб., Перш., Сас.) 1. 'Однорічна трав'яниста олійна рослина родини "Складноцвіті"'. 2. 'Насіння цієї рослини';

сорокаденка [с о́ р а́ к а́ д е́ н к а] (Пир., Верх., Граб., К.М., Кейб., Перш., Сас.) 'сорт картоплі, який досягає за сорок днів';

сіянка [с' і́ j 'á н к а] (Пир., Верх., Граб., К.М., Кейб., Перш., Сас.) 'посівний матеріал для цибулі'. Функціонує поряд з лексемами *тиканка* [т' ú к а́ н к а], *сажанка* [с а́ ж а́ н к а];

пуп'янок [п' у п' я н' о к] (Верх., Граб., К.М., Перш., Сас.) 'недорозвинутий огірок'. Функціонує поряд з лексемами *зав'язок* [з а ў ж' а з' о к], *корнішон* [к' о р н' і ш' о б н].

Нами виявлена незначна кількість **семантичних діалектизмів**, тобто слів, що мають значення, відмінне від загальнономовного. Наприклад:

баранчик [б а р а н ч' і к] (Пир., Верх., Граб., К.М., Кейб., Перш., Сас.) 1. 'Зменшено до баран' [5, с. 37]. 2. 'Соковита солодка середина м'якоті кавуна'. 3. 'Циліндрична частина колодязя, по якій рухається прив'язане відро';

вирій [в' і р' і ї] (Пир., Верх., К.М., Перш., Сас.) 'рвучий круговий рух вітру; сильний, поривчастий вітер; підняті вітром курява, листя, сніг і т. ін., що швидко крутяться стовпом тощо';

город [г' о р' о д] (Пир., Верх., Граб., К.М., Кейб., Перш., Сас.) 1. 'Місто'. 2. 'Центр міста';

квасок [к в а с' о б к] (Пир., Верх., Перш., Сас.) 'суп з в'юнами та томатом';

ковбик [к' о б' у б' и' к], *сальтисон* [с а' л' т' і с' о б н] (Пир., Верх., Граб., К.М., Кейб., Перш., Сас.) 'очищений і просочений прянощами шлунок свині, наповнений начинкою з м'яса, сала тощо і пропечений у печі або духовій шафі';

лавка [л а ў к а] (К.М., Кейб., Сас.) 'приміщення для торгівлі'. Функціонує поряд з лексемою *магазин*; *мир* [м и р] (Пир., Верх., Граб., К.М., Кейб., Перш., Сас.) 'народ, люди';

пір'я [п' і р' я] (К.М., Кейб., Перш., Сас.) 'листя молодій цибулі'.

Отже, діалектна лексика - важливе джерело збагачення мовознавчої науки. Окремі з наведених лексем не були зафіксовані в лексикографічних працях, інші - властиві тільки пирятинським говірках. Виділяється група назв, спільних з діалектизмами в східно-поліських говірках, що зумовлено географічним розташуванням пирятинських говірок, які вважаються перехідними, тобто такими, що знаходиться в зоні вібрації. Як свідчать наші дослідження, для пирятинських говірок характерна наявність значної кількості лексичних діалектизмів. Домінуючу позицію зайняли власне лексичні та етнографічні діалектизми. Якщо перші є важливим засобом урізноманітнення мовлення і виконують роль акцентування того чи іншого відтінку літературного поняття, то другі здебільшого стосуються різних сфер людської діяльності і є єдино можливими словами, що передають поняття, пов'язані з специфічними процесами діяльності пирятинців. Щодо семантичних діалектизмів, то вони яскраво відтворюють місцевий колорит, хоча й становлять незначну частину діалектної лексики.

Література

1. Верховод О. Основні аспекти вивчення структурної організації та генези діалектної лексики. // Лінгвістика: зб. наук. пр. – Луганськ: Альма-матер, 2010. – № 3 (21). Ч.І. – С. 9 – 16.
2. Гриценко П. Передмова до Словника буковинських говірок/ за заг. ред. Н. Гуйванюк/ П. Гриценко. – Чернівці: Рута, 2005. – С. 688.
3. Ващенко В. С. Словник полтавських говорів. – Харків, 1960. – 107 с.
4. П'яст Н. Формування тематичної групи "назви посуду" в сучасній українській літературній мові: авториф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.01 "Українська мова"/ Н. П'яст. – К., 2003. – 19 с.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови: 170000 слів/ Укладач і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.: Ірпінь; ВТФ "Перун", 2001.

УДК. 821.161.2' 37

НАРОДНІ НАЗВИ РОСЛИН ЯК ВИЯВ УКРАЇНСЬКОЇ МЕНТАЛЬНОСТІ: ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНИЙ АСПЕКТ

Кузьмич К., студентка ІV курсу філологічного факультету

Науковий керівник: **Пугач В.М.**, доцент кафедри української мови

У статті розглянуто мотиваційні засади формування народних назв рослин в українській мові, окреслено лексико-семантичне поле "рослина", виділено лексико-семантичні групи, у які поєднуються флористичні номени.

Проблема вивчення моделей формування народних назв рослин як вияву української ментальності є **актуальною** з огляду на те, що в сучасній лінгвістиці велику увагу надають дослідженню мови в аспекті її взаємозв'язків із ментальністю, культурою, історією, звичаями й традиціями українського народу.

Мета наукової розвідки – виявити лексико-семантичні тенденції у формуванні народних назв рослин в українській мові.

Вивченням народних назв рослин в українській мові займалися такі вчені: український вчений-ботанік і мовознавець О.А.Яната, який уклав "Словник ботан-

ічної номенклатури”, В.І.Комендар “Лікарські рослини Карпат”, Г.К.Смик “Корисні та рідкісні рослини України. Словник-довідник народних назв”, Л.М.Шамота “Назви рослин в українській мові”, Н. Осадча-Яната “Українські народні назви рослин” та ін..

Назви рослин належать до найбільших і найдавніших пластів лексики української мови. Ці назви неоднорідні за сферою їхнього вживання носіями мови, зокрема чітко виділяються дві основні взаємопов’язані групи - діалектні й літературні назви рослин. Групу літературних назв утворюють загальноновживані й вузькоспеціальні наукові ботанічні номени, що функціонують у мові фахівців- ботаніків.

Споконвіку рослини відіграють у житті людей важливу роль, тому велика кількість флористичних (рослинних) назв здавна поширена в народі. Одні з них добре відомі на всій українській мовній території, і на їх основі сформувалися загальноновживані й наукові ботанічні номени, інші ж, вузьколокальні, залишилися поза літературним ужитком й функціонують у говорах. Діалектні назви рослин фіксуються переважно в ботанічних і діалектних словниках української мови. Зокрема, в одинадцятитомному “Словнику української мови” знаходимо такі діалектні назви рослин: *жальва (кропива)*, *гладушник (чистотіл)*, *німиця (дурман)*, *ружа (троянда)*. Майже всі рослини України, що мають будь-яке практичне застосування, в окремих регіонах та місцевостях дістали різні народні назви. Так, наприклад, для звіробою звичайного на Україні відомо понад 65 назв, чистотілу звичайного - понад 80, цикорію дикого - 30, подорожника великого - понад 20 назв [4, 3].

Система наукової ботанічної номенклатури відрізняється від діалектної й загальноновживаної літературної ботанічної лексики деякими ознаками. Так, для наукової ботанічної номенклатури небажаною є синонімія та майже не властива їй також омонімія. Наукова ботанічна номенклатура покликана забезпечувати абсолютну точність у найменуванні будь-якої рослини, тобто витримувати повну відповідність між видом рослин та його назвою. Діалектні й загальноновживані ботанічні номени таку відповідність забезпечують далеко не завжди. Саме в цьому полягають основні труднощі під час збирання народних назв рослин і подавання ботанічних відповідників літературної мови в загальноновживаних словниках.

Основна частина родових назв рослин української ботанічної номенклатури сформувалася на ґрунті загальнонародних українських ботанічних номенів переважно слов’янського походження. У становленні української наукової ботанічної номенклатури роль народних назв була настільки значною, що в окремих випадках зумовила порушення бінарного принципу - основного принципу наукової ботанічної номенклатури, тобто окремі види флори одержали широко відому народну одинарну назву, наприклад: *чорниця - Vaccium myrtillus*, *буяху - Vaccium uliginosum*, *брусниця - Vaccium vitis-idea*.

Щоб пояснити механізм мотивації формування народних назв рослин, треба проаналізувати роль народної ментальності в найменуванні найуживаніших реалій. Провідним фактором, що мав вплив на формування українського характеру, виступає геогра-

фічний чинник, що передбачає з’ясування ролі довкілля. Цей фактор впливає на вибір напрямку господарської діяльності, її специфіку, а це, у свою чергу, позначається на соціальній структурі суспільства. В Україні її основу традиційно складало селянство зі своїм господарсько-побутовим укладом, із притаманною тільки йому духовною культурою. Таким чином, соціологічний чинник варто враховувати при дослідженні національного характеру, який, у свою чергу, впливає на формування народної флористичної лексики [1, 14].

Народні назви рослин, сформовані на засадах української ментальності, вибудовують національномовну картину світу. Мотивація народних назв буває прозора й непрозора (глибинна). За способом народної мотивації розглянемо семантичні діалектизми. Більшість етимологічно прозорих похідних назв рослин у словотворчому плані мотивуються іменниками. При цьому похідні назви можуть бути прості слова, утворені лексико-семантичним способом або способом афіксації (чи поєднанням того й іншого способу). Вони могли мати форму словосполучень – кількокомпонентних складних утворень, головним із яких є іменник. Зрештою, деякі з назв є лексикалізованими номінативними словосполученнями.

За лексико-семантичним способом номінації в основі творення більшості похідних назв рослин лежить механізм метафори, рідше метонімії [5, 24].

Семантичні моделі номінації визначаються приналежністю мотиваційного слова до тієї чи іншої тематичної групи; семантичні моделі мотивації теж залежать значним чином від тематичної групи слова первинної номінації, але не зумовлюються нею повністю.

Джерелом похідних назв рослин виступають найрізноманітніші лексико-семантичні групи, які розглянемо далі.

1. **Назви рослин.** Зіставлення однієї рослини, нової й невідомої, з раніше знайомими, звичайними; визначення подібності між ними й фіксація цього відношення схожості в назві, похідній від назви вже відомої рослини. Цей спосіб, очевидно, і в історичному, і в логічному плані є найтиповішою семантичною моделлю номінації й мотивації в галузі ботанічної номенклатури. Назви культурних рослин часто є джерелом назв дикорослих рослин, наприклад: *житниця* - бакалія звичайна (Поділля) [4, 59], *капустка* - очиток їдкий [4, 73], *кавунчики* – конюшина сонцевидна [4, 71], *огірочки* - конюшина польова [4, 117].

Найбільш характерні моделі мотивації назв, похідних від назв культурних рослин, - це позначення їхньої зовнішньої подібності або подібності застосування.

Окрему семантичну підгрупу становлять народні назви рослин, похідні від назв дерев: *берізка* - березка польова [4, 13], *ялинка* - хвощ польовий [4, 187], *каштан* - гвоздика бородата [4, 74]. У цьому випадку також доречно наголосити на зовнішній подібності рослин із будовою дерев.

2. **Назви тварин** (ссавців, птахів, плазунів, комах). Основні семантичні моделі мотивації, за якими утворилися назви рослин, - це зовнішнє зіставлення рослини з певною твариною, указівка на помічену подібність між ними в якомусь відношенні; указівка на придатність якоїсь рослини в їжу певній тварині; указі-

вка на шкідливість певної рослини для відповідної тварини, а також на можливість використання якоїсь рослини проти тієї чи іншої тварини, наприклад: *змія* - синяк звичайний [4, 67], *кабанець* - чина бульбиста [4, 71], *вовче лико* - бруслина європейська [4, 31], *голубок* - орлики звичайні [4, 41], *блеховник* - м'ята блошна [4, 17], *мишиця* - лещиця мурова [4, 107].

2. **Назви частин тіла.** Ці назви утворилися в основному за двома семантичними моделями: по-перше, у них фіксується певна подібність деяких рослин чи частин рослин до якихось частин тіла або органів людини (тварини); по-друге, вказується на можливість уживання цих рослин для лікування певних органів. Менш продуктивною семантичною моделлю мотивації для таких назв є вказівка на подразливість,

шкідливість тієї чи іншої рослини для конкретного органу або частини тіла. Часто способи мотивації переплітаються й поєднуються в одній назві, наприклад: *кісточки* - купальниця біла [4, 76], *кров* - герань криваво-червона (Сумщина) [4, 87], *зуб* - цмин пісковий [4, 69], *очна поміч* - очанка коротковолооса [4, 122], *печінкове зілля* - чистотіл звичайний [4, 127].

Аналіз наведених даних засвідчує лексико-семантичну різноманітність народних назв рослин та моделей і способів їхньої номінації. У формуванні народних назв рослин значну роль відіграє тип свідомості носіїв української ментальності. Мотиваційними чинниками номінації загальноновживаних флористичних назв є підсумки тривалих народних спостережень за реаліями побутового життя.

Література

1. Кононенко В. І. Етнолінгводидактика: національно-культурні цінності (навчально-методичні рекомендації). - Івано-Франківськ, 1997. - С. 3-15.
2. Приймак О., Дубовис Г. Російсько-український словничок медичних, анатомічних, ботанічних термінів// Дивослово. – 2002. - № 2. – С. 26-27.
3. Сабадощ В. І. Народні назви рослин і наукова ботанічна номенклатура// www.mova.org
4. Смик Г. К. Корисні та рідкісні рослини України. Словник-довідник народних назв. К.: УРЕ імені М. П. Бажана, 1991. – 416 с.
5. Шамота Л. М. Назви рослин в українській мові. – К.: Наукова думка, 1985. – 162 с.

УДК 821.161.2.092

ГЕРОЙ-ЕКСПЕРИМЕНТАТОР У РОМАНІСТИЦІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА: МІЖ РОЗУМОМ ТА ІНСТИНКТОМ

Кулибка Н., магістрантка філологічного факультету

Науковий керівник: **Хархун В.П.**, доцент кафедри української літератури

Володимир Винниченко належить до письменників модерністського зразка, що розуміли творчість як художню лабораторію. У мистецькій лабораторії письменник намагався перевірити питання рівноправності статей, ролі інстинктів і позасвідомого в поведінці людини, можливості існування духовної любові за межами фізичної, питання народження дітей, проституції тощо. Лабораторний підхід до творчості зумовив поетику романів: вони мають експериментальний характер.

Визначальним для романістики періоду 1911-1916 років є образ героя-експериментатора, спосіб життя й мислення якого ґрунтується на дослідах, випробуванні, моделюванні довколишнього світу та людської діяльності. Герой-експериментатор є репрезентантом ідеї. Маючи власну філософсько-етичну та світоглядну систему, він намагається за допомогою своїх переконань сконструювати буттєвий простір не лише свій, а й інших людей. Усі сім романів – “Чесність з собою”, “Рівновага”, “По-свій”, “Божки”, “Хочу!”, “Заповіт батьків”, “Записки Кирпатого Мефістофеля” – об’єднані константою: герой-експериментатор – це інтелігент-соціаліст, революціонер (тепер чи в минулому; реформус суспільний устрій чи мораль); осо-

бистість, схильна до рефлексії (що реалізується в тексті у формі листів (“Хочу!”), щоденникових записів (“По-свій”), записок (“Чесність з собою”), а в заголовок останнього роману взагалі винесено слово “записки” (“Записки Кирпатого Мефістофеля”)); і який намагається на практиці реалізувати ідею “чесності з собою”.

Генеалогію експерименту визначає критична рефлексія над світоглядною кризою: під впливом хаотичного зовнішнього світу безлад охоплює людські душі. Письменника хвилює дисгармонія людських душ і лицемірство сус-пільства, яким він протиставляє простоту й довершеність природи. Мрії Ва-дима Стельмашенка й Модеста Микульського про ідеальний світ природи, позбавлений манірності й лицемірства беруть свій початок із монологу Тараса Щербини (“Чесність з собою”): “Як би я хотів бути цією здоровою, вільною скотиною! Як би я хотів без цієї вашої душі [розрядка моя – Н. К.] качатись в траві, пити проміння сонця, з ревінням кидатись на ворога й любовно лизати своїх дитинчат!.. Нічого не думати, ні про які ваші душі, культури, моралі [розрядка моя – Н. К.], брехливі, божевільні, чадні. Сонце, трава, вода, простір, вороги, подруга, дитинчата. О, проклята думка! Вона позбавила людину всіх цих благ! Вона зроби-

лася його *Богом* і *тюрмою* [розрядка моя – Н. К.], вона заволоділа, як підступний льокай, довірливим паном – тілом...” [4; 215].

Отже, уже в першому романі В. Винниченко ставить антиномію *іманентне* – *трансцендентне*, *розум* – *тіло*, *душа* – *тіло*. Духовне й раціо-нальне, тобто *культурне*, протиставлене тілесному, природному – саме так ставить питання Тарас Щербина. Старим “зверженим богам” – душі, куль-турі, моралі – він протиставляє правду життя, тобто тіло: “Як баласт вики-нуть все це...*дрантя!* Ці *душі* ваші, що брехню.” [4; 195]. Герой ставить знак рівності: душа = культура = мораль = *брехня* = не-потріб, а принцип “чес-ності з собою” вимагає правди – щодо себе і щодо інших – та “цілості”, *мо-нолітності*. Тарас визнає лише тіло з його природними потребами, запере-чуючи не лише реалістичний прагматизм, раці-оналізм, культ розуму, а й не-реалістичні, суто роман-тичні категорії: “Прийшла з темряви жінка, проститу-тка, брудна, негарна й за двадцять три копійки забрала й занесла з собою мою світову скорботу, мої замахи на поезію, забрала “священне”, і в мене вже нічого нема... От це ловко! От це добрий ляпас “вічний, єдиноголовній” душі!” [4; 214]. За такою логікою, усі здобутки культури, усе “священне”, усе велике і вічне, що є у людини та соціуму, –дрібничка, непотріб, який вартує всього-на-всього “двад-цять три копійки”. Як старанний учень Мирона, Тарас – герой-екс-периментатор, поданий в еволюції – випро-бовує на практиці теорію “чесності з собою” і переко-нується у всезагальному лицемірстві: “...ваше служіння душі тільки тому й є добре, що добре від його вашому тілові.” [4; 247]; “Ех, ви “соціа-лісти”! *Вчителі правди* [роз-рядка та підкреслення мої – Н. К.]! Він – вчить... Він тепер ходить і вже вчить, проповідує усім якісь кульки проти вагітності...Та цілі дні на більярді грає... Це – мій *бог* [розрядка та підкреслення мої – Н. К.]! Ха – ха – ха! *Мо-ральність* [розрядка та підкреслення мої – Н. К.] пропо-відує, громить Мирона. Мирон – гидота, але Мирон не лицемір.” [4; 138]. На відміну від Мирона, героя-теорети-ка, Тарас виявляється героєм дії, до того ж зі слабкою психікою, тому єдиним виходом із ситуації абсурду йому бачиться самогубство як найоптимальні-ший спосіб утечі від світу *брехні*: “Я йду в смерть. Бо *брехати* [розрядка моя – Н. К.] собі більше *не могу* [підкреслення моє – Н. К.], як і *не могу* виносити [підкреслення моє – Н. К.] вашої *брехні* [розрядка моя – Н. К.]” [4; 248]. Процес пе-реоцінки цінностей стає для Тараса занадто важким випробуванням, яке герой подолати не в змозі.

Мирон також бачить абсурдність довколишнього світу, лицемірство та по-двійні стандарти так званих “добропорядних громадян”. Каменем спотикання стає саме “полове питання”: “...у кожного своє полове пи-тання, але кожен бажає, щоб усі вирішували його так, як він. Той, кому жінка потрібна раз на місяць, страшенно обурюється, коли другому мало раз на тиждень” [4; 199]. А кра-мольна ідея Мирона про те, що повія – професія, а жінка-проститутка – лікар на зразок психоаналітика, назавжди виключає героя з цього філістерсь-кого середовища.

Наділений більш стійкою психікою, Купченко не може, як Тарас, учинити самогубство. Так само не-можливим для нього є повернення до звичного жит-тя в суспільстві (ще евтаназія матері закриває Миро-нові шлях у суспільне середовище інтелігенції). Тому,

позбавлений можливості активної діяльності, він при-міряє на себе різні *маски*. Найактивнішими об’єкта-ми його втручань є Тарас, Наталя, Маруся. Тарасові Мирон “прописує” метод лікування нервових розладів – активне статеве життя: “Иншого виходу для вас нема: або гнити, дім божевільних, смерть – або жінчина” [4; 120] (маска Лікаря) та шлях порятунку родини – грабує Кисельського, щоб дістати гроші (маска Робін Гуда). Наталі роз’яснює помилковість і лицемірність її життєвої позиції: “Ви казали, що без любови душ не можете віддатись... Я довів протинне й іду...” [4; 236] (маска Вчителя). Марусю намагається втримати від повернення до будинку розпустити, захищає й оберігає її (маска Батька). Серед інтелігенції та молоді реалі-зує маску Проповідника, наголошуючи на домінанті інстинктивного в людській поведінці.

Попри зовнішню жорсткість у Мирона, як у кожного Винниченкового героя-експериментатора, є мрія про жінку та сім’ю. З роману в роман ми спостерігаємо нові модифікації героя, проте мрія про жінку лишається незмінною. Щоб простежити це, звернемося до старту й фінішу експериментального марафону – “Чесності з собою” і “Записок Кирпатого Мефістофеля”.

Прагнення створити сім’ю зі “своєю жінкою” вер-балізується героєм як внутрішній монолог, а також на рівні писемного мовлення – так і не відправленого листа (Мирон) чи щоденника (Вадим Стельмашенко, Яків Михайлюк):

· *Мирон Купченко*: “І я думав: “от прийде вона, *силь-на* [розрядка моя – Н. К.], свіжа, *рідна* [розрядка моя – Н. К.]. Вона не буде плакати і прохати. Вона буде такою сильною, що сміятиметься з контрактів і дого-ворів. Глибоко рідна, зрозуміє й зіллється, і всмокче мене в себе. *Сильна як земля, вона буде творити життя й руйнувати гниле* [розрядка моя – Н. К.]” [4; 192]. Спринчивши смерть матері, Купченко відчуває потребу в материнській ласці та прощенні, прагне підпорядкування жінці, здатній замінити йому матір. Звідси архетип Землі, адже Земля міфологічно най-давніша іпостась Матері. До того ж, Земля – концепт статичний, непідвладний часові (на відміну від архе-типу Води – жінки сильною, пристрасною, але вкрай мінливою та непостійною).

· *Вадим Стельмашенко*: “А я знаю, ти хотів би ко-хати жінку гарну, розумну, *сильну* духом і тілом, та *тільки з такою хочеш родити дітей* [розрядка моя – Н. К.], се – твоя затаєна мрія.” [2; 136]. У щоденникових за-писах Вадима Стельмашенка реалізовано загалом чоловіче прагнення мати дітей від фізично сильною, сексуально привабливою жінки, яка, будучи наділеною розумом, зможе цих дітей виховати.

· *Яків Михайлюк*: “Маю тайну, несмілу мрію обно-витися в моїх дітях і оправдати забруднене, зогидже-не мною моє існування” [1; 17]. “...! тоді ми входимо в світ обновлені, злиті в одному. Тепер ми муж і жона. У нас син. Це маленьке чудесне створіння, що дивним способом відділилось від нас...” [1; 19]. Михайлюк ніби апелює до давнього міфу про те, що колись чоловік і жінка були єдиним цілим, а потім, покарані богами за нечестя, були роз’єднані та розкидані по світу.

Для створення ідеальної сім’ї, аби з “побожністю родити дітей” [2; 136], героєві потрібна *ідеальна* жінка. Зародковою формою жіночих образів романістики та

драматургії Винниченка є образ Дари (“Чесність з собою”). Це жінка впевнена в собі, “сильна духом і тілом”, активна і здатна боротися за свої переконання, – схиляємося до думки, що образ Дари досить-таки умовний, і пізніше на зміну йому приходять образи більш реалістичні та часто розщеплені: Таня й Аннет (“Рівновага”), Олеся й Тепа (“По-свій”, “Божки”), Біла Шапочка і Клавдія (“Записки Кирпатого Мефістофеля”).

Дара як прообраз винниченківської жінки є дзеркальним відображенням сутності Мирона, саме тому в її уста автор укладає Миронові слова: “Скучно, нудно мені без роботи” [4; 149]. Вона палка прихильниця ідеї “чесності з собою”, хоч і не є “ученицею” Купченка, як Тарас, Наталя, Маруся (далі пояснимо детальніше): “Так, я згоджуюся з Мироном... Так от: або поміщики – тоді їдьмо закордон, плонемо на різні партії, давай мені убрання, коханців, розважай мене...Або ж з комедіями раз-на-завжди покінчить: робити. Ніяких рент, мужиків, нічого.” [4; 148]. Як і Мирон, Дара розуміє абсурдність способу життя буржуазної інтелігенції: родина її свекра володіє землею та визискує селян у той самий час, що й розробляє проект облагодіяння робітників.

Винниченківська жінка – втілення інстинктивного сексуального первня, тому саме “полове питання” є для Дари особливо важливим. Вона відверто висловлює свою думку за обіднім столом: “Не ті, що легко дивляться на фізичні відносини, суть неморальні, але ті неморальні, для котрих в них весь жах, мораль і всі родинні відносини. “Падша, неморальна” це – та, котра фізично віддалася...Погані лицеміри перед самими собою! Власники! Збожеволій, помри, але не смій нарушати право власності чоловіка” [4; 186]. Дара протестує проти другосортності, меншовартості жінки, емпірично доводячи невід’ємне право жінки обирати собі і сексуального партнера, і супутника життя, коли кидає чоловіка та йде до Мирона.

У сприйнятті Мирона Дара – це ідеал жінки. Він сильний, вольовий і владний чоловік, але після втрати матері відчуває потребу в жінці, здатній хоча б частково її замінити. Звідси й походить бажання створити родину із жінкою, “сильною як земля” (архетип Великої Матері). Розглянемо уривок листа Мирона, так і не надісланого Дарі: “Коли я думаю про те, що прийшла та, з якою я хочу мати дитину, – сміється, Даро, – я почуваю, як у мене крутиться голова.” [4; 193]. Чому сильний і впевнений у собі чоловік, який зник “сміятися з контрактів і договорів” і брати від життя усе, що хоче, боїться сказати Дарі про свої почуття? Чому просто не прийде і не візьме, як у випадку з Наталею? Чому думає, що Дара неодмінно мусить сміятися з нього? Чому не вважає Дару своєю ученицею в теорії “чесності з собою”? – Бо Дара – вільна жінка, за яку жоден чоловік не може зробити вибір. А найголовніше – це “його жінка”, призначена героєві самою природою. Не випадково Мирон проводить паралель: Дара – земля. Це жінка, наділена ореолом божественності, святістю жіночності й материнства, істота настільки відмінна від героя та настільки незбагненна, що він боїться порушити політику недоторканності у спілкуванні з нею. Обирає жінка – Дара сама з власної волі і з власного бажання кидає Сергія Кисельського і як дружина входить у дім Мирона. Герой відчуває страх і невпевненість, його мучать сумніви, чи можна на чужому горі, на руїнах старого життя будувати своє щастя, проте

він не здатен опиратися волі сильною жінки, яка знає його потаємні бажання, – Дари. Очевидно, зрозумівши нереальність і нежиттєздатність цього образу, Винниченко вдається до конструювання більш життєподібних, реалістичних жіночих образів.

Наступні п’ять романів ілюструють спроби героя-експериментатора звільнитися з-під влади жінки, тому жіночність і сексуальність сприймаються героєм як темне, хаотичне, диявольське начало, а інстинкти й підсвідомість придушуються на користь розуму й логіки. Так виникає ряд утопічних теорій на кшталт концепції “гармонізації праці” (“Хочу!”).

Якісно інший у цьому розумінні роман “Записки Кирпатого Мефістофеля”: немає соціально утопії чи благодійності, а є лише егоїстичне бажання влади та гри як способу реалізації цієї влади. Проте Михайлюк, як і Купченко, зрештою скоряється волі жінки-матері – Клавдії, тобто покликую власного батьківського інстинкту. Складність ситуації полягає у страхові Кирпатого Мефістофеля “зв’язати себе”, визнати владу жінки як уособлення нераціонального. Підсвідомо він відчуває бажання “злитися” із жінкою, призначеною йому природою – та інтуїтивно (інстинктивно) обирає Клавдію Петрівну (поки що як коханку, забавку, адже *гра* – це його улюблене заняття, бо ж він – Мефістофель, який грає в життя і з життям). А свідомо він хоче любити жінку вродливу, розумну, освічену, витончену, інтелігентну, позбавлену тягаря інстинктів (яка, проте, була б ідеальною матір’ю!) (на протигагу тваринному материнству Клавдії) – і вибирає Білу Шапочку.

Обирати повинен обов’язково Михайлюк – це для нього питання принципу, питання влади над собою і над іншими. Але, як і в першому романі, право вибору лишається за жінкою:

- усупереч волі Кирпатого Мефістофеля Клавдія нехтує можливістю абортів і народжує дитину: “Яке ти мала право родити дитину, коли ти знала, що я не хочу мати з тобою дітей?” [1; 155];
- Клавдія сама обирає ім’я дитині;
- відмовляється віддати Міку Михайлюкові та Шапочці;
- у фіналі врешті-решт стає законною дружиною Михайлюка і чекає ще одну дитину від нього.

Михайлюк болісно відчуває над собою владу Клавдії: “Мені треба якось паралізувати цю владу. Найкраще, звичайно, це перестати почувати зв’язок з дитиною.” [1; 184], але змушений скоритися їй і тому відмовляється від можливості створити сім’ю зі своєю обраницею Ганною Забережною: “Вона для мене ... рідніша, ніж ви.

... Так, вона! Вона гидка мені, неавтономна, але рідніша.

... так почуваю. Вона – *моя справжня жінка* [розрядка моя – Н.К.], от що. Розумієте? Вона ніколи не може бути чужою, поки в неї мій син. Я не знаю, може це психоз, хворобливе щось, але я весь час власне це схоплюю в собі.” [1; 185].

Клавдія Петрівна, подібно до Дари, усвідомлюючи інстинктивну природу людини, змушує Михайлюка до одруження, цілеспрямовано маніпулюючи прихованими бажаннями чоловіка. Тому герой-експериментатор, намагаючись при конструюванні власного буття ігнорувати інстинкти, терпить фіаско та займає позицію “добропорядного сім’янина”.

Герой-експериментатор В. Винниченка у романістиці 1911 – 1916 років перебуває в полі інстинкту, чим пояснюється постійна боротьба героя із самим собою, його намагання врівноважити в собі біологічне начало та суспільні норми (фрейдівське Воно і Над-Я). Усвідомлення тягара інстинкту змушує героя-експериментатора шукати способи його подолання чи хоча б тимчасового придушення. Він робить спроби раціоналізувати та впорядкувати свої несвідомі

інтенції. Так виникають соціальні проекти (наприклад, теорія “гармонізації праці” Андрія Халепи (“Хочу!”)) чи гра як спосіб моделювання дійсності або ж утечі від неї (маски Мирона Купченка, “Чесність з собою”; маніпулювання людьми Якова Михайлюка, “Записки Кирпатого Мефістофеля”). Але зрештою герой-експериментатор програє в боротьбі з інстинктом, який щоразу виходить із-під контролю розуму.

Література

1. Винниченко В. Записки Кирпатого Мефістофеля: Роман, повість, оповідання, п'єса/ Художн.-оформлювач А.С.Ленчик. – Харків: Фоліо, 2006. – 382с. – (Українська літ.).
2. Винниченко В. По-свій / Винниченко В. Твори: У 7 томах. – Київ-Відень, 1919. – Т. 7. – 208 с.
3. Винниченко В. Чесність з собою / Винниченко В. Твори: У 7 томах. – Київ-Відень, 1919. – Т.1. – 268 с.

УДК 159.97

ВПЛИВ СЕРЦЕВО-СУДИННИХ ЗАХВОРЮВАНЬ НА ПСИХІКУ ЛЮДИНИ

Кульбака А., магістрантка факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: **Никоненко Ю.П.**, доцент кафедри загальної та практичної психології

В наш час все більша “щільність” стресових ситуацій, астенизація населення в зв'язку з майже щорічними грипозними епідеміологічними захворюваннями, екзогенними патологічними впливами, все значніше зловживання ліками сприяє збільшенню депресивних станів у всіх цивілізованих країнах.

Вирішальну роль у розвитку серцево-судинних захворювань належить негативним емоціям. Саме вони стають фактичною причиною несподіваної смерті при інтактних венозних артеріях або компенсованому порочію серця - патологічному стані, яке саме по собі не загрожує життю цих хворих [3; 24].

Відомо, що ішемічна хвороба серця найчастіше розвивається у цілеспрямованих, вольових особистостей, які глибоко і довго переживають негативні емоції. Описаний так званий коронарний тип людей, яким притаманні особливі риси характеру: відсутність задоволення від роботи, цілеспрямованість[2;21]. Інфаркт міокарда як тяжке соматичне захворювання справляє інтенсивну психотравму, стресову дію передусім своєю гостротою, несподіваністю, суб'єктивною тяжкістю, невизначеністю і можливістю трагічного кінця, ймовірністю інвалідності. Результат досліджень (В.П. Блохіна, І.П. Сидельникова) свідчать, що психічні розлади різноманітні і складні, вони можуть розвиватись гостро, підгостро або поступово [5;47].

Слідом за гострим періодом інфаркта міокарда може з'явитися стійке безсоння, на фоні якого можуть виникати психічні епізоди з ілюзорно-галюцинаторними розладами і руховим неспокоєм, з втратою критичного осмислення навколишнього і оцінку стану як хворобливого. У гострому періоді інфаркта міокарда можливі ефективні зміни у вигляді тривоги, пригніченості, іноді з руховим неспоєм. Хворий, охоплений передчуттям майбутньої біди, катастрофи, не знаходить собі місця, в нього накопичується підсвідомий

страх смерті. Хворі скаржаться, що барви зблякли, всі явища дійсності втратили свою яскравість і набули якогось особливого, переважно повільного ритму. Змальована симптоматика постійно поєднується з симптомами загальної анестезії, визначенням уваги, млявістю[3;32].

У підгострому періоді інфаркта міокарда здебільшого спостерігаються зміни психічного стану людини. Найчастіше виявляються стійкі іпохондричні порушення: раніше активна особистість дуже обмежує коло своєї діяльності, інтересів, намагаючись уникнути навіть необхідності медичних рекомендацій, занять лужливою гімнастикою. У бесіді з такими пацієнтами звертає на себе увагу надмірна зосередженість на своєму захворюванні, його можливих наслідках [5;33].

Пригніченість, туга, почуття вкороченої перспективи, безпорадності у хворих інфарктом міокарда сприяє виникненню різноманітних порушень серцевого ритму, зумовлених під час не стільки безпосереднім пошкодженням міокарда, скільки нейрогуморальним порушенням серцевої діяльності при зростаючій афективній напрузі і кризах гострого страху. Більш або менш замаскована гнівність із запереченням хвороби, різке психомоторне збудження пацієнтів, не дотримання необхідності постільного розпорядку, надмірна пасивність. Очевидна для оточуючих “втеча від хвороби” з гіперболічно - песимістичною оцінкою свого стану - основний тип реакції на патологічний процес в гострому періоді інфаркта міокарда. Явні депресивно-іпохондричні порушення, виникаючі в зв'язку з нападами стенокардії або в гострому періоді інфаркту міокарда, є основною стійкою невротизацією, визначеною хворобою, тобто іпохондричного розвитку особистості при вже задовільному соматичному стані пацієнтів. Тужливість, депресія розвиваються практично у всіх випадках стану невротичного кола в клініці інфаркта міокарда. Над-

звичайно велика кількість “реактивної депресії” і її особлива (іноді фатальна) роль в перебізі і результаті хвороби інфаркта міокарда змушують ставити питання недопущеність “залякування” хворого цим діагнозом. Навіть найоптимістична картина захворювання і сприятливий (з точки зору терапевта) його прогноз не виключають можливість соціальної інвалідації внаслідок невротизації особистості. Саме масова неврозоподібна симптоматика є нерідко основною, навіть єдиною причиною затримки одужування і їх соціальної інвалідації [8;35]. Обтяжливе усвідомлення хвороби, начебто неминучої інвалідації або смерті; відчуття повного краху усіх планів і сподівань, втрата престижу, катастрофічна ломка складених за десятиріччя життєвого стереотипу. Втрата “відчуття щастя”, гумору і смаку до життя, відсутність душевних сил і бажань, моральна пасивність, “капітуляція” людини, яка віддає в руки хвороби. Ставка на фізичні ресурси, яких начебто вже зовсім не залишилось, створює відчуття “начеб то заплив в море й бачиш, що берег далеко”. Депресивна оцінка своїх перспектив ставить вже позаду, майбутнього може й не бути, а нав'язуване відчуття втрати життєвості і зниження загального життєвого тону породжує лякаюче відчуття власної змінності, внутрішньої і зовнішньої. Будь – яка неприємність, велика чи мала, сприяє тому, що людина все більше замикається у свою душевну тривогу. Клінічні прояви депресії: вповільнені рухи, одноманітна мова, надто спокійний стан, відродженість від життєвих подій або неадекватність соматичному стану “невгамовність”, гіперактивність. Свідомством афективних порушень є як повна відсутність цікавості до прогнозу страждання, так і постійна невгомна потреба у спілкуванні з лікарем. Не тільки “втеча в хворобу”, але і “ втеча від хвороби” з саморуйнівною поведінкою характерні для гострого періоду інфаркта міокарда. Особливого значення набувають добові коливання стану, стійкі порушення сну зі страхіттями, часті виклики лікаря, погіршення стану в зв'язку з випискою. Ці порушення обумовлені страхом “за серце”, яке виникає частіше по вечорах або вночі. На верхівці цього вітального страху, яке досягає панічного жаху, хворий застигає в одній позі. Хоча б раз пережитий, цей страх лягає в основу своєрідного, як правило, дуже стійкого стану з іпохондричними порушеннями. Тривожна боязливість, туга, пригніченість (з страхом за життя і всепоглинаючим очікуванням повторного нападу), зберігається протягом довгого часу на фоні зниження загального життєвого тону і різко змінюють світосприйняття хворого. На зміну “коронарному страху” приходять вже “свідомий” страх, виникаючий психічно під впливом усвідомлення тієї небезпеки, яку представляє собою хвороба для життя. Відверта кардіофобія, в яку трансформується вихідна депресивна реакція, стає в результаті причиною соціальної інвалідації хворих, які перенесли інфаркт міокарда.

Ведуче місце в загальному комплексі іпохондричного хвилювання і страхів хворих займає страх повторення нападу, який вони не переживуть. Порушення сну відбувається через страх “заснути і непрокинутись”, характерно вживання захисних заходів (судинорозширюючих засобів на ніч, боротьба зі сном, потім стійке безсоння з тривожною фіксацією на найменших змінах пульсу і

“відчутні серця”) розгортається по типу “невроза очікування” повторного інфаркту міокарда. Різке звуження інтересів хворого світ якого наче фокусується тепер в області серця, егоцентризм обумовлюють установлення на все більш рослинне існування [1;48]. Особливе значення набуває страх різкого руху, вітальна установка на гіподинамію, постільний режим. Хворі пов'язують розвиток нападів з хвилюванням, розумовою напругою. Система захисних заходів будується на обереганні себе від емоційних навантажень і “шкідливих” вражень, не залишають таких хворих відчуття постійної тривоги на фоні різкого зниження загального життєвого тону, що породжує страх найменшої зміни розпорядку дня. Одним з яскравих проявів страху смерті від шкідливого навантаження на серце стає зміна сексуальної поведінки таких хворих, що в результаті призводить до психічної імпотенції. Розвиток стійкої кардіофобії у людей, що перенесли інфаркт міокарда, пов'язують з переморбідними особливостями особистості (тривожність, млявість, відомий егоцентризм, відвищена навіюваність, вразливість), психопатичними або психопатоподібними порушеннями в анамнезі. Інфаркт міокарда виступає в цьому випадку в якості своєрідного каталізатора, що виявляє прихований, закладений в структуру особистості невротичний початок. Але він не свідчить про невротичну або психопатичну структуру особистості як такої і не обов'язкове для розвитку невротичних порушень після хвороби. Вирішальне значення у формуванні кардіофобії відіграють не тільки преморбідні особливості особистості, а й зниження загального життєвого тону, зумовлених або різко підсилені інфарктом міокарда, і відповідними функціональними змінами центральної нервової системи. Сенептоматично-іпохондричний синдром виникає, в таких випадках, вперше в житті і у енергичних, працездатних людей, які раптом починають постійно рахувати свій пульс і чекати смерті від повторного нападу.

Дуже частими в медичній практиці є кардіофобії, коли любе неприємне відчуття в області серця, трансформується у свідомості хворого в симптоми передінфарктного стану з ізохильною загрозою зупинки чи розриву серця. Вирішальне значення в оформленні іпохондричних страхів отримують власний і опосередкований досвід хвороби. Один і той же симптом підлягає різному тлумаченню. Все більше втрачаючи довіру до лікаря і до практичної медицини взагалі, ці хворі починають активно відвідувати не лише науково-популярні лекції, але навіть анатомічні музеї, намагаються потрапити на конференції, з'їзди лікарів. Головними заняттями цих “вростаючих в себе” пацієнтів стає точне дотримання лікарських (або своїх власних) гігієнічних і лікувальних рекомендацій [8;17]. Охоплені непомірним страхом за своє життя і здоров'я, ці хворі відмовляються від найменших фізичних навантажень або починають “загартовувати” себе вправами [3;18].

Психоматичне страждання хворого стає прірвою міжтеперешнім і майбутнім. Лише вигляд здорових людей з їх життєвими турботами викликає у них роздратування; сміх або гучна музика - лють. Напади гніву, ненависті до оточуючих можуть змінюватись слізьми з відчуттям незручності і жалкування з приводу “зриву” [1;85].

Відомо, що біль в грудній клітці відчувають напружені життя більшість людей, але далеко не всі стають іпо-

ходндриками. Хворих робить такими пережитий хоча б раз страх смерті, який супроводжується соматичними відчуттями. Іпохондричні страхи з постійним "самоконанням" у власних відчуттях помітно поширюють стан хворих, сприяючи виникнення анагнозних нападів не лише при фізичних навантаженнях, але й лише від одної думки про їх необхідність.

При гіпертонічній хворобі адекватно оцінюють свій стан здоров'я, правильно сприймають рекомендації і призначення лікаря. Частина хворих з тривожно-підозрливими рисами підвищення артеріального тиску сприймає як трагедію, катастрофу. Настрій у таких хворих знижений, увага фіксується на відчуттях, коло інтересів звужується, обмежується захворюванням. У іншій групі хворих ніякої реакції, вони ігнорують захворювання, відмовляються від лікування. Таке становлення до хвороби спостерігається у осіб, які зловживають алкоголем.

Хворі, які тривалий час страждають від гіпертензії, можуть звикнути до неї, не звертати уваги на серйозність захворювання, на необхідність лікування. Прогресуючи, необхідність захворювання може зумовлювати наростання чіткого астетичного симптомокомплексу, що передує органічній зміні психологічної діяльності, яка виявляється в порушенні пам'яті, коливаннях настрою, слабкодушності, стомлюваності. Хворі стають вразливими, у них з'являються іпохондрична фіксація уваги на різних відчуттях.

Нестерпний, вігальний страх, що його відчувають хворі у зв'язку з серцево-судинними порушеннями, не можна порівнювати із звичайними людськими відчуття-

ми і переживаннями ні за інтенсивністю, ні за характером. Відчуття не загрози навіть, а близькості смерті, що насувається, стає для хворого єдиною існуючою реальністю. Той, здавалось б, факт, що десятки вже пережитих ним раніше подібних нападів не призвели ні до інфаркту, ні до серцевої недостатності, не має для нього ніякого значення. Відчуваючи страх за серце в період між нападами хворі постійно рахують пульс, старано аналізують будь-які зміни серцевої діяльності [8;43] .

Розглянувши вплив соматичних, а саме серцево-судинних захворювань на психіку людини, ми отримала підтвердження того, що немає соматичних хвороб без витікаючих з них психічних відхилень.

Отже, істинно наукове розуміння соматопсихічних симптомів і успішне їх усування диктує необхідність остаточно позбутися відмежування психічного від соматичного, і йти по шляху фізіологічної обумовленості реакції цілісного організму з усіма її наслідками.

Дійсно, негативні емоції, викликані серцево-судинними захворюваннями, створюють сприятливі умови для розвитку невротичного стану і стають однією з причин (а іноді майже єдиною) довгої непрацездатності хворих, навіть при повній, здавалось б, нормалізації соматичного статусу.

Тому психічну реакцію хворого визначає вже сам момент поступання в стаціонар. Переконавання в гарному прогнозі хвороби, доброзичливість оточуючих, нормалізація режиму, дієти, сну і лікування у взаємозв'язку сприяють попередженню психічних порушень соматичних хворих.

Література:

1. Бурлачук Л.Ф./Дослідження особистості в клінічній психології. - К.: "Медицина".-1979.
2. Вітенко І.С./Загальна та медична психологія - К. "Здоров'я".-1994.
3. Губачов Ю.М., Каган В.Е., Якубзон А.М. Статевий диморфізм переживання хвороби при невротичних кардіоамофобіях// Психологічний журнал.- К. : "Здоров'я".-1988.
4. Гуляровський В.А. Про взаємовідношення соматичного і психічного в медицині // Лікувальна справа, 47.-№8.
5. Каган В.Е. Внутрішня картина здоров'я і психосоматичний потенціал індивіда// Психогенні і психосоматичні порушення. Тези наукової конференції. – М. -1988.
6. Карварський Б.Д. /Медична психологія. - Л.: "Медицина".-1982.
7. Конечний Р.М., Боухан М.В./Психологія в медицині - Авценум. : Медичне видання: Прага.- 1983.
8. Лакосіна Н.Д., Ушаков Г.К./Науковий посібник з медичної психології - М. "Медицина".-1976.

УДК: 373. 2: 316.723

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTI ВЗАЄМОДІЇ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВЗ КУЛЬТУРОЮ РІДНОГО КРАЮ

Куриленко Т., студентка V курсу факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: **Матвієнко С.І.**, доцент кафедри дошкільної освіти

У статті висвітлюються результати констатувального етапу експериментального дослідження з проблеми використання культурної спадщини рідного краю у практиці дошкільного навчального закладу. Автором визначено й схарактеризовано структурні компоненти та рівні сформованості взаємодії старших дошкільників з культурою рідного краю.

Зміни у соціальному, політичному та економічному житті України вимагають оновлення та збагачення духовної культури, виховання всебічно розвиненої осо-

бистості, здатної адаптуватися до нових умов розвитку суспільства в країні. Одвічні духовні цінності необхідно формувати вже з дошкільного віку. Отож, найбільш

актуальним для педагогіки на сьогодні визначається питання про «входження» дитини до культури вже з дошкільного дитинства, оскільки вивчення форм та змісту сусідніх до рідного краю культур допомагає дитині-дошкільнику пізнати самого себе та пишатися Батьківщиною.

Використанням культури рідного краю у роботі з дітьми дошкільного віку у ДНЗ, обумовлене гострою потребою сучасної освіти щодо здійснення робіт даного наукового напряму визначається **актуальність даного дослідження**.

Метою дослідження стало висвітлення результатів експериментального дослідження, яке стосувалося визначення структурних компонентів і рівнів сформованості взаємодії старших дошкільників з культурою рідного краю.

Завданням дослідження постала коротка характеристика результатів проведення експериментального дослідження (на констатувальному рівні) визначенню структурних компонентів і рівнів сформованості взаємодії старших дошкільників з культурою рідного краю.

Аналіз останніх публікацій. На сьогодні у педагогіці створено обмежену кількість наукових робіт з проблеми вивчення культури рідного краю. Окремі питання регіональної культури розглянуто у наукових роботах мистецтвознавчого спрямування В.Л.Козлової, С.П.Литенькової, І.Я.Мурзіної, О.О.Сергуніна та ін. З позиції визначення людини як об'єкту культурного простору, регіональну культуру розглянуто у наукових працях російських вчених О.М.Бисторової, В.Л.Каганського, І.Я.Мурзіної та ін. Серед українських педагогів, проблема вивчення дітьми дошкільного віку елементів культури рідного краю найбільшою мірою розглядалася у працях А.М.Богуш, Н.В.Гавриш, Л.В.Калуської, Н.В.Лисенко, В.В.Лаппо, М.Г.Стельмаховича та ін.

Виклад основного матеріалу. Найбільш актуальним для сучасної педагогічної науки постає питання про «вроснування» людини в культуру, починаючи з дошкільного дитинства, оскільки вивчення форм та змісту культур, що знаходяться поряд, допомагає дитині-дошкільнику пізнати самого себе, пишатися своєю країною та рідним краєм, а також усвідомлювати цінність і необхідність свого життя не тільки для самого себе, проте й для суспільства у цілому.

Поняття «культура рідного краю» розглядається вченими як «вивчення і пізнання людиною специфіки своєї місцевості; що дозволяє використовувати напрями краєзнавчої роботи у навчально-виховному процесі закладів різних ланок» [3, с. 243]. До змісту краєзнавчої роботи входить вивчення елементів матеріальної та духовної культури рідного краю, його історії, елементів виховної практики тощо. Значущими елементами культури рідного краю є фольклор, народні традиції тощо. Вони надають можливість засвоєння культурного простору регіону; дозволяють знайомитися не тільки з образом життя народу, що живе у краї, проте й розкрити етнічну сутність означених традицій.

Старший дошкільний вік – період, коли у дитини активно й комплексно формуються уявлення про навколишній світ, явища суспільного життя, взаємини між людьми [2; 4]. Велику роль у цьому відіграє культура рідного для дитини краю. Аналіз наукових праць (А.Богуш, Н.Гавриш, В.Лаппо, Н.Лисенко, І.Мурзіна,

О.Сергунін та ін.) дозволив нам виділити наступні **умови** використання культури рідного краю у роботі з дітьми старшого дошкільного віку:

1. Наявність у групах розвивальних народознавчих куточків.

2. Використання у навчально-виховному процесі ДНЗ широкого кола форм і засобів, які базуються на елементах культури рідного краю.

3. Дієвість форм роботи з батьками .

З метою перевірки визначених нами умов у 2009-2011 рр. на базі ДНЗ № 21 м. Ніжина проводилось експериментальне дослідження, до якого було включено 20 дітей старшої групи. Спостереження за використанням культури рідного краю в навчально-виховному процесі даного ДНЗ виявили, що ознайомлення дітей з культурою рідного краю відбувається відповідно до завдань, визначених програмою «Я у Світі» [1], на матеріалі елементів культури Чернігівщини. Задля вивчення питання взаємодії старших дошкільників з культурою рідного краю нами було відібрано **діагностичний інструментарій**:

1. Індивідуальну бесіду з дітьми старшої групи з метою визначення рівня їх обізнаності з культурою рідного краю та рівнів взаємодії з нею.

1. Метод аналізу мистецьких творів регіональної тематики та змісту.

2. Метод аналізу продуктів дитячої творчої діяльності.

Перейдемо до аналізу найбільш суттєвих результатів експериментальної частини дослідження, які можливі до викладення у межах публікацій даного виду.

Так, проведення *індивідуальної бесіди з дітьми* старшого дошкільного віку передбачало виявлення рівня обізнаності дітей 5-6 років у сфері культури рідного краю. Для проведення індивідуальної бесіди нами було складено 7 питань, послідовність яких мала більш детально визначити об'єм уявлень дітей з таких аспектів (за Базовою програмою «Я у Світі»). Проведена бесіда засвідчила, що діти старшого дошкільного віку володіють певними народознавчими уявленнями, проте їх обсяг про колорит рідного краю – фрагментарний, а в окремих випадках відсутній.

З метою виокремлення структурних компонентів включеності дитини старшого дошкільного віку у опанування культури рідного краю нами було проведено ряд додаткових діагностичних методик з 20 вихованцями ДНЗ №21, характеристику отриманих даних яких ми наведемо нижче. Такими методиками визначено:

I. *Індивідуальну бесіду про:*

а) елементи традиційного побуту Чернігівщини (традиційне житло).

б) предмети побуту регіональних ремесел (домашні ужиткові речі).

с) традиційні свята мого краю.

II. *Метод аналізу* музичних творів і творів живопису «Мистецька палітра» (розглядання, слухання та аналіз), який дозволяє виявити емоційне ставлення дітей до рідного краю.

III. *Метод аналізу* продуктів дитячої творчої діяльності (аналіз дитячих робіт)

Експериментальне дослідження виявило, що діти здебільшого позитивними емоціями реагують на ху-

дожні образи рідного краю в різних видах мистецтва. Проте за відсутності уявлень про колорит рідного краю, діти не завжди відчувають його в художніх образах.

Вивчення *продуктів праці* виявило значні ускладнення при відображенні культурної самобутності рідного краю у практичній діяльності. Так, аналіз дитячих малюнків у буклетах засвідчив, що зазвичай діти вбачають самобутність рідного краю в природному ландшафті. Їх сюжет - це переважно багатопредметні, пейзажні картини (90%). Простежуємо несуттєві зображення основних культурних особливостей: одна чи кілька хаток - 15% малюнків, ліси рідного краю - 7% малюнків, одна чи кілька писанок із традиційним орнаментом Чернігівщини - 5% малюнків.

За одержаними даними доходимо висновку, що старшим дошкільникам складно визначити особливі риси культурного середовища. Приміром, у розмові про гостину мало хто з учасників експерименту (25%) згадав про страви. Розмірковуючи про пам'ятні сувеніри, 5% запропонували подарувати вишиту сорочку; 4% - писанки, 2% - вишитий рушник, 1% подарували б різьблену сопілку, решта 88% обрали для подарунку іграшки, які нічим не пов'язані з культурою рідного краю (лялька Барбі, конструктор «Лего», трансформери тощо)

Під час третього завдання - розкрити засобами мистецтва (які до вподоби дитині) колорит рідного краю 60% дітей віддали перевагу образотворчому мистецтву. Малюнки за змістом практично не відрізнялись від робіт за першим завданням діагностичного методу - «Гостювання». Відтворення образів рідного краю у віршованій і пісенній формі були поодинокими 7% дітей співали фрагменти співанок. Нажаль, 15% учасників експерименту не виконали запропоноване завдання й не продемонстрували комплексного застосування засобів мистецтва.

Отож результати запровадження додаткових методик експериментальної роботи доводять, що:

- діти старшого дошкільного віку здебільшого налаштовані на популяризацію культури рідного краю. Вони проявляють активність у різних видах діяльності. Проте їм не вистачає відповідних знань, вмій і навичок.

- Аналіз результатів творчих робіт дітей довів, що популяризуючи матеріальні й духовні цінності рідного краю, вони надають перевагу тим видам мистецтва, в яких можуть виявляти власний творчий потенціал. Так, свої враження від спілкування з предметами культурного середовища діти відтворюють в образотворчій діяльності.

Результати одержані під час констатувального експерименту дозволили визначити наступні структурні компоненти включеності дитини старшого дошкільного віку в опанування культури рідного краю:

- 1) *когнітивний* - опанування уявленнями та знаннями про основні елементи культури рідного краю;

- 2) *емоційний* - позитивне ставлення до вивчення та залучення до практичної роботи регіональних складових;

- 3) *практичний* - здатність до відображення культурної самобутності рідного краю у різних видах діяльності.

На основі визначення структурних компонентів ми змогли диференціювати рівні сформованості до рідно-

го краю у дітей старшого дошкільного віку (високий, середній, низький) й здійснити їх характеристику по кожному з них.

Узагальнення рівневої характеристики по кожному з структурних компонентів обумовили диференціацію на три рівні опанування дітьми старшого дошкільного культури рідного краю у:

Високий рівень визначається чіткими уявленнями дітей про різні аспекти культури рідного краю, вмінням розгорнуто й вільно спілкуватись про життєустрій, традиції, мистецьку самобутність рідного краю; усвідомлено визнавати особисту приналежність до спільноти рідного краю; проявляти ініціативу в збереженні матеріальних і духовних цінностей культури рідного краю; виявляти позитивні емоції в ознайомленні зі зразками культурної спадщини мешканців рідного краю; прагнення прилучитись до родинно-побутових традицій. Стале бажання відображати мотиви рідного краю в зображальній, мовленнєвій, ігровій діяльності. Творчість проявляється в оригінальних рішеннях, ініціативності, самостійності, фантазуванні.

Середній рівень - обсяг етнокультурних уявлень відповідає вимогам чинних програм дошкільної освіти, проте спостерігається несистематизованість і фрагментарність. Для означеного рівня симптоматичними є розповіді з опосередкованим змістовним навантаженням і недостатньою образністю. Індиферентне ставлення до ідентифікації з спільнотою рідного краю. Позитивне сприйняття мистецьких творів тематики рідного краю, однак асоціації - емоційно нейтральні. Практична діяльність характеризується елементами ініціативності, творчості та винахідливості.

Низький рівень - обмеженість і фрагментарність знань про культуру рідного краю; мова відтворення знань змістовно бідна й невиразна; наявні невдоволення при співвіднесенні до спільноти рідного краю; не сформовано здатність естетично сприймати й інтерпретувати твори тематики рідного краю. Художньо-творча діяльність репродуктивного характеру, не виражає фантазії та образного мислення.

На підставі аналізу показників констатувального етапу експерименту виявили кількісні й якісні характеристики ціннісного ставлення старших дошкільників до рідного краю. Відтак на низькому рівні знаходилось 75% дітей. Середній рівень посіло 20%. Чисельність дітей, які виявили високий рівень відповідає 5%.

За результатами констатувального експерименту ми прийшли до наступних **висновків**:

1. На сучасному етапі послідовна й цілеспрямована діяльність педагога з використання елементів регіональної культури у роботу дітьми та їхніми батьками набуває особливої актуальності. Проте означена проблема є мало дослідженою в дошкільній педагогічній галузі. Як наслідок - в освітніх закладах практично відсутня структурована система використання культурних цінностей в якості засобів виховання.

2. Проведення ряду дослідницьких процедур надало змогу визначити структурні компоненти включеності дитини старшого дошкільного віку в опанування культури рідного краю (когнітивний, емоційний, практичний), показники й рівні їх прояву в старшому дошкільному віці. На підставі аналізу показників констатувального етапу експерименту встановлено кількісні та якісні ха-

рактеристики володіння старшими дошкільниками культурою рідного краю. Так, на низькому рівні знаходилось 75% дітей. Середній рівень визначило 20% дітей. Високому рівню відповідали відповіді лише 5% опитуваних.

3. Аналіз одержаних даних експериментального дослідження є об'єктивною підставою для тверджен-

ня про недостатню увагу до використання культури рідного краю в умовах сучасного ДНЗ. Відтак відсутність чіткої системи прилучення дітей до регіональної культури актуалізує потребу пошуку ефективних методів і технологій щодо розв'язання означеної проблеми в реальному педагогічному процесі.

Література

1. Базова програма розвитку дітей дошкільного віку "Я у Світі" / М-во освіти і науки України, АПН України; [наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко]. – К. : Світич, 2008. – 430 с.
2. Богуш А., Гавриш Н. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі. Підручник для ВНЗ / Богуш А., Гавриш Н. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2008. – 408 с.
3. Культурологія : Словарь / [ред. А. И.Кравченко]. – М. : Академический проект, 2000. – 671 с.
4. Лаппо В. В. Формування у старших дошкільників ціннісного ставлення до рідного краю засобами етнокультури (на прикладі Гуцульського регіону) : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.08. «дошкільна педагогіка» / Лаппо Віолетта Валеріївна. – Івано-Франківськ, 2008. – 212 с.

УДК 821. 161. 1. 092

РОЛЬ ТЕМПОРАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В ФОРМИРОВАНИИ ОБРАЗОВ ПЕРСОНАЖЕЙ В ПОВЕСТИ А.С. ПУШКИНА "КАПИТАНСКАЯ ДОЧКА"

Ландар И., магистрантка филологического факультета

Научный руководитель: **Сидоренко В.А.**, доцент кафедры русского языка и перевода

Под категорией художественного времени, как правило, понимается сформированная в тексте произведения особая разновидность временного континуума, которая представляет собой форму "бытия идеального мира эстетической действительности, форму существования сюжета, пространственно-временной континуум изображаемых явлений, отличный от реального пространственно-временного континуума" [5, 8].

В художественном произведении категория времени представляет собой "многослойную" структуру и характеризуется только ей присущими свойствами: аритмичностью, одномерностью/многомерностью, прерывностью/непрерывностью, упорядоченностью/неупорядоченностью [5, 17-27]. Эти свойства можно считать определяющими и для времени перцептуального (психологического), без которого невозможна реконструкция временного опыта персонажа, обладающего, как и каждый объект реальной действительности, собственным временем. Это время принято называть "персонажным или субъективным временем героев" [2, 135]. Оно, в отличие от пространства, данного в конкретных физических ощущениях, всегда индивидуально и зависит, в первую очередь, от субъективных факторов, т. е. каждый характер "реализуется через его тип хронотопа" [1, 18]. В зависимости от того, как "воспринимается" время тем или иным персонажем, каким способом передается его течение, что послужило доминирующей вехой в системе его отсчета, можно выделить следующие типы хронотопов или типы персонажного времени:

1. предметное (предметно-символическое);
2. процессуальное;
3. пространственное;
4. прагматико-практическое (прагматическое);
5. фенологическое (натуральное, физиологическое).

Под временем *предметным* понимается передача времени через изображение изменившихся предметов, находящихся в жизненном пространстве героев. Вариантом времени предметного является время предметно-символическое, которое возникает при наличии в художественном тексте названий предметов, в обыденном сознании не связанных с обозначением времени, но наделенных его символическим обозначением.

Время *процессуальное* связано с передачей временного значения через длительность какого-либо процесса, например, старения предметов, изменения внешности человека, через показ изменений, произошедших с пищей (чаще через ее остывание).

Время *пространственное* имеет место при изображении времени в дороге, когда оно может измеряться посредством пространственных вех.

Прагматико-практическое время характеризуется цифровыми обозначениями минут, часов, дней, упоминанием реальных исторических событий; этот тип художественного времени характеризуется еще и тем, что при его использовании соблюдается хронологическая последовательность развития событий.

Фенологическое время носит циклический характер и связано с природными процессами [4, 30-32].

Особенности персонажного времени главного героя Петра Гринева, которое включает несколько составляющих, определяются полифункциональностью его образа. Сюжетным настоящим можно считать время Гринева-рассказчика, человека, умудренного жизненным опытом, много повидавшего на своем веку, сюжетным прошлым - время Петруши Гринева, недоросля, юноши, романтически настроенного на воинскую службу. Первый смотрит на себя со стороны, посмеивается над ошибками молодости, над сво-

ей неопытностью, однако и гордится тем, что не опорочил дворянской чести, из чего следует, что, основные жизненные принципы были сформированы уже тогда и остались неизменными.

Все события в повести, представляющей собой “записки”, передаются в хронологической последовательности: относительно подробно повествуется о сборах на службу и дороге до Белогорской крепости. До Симбирска он добирается за сутки: “*В ту же ночь приехал я в Симбирск*” [3, 248]. Хронология обеспечивается повторяющимся темпоральным маркером “*на другой /же/ день*”, который сигнализирует о наступлении третьего, четвертого и остальных дней, проведенных героем в пути.

В дороге происходит “взросление” Петруши Гринева. Из вчерашнего недоросля, гонявшего голубей и игравшего в чехарду с дворовыми мальчишками, он превращается в молодого дворянского офицера. Подтверждением тому могут служить два эпизода по пути в Оренбург. Один из них - проигрыш ста рублей Зурину, выплата которого – дело чести для офицера; второй связан с заячим тулупчиком, подаренным случайному попутчику, что свидетельствует о великодушии молодого человека, о том, что он уже готов совершать взрослые поступки.

Время “в дороге” всегда динамично, его течение измеряется пространственными вехами, поэтому оно и называется пространственным, о чем уже упоминалось выше. Это время - еще один компонент, определяющий тип персонажного времени главного героя:

– *усадыба родителей* (“Родители мои благословили меня... Я сел в кибитку с Савельичем и отправился в дорогу, обливаясь слезами” [3, 248]);

– *Симбирский трактир* (“Я остановился в трактире” [3, 248]);

– *постоялый двор* (“Куда приехали? – спросил я, протирая глаза. – На постоялый двор. Господь помог, наткнулись прямо на забор. Выходи, сударь, скорее да обогрейся” [3, 255]);

– *Оренбург* (“Приехав в Оренбург, я прямо явился к генералу” [3, 258]);

– *Белогорская крепость* (“Я глядел во все стороны, ожидая увидеть грозные бастионы, башни и вал; но ничего не видал, кроме деревушки, окруженной бревенчатым забором” [3, 259]).

По приезде в Белогорскую крепость восприятие времени героем изменяется. Время становится статичным, “тягучим”, его движение “замедляется”, все дни похожи один на другой: “*Скажи барину: гости-де ждут, щи простынут; слава богу, ученье не уйдет; успеет накричаться*”; “*Передо мною простиралась печальная степь... И вот в какой стороне осужден я был проводить мою молодость. Тоска взяла меня...*”; “*У нас давно ничего не слышать*” [3, 261-263].

Семантика темпоральных указателей изменяется, начиная с главы “Приступ”, она приобретает значение конкретности: “*сегодня; с этих пор; наконец; тот же час; через минуту*”. Глагольные формы прошедшего времени (“*летел; увидел; закричал; стал читать молитву; стал смотреть*”) способствуют созданию соответствующего ритмического рисунка, передающего “насыщенность” времени событиями,

его стремительность: поединок – любовь – пугачевщина – разлука с Машей – осада Оренбурга – освобождение дочери коменданта – арест – суд.

Такая стремительность времени, выраженная языковыми средствами различных уровней, сменявшая “временную растянутость”, характерна для персонажного времени молодого офицера Гринева, но не для Гринева-рассказчика, дающего оценку историческим событиям: “*Не приведи Бог видеть русский бунт – бессмысленный и беспощадный*” [3, 328].

Таким образом, соблюдение хронологической последовательности в развитии действия, упоминание реальных исторических событий, передача течения времени посредством темпоральных маркеров, обозначающих конкретное время, позволяют определить персонажное время Петра Гринева как время *прагматико-практическое, включающее элементы пространственного*.

Хронотопы других персонажей повести определяются в зависимости от того, какие темпоральные маркеры доминируют в их реализации. Так, жизнь родителей Петра Гринева проста и обыденна, их время связано с природными процессами и носит циклический характер. “Батюшка у окна читал Придворный календарь, *ежегодно им получаемый*... Матушка, зная наизусть все его свичаи и обычаи, всегда старалась засунуть несчастную книгу как можно подальше, и таким образом Придворный Календарь не попадался ему на глаза иногда *по целым месяцам*. Зато, когда он случайно его находил, то бывало *по целым часам* не выпускал уж из своих рук” [3, 246]. Они - люди старого поколения, для которых дом и семья превыше всего: “Матушка отыскала мой паспорт, хранившийся в ее шкатулке вместе с сорочкой, в которой меня крестили, и вручила батюшке дрожащею рукою” [3, 247]. Для них естественно соседство паспорта, государственного документа, и крестильной сорочки в одной шкатулке – хранительнице домашнего очага. Их отличает искренность и гостеприимство: “Марья Ивановна принята была моими родителями с тем искренним радушием, которое отличало *людей старого века*. Они видели благодать божию в том, что имели случай приютить и обласкать бедную сироту” [3, 333]. Жизнь этих людей подчинена тем естественным временным вехам, которые характеризуют бытие провинциальных дворян, поэтому их персонажное время определяется как *фенологическое*.

Процессуально-фенологическим типом можно считать время родителей Маши Мироновой, Ивана Игнатьича, коменданта Белогорской крепости, и Василисы Егоровны. Они также представляют “людей старого века”, для которых крепость была, по сути, домом – со всеми свойственными этому идиллическому топосу атрибутами, со своей “домашней” иерархией ценностей. Василиса Егоровна “*на дела службы смотрела, как на свои хозяйские, и управляла крепостию так точно, как и своим домом*” [3, 264]. Ритм повседневной жизни диктуют здесь “щи” и “гости”, но не “ученье”. Разрушение дома-крепости, привычного уклада жизни и насильственная смерть этих людей взаимобусловлены: для них существование “вне друг друга” невозможно. *Процессуально-фенологическое* время, “присвоенное” этим персонажам, связано с переда-

чей временного значения через длительность различных процессов, включающих элементы цикличности.

Маша Миронова – дочь коменданта Белогорской крепости, как и ее родители, живет в соответствии с отведенным ритмом. Она полна иллюзий и не способна реально оценить тот мир, в котором живет, ее мир статичен. Но как только в жизнь обитателей Белогорской крепости “врывається” Петр Гринев, жизнь Маши меняется. Темпоральные указатели, определяющие ее время, придают повествованию динамизм, появляясь в тех случаях, когда возникает необходимость показать, что произошло с героиней, как она изменилась внутренне и внешне: “Вдруг Марья Ивановна, тут же сидевшая за работой, объявила, что необходимость ее заставляет ехать в Петербург...” [3, 334]. Мысль об освобождении Петра настолько сильно поглотила ее, что она ни о чем другом не могла и думать. “...сердце ее сильно билось и замирало. Чрез несколько минут карета остановилась у дворца” [3, 337] - такие изменения были вызваны предстоящей встречей Марьи Ивановны с императрицей.

Важным для характеристики персонажного времени героини является и то, что, когда Белогорская крепость была захвачена, а Маша оказалась в руках Швабрина, ее восприятие мира деформировалось.

В силу трагизма внутреннего состояния у нее сложились противоречивые отношения со временем: она существует как бы вне времени, объективный ход которого, отмеченный определенными промежутками “на другой день; до самого вечера” не фиксируется ее сознанием, из-за утраты реальных связей с внешним миром. Ее персонажное время определяется как *прагматико-фенологическое*.

Временной континуум пушкинской повести “Капитанская дочка” определяется, в первую очередь, “формой записок”, которая предполагает повествование от первого лица, что приводит к “наложению” времени рассказчика и персонажного времени главного героя. Именно через его восприятие время “включается” в содержательную структуру текста.

Каждый персонаж повести наделен индивидуальным, личностным отношением ко времени, течение которого определяется посредством вех, формирующих его тип.

Реализуется категория художественного времени, в первую очередь, лексическими темпоральными маркерами, выражающими время эксплицитно, т. е. непосредственно обозначая его (на другой /же/ день; сегодня; с этих пор; наконец; тот же час; через минуту и т. п.).

Литература

1. Вайман С.Т. Гармонии таинственная власть. – М., 1989. – 368 с.
2. Володин Э.Ф. Специфика художественного времени // Вопросы философии. – 1978. - №8. – С. 132-141.
3. Пушкин А.С. Романы и повести. – М., 1973. – С. 244-351.
4. Спачиль О.В. Художественное время в композиционно - речевой структуре южного романа США. – Дис. ... канд. филол. наук. – Одесса, 1988. – 159 с.
5. Тураева З.Я. Категория времени. Время грамматическое и время художественное. – М., 1979. – 220 с.

УДК 821.161.2-97

КОНЦЕПЦІЯ ЧАСУ В БІБЛІЇ

Лисенко І., студентка ІV курсу філологічного факультету

Науковий керівник: Сидоренко Т.О., старший викладач кафедри української літератури

Час у Біблії є однією з основних характеристик створеного світу: світ перебуває, формується, розвивається у часі. Ця динамічна єдність світу, який рухається у часі, та часу, який розгортається через світове становлення, є специфічною ознакою біблійної картини світу.

Лінійність Біблійного часу. У Біблії співіснують та взаємодіють дві моделі часу: лінійна та циклічна; але основною є саме лінійна модель. Уявлення давніх євреїв про “лінійний” час, очевидно, так само вкорінені в їхню стародавню скотарську культуру, як і уявлення про “відкритий” простір. Ці уявлення так чи інакше поєднувалися зі стереотипами сприйняття часу, властивими землеробським культурам Ханаану, де врешті-решт осіли євреї. Проте ідея початку часу як початку світу, ідея становлення-тривалості, а також ідея кінця часу як кінця світу залишилися домінуючими [8; 318].

Час та вічність у Біблії: “олам” та “айон”. “Світовий час”, або “Світ у часі” в Біблії зіставляється з

вічністю: Бог перебуває у вічності, над часом та світом, але виявляє себе в часі і в світі. Зіставлення часу та вічності виявляється у специфічному вживанні єврейського поняття “олам” у ТаНаХу. “Олам” залежно від контексту позначає або “Вічність” як Божественну властивість перебувати поза світом та часом (Бут. 21:33; Второзю 32:40; Іс. 40:28; Пс. 93:2; Дан. 12:7), або одвічність як характеристику речей і процесів, що належать до створеного світу. Це – невизначене, максимальне уявлюване минуле (Ам. 9:11; Іс. 63:9,16, 64:4; Єр. 2:20, 5:15, 18:15, 28:8; Мих. 7:14; Мал. 3:4), майбутнє (Бут. 17:7; Бих. 12:24,27:21,30:21; Пев. 3:17, 7:31, 10:9; Чис. 10:8; Бтороз. 15:17; Ісам. 13:13; Щар. 1:31, 9:3; 2Цар. 21:7; ІХр. 25:25; 1с. 9:7, 51:6–8; Пс. 45:6, 61:7, 125:1), максимально можливий проміжок “від віку до віку” (Пс. 90(89):2, 106(5):48; Єр.7:7, 25:5). У Септуагінті та Новому Завіті аналогічним є грецьке поняття <айон>, яке означає “вічність”, “одвічність”,

“світовий порядок”. Це минуле (ІКор. 2:7; Кол. 1:26; Еф. 3:9), майбутнє (Мт. 6:13; Лк. 1:33; Рим. 1:25; 9:5; 11:36; 2Кор. 11:31; Євр. 13:8), узагалі тривалість, що здається “нескінченною” (Іоан 6:51, 58; 10:22; 11:26; 12:34; 14:16; 2Кор. 9:9; Євр. 5:6; 6:20; 7:17, 21; Шетр. 1:25; Пв. 2:17). І “олам”, і “айон” позначають також повноту дії Бога у світі, Його панування, встановлений Ним світовий порядок (Іс. 63:19; ІТим. 1:17; 06.15:3): “олам” означає як “вік”, “вічність”, так і “світ”, що динамічно розвивається у часі [8;318].

“Кайрос” - вічність у межах світового часу

Вже саме вживання “олам” та “айон” у подвійному сенсі ніби натякає, що паралельне співіснування часу та вічності має своєрідні “точки перетину”, в яких вічне поєднується з тимчасовим. Акт творіння світу; Об’явлення, внаслідок якого було отримано Заповіді і встановлено угоду-Завіт, - єднання з Богом у молитві та богослужінні; з’явлення пророка, здатного почути голос Божий; нарешті, прихід Месії – це ті події “метачасового” характеру, змістом яких є контакт із Богом, Його перебування у світі (т.зв. “шехіна”), Боже Об’явлення людству. Сакральна подієвість, суттєва з релігійного погляду, позначається в Біблії грецьким поняттям Кайрос <кайрос>. “Кайрос” – проникнення вічності до світового часу. “Кайротичні події” осмислюють світовий час, до того ж вони сповнені телеологічного змісту, будучи виявом Божої мети та волі [8;319].

Час як Священна історія. Ці сакральні події, з релігійного погляду, надають часові осмисленого характеру, є вузловими і визначають особливу реальність світу – т. зв. “Священну історію” як процес Божої дії у світі та людської співпраці у цьому процесі. Час тоді виступає не просто як хронологічна послідовність подій, але перетворюється на історію – перебування створеного світу в цілеспрямованому становленні, у сходженні до вищої мети, котра, за християнськими уявленнями, полягає в спасінні як духовному й тілесному Преображенні людства та всього світу. *Сприйняття історичного часу як зумовленого телеологічно – не пише як історії, а як Священної історії, є особливим аспектом його розуміння в Біблії – значною мірою унікальним порівняно з іншими стародавніми культурно-релігійними традиціями* [8;3 19].

Актуалізація священного часу як урок герменевтики

Біблійний погляд на “кайрос” як першоподію, що є вузловою для цілого “Часу” (“Олам” - “айон”), тобто всієї історії, робить події історичного минулого постійно актуальними. Вони не лише визначають основні напрями подальшого перебігу історії, а й безпосередньо присутні у кожному моменті цієї історії, є “сучасними” та “актуальними” – через “акт” віри та через “акт” співприсутності віруючих у літургійному дійстві. Богослужіння в такому випадку стає “кайротичним”, “метаісторичним” вчинком – “тепер і тут”, як “тоді і там”, як “у майбутньому і скрізь”. Таке сприйняття-переживання часу водночас і містичне, і суто практичне: “вживання” в історію, “опанування” її самої разом зі священними текстами посідають органічне, навіть звичайне місце в житті віруючого. Відповідно участь у літургії являє собою доволі ефективну герменевтичну процедуру та спосіб екзегези – хоч би який незвичний вигляд це мало з раціоналістичного, секулярного погляду [8;320].

Періодизація часу в Біблії

Вона є так само символічною, що визначено символічним характером вузлових “кайротичних” подій. Спільним для багатьох богословських побудов є виділення таких основних періодів:

- “*доба творіння*” – створення світу за шість “днів”;
- власне *історичний час*, або час людської історії, людської дії у світі; в контексті біблійних оповідей трапляються такі назви періоду, як “доба Завіту”, “доба обітниць”, “доба здійснення Завіту” тощо;
- *есхатологічний час*, або “останній” час, – “доба пришествя”.

Творіння “протягом шести днів” звичайно витлумачується уявно; “дні” вважаються цілими ерами-епохами. Історичний час може охоплювати коротші проміжки часу, котрі осмислюються через типологічне зіставлення з більшими епохами. Так, шість днів Божої праці та сьомий день відпочинку, що належать до “доби творіння”, “проектуються” на кожен “історичний” тиждень (седмицю), де священним, святковим Божим днем є сьомий (“шаббат”-субота у іудеїв). Слово “святий” вперше використано в Біблії за дійсно виняткових обставин: у Книзі Буття, наприкінці оповіді про сотворення світу. Наскільки багатозначним є факт, що це слово використане для часового поняття: “І благословив Господь день суботній і освятив його!” В описі сотворення світу немає жодного просторового предмета, що був би наділений якоюсь святістю. Це є радикальним відходом від звичайного релігійного мислення. Виплеканий на миті розум очікує, що Бог, після сотворіння тверді та небес, створить святе місце - святу гору, святе джерело, де і буде засноване святилище. Однак у Біблії першою стоїть святість в часі - Субота. Субота є святом часу, а не простору. Шість днів на тиждень ми живемо під тиранією просторових речей; у Суботу ми відчуваємо святість часу. Того дня ми покликані відчути, що є вічного в часі, відвернути наші думки від плодів творіння: від світу, що був до сотворення світу. “Кайротичні” події останнього тижня земного життя Ісуса-Месії (Христа) аналогічно спроектовані на кожен наступний “історичний” тиждень, що має пісні (скорботні) дні та тотожний старозавітній суботі Божий день – неділю-Воскресіння. Інші події священної історії спроектовані на календарно-святковий цикл, розгорнутий протягом року, кількох років, кількох десятиліть тощо. Наприклад, у давніх євреїв – це “суботній” 7-й рік, “ювілейний” 50-й рік – після 7-ми “суботніх”, свята Пасхи та Опрісноків, П’ятдесятниці, Куців, Оновлення тощо. У християн – свята Різдва, Стрітєння, Хрещення, Спаса, Воскресіння, Вознесіння Христова, що являють собою спроектовані протягом календарного року події земного життя Ісуса Христа [8;320].

Вимірювання часу в Біблії. В архаїчних шарах біблійної оповіді (наприклад, т. зв. “доба патріархів” у книзі Буття) воно ще має вигляд цілковито вкоріненого у стародавні моделі господарської поведінки. “Тривалість життя”, як тваринного, так і людського, що для скотаря становила “найближчу” міру будь-яких змін у світі, зумовила вимірювання часу поколіннями - “толедот” (Бут. 5; 11:10–28). Спосіб пересування стародавніх кочовиків, сам по собі життєво важливий, зумовив вимірювання часу як інтервалів між зупинками, заповнених переміщеннями – “виходами” (наприклад,

Бут. 11:31–13:18; Бих. 13–20). Перехід давніх євреїв до осілого способу життя зумовив застосування для вимірювання часу природних процесів циклічного характеру, важливих для землеробської культури. Як наслідок – утворився календар, котрий охоплював і скотарські свята, як Пасха (Бих. 12), і землеробські (Бих. 23:15; 26:30; 34:22; Лев. 23:10–11, 34–43; Второз. 16:8,13; 26:31).

Освячення створеного Богом часу перетворює його вимірювання та відзначення на елемент поклоніння: календар стає насамперед релігійним, коли скотарські та землеробські свята набувають символічного значення як згадки про Божу участь в історії світу. Так, Пасха та Опрісноки символізують чудесне визволення з єгипетської неволі (Бих. 12:17,26–27); П'ятдесятниця – укладення Завіту на Синаї, осінні землеробські свята – блукання у пустелі після виходу з Єгипту (Лев. 23:43).

Події, що в архаїчних землеробських культурах символізували природні цикли та обожнення природи, в біблійному монотеїзмі “перевпорядковуються” на телеологічно осмислену “лінійну” послідовність, спричинену Богом [8:321].

Біблійна есхатологія

Лінійність часу осмислюється в Біблії есхатологічно – як така послідовність Божого впливу на світ, коли неповторність, унікальність “кайротичних” подій спричинює послідовні зміни світового стану. Це своєрідний прогрес у часі, “приготування” до якісних перетворень. За Біблійними уявленнями, головною “кайротичною” подією, прообразно зіставленою з актом творіння, стане якісне Преображення світу в “останні часи”. Біблійна есхатологія (від грец. Багато; - “останній, кінечний” є, таким чином, “завершувальним” компонентом біблійної концепції часу. Традиція іудаїзму застосовує, наприклад, есхатологічне поняття 2П СІУ “олам габа” - час майбутній”, що протиставляється поняттю ПГП “олам газе” - “час нинішній”. Також трапляються новозавітні відповідники цих понять, скажімо, в Мт. 12:32; Мк. 10:29-30; Пк. 18:28–30; Еф. 1:21. У християнстві есхатологічні уявлення дістали подальший розвиток – сутність історії змінюється завдяки з’явленню, спокутній жертві та воскресінню Христа. “Царство Боже” як майбутній ідеальний стан світу та людини, як есхатологічна проєкція “виповненого”, впорядкованого світу, водночас непомітно, містичним, духовним чином перебуває і в теперішній реальності – як її духовний компонент. Боно виявляється у дії Божественної іпостасі – Святого Духа: поширенні християнського благовістя, оцерковленні усіх сторін людського життя, навершенні невірних (Рим. 11:25).

Перетворення світу в “останні часи” у Біблії є Божественним упорядкуванням, вибудовою “повноти часів” (наприклад, Еф. 1:9).

Божественна “ойкономія” – вибудова повноти часу, а значить повноти й досконалості світу – вважається метою Священної історії та змістом “кінцевих часів” [8:322].

Історія створення світу

У XIII столітті до н. є., пам’ятному для європейської цивілізації падінням Трої, у Східне Середземномор’я з півдня і сходу вдерлися семітські племена. У жорсткій боротьбі з іншими народами вони завоювали

Палестину, де створили древнє царство, століття по тому розділене на дві незалежних держави – Ізраїль та Юдею (931 р. до н. є.). Перше проіснувало трохи більше двохсот років, друге – трохи менше трьохсот п’ятдесяти.

Ізраїльтян безповоротно поглинув час, юдеї ж зберегли свою національну і релігійну самототожність і неодноразово повставали проти поневолювачів: у II столітті до н. є. досить успішно проти імперії Селевкідів, унаслідок чого державність юдеїв відродилася ще на сто років – до приходу римлян, і безуспішно проти римського панування в першу (66–73 рр.) і другу (132–135 рр.) Юдейські війни. Повстання закінчилися для юдеїв трагічно. Вони стали євреями діаспори – гнаним народом, позбавленим батьківщини на два тисячоріччя – до утворення в 1947 році держави Ізраїль. (“Іврі” називалися люди, що втратили суспільні зв’язки, а відтак були приречені на поневір’яння; “діаспора” – розпорошення.)

Піднімаючись на боротьбу з поневолювачами, юдеї сподівалися на прихід машіаха (месія) з царського роду, який мав врятувати свій народ й встановити царство Боже на землі. Очікування не справдилися, і тому вельми привабливим для зневірених виявилось одне з численних на той час течій в іудаїзмі, прихильники якого несли світові благу звістку (грецькою – “Євангеліє”) про те, що месія (грецькою – “Христос”) уже з’явився, і варто очікувати Царства Божого на небі, а не на землі. Оформившись й зміцнившись в умовах гоніння і переслідувань, християнство пориває з іудаїзмом. На початку IV століття н. є. нова релігія підкорює західний світ.

Такі в гранично короткому викладі реальні історичні події, що визначають час і місце створення священних книг юдеїв і християн. Нас же цікавитимуть головним чином події біблійної історії, себто історії в інтерпретації авторів (Автора) Біблії. Зазначу тут, що, на відміну від міфів, події більшості біблійних сказань мають цілком визначену координату на осі часу (наскільки точні ці координати з погляду науки – інше питання).

Біблія, або “книги” у перекладі з грецької, поділяється на дві нерівні за обсягом частини – Старий Заповіт і Новий Заповіт. Перший охоплює приблизно три чверті обсягу, другий – одну чверть.

Старий Заповіт вважається священною книгою як юдеїв, так і християн, хоча його текст і не збігається цілком в іудаїзмі і християнстві, тоді як Новий Заповіт є такою лише для послідовників релігії Христа [3; 193].

Питання про те, хто і як вдихнув святість у текст Біблії й уклав заповіт (договір) з людьми, вимагає декількох попередніх термінологічних пояснень.

Божество, бог (з маленької літери) Старого Заповіту іменується, якщо ми читаємо Біблію у перекладі українською, Богом, Господом Богом, Господом Саваотом, Єговою. Останнє (5 разів) – лише неправильна форма ім’я божества Ягве, котре в решті тексту перекладається як Господь, а словом Бог позначається так само часто згадуваний Елохім, Ел, Елоха, себто бог (один з багатьох). (Якщо виписати окремо текст з Ягве, а окремо – з Елохім, то отримаємо два завершених й цільних оповідання. Тому дослідники Біблії виокремлюють пласти Ягвіста, Елохіста, а також По-

вторення закону та Жрецький кодекс. Поступове об'єднання чотирьох джерел, що їх було написано у різний час різними авторами, пояснює суперечності, невідповідності й повторювання у кінцевому варіанті тексту Старого Заповіту.)

Таким чином, "Господь Бог наш" – це в оригіналі "Ягве наш Елоха". (Звичайним епітетом Ягве був "це-веот", тобто "Ягве воїнств", звідси через грецьке відтворення давньоєврейського слова виникло широко вживане сполучення Господь Саваот.)

Зробивши наголос на "наш" у формулі першоджерела, ми ясно побачимо корені ізраїльсько-юдейського монотеїзму: з множини елов древніми євреями був обраний для поклоніння один – Ягве. У процесі рафінування монотеїстичних уявлень він згодом став єдиним Господом Богом [7;9].

Допотопні часи

Події допотопних часів можна умовно розділити на:

1. Доісторичні.
2. Природну історію.
3. Грішну історію праотців людства.

1. Про те, що відбувалося до моменту створення, перша книга Біблії, Буття, розповідає досить невірно. Більш інформативними є написані значно раніше книги пророка Ісайї та Псалтир. У них оповідач, релігійній фантазії якого логіка монотеїзму ще не дуже перешкоджала, барвисто описує катаклізми доісторичних часів, що передували створенню світу. *Розділив Ти був море Своєю потугою, побив голови зміям на водах, Ти левітанові голову був поторощив, його Ти віддав був на їжу народові пустині, Ти був розділив джерело та потік, Ти висушив ріки великі! Твій день, а також: Твоя ніч, приготує Ти світло та сонце, всі границі землі Ти поставив, Ти літо та зиму створив/* (Пс. 73:13-17). *У той день навідає Господь Своім твердим, і дужим та сильним мечем левітана, змія прудкого, і левітана, змія звивкого, і дракона, що в морі, заб'є* (Іс. 27:1). (Цитати з Біблії (переклад проф. Івана Огієнка) і Корана (в перекладі академіка І. Ю. Крачковського, видання 1990 року) виділені курсивом; при неповному цитуванні пропущена частина замінюється позначкою (...). [3; 195]

2. Автор книги Буття рішуче відходить від міфологічного принципу утворення світу з первинного Хаосу, наполягаючи на створенні світу з нічого.

Природна історія триває п'ять днів, створенню людини був присвячений останній, шостий день утворення світу, після чого Бог, задоволений результатами своєї праці, *відпочив у дні сьомім від усієї праці Своєї, яку був чинив* (Бут. 2:2), і благословив сьомий день і освятив його.

Утворювальним інструментом Бога є слово *сказав Бог: Хай станеться світло! І сталося світло* (Бут. 1:3). Світло, таким чином, визначається винятково поняттям про світло, котре належить Творцеві (і, взагалі кажучи, може бути довільним). Аналогічним чином виникає вода і суша, названа землею.

Створення ж рослин і тварин відповідно до промислу Божого опосередковується вже створеними першопотенціями: *І сказав Бог: Нехай земля вродить траву, ярину, що насіння вона розсіває, дерево оwoчeve, що за родом своїм плід приносить, що в ньому*

насіння його на землі (Бут. 1:11). *Нехай вода виройть дрібні істоти, душу живу* (Бут. 1:20) *Нехай видасть земля живу дуту за родом її, худобу й плазує, і земну звірину за родом її. І сталося так* (Бут. 1:24).

Нарешті, при створенні людини Бог позбавляється якої-небудь сваволі: *на Свій образ людину створив, на образ Божий її Він створив, як чоловіка та жінку створив їх* (Бут. 1:27). Ця відома формула, виключаючи навіть натяк на будь-яку зовнішню подібність, припускає щонайменше два тлумачення, *(до кого влодобите Бога, і подобу яку ви поставите поруч із Ним?* (Іс. 40:18).

Позаяк далі за текстом йде *чоловіка та жінку створив їх* (Бут. 1:27), то логічним буде припущення про існування на небі подружньої пари, що, однак, перебуває у кричущій суперечності протиріччю з принципом монотеїзму. Тому подібність варто розуміти в тому сенсі, що людина стане владикою на землі, подібно до того як Бог – загально у Всесвіті. Відповідно до цього біблійний автор пропонує паралельну версію створення жінки з ребра чоловіка.

Відповідно до цієї версії своїм народженням жінка зобов'язана нерозторопності або вередливості чоловіка, який не зумів знайти собі помічника серед тварин, запропонованих йому Богом. Результатом же створення з ребра чоловіка був задоволений цілковито: *Оце тепер вона кість від костей моїх, і тіло від тіла мого. Вона чоловіковою буде зватися, бо взята вона з чоловіка* (Бут. 2:23).

Допомога Адаму, а це ім'я чоловік отримав, тількино знайшовши свою половину, була потрібна для догляду за Едемом, садом прекрасним, спеціально посадженим для цього Господом Богом. Місце розташування земного раю (і земного місця перебування Бога) Біблія вказує досить точно – порівняно, зрозуміло, з раєм небесним; – коли згадує Тигр, що нібито впливає з якоїсь річки, води якої, у свою чергу, зрошують землю Едему.

Серед багатства флори і фауни райського саду біблійні автори виділяють дерево життя, дерево пізнання добра і зла, і змія, що був хитрішим за всіх звірів польових, створених Господом Богом. Саме ця тварина ввела жінку в спокусу, і та порушила заборону Бога: *але з плодів дерева, що в середині раю (...) не їжте із нього, і не доторкайтесь до нього, щоб вам не померти. І сказав змії до жінки: Умерти не вмерете! Бо відає Бог, що дня того, коли будете з нього ви їсти, ваші очі розкриються, і станете ви, немов Боги, знаючи добро й зло. І побачила жінка, що дерево добре на їжу, і принадне для очей, і пожадане дерево, щоб набутти знання. І взяла з його плоду, та й з'їла, і разом дала теж: чоловікові своєму, і він з'їв* (Бут. 3:3-6).

Перше, про що довідалися Адам і його дружина, була їхня нагота, а вияв усвідомленого сорому слугував сигналом для Творця про порушення встановленої заборони. Після нетривалого розгляду Господь виносить свій вирок. Змії позбавився ніг і проклятий плазувати в поросі повік; жінка в муках народжуватиме дітей і відчуватиме повсякчасний потяг до чоловіка, що розглядатиметься як логічне обґрунтування її підлеглого положення; нарешті, Адаму Бог сказав: *за те, що ти послухав голосу жінки своєї та їв з того дерева, що Я наказав був тобі, говорячи: Від нього*

не їж, проклята, через тебе земля! Ти в скорботі будеш їсти від неї всі дні свого життя. Тернину й осот вона буде родити тобі, і ти будеш їсти траву польову. У поті свого лица ти їстимеш хліб, але поки не вернешся в землю, бо з неї ти взятий. Бо ти порох, і до пороху вернешся (Бут. 3:17-19).

Адама і його дружину, яка одержала, від чоловіка ім'я Єва, адже стала вона відтепер матір'ю всього живого, Творець виганяє з Едему, втім, не забувши забезпечити вигнанців одягом зі шкір тварин замість примітивних саморобних поясів з фігових листів. Така собі вихідна допомога.

Наглядати за виконанням винесеного смертного вироку й охороняти від зазіхань представників роду людського на життя вічне поставив Господь (на сході біля саду Едемського) Херувима і меча полум'яного, який обертався навколо, щоб стерегти дорогу до дерева життя (Бут. 3:24).

3. Гріховна історія праотців людства – від гріха первородного до “вселенського”, що призвів до потопу, – нараховує десять поколінь, котрий часовий проміжок на порядок перевищує продиктовані нашою уявою цифри, якщо взяти до уваги винятково високу середню тривалість життя праотців. Так, Адам жив 930 років, Сиф – 912, а строк, відведений дідушеві Ноя Метушалахові (Мафусаїлу), навіть увійшов у приказку “мафусаїлів вік”, що нараховує 969 років.

Уже в другому поколінні первородний гріх був збільшений гріхом “вопіючим”. Первісток Адама та Єви, хлібороб Каїн убив брата свого, пастуха Авеля, із заздощів: Авелевим дарунком Господові – від своїх перворідних з отари та від їхнього лою (Бут. 4:4) – Всевишній знехтував на користь Каїнового дару, що був від плодів землі. / сказав Господь Каїнові: Де Авель, твій брат? А той відказав: Не знаю. Чи я сторож брата свого? / сказав Господь: Що ти зробиш? Голос крові брата твого взиває до Мене з землі (Бут. 4:9-10).

Вигнання і поневірвання призначив Господь Каїнові за братовбивство, подбавши, утім, про те, щоб

грішника не убили. “Каїнова печатка” – знамення Господнє – надійно захищає її власника від можливих убивць, позаяк кожен, хто вб'є Каїна, семикратно буде помилений (Бут. 4:15).

Замість убитого Авеля Єва народжує Адаму Сіфа, від котрого генеалогічне древо людства вже прямо йде до Ноя. Ной був чоловік праведний і невинний у своїх поколіннях. Ной з Богом людських. Були вони силачі, що славні від віку (Бут. 6:4), ходив (Бут. 6:9).

У той час на землі з'явилося потомство синів Божих і дочок велетні. / бачив Господь, що велике розбещення людини на землі, і весь нахил думки серця її тільки зло повсякденно (Бут. 6:5).

Гріховне бажання стати “як боги” через дев'ять поколінь позначилося в нащадках Адама і згубило останнє покоління допотопних людей. пожалкував був Господь, що людину створив на землі. / засмутився Він у серці Своїм, промовив Господь: Зітру Я людину, яку Я створив, з поверхні землі, від людини аж до скотини, аж до плазунів, і аж до птаства небесного. Бо жалкую, що їх Я вчинив (Бут. 6:6-7) [3; 196].

Як найзагальніші відомості про християнську частину Біблії зазначимо таке. Новий Заповіт складається з написаних на койне (розмовна грецька) чотирьох Євангелій – від Матвія, Марка, Луки, Івана, книги “Дії святих апостолів” і їхніх послань і Об'явлення святого Івана Богослова. Перші три Євангелії вельми схожі, їх називають синоптичними. Євангелія від Івана істотно відрізняється від них змістом і стилем.

Авторство багатьох книг Нового Завіту є спірним. Церква каже про “святих авторів”, хоча за традицією вважається, що Матвій та Іван були апостолами Христа, Марк – молодшим товаришем Петра і його секретарем, а Лука – супутником Павла. Найдавніше й найкоротше благовісткування – від Марка (між 50 і 70 роками); найдавніша книга Нового Завіту – перше послання апостола Павла до солунян, датоване 51 роком після Р. Х. [2;74].

Література

1. Абрамович С. Біблія як об'єкт літературознавчого дослідження, -Чернівці, 2000.
2. Банцер В. Біблія і про Біблію // Наука і суспільство. - 1990. - №3. с.74-74-75.
3. Біблія або Книги Святого Письма Старого й Нового Заповіту. - К., 1994.
4. Богдашевський Д. Євангеліє як основа життя. // Хроніка - 2000. -Випуск 31-32.-с. 193-211.
5. Бондарчук Я. Символ духовного єднання нації. // День. - 2005. - 27 січня, -с. 21.
6. Вздутьська В. Таємниці української Біблії. // Слово Просвіти. - 2006. -16-22 березня. - с. 9.
7. Гавдьо А. Біблія, її роль у духовному житті людини. // Українська мова та література. - 2005. - №17, травень. - с. 8-16.
8. Головащенко С. Біблієзнавство. Вступний курс: Навч. Посібник. -К., 2001.-с. 318-323.
9. Костів К. Словник-довідник біблійних осіб, племен і народів. - К.,1995.
10. Коган С. Біблія в історії культури. - Харків, 1993.
11. Лановик З. Художня природа біблійних текстів: проблема інтерпретації // Зарубіжна література . - 2006. - №29 (серпень). - с. 18-22.
12. Слобідський С. прот. Закон Божий: Підручник для сім'ї та школи. -К., 2003.

ФУНКЦІОНУВАННЯ СИНОНІМІВ-ПРИКМЕТНИКІВ У ХУДОЖНЬОМУ МОВЛЕННІ П.КУЛІША

Лисенко Т., студент IV курсу філологічного факультету

Науковий керівник: **Клипа Н.І.**, доцент кафедри української мови

Проблеми синонімії, незважаючи на значний до-робок у галузі синхронної та діахронної лексикології, на сучасному етапі вивчення мови справедливо вважаються вченими "вічними": у будь-якій живій мові постійно виникають нові синонімічні відношення.

Синонімія як розділ лексичної і, ширше, семантичної семантики хоч і має багато традицій, а синонімічним проблемам присвячено багато праць, але семантична природа синонімів лишається предметом дискусій.

При обговоренні основних питань синонімії необхідно чітко розмежовувати два аспекти її вивчення – теоретичний і практичний.

Перший аспект передбачає дослідження самої сутності даного явища в мові з точки зору механізму, умов і форм побутування синонімів, спільністю синонімії з іншими подібними їй відношеннями слів (полісемія) у мовній структурі.

Другий аспект вивчення синонімів являє практичний підхід до синонімії: відбору мовного матеріалу з метою найкращого забезпечення потреб мовленнєвої діяльності. Вдячним матеріалом для цього є художня література.

Питання теорії та практики лексичної синонімії широко висвітлені в працях Л.А.Булаховського, В.С.Ващенко, Л.А.Лисиченко, О.І.Нечитайло, В.М.Русанівського, О.О.Тараненка та інших.

Необхідною умовою синонімії є семантична близькість слів з обов'язковою наявністю між ними відмінностей при спільному загальному значенні. Сам факт близькості зіставлявання лексичних одиниць утворюється шляхом компонентного аналізу значень як на основі дефініцій тлумачних словників, так і через спостереження контекстуальних уживань слів у мові.

Надзвичайно цікавим є вивчення синонімії художньої літератури, бо це не тільки допомагає розкрити закономірності використання синонімічних засобів української мови письменником, але й дає багатий матеріал для поглибленого вивчення природи синонімів, для обґрунтування ще не розв'язаних теоретичних питань лексичної синонімії.

Проблеми дієслівної та іменникової синонімії досліджували багато, але значно менше праць, присвячених прикметниковій синонімії, тому вивчення цієї проблеми є актуальним.

Мета нашої роботи полягає у витлумаченні основних лінгвістичних понять лексичної синонімії та здійсненні аналізу прикметникової синонімії у текстах Пантелеймона Куліша.

Синоніми (від грец. *Sinonimia* – однойменний) – слова, що означають назву одного й того ж самого поняття, спільні за основним лексичним значенням, але відрізняються значеннєвими відтінками, або емоційно-експресивним забарвленням, або сферою стилістичного використання чи можливостями поєднан-

ня з іншими словами. Слова-синоніми, як правило, належать до однієї частини мови і допускають взаємну заміну. Синоніми об'єднуються в синонімічні ряди, або гнізда. У синонімічному ряді виділяється стрижневе слово, або домінанта. Це слово найбільш чітко визначає основний зміст, властивий синонімічному ряду, воно є носієм головних прикмет, спільним усім носіям синонімічного ряду, і здебільшого належить до нейтральної лексики, а в синонімічному словнику його використовують як реєстрове слово.

До складу синонімічних рядів входять:

1. Постійні або вільні лексеми, що перебувають у синонімічних зв'язках незалежно від контексту;

2. Контекстуальні лексеми, що можуть зближуватися і синонімізуватися за умов контекстного оточення;

3. Еквіваленти, слова-фразеологізми, якщо вони співвідносні з лексемами мови;

4. Дієслівно-іменні сполучення, які виражають те саме спільне поняття і, будучи позбавлені метафоричної образності, з семантичного погляду становлять лексичну єдність, еквівалентні однослівній лексемі (3, 103-125)

Синоніми сучасної української літературної мови за характером додаткових значень можна розділити на три основні групи, а саме:

1) семантичні, або ідеографічні;

2) стилістичні;

3) семантико-стилістичні.

Семантичні синоніми, які також називають понятійними, позначаючи один і той же предмет позамовної дійсності, відрізняються певними елементами своїх значень, зумовлюваними різною мотивацією відповідних назв, позначенням різних кількісних або якісних виявів денотата (8;158). Наприклад, безмежний – безмірний – незмірний – неоссяжний – неоглядний – неозорий.

Стилістичні синоніми виділяються за ознакою емоційно-експресивних відтінків, наявністю у семантичній структурі відповідних слів вказівки на позитивну або негативну оцінку предмета, ознаки, дії тощо. При цьому необхідно зазначити, що стилістичним синонімам властиве протиставлення з нейтральними, що позначають як позитивні, так і негативні риси, якості (8;159). Наприклад, 1) поважний – серйозний, солідний, статечний, важний, величний; 2) амбітний – самолюбивий, гордий, честолюбивий.

Семантико-стилістичні синоніми відрізняються один від одного як за значенням, так і за емоційно-експресивним забарвленням (8;161). Наприклад, безжалісний, безсердечний, жорстокий, жорстокосердий, безпощадний. Розташували такі синоніми в порядку градації, легко виявити, що кожне наступне слово не тільки виражає дещо більшу міру ознаки, інтенсивності дії, а й має глибше емоційне забарвлення.

Щодо джерел виникнення української прикметникової синонімії, то воно перш за все безпосередньо пов'язане з процесом пізнання людиною навколишньої об'єктивної дійсності, зокрема з усе глибшим пізнанням нею ознак, властивостей кожного предмета, явища, які пізнаються, як відомо, не відразу повністю, всебічно й вичерпно, а поступово протягом тривалого періоду й не завжди в усій різноманітності.

Чим багатша, розвиненіша лексична синоніміка, тим багатша, розвиненіша й досконаліша сама мова, бо словесні синоніми є одним із найважливіших засобів, що забезпечують максимально точно вираження думки у всіх її найтонших відтінках і нюансах (7; 89).

Шляхи збагачення лексичної синоніміки в українській мові різні. Найчастіше виникають у ній синоніми шляхом творення нових слів від здавна існуючих за допомогою різних словотворних засобів на власній національній основі. Українська мова збагатилася величезною кількістю синонімічних слів за допомогою суфіксального творення їх: працюючий, працюючий, роботящий, трудящий. Чимало синонімів виникло в ній шляхом суфіксально-префіксального творення нових слів: заклопотаний, стурбований, занепокоєний; безугавний, невгамовний; безсумнівний, незаперечний, безперечний. Відомі українській мові й синоніми, утворені шляхом словоскладання: довголітній, багаторічний, багатолітній.

Надзвичайно важливим джерелом збагачення синоніміки української літературної мови є розмовно-просторічні слова та лексичні діалектизми, як-от: бундючний, пихатий, гордовитий, гонористий та інші (7;91).

Художнє мовлення Пантелеймона Куліша надзвичайно багате різноманітними синонімічними рядами, які використовуються як засіб словесно-художнього зображення, поліпшують стиль викладу, сприяють змалюванню яскравих картин та створенню колоритних образів.

Дослідимо синонімічний ряд на позначення тривалості в часі. Прикметник давній означає "такий, який існує багато часу, давно виник, з'явився, довго триває". Лексичними синонімами до нього будуть адеквативі древній, старий. Контекстуальним синонімом до слова давній у художньому мовленні П.Куліша виступають прикметники козацький, козачий. Вони вказують не лише на давність, але і на славістичність, сміливість, порівнюючи з відповідною з історичною реальністю: "Давнього роду була козацького Маруся Ковбанівна, - то ніхто не вбереться краще її між люде" ("Гордовита пара", т.2, с. 182). Або: "Прислухайтесь по хатах і по всіх оселях, а найбільш шукайте в давніх, у козачих оселях." ("Іродова морока", т.2, с. 308).

Прикметник дідизний, хоч і не є прямим синонімом до даного, але логічно з ним пов'язаний. Дідизний означає належність до діда, пращура, а отже, трактується як досить старий, такий, що почав своє існування давно: "А той Грива був старий, дідизний чоловік" ("Орися", т.2, с.160).

Іншим синонімом до слова давній є прикметник предковичний, який відрізняється смисловим відтінком значення – той, що існує з давніх часів: "Дак подаваймо перед Богом серед сих древніх предковичних істин, що ми на подвиги готові й муки, що в нас єдина думка й дух один!" ("Петро Сагайдачний", т.2, с.544).

Прикметник предковичний є прямим синонімом до слова давній, проте П. Куліш використовує ще й влас-

ний словотвірний синонім святопам'ятний, підкреслюючи тим самим святість, чистоту пам'яті про церкви та їх належність до духовної спадщини: "Дак от яку тут волю ви взяли, що душе вдовицю й сиротину, а древні святопам'ятні церкви пообтертали в гидотну руїну" ("Петро Сагайдачний", т.2, с.507).

Таким чином, ми маємо синонімічний ряд давній, старий, святопам'ятний, предковичний, козацький.

У наступному синонімічному ряді стрижневим словом є прикметник злий, автор у своїй творчості використовує багато синонімів з даним значенням та пропонує безліч його відтінків. Пов'язане це насамперед з намаганням автора викрити якомога більше втілень зла для боротьби з ним.

Синонім лихий є підсиленням зла, страждання: "Усе те зле й лихе, що заподіяла нам колись нещаслива ляхва, а тепер останніми часами необачна Москва, сталося через політичну темряву, - через те, що політика не питала дороги в науки, а наука не опиралася на єдину філософію, достойну свого імені, - філософію природо відання" ("Зазивний лист до української інтелігенції", т.1, с. 411).

Прикметник злочестивий – це архаїзм церковнослов'янського походження, який вказує на зло у релігійному значенні. А прикметник пакосний доповнює попереднє значення, вказуючи на сутність дії цього зла: "Оце ж, душе, такі твої святії, котрих ти чествуєш і любиш, а чорти пекельні, - о світе злочестивий" ("На сповіді", т.1, с. 387).

Наступним синонімом із релігійним змістом маємо слово нечистий, який є розмовним варіантом іменника чорт, диявол (нечиста сила), що втілює собою зло: "О Хамова кров, кров нечиста, лиха!" ("Балада про князя-старця", т.1, с. 273).

Прикметник безбожний із суб'єктивним забарвленням. До прямого значення слова додається оцінно-емоційний відтінок із негативним смислом. Це відчуття підсилюється синонімами хижий, дикий, які набувають аналогічного значення: "Співай нам дідуся, про славне лицарство, що водить, бувало, хоробрі полки на хижке, на дику, безбожне поганство..." ("Балада про князя-старця", т.1, с.271).

Слово мерзенний має негативне забарвлення, проте в Куліша воно набуває й додаткового відтінку – підлий, негідний своїми вчинками: "Чи се миша, чи жидівське кошеня мерзенне?" ("Іродова морока", т.2, с.328).

Прикметники ниций, підлий, лукавий контекстуальними синонімами. Їхнє значення має негативне забарвлення, проте ці прикметники не означають конкретне зло, тобто можуть трактуватися, як віддалені синоніми через розмитість їх значень: "Тепер конає ниций, підлий пес, душа лукава, здобиччю несити, шукає в грецькій сліпоті небес і сподівається в митрополита..." ("Петро Сагайдачний", т.2, с.607).

Синонім окаяний має значення "гріховний, нечестивий". А гріх за своєю суттю є злом. Прикметник клятий є аналогічним, оскільки за релігійними віруваннями, людину, яка вчинила зло і не покаялась, проклинали: "Ти геть, невіро клятий, окаяний!" ("Петро Сагайдачний", т.2, с. 536).

Таким чином, синонімічний ряд містить стрижнєве слово злий та такі елементи ряду: лихий, злочестивий

вий, нечистий, безбожний, дикий, хижий, мерзенний, нищий, лукавий, окаяний, клятий.

Зі значенням високої позитивної оцінки Пантелеймон Куліш використовує прикметник розкішний, який є домінантою синонімічного ряду з лексичними і контекстуальними синонімами.

Прикметник блискучий є одним із елементів цього ряду і вживається зі значенням “чудовий, пишний”:

“Блискучий,— рече, — і розкішний мій мир і розум, і серце моє веселиться” (Зб. “Позичена кобза”, т.1, ст. 262).

Прикметники гордий та пишний виражають семантику “сповнений самоповаги, урочистий, який має особисту гідність”, хоча в контексті можуть мати і негативний відтінок: “Тяжке, дітки мої, лихо буває з того, як яка людина вродиться горда та пишна!” (“Гордовита пара”, т.2, ст.187).

Позитивна оцінка властива синонімам величний, благородний, вельможний, які близькі до лексеми пишний: “Вітаю вас, високославне панство, і вас, величні, благородні дами”, (Зб. “Позичена кобза”, т.1, ст. 260). “Уся ж інтелігенція, все, що п’ялось на світові високості, усе багате, пишне, вельможне, усе, освічене, якого бог послав наукою, прихилилось розумом і серцем до великорущини”. (“Зазивний лист до української інтелігенції”, т.1, ст. 403).

Позитивний відтінок у цьому ряді може мати і синонім гордий: “А де вони, кого ми так любили, величні, пишні, горді, мудрі, сплять?”. (“Петро Сагайдачний”, т.2, ст. 587).

Для характеристики людини незвичної, несхожої на інших П.Куліш використовує синоніми химерний, сновидний, п’яний, чудний.

Прикметник химерний та чудний означають “той, який викликав подив, чудернацький, якому властиві

дивацтва, примхи”: “Як я на світ родивсь, дак баба-сповитуха десь узялась між нас химерна та чудна. Одні вбагали в ній дари святого духа, а другі пошепки казали: “Сатана!” (Збірник “Дзвін”; т.1 ст. 227).

Прикметники сновидний та п’яний характеризують людину з негативної сторони й означають, що вона знаходиться в незвичному стані або під дією сп’яніння :

“Чи ти п’яний, чи сновидний!

Не пійму нічого!

Покажи мені найближчу

Дорогу до нього!” (“Іродова морока”, т.2, ст.307).

Синоніми заворожений, заклятий мають значення за дією “проклинання, засудження”, у даному контексті характеризують криницю, яка насправді є джерелом чистоти, життя:

“Заворожена й заклята, щоб не знали люде ходу, бо призначено для брата чисту воду-прохолоду” (Збірник “Дзвін”, “Заворожена криниця”, т.1, ст. 246).

Синоніми чудний, химерний можуть характеризувати і явище (сон): “Мені чудний, химерний сон приснився, що ніби десь на пустощі німецькій, на тім руйновищі, де хміль повівся по займанні-плюндруванні шляхетській, живе народ убогий...” (Збірка “Дзвін”, “Прокид від сну”, т.1, ст. 220).

Таким чином, для П. Куліша характерне використання прикметникових синонімів у великому обсязі і значній різноманітності. Контекстуальна синоніміка, яку автор вживає для передачі широкого й різноманітного кола асоціацій, відіграє надзвичайно важливу роль в ідіосинкратичній письменниці, беручи активну участь у створенні художнього образу. А лексична синоніміка допомагає якнайтонше передати усі варіанти авторської думки.

Література

1. Алефіренко Л. Б. Лексико-словотвірна синоніміка прикметників // Мовознавство -1980- -№5- ст.13-18.
2. Ващенко В.С. Словник синонімів української мови і деякі питання теорії синонімії // Мовознавство -1968- -№3- ст.13-18.
3. Гречко В.А. Лексическая синонимика русского языка. –Саратов: Изд-во Саратовского института, -1987- ст. 157.
4. Деркач П.М. Короткий словник синонімів української мови. –К. 1960
5. Словник синонімів української мови: 2 т –К., 1999-2000.
6. Словник української мови: В 11-ти томах –К., 1970-1980.
7. Сучасна українська літературна мова: В 5-ти томах. Лексика: фразеологія –К.: Наукова думка 1973.
8. Сучасна українська літературна мова (за заг. ред. А.П. Грищенка. –К.: Вища школа, 1977.

УДК 159.923.2-053.6

ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ ПІДЛІТКІВ ІЗ ДИСТАНТНИХ СІМЕЙ

Максименко С., магістрантка факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: **Литовченко Н.Ф.**, доцент кафедри загальної та практичної психології

У статті йдеться про дистантну сім’ю, описуються особливості особистісних переживань та психологічні проблеми підлітків із дистантних сімей.

Ключові слова: переживання, сім’я, дистантна сім’я.

Центральне місце в українській державній політиці посідає сім’я як потужне джерело морального, духовного, культурного, соціального та економічного

оновлення суспільства й конкретної особистості, яка в умовах кризи стає чи не єдиною ланкою, здатною витримати психологічні, економічні, соціальні пере-

вантаження, забезпечуючи при цьому етико-психологічну та духовну підтримку людини [2; 105].

Існує чимало дефініцій поняття "сім'я". Згідно з визначенням М. Соловйова, "сім'я – мала соціальна група (осередок) суспільства, найважливіша форма організації власного побуту, заснована на подружньому союзі та родинних зв'язках, тобто відносинах між чоловіком і дружиною, батьками і дітьми, братами і сестрами, та іншими родичами, які проживають разом і ведуть спільне господарство" [7, 7].

Серед визначень сім'ї, побудованих за категоріями сімейних відносин, виділяється визначення, дане А.Харчевим: сім'я – це "історично конкретна система взаємовідносин подружжя, батьків і дітей, як малої групи, члени якої пов'язані шлюбними або родинними відносинами, спільністю побуту та взаємною моральною відповідальністю, соціальна необхідність в якій зумовлена потребою суспільства у фізичному і духовному відтворенні населення" [9, 75]. А.Антонов визначає сім'ю "як спільність людей, яка базується на єдиній загальносімейній діяльності і пов'язана узами подружності – батьківства – спорідненості, яка здійснює відтворення населення і спадкоємність сімейних поколінь, а також соціалізацію дітей і підтримку існування членів сім'ї". "Ядерною" структурою у цьому соціологічному варіанті виступає нуклеарна сім'я, представлена у тридності відносин подружності – батьківства – спорідненості. Випадання однієї із цих ланок, за Антоновим, характеризує фрагментарність сімейних груп, які в повному змісті цього слова не є сім'ями [1, 66].

Особливості сучасної соціально-економічної ситуації призвели до кризи української сім'ї. Необхідність фінансового забезпечення функціонування сім'ї, створення умов для одержання належної освіти, надання з боку батьків переваги платним послугам, з одного боку, та неможливість забезпечити сімейні потреби в країні – з іншого, вимагають від батьків пошуку роботи з належною оплатою за межами країни. Як показує аналіз літератури з даної проблеми, понад 7 млн. громадян України працюють за кордоном, що призводить до виникнення великої кількості так званих "проблемних" сімей.

Питання проблемних сімей знаходиться у полі зору держави, урядових та громадських організацій, науковців та практиків з психологічної і соціально-педагогічної роботи. Проблеми сім'ї як соціального інституту розглядаються в працях А.І.Антонова, Т.В.Андрєєвої, Т.А.Гурко, С.І.Голод, А.Г.Харчева. Сімейне неблагополуччя, її дезадаптацію вивчали В.В.Солодніков, І.М.Трубавіна, Т.В.Семігіна, Н.П.Краснова, Л.П.Марченко, С.Я.Харченко та ін. Автори підкреслюють неефективність виконання батьками своїх основних сімейних функцій, девіації сімейних відносин. Дедалі більшого інтересу з боку науковців зазнає дистантна сім'я, виховні можливості якої досить обмежені [8; 18-19]. Тому, метою написання статті є визначення психологічних проблем та особливостей особистісних переживань підлітків із дистантних сімей.

Проблема психологічної природи переживань неопосередковано пов'язана з афективною сферою людини. В широкому значенні слова "переживання" є те, що пережито, але не просто пережито подія, а його зміст стає для людини особливою цінністю, що надає переживанню неминуче значення.

У вітчизняній психології проблемі переживання завжди відводилось особливе місце. Його вважають одиницею психологічного аналізу і "значні" переживання виступали предметом психології. В останній час питання про природу переживання стає особливо актуальним. Це пов'язано перш за все з активним розвитком практичної психології, яка покликана допомагати людям, які потрапили в складні життєві обставини, втрапивши смисл життя, спокій та душевну рівновагу. Традиційно переживання трактується як синонім емоційної реакції. Ф.Е.Василюк у своїй праці "Психологія переживання" говорить про переживання як про процес активного діяльнісного подолання, проживання особистістю якихось несприятливих ситуацій. Переживання слід розглядати як перенесення чого-небудь в живий стан, тобто переведення події, якогось відчуття, предмету, що оточують людину, в стан живого сприйняття, в стан живого ставлення. Тобто процес переживання являє собою, фактично, репрезентацію свідомості того, що відбувається в оточуючому світі, або в біологічному тілі, або "всередині" самої особистості. Таким чином, термін "переживання" фактично виявляється релевантним, тобто майже відповідає терміну "свідомість" [5, 48-49].

Аналіз величезної кількості концепцій переживання показує правоту Ф.Е.Василюка, який говорив про можливість єдиного розуміння переживання, яке полягає в тому, що останнє являє собою особливий внутрішній життєвий процес, який охоплює емоції людини, її розум, уяву, волю і, в цілому, духовні та тілесні функції [5, 52].

Центральне місце в духовному житті людини займають структури ціннісної спрямованості, які визначають якість людського характеру, вони через переживання нагадують про себе людині. Л.С.Виготський назвав особливе значення пошуку клітинки, тобто одиниці аналізу психіки: "Хто розгадав би клітинку психології - механізм однієї реакції, писав він, - знайшов би ключ до всієї психології". В подальшому він в якості одиниці аналізу називає переживання, яке для нього являлось найбільш повною величиною в структурі свідомості. Його погляди підтримала і розвинула лише Л.І.Божович, яка вважала переживання найважливішою психологічною дійсністю особистості. "Переживання, - зазначає вона, - являє собою ніби вузол, в якому зав'язані різнобічні впливи внутрішніх і зовнішніх обставин". На відміну від Л.С.Виготського, вона не визнавала переживання "одиноцею", тобто цілим, що далі не розкладається, а навпаки, ставила завдання аналізу і вивчення "тих сил, що лежать за ним і зумовлюють процес психічного розвитку" [3, 154].

Переживання - це динамічне та змінне утворення. Його змістовні зміни залежать від особливостей онтогенетичного розвитку людини і характеризуються своїм внутрішнім напруженням та пристрасним відношенням людини до світу. Особливе місце в дослідженнях феномену переживання в психологічній літературі займають праці Ф.В.Басіна по проблемі "значимих переживань", де головним є те, що переживання визначаються як та активність, яка змінює і трансформує свідомість людини, а в широкому плані - її психіку. Продовжуючи загальну лінію розуміння переживання Ф.Е.-Василюк зазначав, що "... переживання розуміються як особлива діяльність, особлива робота по перебудові психологічного світу, направлена на встановлення

смислові відповідності між свідомістю і буттям, загальною ціллю якого є підвищене усвідомлення життя". В переживанні існує заданість, установка цілісної людини до подій та фактів життя, причому людина керується собою з абсолютного свого майбутнього, тобто з позиції реалізації ціннісно-смиислової сфери. Позиція знаходження для себе і через себе обмежує переживання і оформляє його в ціннісно-смислових категоріях, прибудовує переживання як психологічний механізм, функціональний орган, за допомогою якого людина змінює себе. Знакова природа переживання означає те, що особистість означає свої переживання, тобто це свідчить про специфічну форму активності. Таким чином, переживання в житті людини є специфічними психологічними засобами оволодіння власним внутрішнім світом, поведінкою та побудовою вищих психічних функцій і, на їх основі, складних міжфункціональних систем [4].

Отже, переживання в психології розуміється як неопосередкована внутрішня суб'єктивна даність психічного явища на відміну від свого змісту та "модальності". Переживання - це особливе, суб'єктивне, пристрасне відображення, але відображення не оточуючого предметного світу самого по собі, а світу, взятого у відношенні до суб'єкту, з точки зору представлених ним (світом) можливостей задоволення актуальних мотивів та потреб суб'єкта.

Дистантна сім'я – це сім'я, яка характеризується особливими умовами сімейного життя, пов'язаного з перебуванням одного (чи обох) батьків за межами країни з різних причин: заробітки, ув'язнення, лікування, неспроможність утримувати сім'ю, а також тимчасова передача дітей до інтернату.

Для дистантної сім'ї характерна структурна зміна таких складових, як шлюб, батьківство, діти, домогосподарство, що набувають самостійного значення. Дистантну сім'ю характеризує шлюб без сім'ї, яка у значній мірі є номінальною, тому що подружжя переважно проживає окремо один від одного, що є загрозою для подружнього шлюбу та розпаду сім'ї. За даними дослідження Державного інституту проблем сім'ї та молоді з 32% дистантних сімей заробітчани, за два останні роки розпалися 11%. Але в рідких випадках, такі сім'ї виявляються досить стійкими.

Особливостями дистантної сім'ї є: роздільне проживання членів сім'ї (як правило, батьки, чи один з них, працюють за кордоном), відокремлення місця праці від домівки; зміна ціннісних орієнтацій, порушення сімейної рівноваги; розпад сімейних зв'язків; надання переваги одній з сімейних функцій (економічній).

Характерними проблемами для дистантних сімей є: епізодичність виховних впливів на дітей, брак сімейних стосунків, що призводить до "емоційного відторгнення" батьків підлітками, протиставлення стилів батьківського спілкування з дітьми, неоднозначне відношення дітей до мікросередовища, неузгодженість поглядів батьків на виховання дітей. У дистантних сім'ях відбувається відчуження дітей від батьків у зв'язку з втратою постійних контактів, відносини набувають формального характеру. На жаль, в таких сім'ях пріоритет віддається економічним взаємовідносинам. Як показують психологічні дослідження, відсутність безпосереднього спілкування, живої роз-

мови впливають на стан дитини: вона сумує за батьками, чекає наступної зустрічі, змінює поведінку на негативну після від'їзду батьків. Зміни відбуваються як у навчанні дітей, так і у ставленні до навчання. Тому для виховання та розвитку дитини важливим є щоденне спілкування з родиною та емоційний контакт.

Підлітки у дистантних сім'ях мають дефіцит прояву позитивних почуттів, адже їм не вистачає ласки, батьківського тепла та любові, повноцінного виховання. Такий дефіцит вони відчують як по відношенню до батьків, так і по відношенню до себе (вони не відчувають ніжності, лагідності, любові матері чи батька), тобто не відчувають себе цінними і значущими для дорослих [8; 19-20].

Особливого значення у вихованні підростаючого покоління, формуванні особистості дитини набуває виховний потенціал батьків. Основними факторами сімейного життя є: емоційна єдність дитини з батьками, почуттєві взаємини між членами родини; атмосфера захищеності, бажаності, любові. Отже, можна говорити, що особливості становлення підлітка залежать від благополуччя та стабільності сім'ї. При відсутності одного, або обох батьків, в сім'ї створюється ситуація, яка впливає на формування особистості дитини. Деформуючий характер такого впливу відбивається на поведінці дитини, на Я – концепції; дитина може замикатись або навпаки, демонстративно проявляти свою агресивність, змінює своє ставлення до оточення і близьких людей, відчуваючи постійно почуття самотності.

Проблема переживання самотності підлітком в сім'ї є досить актуальною на даному етапі кризового стану країни. Зміни, які відбулися в нашому суспільстві за останні роки, суттєво вплинули на життя як соціальних спільнот, так і окремої людини. В умовах нестабільності в країні батькам доводиться більше турбуватися про матеріальне становище своєї родини і як наслідок – зменшення уваги до власних дітей, для яких підтримка та увага батьків є вкрай необхідною. Неувага, різкість, байдужість дорослих до реальних проблем дітей та проблеми у налагодженні стосунків з ровесниками лежать в основі процесу віддалення, а інколи і відчуження батьків та вчителів від дітей та дітей від своїх ровесників. Таким чином, опиняючись в ситуації, яку можна охарактеризувати, як дефіцит довірливих і близьких відносин, дитина неминує зустрічається з переживанням самотності.

Найбільш влучне визначення самотності запропонував в своїх роботах К.-Г. Юнг, згідно з яким самотність – це суб'єктивне переживання незадоволення людиною якістю стосунків із соціальним оточенням, яке супроводжується симптомами психологічного дистресу. Існують ситуації й стани, які люди розцінюють як самотність: це – ізоляція емоційна й ізоляція соціальна. Емоційна ізоляція – результат відсутності прихильності до конкретної людини; у результаті чого виникає тривожне занепокоєння. Соціальна ізоляція виражається у відсутності доступного кола соціального спілкування й супроводжується почуттям відчуженості.

Про потребу дитини відчувати зв'язок з батьками написано дуже багато. Більшість дитячих психологів погоджуються: якщо такий емоційний зв'язок відсутній, то чуттєвий розвиток дитини буде порушений, бо вона не почуватиме себе у безпеці. Протилежністю згада-

ному зв'язку є розлука. Якщо батьків немає поруч (померли, розлучилися, на заробітках за кордоном, відмовилися від дитини), то цілком очевидно, що емоційного зв'язку не буде. Передумовою для такого зв'язку є присутність батьків. Щоб його налагодити, треба бути разом [10; 34].

Вочевидь, фізична близькість між батьками і дітьми не обов'язково переростає в емоційну. Для цього потрібне спілкування. Ви можете бути матір'ю-домогосподаркою або батьком, який проводить двотижневу відпустку вдома, і все-одно у вас не буде належного зв'язку зі своєю дитиною, якщо ви недостатньо з нею спілкуєтесь [10; 35].

Іншою проблемою дистантної сім'ї є відчуття підлітком того, що батьки її не приймають. Антрополог Роналд Ронер досліджував проблему неприйняття у понад сотні культурних середовищ по всьому світі. Він дійшов однозначного висновку: хоч культурні середовища різняться між собою у тому, як виявляється

неприйняття, відкинуті діти всюди наражаються на підвищений ризик зазнати багатьох психологічних проблем, від низької самооцінки, неповноцінного морального розвитку і труднощів з подоланням агресивності до порушеної статевої ідентичності. Ронер вважає наслідки неприйняття настільки вагомими, що називає його "психологічною загрозою, яка поширюється чуттєвою системою дитини, сіючи розруху" [10; 36]. Адже психологами доведений такий факт, що потреба в любові, в приналежності, тобто потребі іншому і прийнятті, одна із фундаментальних людських потреб. Її задоволення – необхідна умова нормального розвитку дитини [6; 11].

Таким чином, в означених аспектах відображена складність психологічних проблем та особливостей особистісних переживань підлітків із дистантних сімей, а це, в свою чергу, вказує на стратегічну загрозу психологічному та соціальному здоров'ю завтрашнього суспільства, основу якого складатиме нинішнє покоління.

Література

1. Антонов А. Социология семьи / А. Антонов, В. Медков. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1996. – 304 с.
2. Антоняк Н. Зовнішня трудова міграція батьків як причина соціального сирітства дітей / Н. Антоняк // Соціальна педагогіка: теорія і практика, 2007. - № 2. – с.105 – 110.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте /Л.И. Божович. – М., 1968.
4. Василюк Ф.Е. Психология переживания / Ф.И. Василюк. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
5. Василюк Ф.И. Типология переживания различных критических ситуаций / Ф.И. Василюк // Психологический журнал. – 1995. – т.16. - №5. – с.24 – 32.
6. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю.Б. Гиппенрейтер; худ. Г.А. Карасева. – М.: АСТ: Астрель, 2007. – 240, [4] с.: ил.
7. Ковбас Б., Костів В. Родинна педагогіка: У 3-х т. Том I. Основи родинних взаємовідносин / Б. Ковбас, В. Костів. – Івано-Франківськ, 2002. – 288 с.
8. Соціально-психологічні проблеми виховання дітей в дистантних сім'ях і методично-теоретичні засади підготовки спеціалістів до роботи з ними: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 30-31 жовтня 2008 року / Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. – Чернівці: Технодрук, 2008. – 176 с.
9. Харчев А.Г. Брак и семья в СССР / А.Г.Харчев. – [2-е изд.]. – М.: Мысль, 1979. – 367 с.
10. Чепмен П. П'ять мов любові у підлітків / Г.Чепмен; пер. з англ. А.Маслюх. – Львів: Свічадо, 2005. – 312 с.

УДК 372.461

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ СЛОВЕСНОЇ ТВОРЧОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Міщенко Г., студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: **Аніщук А.М.**, доцент кафедри дошкільної освіти

У статті окреслені і науково обґрунтовані педагогічні умови розвитку словесної творчості дітей дошкільного віку.

Словесна творчість - спеціально організований, зумовлений мотивацією процес створення дитиною твору в будь-якій формі мовленнєвого висловлювання, що відповідає певним літературним нормам.

Мовленнєвотворча діяльність як складний вид творчої діяльності посідає особливе місце серед творчих проявів дошкільників і потребує взаємодії різних психічних функцій. Проблема розвитку мовленнєвотворчої діяльності через складність і багатогранність природи мовленнєвих явищ дотична до педагогіки і

психології, лінгвістики, психолінгвістики та літературознавства.

Психологічний аспект проблеми включає особливості сприймання літературних творів (Л.С.Виготський, Г.М.Леушина.) та діяльності уяви дітей (Л.А.Венгер.) як основи словесної творчості. Адже зв'язне мовленнєве висловлювання створюється в результаті переведення наочних образів - уявлень, переживань, вражень на мову словесних знаків. У розвитку уяви як основного новоутворення дошкільного дитинства науковці вбача-

ють один з найголовніших чинників формування творчих здібностей на ранніх етапах онтогенезу.

Вивченням цієї проблеми займалися Є.І.Тихеева, М.М.Коніна, Н.В.Гавриш, Г.М.Леушина, Є.О.Фльоріна, О.І.Соловйова, Л.С.Виготський, Т.М.Ушакова та ін.

Мовленнєвотворча діяльність дошкільників-феномен мовленнєвої культури, що відбиває рівень психічного розвитку, мовленнєвої компетентності, внутрішнього духовного і душевного стану, вираження переваг та інтересів дітей, вона також є могутнім засобом їхнього художнього-естетичного, інтелектуально-творчого розвитку, формування креативного начала кожної особистості, зумовлює актуальність даної проблеми: "Визначення педагогічних умов розвитку словесної творчості дітей дошкільного віку".

Метою статті: є виділити і проаналізувати педагогічні умови розвитку словесної творчості дітей дошкільного віку.
Завдання:

1. Проаналізувати особливості розвитку словесної творчості дітей дошкільного віку.

2. Окреслити та охарактеризувати педагогічні умови розвитку словесної творчості дітей дошкільного віку, визначити методи і прийоми їх реалізації.

Викладення основного матеріалу.

Розвиток у дітей здібностей до словесної творчості, передбачає самостійне й успішне (відповідно до віку) складання ними усних і письмових розповідей, казок, віршів, загадок.

За визначенням Н.В.Гавриш, словесна творчість - це організоване за законами логіки, граматики й композиції мовлення, що має тему, виконує комунікативні функції, наділене відносною самостійністю і завершеністю, може бути розчленованим на більш чи менш значущі структурні компоненти [3,4].

А.М.Богуш виділяє такі компоненти структури здібностей до мовленнєвотворчої діяльності дітей дошкільного віку:

1) художньо-естетичне сприймання, що передбачає емоційну чутливість літературного тексту та відчуття засобів художньої виразності;

2) чуття мови, що характеризується адекватним сприйманням, засвоєнням, виробництвом і відтворенням мовних засобів;

3) літературно-мовленнєва координація, яка представляє здібність усвідомлено відібрати необхідний літературно-мовний матеріал відповідно до задуму і жанру самостійного мовленнєвого висловлювання;

4) творча уява, що проявляється у створенні дітьми літературно-мовних образів на основі комбінування уявлень.[2] Те, що ми називаємо мовленнєвотворчими здібностями дітей дошкільного віку, відповідно до більш пізнього періоду спеціалісти визначають як літературні здібності.

А.М. Богуш вважала, що мовленнєвотворча діяльність у своєму вищому прояві - словесній творчості - виявляється складовою художньо - мовленнєвої діяльності з-поміж інших: сприймання, відтворення і виконавська діяльність, театралізація. Мовлення бере участь у всіх етапах творчого процесу: у створенні задуму, пошуку способів його реалізації, у спрямуванні, уточненні, стимулюванні творення, на контрольному етапі оцінки, співвіднесення здобутого результату із задумом. Відтак ми розглядаємо мовленнєвотворчу

діяльність як стержень різних видів художньо - мовленнєвої діяльності.

Отже найважливішими педагогічними умовами розвитку словесної творчості є:

- Проведення різних видів занять із казкою;

- Навчання дітей творчого розповідання;

- Ознайомлення дітей із різними фольклорними жанрами (лічилки, щримовлянки, загадки, скоромовки, дражнили, утішки, забавлянки);

- Читання дітям різних жанрів художньої літератури (вірші, повісті, оповідання байки, балади);

- Використання інтегрованих засобів навчання(уроки мислення в природі). Казки - великі помічники у справі формування правильного усного мовлення. Якщо говорити традиційно, то казки збагачують словниковий запас дитини, допомагають правильно будувати діалоги, впливають на розвиток зв'язного логічного мовлення. Але окрім всіх цих ключових завдань не менш важливим є формування в дітей дошкільного віку мовних навичок і умінь - вибір потрібного слова з синонімічного ряду, використання порівнянь, визначень, оволодіння елементами словотворення й словозміни, конструювання словосполучень і речень. І в цьому плані досить велике значення мають нетрадиційні форми і методи роботи з казкою.

Отже, одним з найбільш, ефективних та доступних засобів розвитку словесної творчості є казка, яка служить зразком побудови зв'язної розповіді, яскравих образів, літературної мови. Вона активізує дитячу фантазію, спонукаючи до творчості. У науковій літературі широко представлено систему методів роботи з казкою, а саме : 1) придумування продовження казки; 2) зміна кінцівки казки; 3) спільне розв'язання проблемного питання, поставленого до казки; 4) зміна ситуації у знайомих казках; 5) зміна характеристик персонажів казки; 6) складання казки з персонажами з інших казок; 7) складання казок про фантастичні країни[4]. Наступним методом розвитку словесної творчості є творче розповідання як продуктивна діяльність, результатом якої є зв'язна, логічно послідовна розповідь. На відміну від фактичної розповіді (переказу, сюжетної розповіді з досвіду, опису по пам'яті), яка ґрунтується на роботі сприймання, пам'яті, відтворювальної уяви, в основі творчих розповідей лежить робота творчої уяви. Обов'язковими компонентами такої розповіді мають бути самостійно створені дитиною нові образи, ситуації, дії. При цьому діти використовують свій набутий досвід, знання, але по-новому комбінують їх.

Н.В.Гавриш, А.М.Богуш виділяють творчі розповіді залежно від матеріалу, що є джерелом виникнення сюжету. По-перше, це творчі розповіді на наочній основі (сюжетні розповіді про іграшки, розповіді за сюжетною ігровою обстановкою, розповіді за сюжетною картинкою, розповіді - мініатюри за картинкою - сюрпризом, розповіді за картинкою про природу, розповіді роздуми, розповіді - етюди). І по-друге, творчі розповіді на словесній основі (продовження розповіді вихователя, розповідь на тему, запропоновану вихователем, розповідь за планом вихователя, розповідь за опорними словами, розповідь за опорними словами, розповідь про смішний епізод, розповідь за мотивами знайомих художніх творів, казка - небилиця, складання творчої розповіді, казка за власним сюжетом)[1;3].

Чудовим стимулювальним чинником для творчої розповіді є використання невеличких римованих історій. З одного боку, образні поезії збуджують уявлення, з іншого, в них багато недомовленого, що дитині хотілося б домислити. Творча розповідь за мотивами знайомих казок, оповідань - це також важливий стимул розвитку мовленнєвотворчої здібностей. Глибокий вплив художнього твору на емоційно - чуттєву сферу дитини, поява яскравих уявлень породжують нові образи, дитина виявляє цілком природне бажання "пограти" з героями улюбленого твору на вербальному рівні.

Ще один з можливих варіантів таких занять є складання історій на тему, запропоновану вихователем або самою дитиною. Захопленість, незвичайність, казковість формулювання теми творчої розповіді збуджують дитячу фантазію, забезпечують успіх заняття.

Незалежно від якісного рівня складених дітьми віршів, казок, оповідань, значущим для них є сам процес активної мовленнєвої практики, що вимагає творчого підходу до вирішення поставлених інтелектуальних і мовленнєвих завдань [6]. У словесній творчості, як і в інших видах дитячої творчості, взаємодіють два моменти - відчуття та зображення. Перше допомагає дитині проникнути у світ прекрасного, відчуті відчуття та зображення. Воно допомагає дитині проникнути у світ душі, пропустити через власний досвід. Друге, за допомогою насамперед технічних навичок, висловити пережите, втілити в зовнішні форми існування глибокі внутрішні почуття, зробити їх доступними для інших. Інтерес до словесної творчості у дітей виникає досить рано, але скласти повноцінну художню розповідь дитина старшого дошкільного віку ще не спроможна.

Творча мовленнєва діяльність виникає в дошкільному віці у процесі спілкування дитини з ровесниками та дорослими, активного пізнання нею довкілля. Відбувається вона на рівні зв'язного висловлювання і є наступним після словотворчості етапом, на якому дитина здобуває знання про мову і мовлення, творчо опановує мову.

Дітям подобається відгадувати загадки, розв'язувати різноманітні інтелектуальні складні завдання. Вони інтуї-

тивно відчують побудову загадки, доцільність використання образних засобів, що пояснює факти вдалого складання ними загадок - описів, загадок - метафоричних образів (вони є показниками високого рівня інтелектуального розвитку, уяви) й побудованих на порівнянні. Серед складених дітьми загадок багато поетичних текстів, діти охоче складають свої власні загадки.

Також для розвитку словесної творчості дітей проводяться інтегровані заняття з рідної мови та мовлення. Саме інтеграція словесної творчості з різними видами діяльності дитини (грою, спілкуванням з природою, музикою, малюванням, драматизацією) дає можливість організувати оволодіння граматичними уміннями і правописними навичками розв'язання мовленнєвих завдань, глибокого індивідуалізованого пізнання. Серед інтегрованих засобів навчання особливе місце належить урокам мислення в природі. В.О.-Сухомлинський радив бачити у природі вічне джерело дитячого розуму, фантазії, словесної творчості. Подив перед красою, владна сила фантазії розковує духовні сили дитини. У тайнах її свідомості немов прокидаються слова, раніше почуті чи прочитані, наповнюються новим змістом, народжуються образи. Інтелектуальне життя сповнюється радісними переживаннями, яскравими картинками.

Таким чином, розвиткові словесної творчості дітей старшого дошкільного віку сприяють казки, народно-поетичні фольклорні твори (утішки, забавлянки, пісні, вірші, лічилки, мирилки, прислів'я, приказки, загадки, скоро скоро), різні види ігрового фольклору творчі мовленнєві ситуації, ігрові сюжети, лексичні вправи, які стимулюють дітей до мовленнєвотворчої діяльності, складання ними творчих розповідей, нових казок, оповідань та віршів.

Методика навчання складання творчих розповідей постійно збагачується новими розробками і знахідками педагогів. Та важливо, щоб у пошуках прийомів та методів керівництва мовленнєвою діяльністю дітей, ми всі не забували, що творча розповідь - це лише ефективний засіб розвитку, а головною на занятті має бути сама дитина, заради якої ці засоби і розробляються.

Література

1. Богуш А. М. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку : [навчальний посібник] / А. М. Богуш - К.: Видавничий Дім "Слово", 2003.
2. Богуш А. М. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах : [підручник для студентів вищих навчальних закладів] / А. М. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик. - К. : СЛОВО, 2006.
3. Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному віці / Н. В. Гавриш. - Донецьк : Лебідь, 2001.
4. Гавриш Н. В. Розвиток словесної творчості як педагогічної проблеми / Н. В. Гавриш // Наукові записки Рівенського державного гуманітарного університету: 36. Наук. пр. - Рівне, 2000.
5. Завязун Т. В. Нетрадиційні методи роботи з казкою як один із важливих засобів розвитку мовленнєво-комунікативних здібностей старших дошкільників / Т. В. Завязун // Обдарована дитина. - 2008. - № 9.
6. Ушакова О. С. Развитие речи" в дошкольном детстве / О. С. Ушакова // Педагогическое образование и наука. - 2006. - № 3.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВПЛИВ СІМ'Ї НА СПІЛКУВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Міщенко Л., магістрантка факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: Литовченко Н.Ф., доцент кафедри загальної та практичної психології

Сім'я як елементарна одиниця суспільної структури ставала центром уваги дослідників різних часів: Г.Кун, Л.Морган, К.Штарке, Е.Вестермарк. В сучасному світі проблемами сім'ї займаються А.Я.Варга, С.Мінухін, А.А.Шутценберген, В.В.Юстіцкіс, Е.Г.Ейдемільер та ін. Кожен з них розглядає структуру, функції, види, динаміку сім'ї, порушення в процесі її функціонування та методи подолання цих порушень.

Об'єкт: психологічні особливості сім'ї.

Предмет: вплив дисфункціональної сім'ї на особливості міжособистісного спілкування старшокласників.

Гіпотеза: емоційне відгородження батьків впливає на вибір юнаком стратегії спілкування з іншими людьми.

В даному дослідженні основними поняттями є сімейна система та спілкування. Тож, сімейна система – це цілісне утворення, що має визначені особливості структури, функціонування і розвитку. Зокрема, при аналізі сімейної структури розглядаються такі показники як кількість членів сім'ї, її склад, спрямованість і характер взаємозв'язків та взаємовідносин між членами сім'ї. Так, функції сім'ї покликані реалізувати її можливості в якості як цілі, так і засобу задоволення суспільних, групових та індивідуальних потреб. Невиконання певної функції веде до порушення всієї системи існування сім'ї. Функції сім'ї тісно пов'язані з розвитком її структурної організації. Виділяються два основних аспекти сімейного функціонування: актуальні функціональні обов'язки, що делегуються членам сім'ї її соціальним оточенням, і поведінкові феномени і процеси, що проявляються в сім'ї. Взагалі, сім'я – це динамічне утворення, в ході існування якого виділяють якісно відмінні періоди. В даній роботі ми орієнтувалися на періодизацію, яку запропонувала А.Я.Варга. Вона розглядає життєвий цикл сім'ї східних слов'ян. Але, як в Східній Європі, так і Західній, життя сімейної системи підкоряється двом законам: закону гомеостазу і закону розвитку. Будь-яка сімейна система прагне пройти свій життєвий цикл відповідно із законом розвитку. В той же час кожна стадія життєвого циклу прагне залишитися назавжди на певній стадії згідно із законом гомеостазу [3].

Особливості сім'ї як окремого явища у психології почали вивчати ще на початку ХХ ст. Існує напрямів багато напрямів психології, які досить по-різному підходять до поняття про сім'ї, її особливості та закономірності.

Так, сімейна психотерапія – область психотерапії, що охоплює вивчення сім'ї і вплив на неї з метою профілактики, лікування захворювань, а також наступної соціально-трудова реабілітації [8]. Головними напрямками сімейної психотерапії є психоаналітичний, біхевіористичний, трансгенераційний, гуманістичний, системний, православний, контекстова теорія, теорія діалогу та циркулярна модель. В різних напрямках психотерапії порушення функціонування сім'ї розглядаються з різних точок зору. Але у кожній з цих теорій

так чи інакше враховується цінність особистості, ставлення до неї кожного з членів сім'ї; вводяться поняття дисфункціональної та нормально функціонуючої сім'ї. Нормально функціонуюча сім'я – це сім'я, яка відповідально і диференційовано виконує свої функції, внаслідок чого задовольняється потреба в розвитку як сім'ї загалом, так і окремих її членів [15, 503].

Враховуючи такі ознаки дисфункціональної сім'ї, як невміння встановлювати близькі стосунки, виявляти власні почуття, конструктивно вирішувати конфлікти, головною причиною виникнення проблем у сім'ї можна назвати порушення комунікації, на основі якої виникає комунікаційна проблема. Комунікаційна проблема розвивається, чим створює ситуації психологічної травми для всіх членів сім'ї. [15, 505]

Фактори, які безпосередньо впливають у сім'ї на особистість дитини, спеціалісти умовно поділяють на три групи: соціальне мікросередовище сім'ї; внутрішньо- і позасімейна діяльність; сімейне виховання. Власна поведінка батьків – вирішальна річ у вихованні дітей [6, 35]. Важливими є ситуація в сім'ї та стиль виховання. Так, демократичний стиль виховання у сім'ї сприяє формуванню у дитини почуття власного достоїнства, відповідальності, самостійності. Авторитарний же стиль веде до відсутності ініціативи у дитини, залежності, низької самооцінки та появи агресивної поведінки. Емоційне відкидання, дистанціювання батьків призводить до розвитку у дитини надмірної мрійливості, жорстокості, труднощів у спілкуванні, невротичних порушень та агресивної поведінки [9, 97].

В дослідженні саме й розглядалися комунікативні особливості старшокласників. Адже спілкування – важлива умова людського буття [10, 273]. Воно є необхідною умовою будь-якої спільної діяльності і є процесом встановлення і розвитку контакту між людьми, обміну інформацією, сприймання учасниками спілкування одне одного і їх взаємодії [5, 451]. Спілкування має власні види, функції, структуру, динаміку, елементи та проблеми. Серед видів спілкування в даному дослідженні ми найбільше уваги приділяли міжособистісному. Адже, міжособистісна комунікація – це взаємодія, обмін інформацією, почуттями між людьми. Вона включає в себе три елемента – когнітивний, афективний, поведінковий. В першу чергу, сприятлива передумова для формування міжособистісних відносин – це взаємна інформованість партнерів одне про одного, сформована на основі міжособистісного пізнання. А також – взаємна повага. Взаємодіючі сторони у такому випадку – рівноправні, вплив перетворюється на взаємовплив [13, 143].

Навички спілкування формуються у процесі розвитку особистості. Тому, ми розглянули різні наукові підходи до розвитку особистості. Так, психоаналіз, біхевіоризм, гуманістична психологія, гештальтпсихологія та інші психологічні школи торкалися особливостей розвитку особистості. Кожен з цих напрямів розглядав аспекти розвитку по-різному, в залежності від власної концепції.

В першу чергу ми звернули увагу на психічний розвиток особистості в період ранньої юності. Адже саме цей період можна назвати одним з переломним у житті людини. Так, в цей час юнак має обрати свій шлях, вступити в доросле життя. У вітчизняній психології проблемою психічного розвитку займалися Л.С.Виготський [4, 398] та Ельконін. Ми в даній роботі притримувалися їхніх поглядів на розвиток особистості. Так, зокрема, за їхньою концепцією, соціальна ситуація розвитку в юнацькому віці – це входження юнаків до групи однолітків, а провідною діяльністю є професійне навчання [12, 76]. Головним новоутворенням є особистісне та професійне самовизначення. Формування Его-ідентичності є основним завданням та найважливішою проблемою юності. З цим пов'язана криза ідентичності [16, 24]. В цей час юнаки, утверджуючись у світогляді, самоусвідомлюються та самовизначаються, прагнуть індивідуальної неповторності, виявляють високий рівень навчальної діяльності, комунікативності, починають узгоджувати у своєму баченні майбутнього близьку і віддалену перспективи, переживаючи при цьому кризу ідентичності. Ставлення до власної статі і віку доповнюється, синтезується в переживанні своєї інакшості. В цей період виникає новий образ фізичного Я, нова тілесна аутоідентифікація. Активно засвоюються нові ролі, формуються більш складні стереотипи чоловічності-жіночності. Наявні також такі суперечності поведінки: пред'явлення високих вимог до дорослого і по-благливе ставлення до власних недоліків; співіснування у свідомості і вчинках принциповості у значному і без принциповості у буденному; схильність до емоційно перебільшених переживань особистих неприємностей. Джерелом самоцінного розвитку в цьому віці є наявність у самої особистості прагнення до самовдосконалення. В даній час юнак робить свій вибір – ким бути і яким бути [14, 67-74].

Одним з елементів комунікації, що впливає на її ефективність, є когнітивні схеми. За їхньою допомогою люди, щоб звести багатообразний зовнішній світ до форми, що сприймається когнітивно, розподіляють інформацію на певні категорії. Так формуються ці особливі когнітивні структури – схеми. Вони впливають на те, як відбувається сприйняття, зберігання і відтворення інформації. В більшості наукових праць дані когнітивні схеми називаються стереотипами.

Так, стереотипи – це широко поширені думки про те, що члени ідентифікованих груп схожі один на одного. Вони працюють як схеми при сприйнятті цих груп. Стереотипи пов'язані з різноманітними аспектами життя людей. Вони стосуються зовнішності людини, її національності, статі [2, 178]. Поняття стереотипу є важливим для цього дослідження, адже міжособистісне спілкування старшокласників характеризується стереотипністю, скепсисом, критикою встановлених норм і правил. А також - фанатизмом як однією з рис юнацького максималізму; категоричністю у вирішенні питань; відчуттям власної непричасності до інших людей; змістом спілкування стають питання взаємовідносин людей, відносин між статями, вибір професії; при незадоволеності спілкуванням з дорослим юнакам стає важко самостійно аналізувати і оцінювати людей, починає переважати агресивність, недовірливість, конфліктність [1, 537].

Для перевірки гіпотези були використані різні методи дослідження – анкетування, опитувальники (Методика діагностики домінуючої стратегії психологічного захисту в спілкуванні В.В.Бойко [15, 281-287]; Методика діагностики комунікативної установки В.В.Бойко [15, 298-311]; Методика діагностики батьківського ставлення А.Я.Варга, В.В. Столін [15, 451-457]; Адаптований варіант методики Рое А. та Сігельмана-М. для вивчення ретроспективної оцінки відносин між особами юнацького віку і їхніми батьками [7, 45-49]), проективні методи (Методика дослідження "Незакінчені речення" Сакса і Леві [15, 117-121]). Частина з них – для виявлення особливостей сім'ї (ставлення до сім'ї досліджуваними та ставлення до своїх дітей батьків), інша – для виявлення особливостей міжособистісного спілкування старшокласників.

Для опрацювання результатів дослідження була використана формула t-критерію Стьюдента. Змінні, які були взяті за основу, - переваження агресії як домінуючої стратегії захисту та відкидання батьками своїх дітей. Досліджувані були розділені на дві групи – з переважанням агресії та відсутністю такого переваження. Окремо оброблялися результати по відкиданню матері та відкиданню батька. Відповідно ми отримали 0.94 і 0.2, що є набагато меншими значеннями квантилю t-критерію Стьюдента. Тож, ми можемо зробити статистично обґрунтований висновок про те, що емоційне відкидання батьком або матір'ю власної дитини не має вирішального значення для розвитку негативного, зокрема агресивного, ставлення до людей. Тобто, наша гіпотеза не підтвердилась.

Але ми проглянули інші характеристики цих двох груп. Перше, що кидається в очі, - це переважання дівчат у групі з високим рівнем агресії – 100%. В групі з низьким рівнем агресії – дівчат лише 33.3%. Високий рівень жорстокості як негативної установки у спілкуванні в першій групі склало 100%, а в другій – 75%. Для групи з високим рівнем агресії характерно відкидання одного або обох батьків (80%), низький рівень вимог батьків (80%), негативне ставлення особистості до себе (60%), батька (40%), минулого (40%), протилежної статі (40%), наявність високого рівня страхів (100%) та провини (80%). При діагностиці батьківського ставлення – виявлено високі рівні прийняття, симбіозу і кооперації. Для групи ж низького рівня агресії характерно низькі показники негативних установок (25%), високі показники жорстокості – завуальованої чи відкритої (75%), відкидання одного або обох батьків (83.3%), позитивне ставлення до себе (50%), майбутнього (58.3%), можливостей (66.6%). При діагностиці батьківського ставлення також, як і в першій групі, наявні прийняття, симбіоз та кооперація, але вищий рівень авторитарної гіперсоціалізації (83.3%). Тож, можна припустити, що для появи негативних форм взаємодії з оточуючими має велике значення позитивне ставлення до себе, віра у власне хороше майбутнє. Скоріш за все, це пов'язано з основним новоутворенням юнацького віку - особистісним самовизначенням, коли головною в житті стає власна позиція, а не думка оточуючих про особистість даної людини. Або, - наявність юнака можливості щиро обговорити всі свої проблеми з іншою людиною поза сім'єю. Це потребує подальшого вивчення.

Література

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. вузов. - 4-е изд. "Стереотип". - М.: Издательский центр "Академия", 1999.- 672 с.
2. Бурн Ш. Гендерная психология. - СПб.: Питер, 1998. - 149 ст.
3. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия. <http://www.psyinst.ru>
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти томах. / Глав. ред. А.В. Запорожец. - М.: Педагогика, 1984. - Т. 4. Детская психология. - 432 ст.
5. Карвасарский Б. Д. Клиническая психология. - М.: ПЭРСЭ, 2004. - 541 ст.
6. Ковалев С.В. Психология современной семьи. - М.: 1988. - 86 ст.
7. Крупська О.І. Ретроспективний погляд юнаків на своїх батьків: адаптація методики Рое А. та Сігельмана М. // Практична психологія і соціальна робота. - 2008. - № 2. - ст. 45-49.
8. Орлов А.Б. Эволюция межличностных отношений в семье. www.follow.ru/article/340
9. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования Е. И. Артамонова, Е. В. Екжанова, Е. В. Зырянова и др. /ред. Е. Г. Силяева. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 125 ст.
10. Психологія: Навч. посіб./ О.В. Винославська, О.А. Бреусенко-Кузнецов, В.Л. Зливков та ін.; За наук. ред. О.В.Винославської. - Київ: Фірма "ІНКОС", 2005. - 352ст.
11. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Психологические тесты. Учебное пособие. - Самара. Изд. Дом „Бахрах-М”, 2003. - 664 с.
12. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія: Навч. посібник. - К.: Академвидав, 2005. - 360 ст.
13. Социальная психология. Учебное пособие / Отв. ред А. Л Журавлев. - М.: ПЕРСЭ, 2002. - 351с.
14. Титаренко Т.М. Вікова динаміка особистісних дисгармоній. // Практична психологія і соціальна робота. - 2004. - № 9. - ст. 67-74.
15. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. - СПб.: Питер, 1999. - 656с.
16. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Пер. с англ./ Общ. ред. и предисл. Толстых А. В. - М.: Издательская группа "Прогресс", 1996. - 344 с.

УДК: 37.018.554:001.891.5

ЕТАПИ СТВОРЕННЯ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Нагорна А., студентка V курсу факультету іноземних мов

Науковий керівник: **Сидоренко М.М.**, викладач кафедри німецької мови

За останній час контроль засвоєння навчального матеріалу за допомогою тестів все більше повертає до себе увагу педагогів, зокрема викладачів іноземних мов.

Тест розглядається як форма контрольно-тренувального завдання, призначеного для визначення (діагностики) рівня навченості і що характеризується наступними рисами:

- простотою процедури виконання;
- стандартністю структури;
- дрібним дозуванням учбового матеріалу;
- легкістю здійснення зворотного зв'язку;
- можливістю безпосередньої фіксації результатів;
- кваліметричними якостями, тобто зручністю кількісного виразу якості виконання завдання [4: 4].

Об'єктом дослідження даної статті є педагогічний тест з німецької мови, тобто інструмент, що складається з кваліметрично вивіреної системи тестових завдань, стандартизованої процедури проведення, із задалегідь спроектованої технології обробки та аналізу результатів [8].

Предметом дослідження є етапи створення тесту. Оскільки для того, щоб отримати об'єктивні результати при роботі із тестовим матеріалом необхідно дотримуватися певної послідовності дій. Робота зі створення тесту проходить поетапно.

Здається плідним підхід, згідно з яким, щоб максимально підвищити надійність вимірювання і валідність використання тесту, необхідно слідувати трьом основним етапам його створення:

- дати ясне і недвозначне визначення умінь, які треба перевірити;
- точно встановити умови і операції, яких слід дотримуватися при проведенні тесту і спостереженні за його виконанням;
- кількісно визначити результати спостережень з тим, щоб переконатися, що вимірювальні шкали, які використовуються, володіють всіма необхідними якостями [2: 269].

Слід зазначити, що Харківським національним університетом радіоелектроніки на IV Міжнародній конференції молодих вчених «Комп'ютерні науки та інженерія 2010» у Львові були запропоновані наступні етапи створення тесту:

- визначення мети тестування та постановка задачі на створення тесту відповідної навчальної дисципліни;
- визначення переліку базових знань та умінь визначеної навчальної дисципліни, які учень або студент буде використовувати в своїй подальшій навчальній та виробничій діяльності. Саме вони складають перелік залишкових знань (вмінь);

- визначення загальної структури навчальної дисципліни, яка контролюється (тематичного поділу), і тем, які перевірятимуться. Виділення у кожній темі базових дидактичних одиниць (підтем);

- встановлення рівнів знань, які перевірятимуться, складання переліку основних семантичних фактів, знання яких перевірятиметься, і базових вмій з кожної дидактичної одиниці;

- визначення форм тестових завдань та їх параметрів, довжини тесту, параметрів тестування, првил оцінювання;

- створення контрольних завдань;
- перетворення контрольних завдань у тестову форму (уточнення формулювань, визначення вірних відповідей, підбір дистракторів, уточнення форматів їх комп'ютерного відображення [5: 131].

У процесі складання тесту тестові завдання відбираються і впорядковуються в залежності від призначення цього тесту. Як правило, комплекс тестів з німецької мови включає тести для визначення сформованості комунікативної компетенції в усіх видах мовленнєвої діяльності (говорінні, аудіюванні, читанні, письмі). Додатково можуть включатися тести на перевірку володіння лексичними, граматичними, орфографічними навичками та ін. [3: 275].

На думку професора І.Булах, створення тестового інструменту з добрими психометричними показниками потребує проходження певних етапів процесу розробки:

- визначення мети проведення іспиту;
- опис домену, що діагностується;
- вибір методу вимірювання, який забезпечуватиме валідність;

- проектування матриці змісту тесту;
- вибір форматів тестових завдань;
- формування тесту та його специфікація;
- проведення тестування;
- обробка та аналіз результатів;
- розроблення інструкцій, визначення аргументованого прохідного балу;

- встановлення валідності методу оцінювання.

Перелік етапів за І.Булах ми вважаємо найбільш вдалим. Використання тестових іспитів дає можливість провести педагогічні виміри, що сприяють прийняттю рішень з мінімальною похибкою. Те, якою мірою вдасться скоротити кількість помилок і, відповідно, збільшити кількість правильних рішень прямо залежить від якості тесту. Створення тестового інструменту з проходженням зазначених етапів забезпечує необхідну високу якість тестів.

Як вважає І.Булах, під час створення тестових екзамнів використовуються відповідні технології, які мають охоплювати чотири основних компоненти: банк тестових завдань, тест, тестування, аналіз. Якщо треба створити якісний інструмент вимірювання — якісний тест, що працюватиме, технологічний цикл має бути обов'язково замкнений.

Для вимірювання знань, умінь і навичок нині використовується значна кількість різноманітних форматів тестових завдань. Виходячи з того, що результати тестування мають відбивати структурування й організацію отриманих знань, навичок і ставлень екзаменованого, та враховуючи, що їх застосування відображує міркування і мислення екзаменованого, адекватні рівню освіти та його досвіду, необхідно забезпечити

якомога більшу відповідність між тим, «що вимірюється», і тим, «як вимірюється». Необхідним є також усвідомлення того, що оцінювання знань, навичок і ставлень є складним і багатограним процесом, і для забезпечення відповідного оцінювання необхідно використовувати різноманітні тестові формати [1: 88].

Формат тестового завдання з німецької мови визначає його форму і можливості. Розглянемо кілька основних форматів, які стали майже стандартними.

Формат А – це найбільш поширений формат тестового завдання з іноземної мови. Він припускає наявність одного питання і декількох варіантів відповідей, один з яких є правильним. Неправильні або частково правильні відповіді називаються дистракторами. Ймовірність вгадування правильної відповіді для формату А найбільша серед всіх форматів тестових завдань, тому не рекомендується використовувати кількість варіантів відповідей менше чотирьох.

Формат Х припускає наявність одного питання і декількох варіантів відповідей, деяка кількість яких (зазвичай більше одного) є правильними. Формат Х накладає жорсткі умови на дистрактори тестових завдань. На відміну від формату А дистрактори повинні бути абсолютно неправильними відповідями. Оскільки кількість правильних відповідей невідома, то частково правильні дистрактори завжди будуть викликати суперечки, чи є вони правильними відповідями, чи ні. Кількість варіантів відповідей, як правило, не менше п'яти. Ймовірність вгадування правильної відповіді значно менше, ніж у форматі А, і її можна не враховувати при обробці.

Формат N за формою такий же, як і формат Х, однак у його запитанні має бути явно вказана кількість правильних відповідей. Це дозволяє пом'якшити вимоги до дистракторів. Вони, як і для формату А, можуть бути частково правильними. А правильною відповіддю на запитання тестового завдання буде вважатися зазначена в запитанні кількість найбільш правильних дистракторів з усього набору.

Формат R – це формат логічних пар. Формат передбачає наявність у завданні питання і декількох тверджень, до яких необхідно підібрати логічні відповідності з деякого набору. Кількість відповідностей, як правило, перевищує кількість тверджень. Деякі відповідності можуть одночасно підходити для кількох тверджень. Порядок тверджень не має значення.

Формат R1 – це різновид формату R, в якому порядок тверджень має значення. Як правило, запитання тестового завдання цього формату вимагає розташувати по порядку набір тверджень, що описують будь-які дії, (технологічний процес) або відсортувати твердження за будь-якою ознакою.

Формат W – це відкритий формат, який передбачає наявність запитання і поля введення відповіді. Студент або учень повинен ввести в поле введення свою відповідь у довільній формі. Варіанти відповідей в цьому форматі не використовуються. Відкритий формат є потужним засобом перевірки знань, оскільки необхідно самостійно, без наведених варіантів відповідей (які все-таки є в певній мірі підказкою), правильно відповісти на запитання завдання [9].

Для забезпечення бажаних параметрів тесту (валідності, надійності, точності та передбачуваності)

необхідно розробити специфікацію, яка міститиме таку інформацію:

- мета проведення іспиту;
- зміст, аспекти діяльності (елементи компетентності) у сфері оцінювання;
- формат іспиту (бланковий, комп'ютерний, лабораторний, практично-орієнтований);
- формат тестового завдання;
- формат відповідей;
- критерії та процедури оцінювання;
- психометричні властивості (наприклад, середнє значення за тест, індекс складності та дискримінації);
- інструктаж для екзаменуваних.

Більшість зазначених параметрів є досить однозначними. Крім того, для визначення змісту та поведінкових аспектів, які будуть оцінюватися тестом, розробляється матриця, яка допомагає визначити, який об'єм матеріалу включається в тест і на чому робиться акцент [1: 89].

Для тестової перевірки рівня володіння німецькою мовою випускників загальноосвітніх навчальних закладів під час ЗНО Міністерством освіти і науки України розроблено:

- Програму зовнішнього незалежного оцінювання з німецької мови;
- Специфікацію тесту з німецької мови;
- Демонстраційний варіант тесту з німецької мови;
- Систему оцінювання відповідей на завдання з німецької мови;
- Зразки завдань з німецької мови.

Специфікація тесту з німецької мови для зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників загальноосвітніх навчальних закладів підготовлена відділом змісту суспільно-гуманітарних навчальних предметів Українського центру оцінювання якості освіти [6]. В ньому, зокрема, зазначаються такі положення:

1. Призначення тесту: Оцінити ступінь підготовленості випускників загальноосвітніх навчальних закладів з німецької мови з метою конкурсного відбору для навчання у вищих навчальних закладах.

2. Документи, які визначають зміст тесту: Зміст тесту визначається на основі Програми зовнішнього незалежного оцінювання з німецької мови. (Затверджено Міністерством освіти і науки України, наказ № 1218 від 08.12.2010 р.).

3. Структура тесту з німецької мови: Тест складається з двох частин: читання та письмо. Загальна кількість завдань тесту – 46. На виконання тесту відведено 120 хвилин.

Тест з німецької мови складається із завдань чотирьох форм:

1. Завдання на встановлення відповідності. У завданнях пропонується підібрати заголовки до текстів / частин текстів із поданих варіантів; твердження / ситуації до оголошень / текстів; запитання до відповідей або відповіді до запитань.

2. Завдання з вибором однієї правильної відповіді. До кожного завдання пропонується чотири варіанта відповіді, з яких лише один правильний.

3. Завдання на заповнення пропусків у тексті. У завданнях пропонується доповнити абзаци/речення

в тексті реченнями / частинами речень, словосполученнями /с ловами із поданих варіантів.

4. Завдання з розгорнутою відповіддю. Завдання передбачає створення абітурієнтом власного висловлення у письмовій формі відповідно до запропонованої комунікативної ситуації.

Композиція завдань у тесті з німецької мови ґрунтується на таких засадах:

1. Завдання розташовуються відповідно до видів мовленнєвої діяльності. Спочатку в тексті представлені завдання частини «Читання», потім – завдання частини «Письмо».

2. Завдання розташовуються послідовно за знаннями, комунікативними вміннями та навичками: розуміти основний зміст автентичного тексту, повністю розуміти зміст автентичного тексту, якщо значення незнайомих слів розкривається на основі лінгвістичної та контекстуальної здогадки, знаходити спеціальну або необхідну інформацію в автентичних текстах різнопланового характеру, розуміти структуру тексту, розпізнавати зв'язки між частинами тексту, правильно використовувати граматичні форми частин мови та частини мови відповідно до контексту, розрізняти значення окремих лексичних одиниць відповідно до контексту, робити письмове повідомлення, оформлюючи його відповідно до мети та завдання спілкування.

Під час підготовки до складання тесту рекомендується використовувати підручники, що мають гриф «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України», перелік яких подається МОНУ у відповідних нормативних документах.

У поточному навчальному році відбувається апробація пробного тесту з німецької мови на групі учнів. Наступний етап реалізує статистичне опрацювання отриманих результатів тестування, наслідком якого є коригування та вилучення тих завдань, які не відповідають вимогам [6: 14]. Із тестових завдань, які пройшли перевірку, формується тест, визначається прохідний бал тесту. Розробляється інструкція для тих, хто бере участь у тестуванні, та тих, хто його проводить.

Як уже зазначалося, одним із завдань ліцензування і сертифікації є розробка тестових інструментів, які ефективно визначають елементи компетентності, необхідні для обізнаної практичної діяльності. Розглянемо дві основні характеристики вдало розробленого тестового інструменту, а саме валідність та надійність [1: 89].

Валідність – це комплексна характеристика, яка визначається як параметрами засобів і процедури вимірювання, так і властивостями ознаки, яка досліджується. Отже, валідність – це відповідність того, що вимірюється даним методом, тому, що він повинен вимірювати. Якщо мова йде про тестування діяльності певного рівня, то кваліфікаційні завдання, що пропонуються в тесті, повинні відповідати саме такому рівню складності, тобто їх не можна виконати засобами діяльності більш низького рівня. При цьому говорять про функціональну валідність тесту.

Надійність методу вимірювання – це міра стійкості результатів, що впливає на точність, з якою можна виміряти ту чи іншу конкретну ознаку. Перевірка надійності методу стосується насамперед відновлення результатів при повторних вимірюваннях [7].

Отже, щоб створити якісний тест з німецької мови, необхідно послідовно пройти усі зазначені вище етапи його створення. Дотримання цих етапів конструювання тестів забезпечує якість тестового матеріалу та гарантує об'єктивність одержаних результатів. У цих умовах добре складені тести з різних галузей знання стають необхідною частиною будь-якого навчального

процесу, забезпечуючи широту охоплення змісту предмета і перевіряють глибину набутих знань.

Тестові завдання надають можливості для варіювання складності тестового матеріалу, вони орієнтовані на вимір сформованості навичок та розвитку умінь школярів, на визначення рівня засвоєння учнями навчальної програми з німецької мови.

Література

1. Булах І., Мруга М. Створюємо якісний тест: Навч. посібник.– К.: Майстер-клас, 2006. – 160 с.
2. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. / Колектив авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 327 с.
3. Методика обучения иностранным языкам в начальной и средней общеобразовательной школе / под ред. В.Н. Филатова – Ростов н/Д: АНИОН, 2004. – 413 с.
4. Володин М.В. Методика составления тестов // Иностранные языки в школе. – 1972. – №1. – 96 с.
5. Шкіль О. Єдиний тестовий сервер ВНЗ як основа якісного проведення тестувань / О. Шкіль // Інноваційні комп'ютерні технології у вищій школі: матеріали 2-ї науково-практичної конференції, 23–25 листопада 2010 р., Львів / Національний університет “Львівська політехніка”; [Редколегія: Д. В. Федасюк, Л. Д. Озірковський, Т. В. Чайківський]. – Львів: Видавництво Національного університету “Львівська політехніка”, 2010. – С.130 – 135.
6. ЗНО з німецької мови [Електронний ресурс] / 2010. – Режим доступу: <http://zno-kharkiv.org.ua/?section=help&id=2010>
7. Тестові технології оцінювання якості [Електронний ресурс] / 2010. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/theory/5919>
8. Тестові технології як один із засобів контролю [Електронний ресурс] / 2010. – Режим доступу: <http://osvita.ua/vnz/reports/pedagog/2724>
9. Формати тестових завдань [Електронний ресурс] / 2010. – Режим доступу: http://www.kt-test.net.ua/pukr/art_04.htm

УДК 821.161.2-97

ЕСТЕТИЧНА ПРИРОДА НОВОЗАВІТНИХ АПОСТОЛЬСЬКИХ ПОСЛАНЬ

Наливайко Я., студентка III курсу філологічного факультету

Науковий керівник: Сидоренко Т. О., викладач кафедри української літератури

Композиція і символіка Новозавітних послань ґрунтується на традиційних правилах складання листів. Вони є видозміненим варіантом грецьких і римських моделей, які складаються з трьох частин: вступу (відправник, адресат, вітання), власне тексту, основної частини і висновку (побажання або вітання). При такій загальній структурі в новозавітних посланнях є і значні зміни. Коротке “Вітаю!” (*chairein*) греко-римських листів в посланнях перетворюється на те, що несе богословське навантаження вітання: “Благо (*charts*) вам і світ від Бога”. У завершальній частині передаються не лише добрі побажання, але і урочисті благословення. Ми знаємо, що послання розбиті на підрозділи, тому цінною якістю при їх читанні є здатність розрізняти абзаци. Епістолярні умовності і стереотипна мова характерна для всіх новозавітних послань.

Ще одна група образів ґрунтується на передумові про існування взаємозв'язків між відправником і адресатом. У положенні передбачається наявність двох сторін: автора і аудиторії, до якої він звертається; і коли ми читаємо новозавітні послання, значення для нас мають дві сторони. Павло, зокрема, з'являється в своїх листах абсолютно реальною людиною. Він говорить про свою апостольську владу, розповідає про

свою духовну автобіографію, про свої подорожі, про свої богословські переконання. В ході читання ми отримуємо також уявлення про його аудиторію. Як правило, це якоесь об'єднання людей (церква або християни, що проживають в певній місцевості), але бувають і особисті послання. У обох випадках нам дається загальне уявлення про характер аудиторій і про обстановку, що існує там. Іншими словами, тема послання і використані в нім образи визначаються конкретною ситуацією. Церква Корінфа, наприклад, відрізнялася некерованістю, була незрілою і роз'єднаною. Адресатом Послання до євреїв була іудейська діаспора, очевидно, в Римі, що наражалася на небезпеку повернення до іудаїзму. Взаємозв'язок між автором і одержувачами послання не передбачає рівних між ними стосунків, апостол пише владно, Він не лише дає поради, яким могли б слідувати адресати, але і викриває.

Новозавітні послання були написані з конкретних причин або в конкретних ситуаціях, і це теж відбивається на використаних в них образах і на їх зображенні. Ми рідко бачимо в них (за винятком, мабуть, Послання до римлян) систематичний виклад богословського учення. Зазвичай в них розглядаються спірні питання з

життя церкви або окремих людей, до яких послання звернене. Можна передбачити, що адресати послання заздалегідь знали точку зору Павла з основних питань християнської віри. Автор ставить до неї як до само собою зрозумілою і звертає увагу на конкретніші питання, сумніви, помилки і проблеми. Тому в посланнях, в першу чергу, вимальовувалася картина поширення ранньої церкви в різних регіонах греко-римського світу.

У зв'язку з цим можна відзначити, що велике місце в посланнях займає образ міста. Більшість послань адресовані церквам і окремим людям, що живуть у міських умовах (в протилежність більш аграрній атмосфері - в євангеліях). Ще один вагомий образ - церква. Фактично при читанні послань ми рідко втрачаємо з поля зору місцеву церкву. Велику групу складають образи, що відтворюють молитовне життя і церковні служби (у тому числі служителів або пастирів). Є чимало послань на старозавітний закон. Можна також відзначити, що в посланнях згадується про безліч конкретних місць і конкретних людей і тим самим підкреслюється, що в християнському житті значення мають конкретні люди в реальних життєвих ситуаціях, тобто що Царство Боже, по суті, на землі складається з певних реалій, що християнська віра не видалає людей в неземний "духовний" світ.

Ще один аспект послань пов'язаний з реальним життям полягає в тому, що вони справляють враження листів, написаних у відносному поспіху і з певного приводу, а не трактатів для самостійного вивчення. Один з наслідків - розрахунок на усне сприйняття. Слова автора треба чути. Апостол Павло, чотирнадцять послань якого вміщено в Новому Завіті, часто користується ораторськими, навіть проповідницькими і риторичними прийомами, і можна передбачити, що він диктував свої листи. Практично всі новозавітні послання є "відкритими листами", що читалися усно і публічно в церквах, тому в них часто зустрічаються прямі звернення до аудиторії.

Не дивлячись на підмічений вище неформальний характер, стилістично послання демонструють широкий діапазон поетичних і риторичних засобів. При всьому своєму богословському і етичному змісті, вони відрізняються використанням конкретних образів і метафор і звертаються до уяви людини. Мова часто яскрава і барвіста. У прозаїчному оповіданні зустрічаються прислів'я і афоризми, літургійні формулювання, вирази символу віри і оспівування Бога. Використовуються багаточисленні риторичні прийоми: антитези, паралелізми, звернення до відсутнього, як до ніби-то присутнього, риторичні питання, парадокси, конструкції у вигляді питання та відповіді, вигуки, повтори (у тому числі і певного слова) і сатира.

ПОСЛАННЯ ЯКОВА

Образи в Посланні Якова важливі тематично: роль мови, віри і справ, багатство і бідності, душевний стан

невідродженої особи і порятунок, християнське життя і надії.

Язык. Найвиразніші і актуальніші образи в Посланні Якова пов'язані з темою мови. Погані схильності язика та його згубні наслідки зображаються шляхом його персоніфікації і різного роду метафор. Язык хвалиться великими справами (Як. 3:5). Це невеликий вогонь, який може викликати величезну лісову пожежу, **тобто** вогонь, що отримує злу силу від гніни, або пекла, і здатний зруйнувати саму структуру життя (Як. 3:5-6). Він символізує неправедність і беззаконня, що згублюють все тіло в цілому, сферу впливу зла, що підриває етичну чистоту (Як. 3:6). Це "неспинне зло; воно сповнене смертельної отрути" і постійно шукає можливості заподіяти шкоду таким, що оточує (Як. 3:8). Яскравими фарбами зображуються необхідність приборкання язика і його тісний зв'язок з тілом вцілому. Керівництво язиком рівнозначно керівництву всім тілом, як "вездечка в роті" коня керує всім тілом (Як. 1:26; 3:2-3) або, як кермо в руках керманіча управляє великим кораблем (Як. 3:4). Бути досконалим і благочестивим означає уміти приборкувати свій язык (Як. 1:26; 3:2). Трудність та взагалі неможливість, стримувати язык проілюстрована зіставленням тваринного світу, приборканого людиною, самій людині, не здатній приборкати власний язык (Як. 3:7-8).

За допомогою образів природи висвітлюється непослідовність людського мовлення, від якого виходять одночасно благословення і прокльони (Як. 3:10). "З одного і того ж джерела не може текти солодка і гірка вода, і солоня вода не може бути солодкою" (Як. 3:11-12). Рослини в природі приносять кожен свій плід. Смоковниця не може приносити маслини, а виноградна лоза - смокви (Іак. 3:12). Люди ж в міру своєї зіпсованості одним і тим же язиком виголошують прокльони і благословення.

Віра і справи. Проблему про взаємозв'язок віри і справ Яків використовує ряд образів віри без справ. Така віра мертва, як тіло без духу (Як. 2:17, 26). Аби показати марність віри без справ, Яків наводить, як приклад, бідних, потребуючих їжі та одягу, котрим просто говорять: "Ідіть зі світом, грійтеся і харчуйтеся" (Як. 2:14-17). Яків використовує також древню метафору дзеркала, як способу самовдосконалення, заснованого на етичних принципах. Просто слухати слово і не виконувати його означає уподібнюватися тим, хто дивиться в дзеркало (бачить етичний приклад) і швидко забуває побачене, коли відходить від дзеркала (не бажає наслідувати йому). Аби стати слухачем, що не забуває, а діє, потрібна наполегливість у виконанні досконалого закону свободи (у дотриманні етичних прикладів) (Як. 1:23-25).

Багаті і бідні. Багато образів у Посланні Якова пов'язано з темою багатих. Багаті не повинні хвалитися, оскільки їх життя короточасне і вони зникають, як квітка на траві, яка розцвітає на один день, а потім в'яне від пекучої спеки (Як. 1:9-11). Скороминущість багатства порівнюється з одягом, який згниває і роз'їдається мілью (Як., 5:2), і з іржею на золоті і сріблі (Як. 5:3). Це іржавіюче багатство, яке накоплюється, не дивлячись на потреби бідних, буде свідомством проти багатих, що підкреслюється образом іржі, яка з'їдає їх тіло (Як. 5:3), і образом багатців, що відгодовують свої серця, як худобу на день забиття (Як. 5:5). Розуміння Богом важкого становища бідних зображено на прикладі образу суду, в якому церква попереджається про недопустимість

віддавати перевагу багатим, надаючи їм почесні місця під час зібрань (Як. 2:1-11), і на прикладі образу несправедливо отриманої плати у бідних працівників, що зібрали урожай на полях багатого і плач яких дійшов до Господа (Як. 5:4). Незаплямованість або етична чистота характеризується, як турбота про вдів і сиріт - дві бідні категорії в древньому суспільстві (Як. 1:27).

Інші образи. Для зображення важкого стану людей, Божого служіння, християнської надії і християнського життя використовується ряд інших образів. У цьому житті немає місця для хизувань, оскільки життя короткочасне і скороминуще, подібно до висушеної сонцем квітці (Як. 1:9-11), що в'яне, або туману, що з'являється на короткий час і зникає (Як. 4:14). Особисті бажання втілюються в образах рибалки, що спокушає, заманює і смакує рибу, та матері, що народжує гріх, який, у свою чергу, народжує смерть (Як. 1:14-15).

Порятунок - це народження словом істини, аби стати початком Божих перетворень (Як. 1:18). Воно зображується також позбавленням від різного роду нечисті, як від брудного одягу, щоб прийняти насаджуване слово, що має силу врятувати наші душі (Як. 1:21). Персоніфікована милість вища за суд (Як. 2:13). Християнська надія повинна виправдовуватися вірою і ставати другом Божим, подібно до Аврама (Як. 2:23), благословенного досконалим даром від Батька світів, Який управляє небесною сферою і підтримує порядок у Всесвіті (Як. 1:17). Вона означає також необхідність бути багатим вірою і спадкоємцями Царства (Як. 2:5). В очікуванні Судді, що стоїть біля воріт (Як. 5:9), християнам треба бути терплячими, подібно до землероба, який чекає на врожай (Як. 5:7).

Християнське життя зображується в таких образах, як перетворення на слугу або раба Божого (Як. 1:1); подолання спокус і здобуття "вінця життя" (Як. 1:12); приборкання язика (Як. 1:26; 3:2-5); збереження себе чистим і благочестивим перед Богом завдяки турботі про бідних і пригноблених (Як. 1:27); прояви лагідності, що беруть початок від мудрості (Як. 3:13); збір плодів правди, посіяних зі світом (Як. 3:18); протистояння дияволу, який від цього тікає (Як. 4:7); наближення до Бога і, як результат, наближення Бога; очищення рук і виправлення серця (Як. 4:8); упокорювання перед Богом; перетворення сміху в плач і радощі в печаль (Як. 4:9-10). Як це не парадоксально, закон представлений "законом свободи" (Як. 1:25; 2:12). Це також "закон царський", бо він виходить від Царя Христа (Як. 2:8). Християни - це дванадцять колін, що перебувають по всьому світу (Як. 1:1) і мандрівники у ворожому світі поза своїм будинком, в місцях, де цілком можна відхилитися від істини (Як. 5:19-20). Християнин, що сумнівається, подібний до морської хвилі, гнаної волею вітру, він має дві душі і слабкодушний (Як. 1:6, 8; 4:8), сповнений жадань (Як. 4:1), що воюють в ньому, і дружби зі світом, яка є ворожою щодо Бога (Як. 4:4).

У Посланні Якова, хоча і написаному в прозі, так багато образів і метафор, що його цілком можна зарахувати до розряду поетичної прози. Етичним стержнем, довкола якого розташовуються ці образи, є думка про необхідність вираження віри в справах. Автора хвилюють практичні результати віри, і він пропонує серію картин, що показують, як може виглядати віра під час випробування в підкоренні Божому закону.

Література

1. Біблія. Перекладач Олександр Гига. – К., 1991 р.
2. Словник біблійних образів. Під ред. Ліланда Райкіна, Джеймса Уілхойта, Тремпера Лонгмана. – "Біблія для всіх". – Санкт-Петербург.-2005.- 1424 С.

УДК 811. 161.2 ' 36

ТЕМПОРАЛЬНІ ПРИСЛІВНИКИ В ХУДОЖНЬОМУ МОВЛЕННІ ЄВГЕНА ГУЦАЛА

Наріжна Я., студентка ІV курсу філологічного факультету

Науковий керівник: **Давиденко Л.Б.**, доцент кафедри української мови

За семантичним, синтаксичним і морфологічним критеріями виокремлення частин мови прислівник виділяється як окремий лексико-граматичний клас, істотно відрізняючись своїми особливостями від інших повнозначних частин мови. Сформувавшись на основі іменника, прикметника, займенника, числівника, дієслова, прислівник повністю нівелює їх вихідні морфологічні категорії і набуває ознак незмінності. Прислівники вживаються вираження ознаки іншої ознаки – процесуальної (дієслівної) або статичної (прикметникової). Це — **означальні** прислівники. Категорійне значення **обставинних** полягає в тому, що вони позначають різні зовнішні обставини перебігу дій або станів, вияву інших ознак. Як відомо, усі прислівники за зна-

ченням поділяються на такі основні розряди: **означальні, обставинні, предикативні, модальні**. Об'єктом нашого дослідження є обставинні прислівники **часу** з їх семантичними різновидами, дібрані із творів нашого сучасника, відомого українського письменника Євгена Пилиповича Гуцала. Вони виконують надзвичайно важливу функцію – виражають засобами мови об'єктивно реальний час, поза яким не може існувати людина. Всі прислівники часу об'єднуються за наявністю в їх значенні категорійної семи, що умовно можна назвати "прислівниковістю" та інтегральної семи загальночасової віднесеності [8; 431].

Будь-яке сприймання зовнішнього світу в його динаміці — русі, змінах, розвитку — включає в себе відоб-

раження часу. В українській, як і в інших слов'янських мовах, морфологічним ядром темпоральності є час дієслова. *Прислівники часу* взаємодіють із формами дієслова: вони уточнюють, конкретизують, а інколи й зумовлюють час здійснення дії. Як зауважує О. М. Пешковський "прислівники часу, місця, причини теж виражають ознаки ознак на тій підставі, що вони пов'язуються з дієсловом; "... Слово **вчора** придієслівне. А це означає, що воно виражає ознаку ознаки" [7; 99].

У нашому дослідженні ми охарактеризуємо темпоральні прислівники, які за значенням поділяються на чотири групи:

1. Прислівники – локалізатори дії;
2. Прислівники межі дії;
3. Перспективно-часові прислівники;
4. Частотно-часові прислівники [1; 43].

1. *Прислівники – локалізатори дії.*

За досліджуваним матеріалом, прислівники цієї найчисленнішої групи вказують на час, коли відбувається дія (означені прислівники) або заперечують можливість виконання дії взагалі (заперечні прислівники); вказують на можливість обрання будь-якої пори для виконання дії в майбутньому або на неозначено-минулий час (неозначені прислівники) [9; 404]. Неозначених прислівників із часовим значенням у творах Євгена Гуцала виявлено найбільше. Будь-який час дії виражає первинний прислівник **коли**: *Коли це все закінчиться, — думав хлопець. — Коли, ну коли ж...* [4; 75]; *Андрію Івановичу, а коли мені дозволите прогнати Орлика?* [5; 276]; *Коли це сталося? Як могло статися?* [4; 202]. На невизначений час у минулому вказують прислівники **колись**, **подеколи**, **якось**, причому спрямованість у минуле залежить від часу того дієслова, що його конкретизує прислівник, бо значення часу є невід'ємним від дієслова; навіть тоді, коли дієсловом передається не власне дія, а процес чи стан, вони не можуть відбуватися поза часом: *Снилося колись, — зізнався Валерій, якого подеколи переслідували фантастичні сни* [4; 178]; *Тепер добре видно, де колись проходила лінія оборони* [5; 178]. *Якось у вересні на широке обійстя до Чолів стікався усякий люд, переважно сивий* [5; 29]; *Подеколи я діставав із води нехитрі снасті, перевіряв наживку* [5; 412].

Заперечний прислівник **ніколи** вказує на неможливість виконання дії в будь-який час, за будь-яких обставин. Він досить продуктивно використовується у творах Євгена Гуцала. Приклади: *Наче ніколи не доводилося зустрічатися* [4; 15]; *Як надів ту шапку Андрій, то, здається вже ніколи не скидав* [4; 207]; *То раніше Вирвидубиха Тетяна до колгоспних телят на ферму ніколи не виряджалься* [5; 147]. Часовий план зумовлений не тільки семантикою часових локалізаторів, а й загальною семантикою речення, пов'язаного з часою перспективою. Так, наприклад, у реченні локалізатором **ніколи** одночленна часова парадигма представлена формою майбутнього часу за умови, що речення в цілому має характер запевнення: *Досі не забулось, ніколи не збудеться* [4; 183]. Функцію локалізації дії в часі виконують **означені** прислівники. Семантично вони поділяються на кілька підгруп. Однією з найбільших є підгрупа прислівників, що вказують на співвіднесеність дій у часі.

Системні зв'язки прислівників, що впорядковують дії, схематично можуть мати двочленну (раніше-пізніше)

або тричленну будову (спочатку-потім-нарешті). Сюди належать прислівники **пізніше**, **потім**, **спершу**, **раніше**, **наперед**, **спочатку**, **згодом**, **далі**. Приклади: *І дістав із-за пазухи птаха, якого раніше Андрійкові бачити не доводилось* [4; 319]; *Того літа пощастило мені довідатись те, чого раніше й підозрювати не міг* [4; 114]; *Вже пізніше люди почали переходити на залізні ложки, в магазинах куплені* [5; 82]; *Спершу їхав до батька й матері у Вапнярку* [5; 290]; *Але хіба наперед угадаєш, де куцохвостому заманеться переночувати* [4; 114]; *Спершу пригадую хлопчика з того далекого літа, а вже потім його собаку* [4; 111]; *Але навчилися згодом і літати – лелека і лелек навчили* [4; 304]; *Вона ж спочатку не знає, радуватись їй чи плакати, що він повернувся* [5; 223]; *Боялись потім і повертатись додому* [26; 11]; *А вже згодом покликкала тихенько* [25; 205]; *Спочатку завжди ходив тільки із зорею* [4; 208]; *Олег Кочемас постояв трохи, далі хуленько повернувся і цез* [4; 308]. Прислівники **пізніше**, **згодом**, **потім** називають часовий відрізок, який наступає після тої події, про яку повідомлялось у попередній частині висловлювання. Дії можуть виконуватись одночасно або в різні часи. Вказівку на такі часові відношення (одночасності) без уточнення порядку перебігу дій передає прислівник **тоді**. *Так само як розказував і тоді, коли навімання без видимої мети йшов через острівець на протилежний берег* [5; 47]; *Тоді й відкрилось мені, що з Красного Хутора більше й ногою нікуди, що тут уже й віку добувати* [26; 398]; *Та ще мариться, що отоді – давно – знайшов був у сонячному полі, серед молодого жита, разок жайворонкової пісні* [4; 31]. У творах Євгена Гуцала наявний прислівник із семантичним відтінком черговості, який найчіткіше виражається лексемою **вперше**: *Білку бачив уперше* [4; 291].

Прислівники можуть співвідносити дії з певним станом природи, людини чи з дією, про здійснення (настання, існування) якої видно не з контексту, а з самого прислівника: **поночі**: *Ось ходімо зі мною, нема чого гадати поночі* [4; 223].

На повторність виконання дії вказує прислівник **знову**. Його семантика наближається до значення прислівника **вдруге** чи **спочатку**: *А лелеки знову поприлітали, бо хіба ж яке поліське село без них* [5; 11]; *Та вже ввечері пес Боніфацій пробився додому зі своїх невідомих блукань, і хлопчик знову ожив* [4; 116]; *Тільки знову всі дружно блимнули чорносливом на гостя* [5; 231].

Співвідносять дію з теперішнім часом прислівники **тепер**, **нині**, **ниньки**, **сьогодні**, **зараз**. Приклади: *Тепер він працював у якийсь конторі* [5; 412]; *Колись і справді була в ціні, а нині, видать, нема їй ніякої ціни* [5; 112]; *Й до нинішнього дня не забувало село, хто викопав крилицю, й тепер іще п'ють із неї* [4; 39]; *Та нині, цієї пізньої пори, в лугах усю калину уже зірвано* [4; 106]; *Ниньки я їла деруни з салом, – озивається Маруся* [4; 203]; *А сьогодні вже має їхати* [5; 7]; *Увечері пришлю, бо зараз не хочу зривати хлопців* [5; 161].

Деякі прислівники, що відносять дію до часу, наближеного до моменту мовлення, вимагають, щоб пов'язане з ними дієслово мало форму минулого часу. *Ще недавно куц горобини зеленів різьбленим листям, і з-поміж якого зоріли кетяги червоних ягід* [5; 434]; *Лелеки тепер усі вже літають, щойно подались на луки* [4; 305]. Прислівник **недавно** відзначається

ся більшою конкретністю. У прозі письменника наявний прислівник **незабаром**, що має виразну орієнтацію на майбутнє: *А як незабаром зраділи за зойку-сойку* [5; 132]; **Незабаром усі сиділи на траві, підібгавши ноги, і з апетитом жували бутерброди** [4; 208]. Віддаленість дії від моменту мовлення в межах кількох діб позначається за допомогою прислівників **вчора, позавчора, завтра, післязавтра**: **Позавчора** тітка Лапиха кликала їсти вермішель із молоком [5; 220]; *Я вчора зловила отакого короця, – показала Галя руками, в одній тримаючи булку, а в другій кусень ковбаси* [5; 208]; *Самі ж і перуть собі... й не відають, що їх чекає завтра, післязавтра* [5; 223]. Досить часто такі прислівники конкретизуються іншими прислівниками. *Мабуть і завтра навідається сюди, щоб подивитись, чи ніхто не рибалить* [4; 351]; *Вони переїхали до тітки вчора пізно ввечері, й лише сьогодні тітка нарешті мовила слово про Галю* [5; 395]. Семантика поширювачів (**завтра, післязавтра**) передбачає реалізацію дії в майбутньому. *Коли пов'яжу, післязавтра на базар подамся* [5; 269].

Віддаленість дії в минулому в межах одного-двох років передається прислівниками **торік, позаторік**: *Завітавши на родинне свято до сільського фельдшера, міг привселюдно пригадати, як торік чи позаторік на їхньому медпункті не виявилось якихось потрібних таблеток* [4; 293]; *Його баба Ганна померла позаторік* [4; 409].

Прислівник **давно** вказує на невизначено далекий час у минулому. Віддаленість дії від моменту мовлення може вимірюватись годинами, днями, роками, століттями. Часовий локалізатор **давно**, уточнюючи часову співвідносність дії, вираженої дієсловом присудком, а отже, часову площину всього речення, допускають не лише його одночленну парадигму, представлено формою минулого часу. *Та й хіба до сих пір солдатські останки не знесли б до братської могили, як давно позносили по інших селах?* [5; 9]; *Неначе справді хтось кричав, і не давно, а зараз* [4; 73].

У творах Євгена Гуцала, трапляється багато прикладів, де прислівники позначають час безвідносно до точки його відррахування. Це прислівники, які відносять дію до певного часу в межах доби: **вдень, вночі, вранці, ввечері**: **Ввечері розклали багаття варили юшку, розмовляли** [5; 41]; *Ти хоч пам'ятаєш, що ввечері говорив* [4; 204]; *Ото йдеш, поглядаєш по садах, і радісно стає, коли там примічаєш ці воскові ліхтарики, що ллють світло – і вдень, і вночі* [5; 447]; *Співали звечора, не вмовкали вночі, а тепер їхні голоси ще там і сям спалахують поміж зелені* [4; 47]; *Але прийшов не опівночі, а вранці* [4; 285].

Часові проміжки, позначувані словами день, ніч, вечір, ранок досить широкі, уточнення дії в цих межах передається за допомогою демінутивних суфіксів (**раненько** – “дуже рано”). *Мати збудила мене раненько* [24; 201], а також тавтологічних словосполучень: **Рано-вранці до нас зайшов був німецький офіцер** [26; 60]. Це точніше передають час прислівники **удосвіта, опівночі, опівдні, пополудні**: *Це вдосвіта послає дитину по колоски* [4; 202]; *Дядько Василь удосвіта встає, щоб іти на роботу* [5; 206]; *Вони тебе пожаліли, а самі вдосвіта рушили, ще й не сіріло* [4; 290]; *Десь уже ген-ген пополудні повертались додому* [4; 292]; *І вже ополудні лютневий цвіт із*

дерев опав [5; 451]; *Й опівночі чули, як повітря над ними озивається пташиними криками* [5; 355]; *Поїхав батько в ліс по дрова ще зранку й повернувся опівдні* [4; 319].

У творах письменника виявлено велику групу прислівників часу, що відбиває поділ на пори року **восени, зимою, влітку, весною**: *Цей собака вдався рудої масті – такими рудими бувають восени гарбузи на городах* [4; 111]; *Юхим був задоволений своєю роботою: за неї не писали трудовні і можна було щось одержати восени* [5; 220]; **Взимку** відбувалась учительська конференція в районі [4; 222]; **Влітку** вони з батьками уже їздили в ліс до Лук'яна [4; 284]; **Весною** солов'ї з вирію прилітають [4; 111].

2. Прислівники зі значенням початкової та кінцевої часової межі дії або стану.

Прислівники цієї групи вказують у найбільш загальних рисах на часові параметри дії, тобто обмежують дію стосовно її початку, кінця, тривалості або вказують на наближене тривання дії. Семантично вони становлять три групи:

- вказують на час, **з якого починається дія**;
- вказують **межі дії стосовно її кінця**;
- означають час, **протягом якого відбувається дія**.

Найбільшою є група прислівників, які вказують на час, з якого починається дія. Формальні їх показники – префікси **з-(с-), від-(од-)**, що додаються до різних за значенням прислівників, які вказують на час, упродовж якого відбувається дія, або до деяких іменників із темпоральним значенням. Такі прислівники вживає письменник нечасто (**змолоду, відтепер, відтак**): *А відтак, літає на крилах шпаркий погляд його зелених, мов горохові стручки очей* [4; 111]; **Відтепер, сказав я сам собі, тільки мене спіткає невдача, – неодмінно думатиму про маму** [4; 30]; **Змолоду нікого не міг подужати** [5; 261]. Часове значення цих структур поширюється на минуле від моменту початку дії та продовжується у майбутньому без вказівки на його завершення. Дієслова майбутнього часу не поєднуються прислівником, що вказує на початковий момент (**зроду**). *Вільгота гостей не любить зроду* [5; 209].

Межу дії стосовно її кінця встановлюють прислівники з префіксами **до-, по-**, які характеризуються меншою словотворчою активністю, внаслідок чого ця підгрупа прислівників обмежена (**доки, досі, поки, понині**): *Того літа між нами відбулася розмова, що згадується й понині* [4; 116]; *Скрізь і досі пролягає лінія оборони, не стерлась – і не зітреться в віках* [5; 13]; *Над тим дзеркальним полум'ям викормились голуби, аж поки їх змело пружкою мітлою вітру десь поміж кучері дубів* [5; 300]; *І хоч минуло вже багато років, ти й досі не можеш повірити у справжність змісту тієї чорної телеграми* [4; 77].

Євген Гуцало вживає прислівники **довго, завжди**, які позначають час, протягом якого відбувається дія. **Довго** з тих пір здавалось: *є десь у хаті блискавка, живемо з блискавкою* [4; 70]; *Він, як і завжди, спав із нашорошеними вухами та з розплющеними очима* [5; 120]; *Мати завжди розмовляла із Зіркою* [4; 212]; *Та тільки Варвара Сухорада по тому не заспокоїлась, іще довго розказувала про Федора Квашу, його жінку, їхніх дітей* [5; 107]; *Тітку Гафію Колотуху завжди кличуть готувати обіди* [5; 125].

3. Перспективно- та частотно-часові прислівники.

Прислівники цієї підгрупи вказують, на який час у майбутньому планується (очікується) дія чи віднесено її результат. Цей семантичний тип прислівників сформувався в XVI-XVII ст., а тепер відбувається процес поповнення новими лексемами. Прислівників такого типу у прозі письменника незначна кількість, в основному трапляються такі, як: **назавжди, навічно. Не позичити, а назавжди** [4; 190].

Групу частотно-часових прислівників у творах Євгена Гуцала представляють прислівники **інколи, іноді, щодня, щовечора, щомісяця: Інколи він всідався під стовбуром верби** [4; 114]; *В коморі давно вже й не пахло хлібом, але миші любили появлятися іноді під час уроку* [4; 208]; **Іноді їхній старий садок нагадує Катрусі церкву** [4; 20]; *Й іноді здається, що таки бачив колись одне й друге крило синього вітру* [4; 319].

Взаємодія семантики виду і часу простежується у формах теперішнього і минулого часів, причому у минулому наявний недоконаний вид, а це означає, що дія повторювана, при цьому часова сфера не виходить за межі минулого і не локалізована в часі. У ре-

алізації такого значення беруть участь лексеми **інколи, іноді**. Суттєвою при цьому є функція дієслова, яке може репрезентувати лише повторювану дію.

Теперішній неактуальний своїм головним різновидом має абстрактний теперішній. Недоконаний вид при цьому виступає в необмежено-кратному значенні. На узагальнену, повторювану дію вказують прислівники **щодня, щовечора, щомісяця**. Граматичне значення презенса переважно зводиться до віднесення мовцем дії до часового періоду, що включає момент мовлення і має для мовця ознаки минулого і майбутнього, тобто посідає проміжне місце між минулим і майбутнім, є засобом актуалізації дії у мовленнєвій комунікації: **Щодня пошта приносить листи, буває, що клянуться навік** [4; 280].

Таким чином, можна зазначити, що у художньому мовленні Є.Гуцала наявні всі різновиди темпоральних прислівників, а саме:

- а) прислівники зі значенням локалізації дії або стану в часі,
- б) прислівники зі значенням початкової та кінцевої межі,
- в) перспективно- та частотно- часові прислівники.

Література

1. Білоусенко П.І. Прислівники часу в сучасній українській мові // УМЛШ. – 1982.— №7.— С. 43 — 45.
2. Бойко В.М., Давиденко Л. Б. Сучасна українська літературна мова: Морфологія.— Ніжин, 2009.— С. 120—126.
3. Болюх О.В. Морфолого-синтаксичні особливості прислівника // Мовознавство. – 1994. — №6 . – С.34 — 39.
4. Гуцало Є. П. З вогню воскресли: Повісті. – К.: Молодь, 1978 - - 340с.
5. Гуцало Є. П. Пролетіли коні: Оповідання та повісті. – К., 2008. – 384 с.
6. Исаченко А.В. Грамматический строй русского языка в сопоставлении со словацким. Морфология. Ч I. – Братислава, 1954. - - 400с.
7. Пешковський А. М. Русский синтаксис в научном освещении. – М., 1956. – С.99.
8. Сучасна українська літературна мова: Морфологія / За заг.ред. І. К. Білодіда. – К., 1969.- - С. 430 — 472.
9. Сучасна українська літературна мова / За ред. А. П. Грищенка. – К., 2002.- - С. 399 — 407.
10. Шкурятяна Н. Г., Шевчук С. В. Сучасна українська літературна мова: Модульний курс. – К., 2007. - - 333 с.

УДК 373.21

ВИКОРИСТАННЯ ОСОБИСТІСНО - ЗОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ВИХОВАННЯ У ПОПЕРЕДЖЕННІ НЕГАТИВНИХ ПРОЯВІВ У ПОВЕДІНЦІ ДОШКІЛЬНИКІВ.

Недоля Н., студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: Пихтіна Н.П., доцент кафедри дошкільної освіти

У статті окреслені та теоретично обґрунтовані організаційно - педагогічні умови реалізації особистісно зорієнтованих технологій виховання з метою попередження та корекції негативних проявів у поведінці дошкільників.

Актуальність. Зміни у сучасній освіті, зорієнтовані на розробку та використання у закладах освіти, індивідуалізованих педагогічних впливів. Йдеться про моделювання технологій, які враховують розвивальну роль навчання і виховання у становленні особистості дитини та орієнтовані на пошук ефективних засобів впливу на її загальний психічний розвиток, створення сприятливих умов для її виховання успішної самореалізації.

Пріоритетним напрямком оновлення змісту навчально-виховного процесу є гуманізація освіти, основана на гуманістичних цінностях. Ось чому авторитарно-дисциплінарні моделі навчання змінюються на особистісно-орієнтовані, які забезпечують створення нових механізмів навчання і виховання та передбачають орієнтацію на особистісне становлення та творчу само-

реалізацію, розвиток індивідуальності кожної дитини; врахування особистого досвіду дошкільника, особливостей його життя, вікових та індивідуальних особливостей; вироблення оптимістичної гіпотези розвитку кожної дитини; підтримку природного прагнення дошкільника до виявлення активності, здатності діяти за власним бажанням та самостійним вибором; формування механізму саморозвитку; створення належних умов у дошкільних установах для реалізації дитиною свого природного потенціалу (фізичного, психічного, соціального).

Реалізація особистісно зорієнтованих технологій виховання у попередженні негативних проявів у поведінці дошкільників є недостатньо вивченою у психолого-педагогічній літературі тому важливість її вивчення для педагогічної науки є необхідною.

Метою написання статті є: вивчення особистісно зорієнтованих технологій виховання у попередженні негативних проявів у поведінці дошкільників.

Завдання:

– розкрити суть особистісно орієнтованого виховання як базової основи індивідуального підходу до дитини в сучасних умовах;

– вивчити можливості використання особистісно зорієнтованих технологій виховання у попередженні негативних проявів у поведінці дошкільників ;

– виявити найбільш поширені негативні прояви та їх причини у поведінки дітей дошкільного віку;

Викладення основного матеріалу.

Необхідність реалізації індивідуального підходу до дитини в сучасних умовах дозволяє констатувати той факт, що сьогодні в Україні у системі дошкільної освіти провідною є особистісно зорієнтована модель виховання.

Така модель забезпечує створення націленість навчання і виховання та передбачає орієнтацію на особистісне становлення та творчу самореалізацію, розвиток індивідуальності кожної дитини.

У межах моделі передбачене врахування особистого досвіду дошкільника, особливостей його життя, вікових та індивідуальних особливостей; підтримка природного прагнення дошкільника до виявлення власної активності, здатності діяти за самостійним вибором; сприяння вільному і конструктивному розвитку особистості дошкільника; формування механізму саморозвитку; створення належних умов у дошкільних установах для реалізації дитиною свого природного потенціалу (фізичного, психічного, соціального). [1]

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав: що на проблему особистісно зорієнтованого виховання науковці звертали свою увагу вже давно, та у різні часи. Тому вивчення цієї проблеми пов'язане з іменами таких педагогів і психологів, як С.Русова, Ш.Амонашвілі, І. Бех, О.Кононко, З.Плохій, С. Позмазін, І.Якиманська, О.Асмолов, В.Столін, В. Сухомлинський.

Особливого значення ця проблема набула в останні роки в зв'язку з переосмисленням та реформуванням системи освіти в Україні. [4]

Для вивчення особливостей використання особистісно зорієнтованих технологій виховання у попередженні негативних проявів необхідно з'ясувати сутність та різновиди негативних проявів у поведінці та чинників, що їх зумовлюють. Найбільш поширенішими є такі негативні проявами у поведінці дошкільників є: агресивність, **оскільки вона найшвидший і найефек-**

тивніший спосіб досягнення мети; гіперактивність, що проявляється у надмірній рухливості, запальності, дратівливості й безвідповідальності дітей; тривожність - тому, що вона зумовлюється ірраціональністю дитячого мислення; сором'язливість, що виявляється у пасивності дитини до ініціативності в спілкуванні, відсутності намагання привертати увагу до себе інших. [3]

Основними причинами негативних проявів у поведінці дошкільників є характер сімейних стосунків дитини, неналежне або неправильне, неграмотне її виховання, кризи розвитку дитини, несприятливі умови адаптації дитини до оточуючого середовища. Тому вихователю ДНЗ з метою попередження таких проявів слід акцентувати особливу увагу на роботі з батьками. Хоча інколи причинами негативних проявів у поведінці дітей є явища, які не залежать від батьків (певні патології, відхилення у розвитку організму, що мають патогенну природу).

Основними методами проведення психологічної діагностики дитини з негативними проявами у поведінці для вихователя ДНЗ є спостереження, бесіди з батьками, педагогами, проведення анкетування. Вихователь у своїй діяльності повинен також використовувати різні психологічні тести та опитувальники.

За необхідністю вихователь може здійснювати психолого-педагогічну діагностику спільно з психологом ДНЗ, спираючись на його рекомендації, консультації. [3]

В окремих випадках вихователь змушений звертатися за консультацією до інших фахівців – педіатрів, інших лікарів.

Розглянувши проблему професійної готовності вихователя до реалізації особистісно зорієнтованого виховання у ДНЗ, ми виявили, що на сьогодні у сфері підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів виникла гостра суперечність між потребами суспільства у фахівцях, готових до реалізації особистісно зорієнтованого виховання дітей в системі дошкільної освіти, і недостатнім рівнем фахової підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів до реалізації особистісно зорієнтованого виховання.

Вихователь, що здатний реалізувати технології особистісно зорієнтованого виховання у ДНЗ. Повинен вміти чітко визначати цілі й основні завдання роботи, знати індивідуальність дитини, її потенційні можливості на певному етапі розвитку, особливості психофізичних утворень у різні вікові періоди, вміти створювати умови для особистісно зорієнтованого виховання, здійснювати організацію розвивального середовища, володіти добре вираженими здібностями до адекватної рефлексії щодо своїх індивідуальних особистісних особливостей і своїх професійних можливостей, бути високоосвіченою, високоморальною особистістю з усталеною системою цінностей та ідеалів, у співпраці з дітьми обирати демократичний стиль спілкування. [2]

Розглянувши питання взаємодії вихователя і практичного психолога з метою попередження та корекції негативних проявів поведінки дошкільників, ми зробили висновок, що корекційна робота вихователя ДНЗ і практичного психолога повинна здійснюватися одночасно у таких напрямках: робота з дитиною, робота з батьками, гуманізація навчально-виховного процесу ДНЗ (дорослі люди, педагоги, однолітки). Залежно від чинників того чи іншого негативного прояву у по-

ведінці дитини вихователь обирає методи і прийоми корекції її поведінки.

У подальшій роботі з дітьми, схильними до негативних проявів у поведінці, з метою їх попередження вихователь керується загальними правилами роботи з такими дітьми. Основними у такій роботі є знання вікових та індивідуальних особливостей дітей, здійснення індивідуального підходу, створення позитивного емоційного фону, доброзичливої, дружлюбної атмосфери у групі. [5]

Ми експериментально вивчили організаційно-педагогічні умови готовності вихователя до реалізації особистісно зорієнтованих технологій у роботі з дітьми з негативними проявами в поведінці і з'ясували наступне.

У 32,4% вихователів присутня мотиваційна готовність. Це означає, що вихователі демонструють готовність виявляти рівень розвитку здібностей дитини, досліджувати індивідуальні та психологічні особливості дитини. У 41,6% вихователів – демонструється організаційна готовність. Ця частина вихователів засвідчила освітній рівень вихователя, рівень володіння професійними знаннями, вміннями і навичками, особистісні якості вихователя, володіння ними педагогічним інструментарієм. 26% вихователів практично готові до реалізації особистісно зорієнтованих технологій з дітьми з негативними проявами в поведінці. Вони мають достатній рівень сформованості навичок проведення первинної і вторинної діагностики, проведення навчально-виховних та просвітницьких занять, проведення корекційної роботи, здійснення соціально-педагогічного та психологічного супроводу дітей з негативними проявами поведінки.

Частота використання особистісно зорієнтованих технологій у попередженні негативних проявів поведінки в дошкільників зумовлена з одного боку - професійними характеристиками педагога; з іншого - психолого-віковими особливостями дітей та матеріальним забезпеченням навчального процесу.

У ході проведеного анкетування, інтерв'ю вихователів та спостереження за реалізацією вихователем особистісно зорієнтованих технологій ми з'ясували такі професійні особливості особистості вихователів: розуміння вихователем суті негативних проявів і їх чинників; форм вияву; труднощів, які виникають у роботі з дітьми з негативними проявами у поведінці. Розкрили мотиваційну, організаційну та практичну готовності вихователя до реалізації особистісно зорієнтованих технологій виховання у попередженні негативних проявів поведінки у дошкільників.

Результат бесіди з практичним психологом щодо його оцінки взаємодії з вихователем у проведенні ефективної психолого-педагогічної корекції негатив-

них проявів у поведінці дитини, ми виявили наступні компоненти:

- обмін досвідом організації психолого-педагогічної взаємодії;
- формування спільної стратегії взаємодії з дитиною;
- розробка інноваційних технологій корекції;
- проведення заходів первинної та вторинної профілактики негативних проявів поведінки дошкільників;
- орієнтування батьків на проведення спільної навчально-виховної діяльності відносно дітей з негативними проявами в поведінці.

Проте виконання дослідження і зроблені за його результатами висновки не вичерпують усіх аспектів порушеної проблеми. Більш глибокого і детального дослідження можуть вимагати питання:

- професійні компетенції вихователя ДНЗ у роботі з дітьми з негативними проявами поведінки;
- психолого-педагогічна допомога дітям з негативними проявами поведінки;
- Підготовка дитини з негативними проявами поведінки до адаптації в ДНЗ, навчання в школі.

Висновки

Особистісно - зорієнтоване виховання ґрунтується на гнучкому використанні педагогом інтегрованої системи виховної і навчальної роботи, у забезпеченні ефективного особистісного розвитку та саморозвитку дитини, ставленні до кожної дитини як до своєї особистості.

Вихователь, здатний реалізувати технологію особистісно - зорієнтованого виховання у ДНЗ, має вміння чітко визначати цілі і основні завдання роботи, знати індивідуальність дитини, її потенційні можливості на певному етапі розвитку, особливості психофізичних утворень у різні вікові періоди, вміння створювати умови для особистісно зорієнтованого виховання, здійснювати організацію розвивального середовища, бути високоосвіченою, високоморальною особистістю з усталеною системою цінностей та ідеалів.

Найбільш поширені негативні прояви у поведінці дошкільників є агресивність, гіперактивність, тривожність, сором'язливість. Вони зумовлюються переважно такими чинниками: кризами розвитку дитини, неправильним вихованням, недостатньою увагою з боку батьків, несприятливими умовами адаптації дитини до оточуючого середовища.

Попередження негативних проявів на основі використання особистісно - зорієнтованих технологій доцільно здійснюватися одночасно у трьох напрямках: робота з дитиною, робота з батьками та гуманізація навчального – виховного процесу ДНЗ.

Література

1. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Кононко О.Л. Особистісна орієнтація пріоритет сьогодення /О. Л.Кононко // Дошкільне виховання. – 2007, № 5. 3-4с.
3. Марінушкіна О.Є, Заманій Ю.О. Порадник практичного психолога. Харків. Видавнича група "Основа", 2008. – 236с.
4. Пехота О.М., Кітченко А.З., Любарська О.М. Освітні технології: Навчально-методичний посібник. - К.: А.С.К., 2002. - 255 с.
5. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. – М.: Проосвещение, 1998. – 164с.

ПРИЙОМИ ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ПИСЬМА

Нестеренко К., студентка IV курсу факультету іноземних мов

Науковий керівник: **Таран О.М.**, доцент кафедри англійської мови та методики викладання

У статті розглянуто сучасні вимоги до писемного мовлення в школі. Описано не стандартні прийоми організації навчання письма.

Вивчення іноземних мов є важливим завданням на сьогоднішній день, оскільки Україна співпрацює з країнами Європи, Сполучених Штатів Америки, Канади, розширюються контакти громадян України з представниками інших країн, нині співвітчизники беруть участь у міжнародних конференціях.

Велика увага до навчання іноземних мов в Україні, зокрема до писемного мовлення, пов'язана перш за все з тим, що між українськими громадянами та організаціями і громадянами і організаціями з інших країн постійно збільшується число і розширюється обсяг письмових контактів як через електронну пошту, так і традиційними засобами.

Проблема навчання писемного мовлення постає найбільш гостро, оскільки цьому виду мовленнєвої діяльності протягом тривалого часу не приділялось належної уваги. В рекомендаціях Ради Європи з мови зокрема, зазначається, що спілкування через писемне мовлення включає такі види діяльності як: написання та обмін записками, нотатками, коли усне спілкування неможливе і недоречне; листування, узгодження текстів угод, контрактів, комюніке через реформулювання та обмін проектами, поправками, виправлення коректури тощо; участь у комп'ютерних конференціях on-line або off-line. Приклади писемних видів діяльності включають заповнення формулярів, анкет та списків запитань; написання статей для журналів, газет, зведень новин; складання підписів для дисплею; написання звітів, меморандумів тощо; складання записів для майбутнього використання; запис висловлювань під диктовку; творче та образне письмо; написання особистих або ділових листів. Крім того, в писемному спілкуванні виділяються загальне писемне спілкування, листування, записки, повідомлення та заповнення формулярів. Однією з головних задач вчителя при організації писемної діяльності є забезпечення учнів захоплюючими письмовими завданнями, що допоможе їм вільно виражати думки на папері [1: 82-85].

Програма, у в'язку з цим, з англійської мови визнає англійське писемне мовлення одним з основних компонентів навчання мовлення та письма та висуває значні вимоги щодо оволодіння письмовою мовою.

Мета цієї статті полягає в тому, щоб розглянути особливості навчання писемного мовлення англійською мовою в 7 класі.

Згідно Програми навчання іноземної мови в середній школі, навчання письма на кінець 7-го класу учні письмово передають інформацію адекватно цілям, завданням спілкування, правильно оформлюючи повідомлення залежно від його форми, описують предмет, особу, події, явища, об'єкти (в межах 14 речень) [3: 70].

Аналіз підручників з англійської мови для 7 класу Карп'юк О.Д. English 7, Oxford Team, Excellent Pupil's Book для учнів середніх загальноосвітніх навчальних закладів показує, що автори підручників, на наш погляд, приділяють не достатньо уваги навчанню писемного мовлення.

У цих підручниках ми знаходимо вправи на ретельне написання, виписування та трансформацію речень. Ці вправи спрямовані на формування лексичних та граматичних навичок учнів. В більшості випадків вони є лише підготовчими, їхня кількість не є достатньою для формування та розвитку вмінь писемного мовлення, вони не завжди є привабливими та цікавими для учнів.

Спостереження за навчальним процесом з іноземної мови в середній школі, свідчить про те, що не всі учні володіють навичками писемного мовлення. Деякі учні завжди раді, що мають можливість виразити свої думки в письмовій формі. Інші учні відносяться до таких вправ без особливого захвату, їх небажання писати іноземною мовою спричинене тривогою щодо каліграфії, правопису та уміння правильно будувати речення та параграфи.

Вчитель повинен допомогти учням насолоджуватись своєю роботою і пишатися нею, тому потрібно пропонувати привабливі письмові завдання, які залучують учнів не лише до інтелектуальної, але й до цікавої емоційної діяльності. Але в той же час вчитель повинен корегувати письмову діяльність учнів, не руйнуючи позитивної атмосфери в класі.

Цікавим, на наш погляд є підхід до навчання писемного мовлення відомого британського фахівця з проблем навчання англійської мови як іноземної, Джереми Хамера, який пропонує нестандартні прийоми для навчання писемного мовлення.

В цій статті ми зупинимось на одному з прийомів організації навчання письма на уроці іноземної мови: груповому письмі.

Багато хто пише листи самостійно, чи то вдома чи на роботі. Але в навчальних умовах, коли учні отримують завдання пов'язані з письмовою комунікацією, вони можуть відчувати деякі труднощі, пов'язані з низьким рівнем сформованості навичок орфографії, лексико-граматичних навичок, недостатньо розвиненим вмінням писемного мовлення, відсутністю ідей щодо створення письмового повідомлення. Це потребує особливого підходу з боку вчителя. Прикладом такого підходу є робота вчителя з малими групами для організації групового письма, яке є спільною діяльністю учнів і часто більш продуктивною ніж індивідуальне письмо, оскільки поживляється генерація ідей, покращується аналіз текстів-зразків певного жанру, тому що групове дослідження тексту-зразка є більш продуктивним ніж індивідуальне. Групове письмо

сприяє надзвичайному підвищенню мотивації, оскільки учні спільно здійснюють пошук ідей, обговорення, оцінювання своєї роботи і поділяють гордість за групові досягнення. Групове письмо та письмо в парах стимулює учнів до активної розумової діяльності.

Цікавим прикладом організації групового письма є прийом 3 running dictation³. Вчитель ділить клас на групи. На дошці вивішується текст-вірш, історія, опис. Потім запрошує одного представника кожної групи до дошки прочитати рядок вірша, запам'ятати його, повернутися до групи і продиктувати речення. Потім інший учень виконує таке ж завдання. До цієї діяльності залучені всі учні. У такий спосіб вони тренуються в написанні диктантів, що є одним з прийомів для навчання орфографії іноземної мови [5: 260].

Привабливим в організації навчання писемного мовлення є групове написання оповідання. Студенти об'єднуються в групи щоб написати історію. Учні сідають в коло. Перше речення зачитує вчитель. Кожен з учнів записує його. Після цього згорнуті листки пере-

ходять до сусіда, де створюється продовження історії за допомогою наступного рядка. Таким чином кожен учень має безпосереднє відношення до створення історії, оскільки аркуш паперу проходить по колу і повертається до свого власника. Це завдання має виконуватись спокійно, інакше воно втратить головну привабливість - спонтанність писемного мовлення [5: 264].

Іншим прикладом групового навчання писемного мовлення може бути створення оповідання за малюнками: кожен учень в групі отримує картинку з загальної історії і повинен написати коротку історію, описуючи малюнок, пише окремо, а потім учні об'єднують свої твори в одну історію. Завдання є креативним, оскільки проважує багато дискусій, що дає учням змогу писати з ентузіазмом, поєднувати говоріння та письмо.

Отже, використання при навчанні писемного мовлення такого прийому як групове письмо, сприяє підвищенню позитивної мотивації учнів до вивчення іноземної мови, оскільки воно включає в себе не тільки письмо, але елементи дослідження, дискусії, гри та розваги.

Література

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – Київ: Ленвіт, 2003. – 273с.
2. Іноземні мови. 2-12класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. – К.: Ірпінь, 2004. – 199с.
3. Карп'юк О. Д. Підручник з англійської мови для 7 класу загальноосвітніх навчальних закладів. – Тернопіль: 3 Лібра Терра³, 2009. – 208с.
4. Excellent Pupil's Book. Caroline Bradshaw, Jill Hadfield. Longman. 2003.
5. Harmer J. How to teach writing. Oxford, 2005. – 198. 6. Oxford Team. Norman Whitney, Liz Driscoll. Oxford University Press. 2002.

УДК 82.0

“ХУДОЖНІЙ МОТИВ” ТА “ОБРАЗ” : ПРОЦЕС СТАНОВЛЕННЯ ПОНЯТЬ

Нестеренко О., студентка IV курсу філологічного факультету
Науковий керівник: **Михальчук Н.І.**, доцент кафедри української літератури

Для виконання поставлених завдань потрібно обґрунтувати теоретичну базу нашого дослідження, для чого дамо визначення окремим літературознавчим поняттям. Насамперед термінам “художній мотив” та “образ”. Простежується історичний процес їх становлення, співвіднесеність із термінологією міфопоетики: “архетипом”, “міфологемою”, “мономіфом”; актуалізується проблема місця міфологічних мотивів та образів у парадигмі вічних мотивів і образів літератури.

Термін “мотив”, починаючи від “Поетики” Арістотеля, постійно вживається в літературознавчих і культурознавчих працях. “Мотиви” проаналізовані у німецьких казках (К.Мюлленгоф, Л.Уланд); кваліфікуються як найменша одиниця матеріальної структури твору (школа В.Шерера); як психологічна подія, що слугує поштовхом для створення художнього феномену (В.Дільтей); як матеріальне вираження проблеми твору (Ф.Гундольф, О.Вальцель); як постійно повторювана в творі ситуація (М.В.Кайзер); нарешті, мотиви поділяють на основні, рамкові, побічні (Р.Петч). У психології З.Фройд та його послідовники ототожнюва-

ли мотив із несвідомою настановою душі, що реалізована в сюжетній долі героя.

Дослідження мотиву в літературознавстві пов'язане насамперед із О.Веселовським (історично-типологічний аспект). Його вчення продовжує теорія В.Проппа. У роботах суто теоретичного характеру терміном “мотив” позначається тема нерозкладної далі одиниці тексту (Б.Томашевський), частина структури будь-якого твору (Б.Ярхо). Мотиви поділяються на ситуації, мовлення, дії, описи, характеристики (Б.Путілов). Проблеми “мотив” присвячують свої праці Б.Гаспаров, А.Рафаєва, А.Ткаченко, В.Халізєв. Виділяються архетип (власне мотив) і сюжетний мотив (М.Шевчук). Сукупність структурованих мотивів, лейтмотивів, ремінісценцій, що перебувають у антиномічно-корелятивних зв'язках і об'єднані спільною моделлю, складають тему твору (Т.Бовсунівська). До специфічних мотивів Т.Бовсунівська відносить лейтмотиви, ремінісценції, авторемінісценції, алюзії й міфологеми. Варто дати визначення цим поняттям. Лейтмотив (Leitmotiv, буквально — провідний мотив), музичний зворот (мотив, фраза, рідше ціла тема, інколи гармонійна

послідовність), що неодноразово повторюється як образ музичного твору. Зазвичай служить характеристикою або умовним позначенням певного персонажа, предмета, явища, ідеї, емоції. Поняття лейтмотиву незрідка застосовується при аналізі творів літератури, позначаючи образний зворот, що повторюється в творі як момент постійної характеристики героя, переживання або ситуації. Повторюючись і варіюючись, лейтмотив обростає асоціаціями і знаходить особливе ідейне, психологічне або символічне втілення у творі. Алюзія (лат. *allusio* — жарт, натяк) в художній літературі, ораторській і розмовній мові одна із стилістичних фігур: натяк на реальний політичний, історичний або літературний факт, який передбачається загальновідомим. Як натяком, незрідка користуються крилатими словами і виразами (наприклад, “слава Герострата”, “перейти Рубікон”, “прийшов, побачив, переміг”). Алюзія є одним із засобів реалізації інтертекстуальності, яка відрізняється від інших засобів компактністю передачі об’ємної інформації прецедентного тексту і, таким чином, становить важливий квант інформації, що сприяє збагаченню новоутвореного тексту. Разом з тим, треба мати на увазі, що перехід художнього елемента із прецедентного до нового тексту супроводжується деякими змінами його змісту. Це пояснюється, перш за все, тим, що запозичений елемент переосмислюється в новому оточенні згідно специфіки цього оточення. Ремінісценція (лат. *reminiscentia* — спогад) — це один із видів творчих взаємовпливів, суть якого полягає в запозиченні окремих елементів із творчості попередників. Це можуть бути мотиви, образи, окремі вирази, деталі тощо. Обов’язковою умовою ремінісценції є їх творча зміна, переосмислення, набуття нового змісту. За словами Н. Корабльовою, “ремінісценція — це відтворена вказівка на деякий інтертекст, що існує поза конкретним часом та культурними межами” [9, 12]. У той же час авторемінісценція полягає в тому, що автор самопосилається на власні твори.

Літературний словник — довідник за редакцією В.Т. Громяка та Ю.І.Коваліва визначає мотив як тему літературного твору або неподільну смисловою одиницю, з якої складається сюжет (фабула). Мотиви рухають вчинками персонажів, збуджують їх переживання і роздуми, особливо тонко динамізують внутрішній світ ліричного суб’єкта. Тому в аналізі твору поняття “тема” і “мотив” часто зближуються. Роль і художньо-виражальні функції мотиву виявляються у фабулі і сюжеті конкретного твору, у структуру циклу, у творчості письменника, у групі типологічно споріднених творів різних письменників. Також мотив визначають як стійкий формально-змістовий компонент твору, який більш прямо співвідноситься зі світом авторських думок і почуттів, але на відміну від них позбавлений відносної самостійності, естетичної завершеності, набуває реалізації у конкретних творах [3,469; 10,230] .

З поняттям “мотив” тісно пов’язане поняття “образ”, що співвідноситься з такою античною теорією мистецтва, як мімезис. Найповніше обґрунтування воно отримує в естетиці Гегеля. “Образ” розглядається у взаємодії з іншими словами-образами (О.Потебня). Втрачаючи своє первинне значення, образ розгортається в часі, збагачується додатковими, іноді абсолютно протилежними конотаціями, творить мистецьку сферу.

І.Франко обґрунтовує теорію динамічного, рухомого образу. Д.Загуп відзначав серед образів широкі й стислі, зорові, слухові, образ руху, динамічні образи, образи смаку, запаху, дотику, схематичні, типові, символічні. Прибічники семіологічного підходу до розгляду мовних і літературних явищ, стверджуючи їх знакову природу, уникають поняття “художній образ”, замінюючи його термінами “знак”, “код”, “символ”. А.Єфімов розрізняє два різновиди образів: літературні (образи персонажів літературних творів) і мовленнєві (яскраві вислови, тропи), наголошуючи на домінуванні мовленнєвої образності.

Поняття “образ” (зокрема “античний образ”) використовується (за М.Храпченком) на позначення творчо засвоєної античної дійсності, яка постає у літературному творі, з одного боку, як щось конкретне (характер людських і міфологічних персонажів, подій, переживань, настроїв, явищ природи). А з іншого — для окреслення художньої форми, що набуває визначеності, коли система конкретно-чуттєвих форм утворює дещо індивідуальне (образ античної людини, тварини, міфологічної істоти, певної події, настрою, переживання, явища природи).

З поняттями “мотив” і “образ” співвідносять терміни “архетип” і “міфологема”, що є основними поняттями міфопоетичного аналізу. Починаючи з 30-х рр. XX століття, термін “архетип” стає одним із центральних у літературознавстві (М.Бодкін, Р.Грейвз, Дж.Кемпбел, Н.Фрай). На сучасному етапі метою багатьох теоретичних літературознавчих праць (А.Большакова, О.Іваницький, Л.Карасьов, Є.Мелетинський, В.Мірманов, А.Топорков, В.Топоров) стає вироблення власне літературної моделі архетипу, визначення її специфічних параметрів. Архетипи є прообразами універсальних міфологічних мотивів і сюжетів, які формуються у сфері “колективного несвідомого” й реалізуються в міфотворчості, виражаючи властивості й стан психіки. Архетип (грец. *ἄρχη* (*arche*) — початок і грец. *τύπος* (*typos*) — тип, образ; прототип, проформа) — прообраз, початковий образ, ідея, первісна форма для наступних утворень. Це поняття, що походить від традиції платонізму і грає головну роль у “аналітичній психології”, розробленій Юнґом, що вплинула на сучасну культурологію. У філософії Платона під архетипом розумівся осяжний розумом зразок, “ейдос”, у схоластів — природний образ, відбитий у розумі, в Августина Блаженного — споконвічний образ, що лежить в основі людського пізнання.

Під шаром “особистісного несвідомого”, що складала основний предмет вивчення в класичному психоаналізі Фрейда, Юнґ виявляє “колективне несвідоме”, що трактується як загальнолюдська основа (“грибниця”) душевного життя індивідів, наслідувана, а не сформована на базі індивідуального досвіду. Якщо в особистісному несвідомому основну роль грають “комплекси” (наприклад, комплекс Едипа, комплекс неповноцінності), то структуроутворюючими елементами колективного несвідомого є “архетип” — універсальні моделі несвідомої психічної активності, котрі спонтанно визначають людське мислення і поведінку. Архетипи можна порівняти з кантівськими “ап’іорними формами” пізнання, однак вони позбавлені їх абстрактності й емоційно насичені. Власне архетипи не мають конкретного психічного змісту (Юнґ уподібнював їх осям кристала); інша справа — архе-

типичні уявлення (символи) як результат спільної роботи свідомості і колективного несвідомого. Символи це єдність прозорої свідомості образу і таємного, неексплікованого змісту, що стоїть за ним, що веде в несвідомі глибини психіки.

Міфологія і релігія (оцінювані Юнгом надзвичайно високо) мурують “захисну стіну символів”, що дозволяє свідомості асимілювати небезпечно-самостійну енергію архетипу несвідомого і гармонізуючи тим самим людську психіку. За історичною мінливістю конкретних символів Юнг вбачав інваріантність архетипу, що пояснює різкі подібності в різних міфологічних і релігійних системах і факти відтворення в сновидіннях і психотичному маренні фрагментів древніх езотеричних систем.

Термін “міфологема” тлумачиться в системі міфологічного мислення як трансформований у міфі й ритуалі архетип, належачи в своїй генезі до вторинних мов культури, що виконують функцію знаків, які замінюють цілісні ситуації й сюжети, несучи в собі пам'ять про майбутній та минулий стан образів. Кожна міфологема є метонімічним символом-знаком і базується на певному архетипі або на взаємодії кількох архетипів, тобто архетип є простішою й первіснішою, ніж міфологема, складовою частиною міфопоетики.

Один із варіантів інтерпретації міфологеми - розуміння її як частини тематичного поля твору. Зокрема тема, витлумачувана як сукупність структурованих мотивів, лейтмотивів, ремінісценцій, авторемінісценцій, міфологем, алюзій, які перебувають в антиномічно-корелятивних зв'язках і об'єднані спільною художньою моделлю мікрокосму, у цьому разі стає своєрідним смисловим обмеженням міфологеми. Сама ж міфологема в тематологічному її тлумаченні – це мотив, заснований на міфологічній архаїці та інтелектуалізований відповідно до обраної автором до здійснення моделі мікрокосму твору. Міфологема – це “вторинна мова культури”, отже, вона тяжіє до мови тайнопису, а, потрапляючи в художній текст, виконує функцію таємного змістового коду.

Поруч з термінами “мотив”, “образ”, “архетип”, “міфологема” міфопоетична парадигма оперує також поняттям “мономіф” (Дж.Джойс). Це первинна структура, “первинний міф”, міфологічний інваріант, універсальний мотив, архетип усієї літератури, що лежить в основі наступних міфологічних оповідей і всієї художньої творчості в цілому. Структура “мономіфу” зводиться до загальної формули: “відторгнення–ініціація–повернення” (Дж.Кемпбел).

Античні мотиви й образи належать до великої групи традиційних мотивів і образів, які впродовж онаціоналення чи осучаснення набувають актуального значення, несуть в собі надпотужні можливості щодо висвітлення найнагальніших потреб суспільства й можуть дорівнювати архетипам. В епоху модернізму рецепція вічних мотивів і образів здійснюється разом з традиційною міфологізацією через реміфологізацію й деміфологізацію.

Художній образ у літературі створюється за допомогою слів, мови. У свій час Л.Тимофєєв визначив, що “образ - це конкретна і водночас узагальнена картина людського життя, що створена за допомогою вимислу й має естетичне значення” [3, 60]. С. Бочаров зазначає, що “образність є взагалі буття художнього твору, його “матерія”. Характери героїв, сюжетні поло-

ження, композиційна будова мовлення, особливості мови, авторської та дійових осіб – це видима плоть, “тканина” літературного тексту, модифікації образу, його “перетворення”.

Вивчення героїв літературного твору має ключове значення для осягнення його змісту і значення та тісно пов'язане з розумінням сутності художнього образу як феномена мистецтва. Оскільки художній образ — це складно організоване художнє ціле, і в його поясненні можуть переважати ті чи ті змістові або формуючі складники, то він трактується вченими неоднозначно. М. Храпченко виділяє чотири “сфери” образу: а) відбиття й узагальнення істотних властивостей, рис дійсності, розкриття складності духовного життя людей; б) вираження емоційного ставлення до всього того, що слугує об'єктом творчості; в) втілення життєвого ідеалу, створення естетично значущого предметного світу; г) внутрішня орієнтація на читацьке сприйняття та естетичний вплив твору на читача [3; 66-67]. Вчений указує на певну змістову стабільність поняття й водночас запевняє про його відкритість, зумовлену тим, що один і той же художній образ може сприйматися по-іншому, залежно від віку й статі читача, його життєвого й естетичного досвіду, соціального стану, суб'єктивуючись, “прикладається” щоразу до конкретних умов читацького “Я”. Отже, мистецтво слова — узагальнене й естетично наповнене відображення дійсності.

Інша концепція, за Г. Поспеловим, будується на тім, що образність мистецтва — це передусім форма, зумовлена його змістом. Розуміння образу-персонажа, зокрема, конкретизується в контексті цієї теорії як поняття про систему прийомів творення літературного героя. Кожен образ настільки виражає той чи той зміст, наскільки цілісно його подають у конкретно-чуттєвій одиничній формі деталі цього образу. Віддаючи пріоритет формі художнього твору, Г. Поспелов не заперечує змістове наповнення образу і вказує на його типовий характер, водночас підкреслюючи уявний характер змалюваного, штучність художніх картин та індивідуальність літературного явища. Образна досконалість твору є запорукою й потужним чинником його естетичного значення і впливу на читацьку громадськість [5; 55-56].

Обидві концепції художнього образу перебувають на одній методологічній основі, їхня єдність дає змогу сприймати художній образ як систему, зумовлену взаємодією форми й змісту.

Сучасні літературознавці поглиблюють розуміння художнього образу як такого, що в конкретно-чуттєвій та естетично значущій окремій формі відбиває істотні прикмети дійсності. О. Галич розглядає образ як одиничну форму емоційного змалювання узагальненої в художній картині дійсності [7;97-98]. Загалом це трактування не суперечить тому хрестоматійному, яке зробив колись Л. Тимофєєв, також вважаючи образ конкретною й водночас узагальненою картиною людського життя, створеною за допомогою вимислу й естетично значущою [8; 60]. В художньому образі, за Арістотелем, а далі — й Горацієм, спостерігаємо вираження загального, типового в житті людини через одиничне, індивідуальне, що вчені називають типізацією (М.Гуляєв). Відбувається, як стверджує Л. Тимофєєв, узагальнене відображення дійсності у формі одиничного, індивідуального. Однак учений застері-

гає, що тільки співвідношенням загального й одиничного не вичерпується характер художньої літератури.

На естетичний зв'язок образу як художнього узагальнення з типовими явищами дійсності спирається і М. Гуляєв [2; 83-91]. Поділяючи такий погляд, І. Волков зауважує, що в літературному творі змальовується не просто узагальнена картина життя, а подається інше, друге — художнє життя й розкривається авторське ставлення до зображуваного. Учений зараховує художній образ одночасно компонентом художнього змісту й художньої форми: як узагальнену картину дійсності та як систему конкретно-чуттєвих засобів її змалювання. На його думку, художній образ — це система конкретно-чуттєвих засобів, що втілює власне художній зміст, тобто художньо освоєну характерність реальної дійсності [1; 70-72, 75]. Як основний засіб відображення характерних картин життя, художній образ складається з низки образотворчих засобів, завдяки яким і набирає відчутних обрисів у тексті твору. Образ, містячи в собі характер, здобуває естетичну значущість, тому що представляє не тільки об'єктивний зміст, а й емоційно напружений засіб його художнього розкриття.

Образ у літературі — умовний, є лише відбитком реальних речей; пізнаваність цього образу викликає в реципієнта насолоду й наближає до розуміння прочитаного. Оскільки літературний образ є словесним, то актуалізується адекватне тлумачення слова у тексті твору, яке зумовлює глибше осягнення його змісту. Говорячи про специфіку аналізу художнього образу й акцентуючи особистісну зорієнтованість його осягнення, вчений підкреслює: "Втрата людиною здатності "бачити" за словом образ є знаком занепаду духовності" [4; 20].

Зважаємо й на погляди Гегеля, який пояснює художній образ як змістовну, тобто ідейну, форму мистецтва, форму мислення в літературі, що передбачає метафоризацію думки, яка проникає вглиб духовного життя людини.

Хоча під час визначення художнього образу в літературознавстві за основу приймаються різні сторони й властивості цього поняття, що породжує відмінності в тлумаченні його сутності, вчені здебільшого стверджують у ньому художній вимисел, одиничну форму, конкретно-чуттєве вираження й узагальнений зміст, естетичний потенціал, відзначають рецептивну спрямованість твору та читацьку готовність до художнього сприйняття. Художній образ розуміється як зображально-виражальний засіб творення художньо-естетичної вартості [3; 728], тобто такої художньої реальності, яка викликає в читачів особливий потік думок і почуттів, спонукаючи до відповідної реакції на прочитане, тому служить для вираження у творі естетичного ідеалу письменника.

Можна зробити такі висновки: а) один і той же образ різними людьми сприймається неоднозначно, бо слово однаковою мірою належить тому, хто говорить, і тому, хто слухає; б) читач може інакше, ніж автор, витлумачити його твір, тому в різні епохи твір може мати різний зміст і значення для читачів; в) у творі зв'язок образу та ідеї не доводиться, а стверджується; г) чим зрозуміліші художні образи, тим більшу насолоду вони викликають і створюють враження досконалості; д) у слові розрізняємо зовнішню форму/звуки, букви), об'єктивний (нейтральний) зміст і внутрішню форму, яка саме й виражає ситуативне значення. Тому в художньому творі головне — не зміст, а образи, які представляють цей зміст; е) зміст художнього твору розкривається в комбінації окремих слів так само, як зміст картини чи скульптури полягає не у кількості фарби чи мармуру, а в гармонійному поєднанні ліній, світла і тіні [3]. Ідеться про принциповий зв'язок слова й художнього образу, художнього мислення і мислення звичайної людини, який полягає в тому, що одні й ті ж слова в різному контексті, в нових умовах мають інше значення або відтінок. Спираючись на теорію О. Потебні, В. Марко виділяє в ній три основні положення: "...а) у конкретному літературному творі найвагоміші в ідейному плані слова здобувають нові значення або нові нюанси значень, відмінні від тих, що закріплені за ними в словниках; б) система нових значень слів у творі — один із специфічних для літератури засобів вираження змісту; в) нові значення слів виникають не довільно, не випадково, а підпорядковуються задумові автора, його художній концепції..." [4; 22-23].

Образ як результат процесу художнього відбиття становить єдність емоційного й логічного аспектів, зумовлену об'єктивно-суб'єктивною природою художньої творчості й сприйняття, що визначається естетичним ідеалом митця і впливає на особистісне формування читача. Ця єдність характерна для всіх образних компонентів художнього твору, що вказує на складну структуру його засвоєння. Наприклад, вивчення образу-персонажа, заглиблення в його характер пов'язане з осягненням узагальненої конкретної сутності, вираженої в наочно-чуттєвій формі дійової особи твору. Під конкретизацією образу літературного героя розуміємо контекстне відтворення читачем його ідейно-художнього змісту й значення, виведення відповідних авторській ідеї образних узагальнень. Логічний аспект художнього образу полягає в тому, що література є однією з форм суспільної свідомості; у свою чергу, емоційний аспект художнього образу передбачає активну позицію читача стосовно зображуваного письменником.

Література

1. Волков И. Ф. Теория литературы: Учеб. пособ. для студ. и преподавателей. — М.: Просвещение; Владос, 1995. — 256 с.
2. Гуляев Н. А., Богданов А. Н., Юдкевич Л. Г. Теория литературы в связи с проблемами эстетики. — М.: Высшая школа, 1970. — 379 с.
3. Літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін. — К.: ВЦ "Академія", 1997. — 752 с
4. Марко В. П. Основи аналізу літературного твору: Навч.-метод. посіб. — Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2003. — 32 с
5. Поспелов Г. Н. Теория литературы: Учебник для унгов. — М.: Высшая школа, 1978. — 351 с.

6. Потебня А. А. Теоретическая поэтика. — М.: Высшая школа, 1990. — 344
7. Теорія літератури: Підруч. / За наук. ред. Олександра Галича. — К.: Либідь, 2001. — 488 с.
8. Тимофеев Л. И. Основы теории литературы. — М.: Просвещение: 1966. — 479 с.
9. Кораблева Н.В. Интертекстуальность литературного произведения. — Донецк: Кассиопея, 1990.
10. Литературный энциклопедический словарь [Под общ. ред. В.М. Кожевникова, П.А. Николаева.] - М.: Советская энциклопедия, 1987. — С. 469, 230
11. Тимофеев Л.Н. Основы теории литературы. — М., 1976

УДК 908(477.51):726.6

СПАСЬКИЙ СОБОР – НЕВІД’ЄМНА ЧАСТИНА НАЦІОНАЛЬНОГО АРХІТЕКТУРНО-ІСТОРИЧНОГО ЗАПОВІДНИКА “ЧЕРНІГІВ СТАРОДАВНІЙ”

Ніжинець Ю., студентка IV курсу природничо-географічного факультету

Науковий керівник: **Філоненко Ю.М.**, доцент кафедри гелграфії

У 1033–1034 рр. у центрі Дитинця Мстиславом був закладений величний Спаський собор, який був не тільки святинею міста, а й служив усипальнею князів. Тут поховані Мстислав Володимирович, Святослав Ярославич та багато інших. Оскільки такі величні споруди як собори та церкви споруджували на відзнаку важливих історичних подій; гадають, що Мстислав задовго до початку будівництва Софії Київської заклав Спаський собор на честь приєднання Червенських міст до Київської Русі. [1, с. 10]

Спаський собор - одна з найдавніших кам'яних споруд, що збереглися на Європейській території Радянського Союзу.

У 1036 році в рік смерті Мстислава за літописом стіни споруди було виведено вище землі до рівня, якого міг досягти рукою вершник, що стоїть на коні (до 4 метрів). [2, с. 2]

Об'ємно-просторова композиція собору, що нагадує форму піраміди, запозичена з архітектури християнської Візантії. Очевидно, в його будівництві брали участь візантійські майстри, привезені Мстиславом з Тмутаракані, а поруч з ними набували майстерності чернігівські ремісники, які прикрашали стіни різноманітними візерунками. [1, с. 12]

Витягнутий зі сходу на захід прямокутник плану собору (довжина сторін 29,5x19,2 метрів всередині) ділиться чотирма парами могутніх, хрещатих у плані стовпів та аркадами на біломармурових колонах на три нерівні частини - нефи, серед яких центральний удвічі більший за бокові. Зі сходу нефи закінчуються трьома напівкруглими вівтарними виступами-апсидами, а з заходу поперечний неф, або нартекс, виглядає як своєрідний вестибюль.

Характерна риса давньоруського будівництва - розвиток архітектури на основі конструкцій - тектонічність архітектури знайшла своє відображення у відповідності зовнішнього вигляду споруди внутрішній його схемі: внутрішнім стовпам на фасадах відповідають широкі виступи з площини стін - лопатки, причому так звані пучковим (складної конфігурації) стовпам аркад другого яруса всередині відповідають на фасадах втоплені в стіни пучкові пілястри. Одну з них відкрито з півночі в первинному вигляді. Ці пілястри - одна з найхарактерніших архітектурних деталей пам'ятки. Контуром коро-

бових склепінь, які перебивають центральний поздовжній неф та середній поперечний неф (транsept) і створюють в плані рівносторонній архітектурний хрест, відповідають на фасадах напівкруглі площини верхньої частини стін - закомари. Невід'ємним елементом пірамідальної композиції Спаського собору є вежа біля північно-західного кута. Ця вежа зі сходами на хори веде свій початок від башт - "сіней" та теремних веж давньоруського дерев'яного житла.

Другим оригінальним елементом композиції Спаського собору була хрестильня у вигляді невеличкої церкви з трьома апсидами, що прилягала до південно-західного кута собору і врівноважувала разом з вежею пірамідальну композицію західного - головного фасаду споруди. До північної та південної стін собору зі сходу прилягали каплиці-усипальні, де ховали членів княжих династій (залишки цих усипалень видно на плані). Ступінчастість і пірамідальність загальної композиції собору підкреслювали також невисокі притвори - паперті, залишки одного з яких знайдені в 1972 році біля західного фасаду.

Типовим для давньоруської архітектури першої половини XI сторіччя є матеріали та конструкції Спаського собору. Стіни виведені мішаною кладкою (opus mixtum) з чергуванням тоненької цегли-плінфи (2,5 – 4 сантиметри) та каменю-пісковіку на міцному гідралічному так званому цем'янковому розчині з підрізкою швів. Цей розчин складався з відмінної якості вапна та товченої плінфи, кераміки (цем'янки). Головним модулем кладки стін був камінь, з якого робили і фундаменти, а цегла-плінфа використовувалась як нівелюючий шар і декоративний матеріал. Крім мішаної кладки, використовувалась кладка стіл з втопленням рядом, особливо в конструкціях апсид, склепінь, стовпів і частково стін.

Оскільки зовні стіни не тинькувалися, а лише в окремих місцях затирались цем'янковим розчином з розрізкою на камені – квадрі, чергування каменю і плінфи, а також широкі смуг рожевого розчину в місцях втоплених рядів кладки надавали фасадам особливої мальовничості. Також майже всі стіни, ніші та проміжки між вікнами мали чудовий орнаментами із цегли. Багаторазово повторюється зигзагоподібний орнамент – меандровий пояс. Цей орнаментальний

мотив використовували в давньоруській архітектурі досить довго. Він є і в Софійському соборі в Києві (XI сторіччя), і в чернігівській П'ятницькій церкві (XII – поч. XIII сторіччя).

Розкритий уверх простір центрального нефа був увінчаний всередині світловим барабаном і куполом. При ширині центрального нефа 7,5, довжині та висоті (від підлоги до zenіта купола) 30 метрів психологічно створювалося відчуття руху – вглиб до вітаря і вгору. Цей ефект підсилювався тим, що бокові нефи були затемненими і нижчими, оскільки в них були балкони, або хори, які були не лише над нартексом, а й доходили до останньої пари стовпів біля вітаря. Стіни, арки та склепіння прикрашали чудові фрески, підлога в центральній частині з різьблених шиферних плит була прикрашена мозаїкою з різноколірної смальти, а підлога вітаря виблискувала золотаво-зеленою керамічною плиткою. Центральний неф прикрашали шиферні плити з різьбленим орнаментом. Емоційно-психологічний вплив інтер'єра собору на людину підсилювався завдяки прекрасній акустиці. Вона досягалася шляхом застосування спеціальних пристроїв, так званих голосників, тобто керамічних глеків, амфор і корчаг, що закладалися під час будівництва в склепіння та стіни так, щоб голосники були відкриті до середини собору.

Теперішній вигляд Спаського собору зовні і всередині не дає повної уяви про стародавню його архітектуру та художнє оформлення. Стародавні фасади зараз сховані під тиньком та більш пізніми прибудовами і надбудовами. Лише окремі фрагменти початкової цегляної кладки можна побачити в зондажах. Справа в тому, що протягом більш тисячолітнього існування ця унікальна пам'ятка була неодноразово зруйнована, пограбована і спалена, а згодом перебудовувалася.

Після пожежі 1750 року вигляд собору зовсім змінився як зовні, так і всередині. Старовинна сходава вежа була надбудована, а на місці зруйнованої хрестильні побудували нову вежу. На місці старовинного західного притвору наприкінці XVIII сторіччя з'явився просторий тамбур, який було замінено у 1818 році тим, що існує і зараз. Тоді ж подібні тамбури з'явилися і біля північного та південного порталів, можливо, за

проектом відомого чернігівського архітектора Антона Карташевського. Верхні частини стін, апсид, а також портали входів були перебудовані. Усі фасади наприкінці XVIII сторіччя були потиньковані і побілені, і таким чином зовні собор набув того вигляду, який ми бачимо зараз. До цього слід додати також зміну пропорцій у зв'язку з тим, що за дев'ять років рівень ґрунту навколо собору піднявся майже на 1 метр. Це позначилося і на внутрішньому вигляді собору, інтер'єр якого став іншим. Біломармурові колони з чудовими різьбленими капітелями, які були пошкоджені пожежею 1750 року, наприкінці XVIII сторіччя обкладені цеглою і спочатку зроблені восьмигранними, а пізніше – круглими. Після оздоблення їх штучним мармуром рожево-червоного тону вони набули теперішнього вигляду - їх товсті стовбури зорозовіли і стискують простір і роблять нижчим приміщення. Замість фресок по новому тиньку на початку XIX сторіччя з'явилися малювання масляними фарбами художника Юринова, які проглядають і зараз під пізнішою побілкою. Лише в окремих місцях вдалося розкрити залишки первинних фресок. Інтер'єр собору прикрашає витвір майстрів Чернігівщини – різьблений дерев'яний іконостас, встановлений у 1795–98 рр. за проектом архітектора Івана Яснигіна, замість згорілого під час пожежі 1750 р.

Спаський собор має не лише визначне архітектурно-художнє, а й велике історичне значення. Він був своєрідним громадсько-політичним центром міста. 28 січня 1654 року Спаський собор став свідком клятви чернігівців на вічну дружбу з російським народом. У 1814 році в соборі за наказом Кутузова були встановлені прапори чернігівських полків, які брали участь у вигнанні наполеонівських загарбників з нашої землі, а у 1856 році – прапори Чернігівського полку – учасника Кримської війни 1853–1856 рр.

З 1967 року Спаський собор – головний об'єкт Чернігівського державного архітектурно-історичного заповідника. Завдяки архітектурно-археологічним дослідженням останніх років розкриваються все нові таємниці пам'ятки, створеної в той час, коли закладалися підвалини культури трьох братніх народів - України, Росії та Білорусії. [2, с. 3-8]

Література

1. Карнабіда А.А. Чернігів: історико-архітектурний нарис. - К.: Будівельник, 1969. - 80 с.
2. Спаський собор. - К.: Будівельник, 1976. - 8 с.

УДК 371.2(477.51)

СУЧАСНИЙ СТАН ОСВІТНЬОГО КОМПЛЕКСУ ІВАНО-ФРАНКІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ

Огій Н., студентка IV курсу природничо-географічного факультету
Науковий керівник: **Афоніна О.О.**, доцент кафедри географії

На початок 2009 року в Івано-Франківській області функціонувало 331 дошкільний навчальний заклад, у яких здобували освіту 25,9 тис. осіб (з них 54 навчально – виховні комплекси “школа – дитячий садок”).

На базі загальноосвітніх шкіл, де відсутні дошкільні заклади, діють 322 дошкільні групи для дітей п'ятирі-

чного віку з метою підготовки їх до школи, у яких виховується майже 5 тисяч дошкільнят.

В області розвивається мережа санаторних і спеціальних дошкільних закладів, яка на сьогодні нараховує 11 комбінованих дошкільних закладів. В результаті цього охоплення дітей суспільним дошкільним

вихованням складає 44,6%, що на 6,2% більше у порівнянні з 2005 роком (загальнодержавний показник 48%) .

У дошкільних навчальних закладах навчально-виховний процес ведеться українською мовою. Зберігається значний відрив між охопленням дошкільними навчальними закладами міських і сільських дітей, та їх кількістю. Так, у сільських поселеннях знаходиться 121 дошкільний заклад, у містах – 214 дошкільні заклади. В міських поселеннях дошкільну освіту отримують 75% дітей відповідного віку від загальної кількості, у сільських - 34%.

Показник охоплення дітей дошкільною освітою складає лише 19%. Найнижчим він є у Тисменицькому, Калуському, Косівському, Коломийському районах та місті Яремчі [2].

В цілому по області протягом 1999-2002 рр. відкрито 22 дошкільні навчальні заклади. 3 - поміж них, 1 навчально-виховний комплекс (школа- дитячий садок), 1 дошкільний заклад та 20 дошкільних груп. Розширення мережі дошкільних закладів, як і кількості дітей в них, пояснюється покращенням демографічної ситуації, що викликане деяким зростанням рівня народжуваності.

Завантаженість дошкільних закладів Івано-Франківської області становила 120 дітей в розрахунку на 100 місць (у міських поселеннях - 118, у сільській місцевості - 92).

У 2007-2008 навчальному році виховний процес в дошкільних закладах забезпечували 3048 педагогічних працівників, чисельність яких зросла на 12% внаслідок розширення мережі груп.

Серед педагогічних працівників дошкільних закладів вищу освіту мають 99,3 %, з них 60,9% дипломовані фахівці, які закінчили вищі навчальні заклади III-IV рівнів акредитації.

Уся робота дошкільних навчальних закладів області спрямована на реалізацію завдань, передбачених програмою "Освіта Івано-Франківської області 2008-2011роки".

Дошкільна освіта є частиною освітнього комплексу Івано-Франківської області. Протягом останніх років в області намітилася стійка тенденція до розширення мережі навчальних закладів даного типу та кількості дітей в них. Це пояснюється сприятливою демографічною ситуацією.

Важливим напрямком підготовки молоді до суспільного життя є загальна середня освіта. На початок 2009-2010 навчального року в області функціонувало 761 загальноосвітній навчальний заклад (у тому числі 2 приватні школи), в яких навчалось 161,8 тисяч учнів.

Переважна більшість загальноосвітніх навчальних закладів - це школи 1-2 та 3-4 ступенів (відповідно 39 і 42%). Протягом 2008-2009 навчального року їх кількість зросла на 3 одиниці. З метою виконання вимог Закону України – "Про освіту", в частині здобуття повної загальної середньої освіти, за період 2008-2009 рр. реорганізовано 35 загальноосвітніх навчальних закладів 1-3 ступенів.

Протягом останніх 17 років в Івано-Франківській області спостерігається стійка тенденція до розширення мережі загальноосвітніх навчальних закладів та кількості учнів в них. За 1990-2008 рр. мережа за-

гальноосвітніх навчальних закладів збільшилася на 92 одиниці або 8,4%, а кількість учнів відповідно на 12 тис. осіб. Збільшення чисельності учнів в загальноосвітніх навчальних закладах обумовлена відповідними змінами у віковій структурі населення Івано-Франківської області.

Разом з тим, має місце протилежна тенденція - скорочення мережі загальноосвітніх навчальних закладів в окремих районах області. Протягом 1995-2008 років їх кількість скоротилася на 13%. Найвищі темпи скорочення мережі загальноосвітніх навчальних закладів спостерігалися в Косівському, Калуському та Верховинському районах.

Збільшення чисельності учнів в загальноосвітніх навчальних закладах спостерігалось в усіх районах області, за виключенням вищезазначених, а найбільше в Івано-Франківському (28%), Галицькому (28%), Рогатинському (26%) районах, а також в м. Івано-Франківськ. В містах Івано-Франківськ та Бурштин кількість загальноосвітніх навчальних закладів збільшилася на 17% і 11% відповідно, за рахунок відкриття загальноосвітніх навчальних закладів нового типу.

Аналізуючи розподіл загальноосвітніх навчальних закладів територією Івано-Франківської області, варто виділити Галицький, Івано-Франківський райони та місто Івано-Франківськ, що вирізняються високим рівнем їх забезпеченості. Так у Галицькому районі знаходиться – 52 загальноосвітні навчальні заклади, Івано-Франківському – 69 загальноосвітніх навчальних закладів. Найбільша кількість позашкільних навчальних закладів знаходиться у великих містах, але зустрічаються освітянські осередки і у великих селах з кількістю жителів понад 6000 осіб.

Важливим елементом освітнього комплексу Івано-Франківської області є вечірні загальноосвітні навчальні заклади. На початок 2009-2010 навчального року їх кількість становила 8 од., а кількість учнів 0,8 тис. осіб.

Успішно впроваджується ідея гуцульської школи. В основу якої покладено задум регіоналізації, адаптації загальнодержавних доктрин, освітніх програм, очікуваного державного стандарту змісту освіти до місцевих умов та потреб.

Удосконалюється мережа закладів нового типу. Значну увагу приділено створенню навчально-виробничих комбінатів та навчальних комплексів. Особливо це стосується міста Івано-Франківськ у якому на початок 2010 р. функціонує 11 навчальних комплексів. Серед закладів нового типу Івано-Франківської області, найбільш поширені гімназії (11), ліцеї(7), що знаходяться в містах Бурштин та Івано-Франківськ (кількість учнів в яких складає - 3848 осіб).

Учні ліцеїв та гімназій досягають вагомих успіхів у навчанні. Обдаровані діти, зокрема із сільської місцевості мають можливість навчатися у трьох ліцеях обласного підпорядкування (обласна спеціалізована школа-інтернат - Фізико-технічний ліцей при Івано-Франківському національному університеті нафти і газу, Прикарпатський військово-спортивний ліцей-інтернат та Івано-Франківський обласний ліцей-інтернат для обдарованих дітей). Послідовна і цілеспрямована робота з пошуку творчих обдарувань дає позитивні результати. Третина турнірів всеукраїнських

учнівських предметних олімпіад - гімназисти і ліцеїсти Івано-Франківської області [3].

Позашкільна освіта є складовою системи неперервної освіти, яка забезпечує розвиток здібностей і обдарувань дітей шкільного віку, задоволення їх інтересів, духовних запитів і потреб у професійному визначенні. Позашкільна освіта - цілеспрямований, цілісний процес, зміст якого засновується на ідеї розвитку особистості, цільового вибору, що загалом доповнює загальну середню освіту. Свобода вибору дитячої творчості є пріоритетним чинником усіх напрямів та змісту позашкільної освіти. У системі освітнього комплексу Івано-Франківської області функціонує 78 позашкільних навчальних закладів, які відвідують 41,2 тис. дітей (що складає 28 % від загальної кількості школярів області). Вихованці позашкільних закладів відвідують колективи художньої, науково-технічної творчості, спортивні секції та інші фізкультурно-оздоровчі об'єднання, займаються туристсько-краєзнавчою, еколого-натуралістичною, дослідницько-експериментальною роботою, активно включаються до соціокультурної та дозвілдово-розважальної діяльності, навчаються у військово-патріотичних об'єднаннях, гуртках гуманітарного напрямку та інших творчих об'єднаннях.

Важлива роль у вихованні і навчанні молоді покладена на педагогічних працівників. В загальноосвітніх навчальних закладах Івано-Франківської області на початок 2008-2009 навчального року працювало 14,4 тис. осіб, серед яких 68% - жінки. В порівнянні з 1995-1996 навчальним роком кількість педагогічних працівників скоротилася на 12%, що пов'язано із зменшенням наповнюваності класів та закриттям навчальних закладів.

Проведений аналіз свідчить, що в останні роки спостерігається тенденція до розширення мережі загальноосвітніх навчальних закладів і закладів позашкільної освіти.

Реформування економіки, зміни, що відбувалися у промисловості та сільському господарстві зумовили необхідність оновлення системи професійно-технічної та вищої освіти.

На початок 2009-2010 навчального року для задоволення потреб економіки Івано-Франківської області в робітничих кадрах, функціонувало 22 професійно-технічних навчальних закладів державної форми власності, у тому числі 4 вищих професійних училища, 1 центр професійно-технічної освіти, 11 професійних ліцеїв, 5 професійно-технічних училища та 2 навчальні заклади при установах виконання покарань.

Найбільша кількість професійно-технічних навчальних закладів зосереджена у містах Івано-Франківськ та Бурштин. В Галицькому, Коломийському, Калуському, Верховинському районах зосереджено по одному навчальному закладу, в решті районів вони відсутні. За кількістю студентів перше місце займають професійно-технічні навчальні заклади м. Івано-Франківськ, друге - м. Бурштин, третє - Калуського району.

В професійно-технічних навчальних закладах Івано-Франківській області протягом 2008-2009 навчального року здобувало освіту 12,4 тис. студентів. Первинну професійну підготовку в цих закладах проходять 7643 особи - випускники шкіл (68,8 % контингенту випускників загальноосвітніх навчальних закладів), з яких

близько 6 тис. осіб або 55,1 % разом з професією здобувають повну загальну середню освіту. Серед слухачів - 573 особи з числа незайнятого населення та працівники, які перекваліфікуються. Професійно-технічні навчальні заклади Івано-Франківської області готують спеціалістів для таких галузей господарства, як промисловість (42,6 % учнів-слухачів), торгівля і громадське харчування (19,0 %), будівництво (16,9 %), сільське господарство (12 %), транспорт (10 %), житлово-комунальне господарство й невиробничі види побутового обслуговування населення (8,4 %).

Серед вікових категорій учнів (слухачів) традиційно найбільш чисельними є групи осіб у віці 17 років (37,6 %), 18 років (24 %) та 16 років (19 %). Більшу частину учнів віком 21 рік і старше (4,8 % контингенту) складає не зайняте населення та працівники, які здобувають професію або перекваліфікуються (44,6 % цієї вікової групи).

З числа учнів та слухачів професійно-технічних навчальних закладів, які проходять первинну професійну підготовку, 16,8% мають тільки одного з батьків, 3,6 % - із малозабезпечених сімей, 3 % - із неблагополучних сімей, близько 426 учнів (4,4 %) - сироти та ті, які залишились без піклування батьків.

Навчально-виховний процес у професійно-технічних навчальних закладах забезпечують 1124 педагогічні працівники, 59 осіб з яких мають педагогічні звання "Викладач-методист", "Старший викладач", 152 особи мають звання "Майстер виробничого навчання I категорії" та "Майстер виробничого навчання II категорії".

З 2007-2008 навчального року практично в усіх професійно-технічних закладах розпочалося запровадження нових державних стандартів професійно-технічної освіти з 30-ти спеціальностей, що користуються попитом на ринку праці, а з 7-ми була здійснена апробація.

Отримали диплом з відзнакою 358 осіб. 2954 особи здобули освітньо-кваліфікаційний рівень з інтегрованих та технологічно складних професій, 49 - кваліфікацію молодшого спеціаліста.

Працевлаштування випускників навчальних закладів у 2008 році проходило за договорами із замовниками кадрів. Всього працевлаштовано близько 5 тис. осіб (79 %).

Пріоритетним напрямом в роботі професійно-технічних навчальних закладів став перехід на підготовку кваліфікованих робітників з інтегрованих та технологічно-складних професій, які становлять 65 % від загальної кількості, що підвищує мобільність та конкурентоспроможність на ринку праці. Розширився спектр підготовки кваліфікованих робітників до 120 професій, серед них 22 спеціальності - нові для області.

Розширилась мережа закладів (10 одиниць), які запроваджують підготовку кваліфікованих робітників для будівельної галузі. Це говорить про те, що більшість навчальних закладів адекватно реагують на зміни попиту на робітничі професії, яких потребує сучасний ринок праці, і, які надають можливість випускникам краще адаптуватися у складних соціально-економічних умовах.

Поширюється інтеграція ВНЗ 1-2 рівнів акредитації у навчальні комплекси з університетами та академіями. Продуктивними є зв'язки з Івано-Франківським тех-

нічним університетом нафти та газу (коледж електронних приладів), медичною академією (Коломийське медичне училище), Бурштинський енергетичний технікум створив об'єднання із ступеневою формою навчання: дитячий садок-школа-гімназія-технікум та співпрацює з Харківською інженерно-педагогічною академією.

З метою підвищення рівня професійної підготовки робітничих кадрів на базі провідних професійно-технічних навчальних закладів області створено навчально-практичні центри (НПЦ) з практичної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців для різних галузей економіки (сільське господарство, будівництво, промисловість, транспорт). Робота щодо створення подібних центрів продовжується.

На початок 2009 - 2010 навчального року в області функціонувало 18 вищих навчальних закладів 1-2 рівня акредитації.

Кількість осіб, що здобували освіту у вищих навчальних закладах 1-2 рівнів акредитації складала 14,4 тис. студентів. На кінець 2008-2009 навчального року випущено 4,9 тис. осіб - дипломованих фахівців [4].

Переважає більшість вищих навчальних закладів 1-2 рівня акредитації знаходяться в межах м. Івано-Франківськ та на території Калуського, Тлумацького, Галицького, Рогатинського і Косівського районів.

На початок 2009-2010 навчального року в Івано-Франківській області функціонувало 9 державних навчальних закладів 3-4 рівнів акредитації.

У порівнянні з 2004 роком кількість вищих навчальних закладів зросла на 2 одиниці або 22%. Кількість осіб, що здобували освіту у вищих навчальних закладах 3-4 рівнів акредитації складала 41,9 тис. студентів.

Всі вищі навчальні заклади 3-4 рівня акредитації знаходяться в м. Івано-Франківськ.

Вищі навчальні заклади 3-4 рівнів акредитації підтримують міжнародні зв'язки з навчальними закладами Німеччини, Австрії, Польщі, Росії, Білорусі і Молдови. Розроблені програми обміну досвідом.

В цілому на території Івано-Франківської області мережа професійно-технічних та вищих навчальних закладів не зазнала істотних змін, що пов'язано із стабілізацією кількості слухачів навчальних закладів.

Література

http://www.osvita.org.ua/pravo/law_01

http://www.osvita.org.ua/pravo/law_04

<http://www.osvita.org.irpin.com>

<http://www.ukrstat.gov.ua>

<http://stat.if.ukrtel.net/>

УДК 78:159.942

ВПЛИВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ЧУТТЄВО-ЕМОЦІЙНУ СФЕРУ ЛЮДИНИ

Ожема В., магістрантка факультету культури та мистецтв

Науковий керівник: **Гусейнова Л. В.**, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки

Стратегія розвитку мистецької освіти, внесення інноваційних перетворень до її змісту і технології має ґрунтуватися на міцному фундаменті духовного збагачення учнів. Проблема ця важлива і багатоглибина, складність і своєрідність її зумовлено необхідністю поєднання завдань формування духовного спрямування навчання із удосконаленням мистецько-технологічних шляхів їх реалізації. Досягнення внутрішньої єдності мистецької педагогіки відбувається шляхом акцентування духовних важелів осягнення мистецтва і систематичним спрямуванням учнів до удосконалення мистецької практики. Виховання музичного смаку, естетичних ідеалів, відчуття прекрасного перебуває у центрі уваги багатьох вчених та діячів музичного мистецтва.

У радянські часи існувала добре налагоджена система музичного виховання, яка викликала подив у зарубіжних педагогів та музикантів. На жаль, ця система, як єдине органічне ціле, з відомих причин зруйнувалася. Це очевидно навіть з огляду на прості статистичні цифри. Якщо тоді в УРСР налічувалося близько 2500 шкіл естетичного виховання, то у сучасній Україні їх майже вдвічі менше. Викладання у школах

предмету під підозрілою назвою “музика та співи” (начебто співи не є музикою), перетворилися у формальність і уроки з цієї назвою часто-густо замінюють іншими дисциплінами. Проте дидактична функція від цього значення свого не зменшує. Якщо не пропагувати кращі зразки музичного надбання людства, то люди (особливо - молодь) буде виховуватися на гірших, більш примітивних зразках [1].

Видатний педагог В.Сухомлинський в своїх творах звертав особливу увагу на музичне виховання й вплив музики на формування духовної культури особистості, становлення її емоційно-естетичної культури. На його думку, без музичного виховання неможливий повноцінний розумовий розвиток дитини. Вважаючи музичне мистецтво дієвим засобом “емоційного пробудження розуму”, Майстер педагогічної справи переконливо довів важливість значення музики як “мови почуттів”, “джерела благородства серця й чистоти душі”. Саме музичний образ по-новому розкриває перед дитиною особливості предметів та явищ дійсності, загострює емоційну чутливість, а мелодія пробуджує в дітях яскраві фантазії, доносячи до дитячої душі не лише красу

світу, а й розкриваючи людську велич і гідність. Розвиваючи чутливість дитини до музики, ми робимо її думки, потреби й прагнення шляхетними .

В.Сухомлинський, спираючись на свій багаторічний досвід, стверджував, що: "...людина опановує і рідну мову, і азбуку музичної культури - здатність сприймати, розуміти, відчувати, переживати красу мелодії - тільки в роки дитинства. Те, що упущено в дитинстві, дуже важко, майже неможливо надолужити в зрілі роки... Якщо в ранньому дитинстві донести до серця красу музичного твору, якщо в звуках дитина відчує багатогранні відтінки людських почуттів, вона підніметься на такий щабель культури, якого не може досягти ніякими іншими засобами" [2].

Творче джерело музики народжує в дитині живу фантазію, природну уяву, а творчість спирається на бажання зробити щось таке, чого до тебе ще ніхто не робив, або зробити те, що існувало й до тебе, але по-новому, по-своєму, краще. Інакше кажучи, творчий початок в людині - це завжди потяг вперед, до кращого, до прогресу, до досконалості й, звичайно, до прекрасного в найвищому розумінні цього слова. Саме такий творчий початок і виховує музика в людині, маючи чудову здатність викликати творчу фантазію, без якої не можна зрушитись з місця в жодній галузі діяльності. Він підкреслював, що "...музичне виховання - це виховання не музиканта, а передусім людини"[2]. У музичному вихованні особливо важливі психологічні настанови вчителя, якими він керується, залучаючи дітей до світу прекрасного, виховуючи їх здатність емоційно відноситись до краси, формуючи потребу художньо-естетичних вражень. Важлива мета усієї системи виховання полягає в тому, щоб навчити дитину жити в світі прекрасного, зробити красу невід'ємною частиною її життя. Коли діти слухають пісню або музичну п'єсу, треба звернути їх увагу на те, що краса музики лине з джерела краси навколишнього світу, природи.

Під впливом музичного мистецтва складається ієрархія художніх реакцій людини на нього: від нав'ювання настрою через ритм, мелос, локальний "афект" до духовного піднесення людини, гармонійного світовідчуття. Вплив музичного мистецтва обов'язково трансформується у "внутрішні досягнення" особистості, що стимулює її духовний розвиток, формує потребу до піднесеного і прекрасного, сприяє становленню і розвитку емоційної культури та інтелектуальної сфери. "Емоційні стани і емоційні реакції, на думку І.Зязюна, - є основною формою усвідомлення людьми своєї власної індивідуальності. Емоційна реакція є безпомилковим індикатором, що вказує на істинне відношення людини до всього, що відбувається, зокрема й до власного когнітивного і поведінкового функціонування. Внутрішнє життя людини - це передусім емоційне життя". "Якщо мислення створює поняття, то пережиті емоції ведуть до виникнення емоційних узагальнень" (Б.Додонов), розширюють "емоційну пам'ять" (В. Сухомлинський) [2].

В основі музичного мистецтва лежать емоційне сприйняття і чуттєве переживання. Однак почуттями музичне сприйняття не обмежується. Після безпосереднього спілкування з музичним твором настає етап післядії, етап осмислення почутого. Тому музичне переживання - це не тільки переживання в процесі сприй-

няття музики, але й вираження та осмислення її змісту, яке залежить від розуміння матеріалу, який сприймається. Д.Кабалевський стверджував, що слухаючи музику, ми завжди чуємо не тільки, що в ній закладено композитором, але й те, що під її впливом народжується в нашій душі, в нашій свідомості, словом, те, що створює вже наша власна творча уява... Так, прослуханий твір породжує в людині складний сплав об'єктивного змісту музики і суб'єктивного її сприйняття. До творчості композитора і до творчості виконавця приєднується творчість слухача! ...У тому й полягає велика сила музики, що вона здатна зацікавити, охопити єдиним почуттям будь-яку кількість людей, залишаючи при цьому для кожного свободу свого, особистісного суб'єктивного сприйняття... У цьому з музикою не може зрівнятись жодне інше мистецтво.

На думку Д. Кабалевського "...інтерес до музики, захоплення музикою, любов до неї - неодмінна умова для того, щоб вона широко розкрила й подарувала дітям свою красу, змогла виконати свою виховну й пізнавальну роль" [2]. Коли немає зацікавленості, емоційного інтересу до музики, вона не може благотворно впливати на свідомість, на душу дитини.

На сучасному етапі розвитку суспільства складно характеризувати становлення й розвиток музичної культури дитини, бо як наголошував ще Д.Кабалевський - на одному полюсі нашого музичного життя ми бачимо безупинно зростаючу потребу в мистецтві глибокому, змістовному, а на іншому - мабуть, чи не в швидшому темпі, розповсюдження гранично легкої розважальності, що несе в собі поряд з високим мистецтвом, що радує й прикрашає наш побут, і поширення халтури, вульгарності й аморальності.

Звідусіль діти чують легку беззмістовну музику в якій ритм переважає над мелодією, що навряд чи може збагатити їх внутрішній духовний світ. Правильне виховання музичних смаків, яке не перетворюється на нудні нотації та вказівки - одна з проблем сучасної системи виховання дітей і професійної підготовки майбутніх учителів музики.

Д.Кабалевський підкреслював, що дітям треба пояснювати, що ніхто не хоче забрати в них легку, розважальну музику. На жаль, їм так починає здаватися вже в шкільні роки, бо школа робить вигляд, що легкої музики взагалі в природі не існує. Це, напевно, найкращий засіб, щоб відбити у дітей інтерес до серйозної музики. Треба переконати їх у тому, що прагнучи викликати в них інтерес і любов до серйозної музики, вчителі хочуть збагатити їхній духовний світ, а не збіднити його, допомогти розібратися в складному переплетінні різних явищ музичного мистецтва. Вчитель не зобов'язаний поділяти всі музичні захоплення дітей, але він має знати про них і враховувати це у своїй педагогічній діяльності. Музичні клуби, дискотеки, обговорення музичних новин - все це позбавляє молодіжну музику ореолу заборони й водночас підвищує загальний рівень духовної культури.

Д.Кабалевський наголошував, що важливим є не стільки, яку професію обере сучасна молода людина, а яким буде її духовний світ, світогляд, моральність, ставлення до праці, оточуючих людей, свого місця у суспільстві, тобто мова йде "...про музику не стільки, як про професію, а як про найціннішу складову духовної

культури кожної молодої людини, а не лише молодого музиканта... Музика - мистецтво, яке володіє великою силою емоційного впливу на людину, саме тому вона може відігравати значну роль у вихованні духовного світу дітей та юнацтва". Музичне мистецтво часто називають "мовою почуттів", яке може хвилювати і заспокоювати, веселити і співчувати, вводити у стан трансу і лікувати - усе це підвладно її могутності завдяки таким резервам як "музичні емоції" (В. Холопова) [2].

М.Рубінштейн, А.Рубінштейн, Р.Шуман, М.Римський-Корсаков надавали основного значення музиці як засобу комунікації, підкреслювали її семантичну специфіку та інші особливості музичного мовлення [3].

П. Чайковський відмічав, що музика передає все те "для чого немає слів, але що просить із душі і хоче бути висловлено". Я.Полонський у присвяченому П. Чайковському вірші "Музика" писав: "І пливають, і ростуть ці дивовижні звуки. Захопила їх хвиля мене ..." [2].

Зараз вченими проводиться значна кількість досліджень впливу музики на фізіологічні функції організму. Деякі з них довели, що "...серцево-судинна система помітно реагує на музику, яка доставляє задоволення і створює приємний настрій: пульс сповільнюється, нормалізується сердечний ритм, знижується артеріальний тиск. При дратівному характері музик серцебиття прискорюється і стає слабшим. Стали говорити про кодування емоцій в музиці, про музичні емоції, які можливо представити у вигляді різних формул".

Дослідник В.Петрушин провів експеримент із залученням групи музикантів-експертів високої кваліфікації, суть якого була виявити, як базові емоції радості, гніву, печалі, спокою відображені в музиці та яка музика навіює через ритмо-інтонаційні, гармонійні і темброві засоби відповідні емоційні стани. В результаті експерименту була побудована система координат кодування музичних емоцій. Різні музичні твори сприймалися емоціями тієї чи іншої модальності відповідно до складеної шкали координат. Шляхом експертних оцінок була складена таблиця музичних творів, що відтворюють відповідний емоційний стан. Характерно, що одна і та ж мелодія, в залежності від її виконання в мажорному чи мінорному ладах, швидкому чи повільному темпах, передає різні емоції.

Таким чином, музичне мистецтво впливає на психофізіологічний стан людини завдяки різним емоційним станам. Є закономірною необхідність інформувати вчителів про сучасні досягнення в галузі психотерапії, які довели, по-перше, емоційний вплив музичного мистецтва на нервово-психологічний стан людини, по-друге, сугестивний (навіювальний) вплив на людину.

Так, у науково-дослідному центрі музичної терапії, відкритому при Пекінській консерваторії, доведено, що за допомогою музичного мистецтва, а саме через зміну ритмів музики, відбувається "вихід негативних емоцій". Впливаючи на психоемоційний стан людини, музика призводить до певних гормональних та біохімічних змін в організмі, позитивно сприяючи інтенсивності обмінних процесів, лікуючи нервові захворювання. Позитивні емоції, що виникають при звучанні класичної музики, стимулюють інтелектуальну діяльність людини. Отже, музика може використовуватися як із лікувально-профілактичною метою, так і для стимулювання, підвищення працездатності. Гао Тянь, доктор та один із засновників центру, пророкує велике майбутнє музичній терапії, проте, - наголошує він, - "...пацієнт повинен захоплюватися музикою і мати музичну освіту".

Працівниками Славутського обласного спеціалізованого ліцею на Хмельниччині проведено дослідження психофізіологічного впливу музичного мистецтва на здоров'я людини і виявлено, що музика дає не тільки відчуття естетичної насолоди, але й діє психофізіологічно, що забезпечує зміни психічних станів і фізіологічних процесів людини (Я.Пузич, І.Пузич). Це положення базується на сучасних валеологічних принципах, згідно з якими здоров'я, як емоційно-усвідомлена життєздатність, значною мірою залежить від суб'єктивного компонента - настрою і самопочуття людини. Змінюючи певним чином настрої людини, музика позитивно впливає на її здоров'я. Але не завжди музика несе позитивні емоції. Особливо це помітно в підлітковий період, коли формуються основні стереотипи, які, на думку підлітків, є стереотипами "дорослої поведінки".

Одним із таких негативних чинників є рок-музика та повне занурення в неї, особливо у сферу, що належить до "важкого металу". Це може бути тривожним симптомом зречення світу дорослих, неприйняття його моралі та етики. Американські вчені з'ясували, що підлітки, які захоплюються рок-музикою, виявляють тягіння до "своєї групи", в результаті чого відбувається відрив молоді людини від сім'ї, а отже, унеможливується контроль батьків за моральним розвитком дитини.

Таким чином, є всі підстави вважати, що саме найкращі взірці музичного мистецтва гармонізують усі фізіологічні процеси в організмі людини, що доводить її цілющі можливості і дає підстави визнати її особливий пріоритет у формуванні духовного світу людини, становленні й розвитку її чуттєво-емоційної сфери.

Література:

1. <http://www.culturalstudies.in.ua>
2. <http://www.nbu.gov.ua>
3. <http://www.newacropolis.org.ua>

ОСОБЛИВОСТІ ДІАЛЕКТНОЇ ЛЕКСИКИ БОРЗНЯНЩИНИ

Онищенко О., студентка IV курсу філологічного факультету

Науковий керівник: **Бережняк В.М.**, доцент кафедри української мови

Українська діалектна мова являє собою складну ієрархію діалектних одиниць, кожна з яких функціонує на певній обмеженій території і характеризується певними специфічними ознаками різних структурних рівнів [1; 3]. Вона понад століття залишається предметом різнопланового вивчення.

Поліський регіон, зокрема східнополіський, досліджували такі мовознавці, як О.Потебня, О.Курило, В.Ганцов, Ю.Шевельов, Ф.Жилко, С.Бевзенко, Т.Назарова, Ф.Климчук, В.Куриленко, П.Лисенко, В.Михленко, А.Малинка, З.Ніколаєнко, С.Тичина [2], а також студенти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя: О.Холодйон, Т.Загинайло, М.Шевцова, Н.Білоусова та ін. Особливої уваги заслуговують дослідження сучасних діалектологів В.Бережняк та В.Пашенко, які уклали три хрестоматії з методичними рекомендаціями для практичних занять з української діалектології, етнолінгвістики, етнографії та фольклору, однією з яких є "Поліська макросистема діалектних мікросистем української мови".

Не менш актуальними є й інші праці вищезгаданих науковців, зокрема наукова робота В.Бережняк "Гончарська лексика східнополіського діалекту", "Назви знарядь праці у селах Сосницького району на Чернігівщині" та стаття В.Пашенко "Із спостережень над фонологічно релевантними особливостями вокалізму східнослов'янської системи діалектних мікросистем".

Актуальність нашого дослідження полягає в тому, що воно є дослідженням напрямів динаміки говірок Борзнянщини як наслідку іманентних структурних змін та реакції на каузальні позамовні імпульси. Зазначені проблеми належать до нерозв'язаних в українській діалектології – інтерпретації говірок Борзнянського краю, які мають самодостатню цінність як модель діахронних описів говірок.

Предметом дослідження є живі народні говори сіл Борзнянського району: Берестовець, Комарівка, Красносьільське, Мала Загорівка, Велика Загорівка, Оленівка, Прохори, Сиволюж, Сидорівка, Смоляж, Степанівка, Хороше Озеро, Ховми, Ядути.

Територія Борзнянського району – 1,6 тис. кв. км., населення – 36,5 тис. чоловік, з них сільського – приблизно 30 тис. чоловік. Площа району становить 5% території області. Район розташований майже у центрі області і межує: на півночі – з Менським та Сосницьким, на північному сході – з Коропським, на сході – з Бахмацьким, на півдні – з Ічнянським, на південному-заході – з Ніжинським, на заході – з Куликівським районами.

Фактичний матеріал ми реалізували у таких тематичних групах лексики (ТГЛ): ТГЛ на позначення процесів діяльності, назв предметів побуту, частин будівлі, меблів, предметів сільськогосподарського користування, одягу та взуття, тварин, рослин, страв. Розглянемо деякі з них.

Усе наше життя – це процеси діяльності. Людина розпочинає і завершує свій день певною дією. У селах

Борзнянського району Чернігівської області ці процеси мають локальні назви:

- голосовать [г о л о с о | в а т'] (М. Заг.) ^узупиняти транспорт на проїжджій частині ^у ;

- кужелити [к у ж е" | л и т и] (Яд.) ^узамітати снігом ;

- лаштуватися [л а ш т у | в а т и с' а] (Комар., М. Заг.) ^уготувати їжу до якогось свята ;

- менжуватися [м е" н ж у | в а т и с' а] ^упереховуватися, приховувати правду чи щось від когось ;

- чалитись [| ч а л и т и с'] (Яд.) ^упідкрадатися до когось чи до чогось .

Особливий інтерес викликає життя та побут місцевого населення Борзнянщини. Саме відповідна лексика дає чітке уявлення про те, який спосіб життя переважає у селян, у яких будівлях вони живуть і т. ін. Наприклад:

Ш варейка [в а | р е | к а] (М. Заг., Комар.), всрейка [в' е р' і | к а] (Л.), вірейка [в' і | р' е | к а] (Прох.) ^усплетена з лози чи проволки велика посудина з двома ручками круглої форми, що розширюється з низу до верху^у, напр.: Давайте лучче носить картошку у варейках, удобніше так (Комар.);

Ш ікна [| і к н а] (М. Заг.), икна [| и к н а] (Комар.) отвір для світла в стіні приміщення, напр.: Ну чого б я ото одчиняла тиї ікна? Шоб сквозняки гуляли?(М. Заг., Сив., Степ.);

Ш киска [| к и с к а] (Комар.) 'ніж, що виготовлений з такого ж матеріалу, як і сільськогосподарський предмет для косіння - коса, напр.:

Ольго, принеси міні киску.

– Кого?

– Да ниж возьми оно на ящику!

– А, ну так би й зразу сказав (Комар.);

- стовп [| с т о ў п] (Комар.) 'частина кухонних меблів; висока шафа з одними дверима внизу і вгорі^у, напр.: "Мамо, куди Ви знов силь поставили?", - "Ти чи привезена, не знаєш, шо у стовпі?" (Комар.);

- рундук [р у н | д у к] (Комар.) 'поріг – прилаштовані до будинку (чи в будинку) східці; незначне підвищення, прилаштоване для того, щоб зручно заходити у дім^у, напр.: Да проходьте, проходьде, не стісняйтесь, у нас нехто не розбувається на рундуці, хибашо дочка (Комар.);

Важливу роль у житті людини має одяг та взуття. Простежимо, як назва одного й того предмета одягу може варіюватись на території Борзнянщини:

- армяшки [а р | м' а ш к и] (Комар.), чуні [ч у | н' і] (Комар., М. Заг.) 'гумове взуття, колоші', напр.: Говорять дві сусідки:

– Купила недавно на базарі таки ловки армяшки...

– Еге, - каже друга, - на валенці гарно сидять. А у мене навіки гідки! (Комар., М. Заг.);

- валянці [| в а л' а н ц' і], (Прох.), [| в а л е" н ц' і] (Комар., М. Заг.) 'валянки – шите з матерії товсте зи-

мове взуття', напр.: Іч, валянички новеньки, з пальта перешити (Прох.);

- жикет [ж и^е | к е т] (М. Заг., Сив., Сид.) 'піджак – верхня частина чоловічого чи жіночого костюма у вигляді куртки з рукавами й полами на застібці, звичайно з відкритим відкладним коміром'. Ця лексема вживається і у праці П.С. Лисенка [3-72];

- пугіця [| п у г' і ц' а] (Яд.) 'гудзик', напр.: Куди ж ти пугіці пришиваєш?! Тобі чи не празника, не неділі нема?! (Яд.);

Землеробство завжди було одним з основних видів діяльності селян, воно і зараз має важливе значення для жителів Борзнянського краю. У селах вирощують найрізноманітніші культури, назви яких не завжди відповідають літературним формам:

Ш аліпас [а л' і | л а с] (Бер.) 'бузок – квітки з великими волотями ясно-лілових, фіолетових чи білих дуже запахних квітів; куц із цих квітів', напр.: Як розстелеться запах аліпасу по двору після дощу... Так ловко пахне! (Бер.);

Ш бурякі [б у р' а | к' і] (М.Заг., Ол., Сив.,Яд.) 'від слова буряк – однорічний та багаторічний коренеплід; ним годують худобу', напр.: Бурякі якись у тому году некуди не годни були: мали да хияяви. За пив зими згодовала (М. Заг.);

Ш вика [| в и к а] (М.Заг., Яд.) 'люцерна - одно-, дво- або багаторічна трав'яниста рослина родини бобових, поширена на всіх континентах, кормова рослина; використовують л. на випас, зелений корм, сіно, сінаж, трав'яне борошно, силос; в Україні - л. синя, або посівна, л. жовта, або серповидна та їх гібриди', напр.: Засіяне поле, викою таке було пишне да гарне!

Ш глечики [| г л е ч и к и] (М. Заг.) 'квітка лілії', напр.: Не рви глечики тобі кажу, вони, щоб ти знав, уже рідкосни. Диви!, а то ще штраф упаяють (М. Заг.);

Ш корольок [к о р о | л' о к] (Комар., М. Заг.) 'одно- та дворічна, перехреснозапильна трав'яниста рослина родини амарантових, овочева, кормова і цукрова культура. Основний інгредієнт борщу', напр.: Видно не буде діла з корольку, не куди не годен: таке якесь маленьке, гиденьке вилазить із землі (Комар., М. Заг.);

Ш молочай [м о л о | ч а |] (М. Заг., Берест., Комар., Сив.) 'квіти кульбаби', напр.: Весною стики молочаю кругом. Як обробишся їм, дак наче цілий день з його не вилазив (Комар.).

Українці завжди славилися своїми кулінарними здібностями. Сучасники продовжують цю традицію. У Борзнянському краї існує безліч специфічних назв страв:

- бугай [б у | г а] (М. Заг.) 'холодна страва, приготована із квасу, сироватки, березового соку та дрібно посічених овочів, м'яса чи ковбаси', напр.: Саме лучче весною йде бугай на душу. І готувить скоро, і їсти добре (М. Заг.);

- гартаначка [г а р т а | н а ч к а] (В. Заг.), товча [| т о ў ч а] (Комар., М. Заг., Сид.), товченуха [т о ў ч е" | н у х а] (М. Заг.), товчення [т о ў | ч е н' а] (Прох.), товкмачка [т о ў к | м а ч к а] (Сив.) 'варена товчена картопля', напр.: Чогось у нас Микола неякої картошки не признає, крим гартаначки (В.Заг.);

- жаренка [| ж а р е" н к а] (М.Заг.) 'стушена в горщику у печі картопля', напр.: Ну і пахне жаренка, як само витягнута із печи! (М. Заг.);

- жареня [ж а | р е н' а] (М.Заг.) 'яєчня – страва зі смажених яєць', напр.: тобі аби тики жареню і їсти. У нас же не табун курей... (М.Заг.);

- зибок [| з и б о к] (В.Заг.), 'картопля в мундирах (М.Заг., Комар., Сид.) 'картопля, відварена не почищеною', напр.: А ми, як ото нам ніколи, наваримо зибку і нормально. А коли його виготовлювать, робота ждять не буде (В.Заг.);

- кльоцики [| к л' о ц и к и] (Комар., Прох.) 'виліплені з тіста та відварені кульки. Вживати можна як солоними, так і солодкими, наприклад, з варенням', напр.: Мені б кльоцики їлися, дак їсць нема, щоб наробить (Комар., Прох.);

- мнишки [| м н и ш к и] (Комар.) 'деруни – страва з потертої на дуже мілку тертушку картоплі та цибулі й обсмаженої на олії', напр.: Часто сусідка робила мнишки: пошти через день (Комар.);

- суцки [| с у ш ч и к] (М.Заг., Комар., Яд., Сид.) 'плоский, круглої форми виріб із тіста', напр.: Ну в тебе, Шурко, як не суцки, дак вареники, як не вареники, дак пончики – ну всегда шось да єсть. Яка молодцьовата! (М.Заг., Комар., Яд., Сид.);

- потапці [п о | т а п ц' і] (М. Заг.) 'залитий водою з цукром хліб чи булка';

- холодне [х о | л о д н е] (Сид.) 'драглиста страва, яку одержують при охолодженні м'ясного або рибного відвару з подрібненими шматочками м'яса або риби', напр.: Кожде холодне має свій смак: хоть курячий, хоть утячий (Сид.).

Таким чином, у процесі дослідження лексичних особливостей говірки Борзнянщини були встановлені різноманітні тематичні групи лексики на позначення процесів діяльності, назв предметів побуту, частин будівлі, меблів, предметів сільськогосподарського користування, одягу та взуття, тварин, рослин, страв [5]. Ми дійшли висновку, що лексичні одиниці даної території свідчать про самотність існування. Кожна тематична група, проаналізована нами, дає фактичний матеріал, який указує на особливості побуту, звичаїв, сільськогосподарського життя.

Досліджувані нами лексичні одиниці активно побутують у живому мовленні Борзнянщини і передаються з покоління в покоління.

Література

1. Бевзенко С. П. Українська діалектологія / С. П. Бевзенко. – К., 1980 – С. 200 – 208.
2. Бережняк В. М. Визначні українські діалектологи: [навчально – методичний посібник для студентів філологічних факультетів] / В. М. Бережняк. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2007. – 251 с.
3. Лисенко П. С. Словник Поліських говорів / П. С. Лисенко – К.: Наукова думка, 1974. – 260 с.
4. Ганцов В. Діалектна класифікація українських говорів (з картою) / В. Ганцов – К., 1923. – 63 с.
5. Бережняк В. М. Гончарська лексика східнополіського діалекту / В. М. Бережняк Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук. – К., 1996.

СУТНІСТЬ ГУМАНІСТИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ПЕРІОД ДОШКІЛЬНОГО ДИТИНСТВА

Онiкiєнко Т., студентка V курсу факультету психологiї та соцiальної роботи

Науковий керiвник: Матвiєнко С.І., доцент кафедри дошкiльної освiти

У статтi розкрито гуманiстичнi якостi особистостi, якi Базовою програмою розвитку дитини дошкiльного вiку "Я у Свiтi" визначено базовими щодо характеристики особистостi у перiод дошкiльного дитинства

Поступовий розвиток демократичного суспiльства дедалi бiльше залежить вiд утвердження людяностi, гуманностi у стосунках мiж людьми. Посилення демократичних тенденцiй у життi суспiльства сприяло тому, що в системi освiти переносяться акценти з масових педагогiчних явищ на особистiсть дитини. У Нацiональнiй доктринi розвитку освiти України у XXI столiттi вiдзначено, що система освiти має забезпечити формування людини демократичного свiтогляду i культури мiжособистiсних вiдносин, високої гуманiстичної культури особистостi, здатної протидiяти проявам бездуховностi.

Проте, нинi реалiзацiя завдань виховання гуманiстичних рис у старших дошкiльникiв стримується як iхнiм недостатнiм теоретичним осмисленням, так i вiдсутнiстю належного методичного забезпечення зазначених занять. Отже, потребою дошкiльної освiти у створеннi наукових праць щодо розкриття особливостей виховання основ гуманiзму у перiод дошкiльного дитинства обумовлюється актуальнiсть даного дослідження.

Метою дослідження є визначення особливостей гуманiстичного виховання дiтей у перiод дошкiльного дитинства.

Вiдповiдно до мети, **завданнями** дослідження є:

1. Розкрити сутнiсть гуманiстичного виховання дiтей дошкiльного вiку.
2. Визначити особливостi гуманiстичного виховання дошкiльникiв у рiзні вiковi перiоди.

Викладення основного матерiалу. Гуманiстичне виховання – це процес, який потребує створення умов задля самореалiзацiї та самоствердження особистостi у процесi її соцiалiзацiї. Теоретичнi аспекти проблеми гуманiстичного виховання знайшли вiдображення у працях вчених-психологiв, якi займалися вивченням механiзмiв формування свiдомостi та дiяльностi дитини дошкiльного вiку, що дало психологiчне обґрунтування гуманiстичного виховання (Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв, К.Маслоу, К.Роджерс, С.Л.Рубiнштейн та iн.) та психологiї вiдносин (В.Н.Мясищев, В.В.Зенькiвський, П.П.Блонський); педагогiв, що розглядали гуманiстичне виховання як формування "Образу-Я" особистостi та її духовностi (М.Н. Берулава, Є.В.Бондаренко, Б.Т.Лихачов, I.С.Якиманська та iн.).

Гуманiстичне виховання необхідно здiйснювати, починаючи з дошкiльного вiку. З введенням низки нормативних документiв: Базового компоненту дошкiльної освiти (1998 р.), Закону "Про дошкiльну освiту" (2001 р.), Базової програми розвитку дитини дошкiльного вiку "Я у Свiтi" (2008 р.) законодавчо закрiпилися прогресивнi змiни, що вiдбулися за останнi роки у дошкiльнiй освiтi, а саме – зосередженiсть на потребах гуманiстичного розвитку й виховання дитини.

На думку провiдного вченого у галузi дошкiльної освiти О.Л. Кононко, *гуманiзм* – це насамперед визнання цiнностi iншої людини (у тому числi й дитини), її права на вiльний розвиток, на реалiзацiю своїх потенцiйних можливостей, на прожиття свого власного, а не чужого життя [3].

Зупинимося на розкриттi ключових понять нашого дослідження. *Виховання гуманностi* – це процес засвоєння гуманного суспiльного досвiду, в результатi якого вiдбувається формування нових мотивiв i потреб, їх перетворення i пiдпорядкування, дiяльнiсть вихованцiв спрямовувалась на засвоєння системи гуманiстичних цiнностей.

До *гуманних якостей особистостi* належать емпатiя, безкорисливiсть, вимогливiсть до себе, вiдвертiсть, вiдповiдальнiсть, гiднiсть, добродiйнiсть, доброзичливiсть, дружелюбнiсть, душевнiсть, людянiсть, милосердя, миролюбнiсть, повага до гiдностi iншої людини, рефлексiя, спiвпереживання, спiвчуття, такт, терпимiсть, толерантнiсть, уважнiсть, чуйнiсть.

Теоретична привабливiсть гуманiстичних iдей, якi ставлять у центр уваги дитину як суб'єкта життя, як вiльну та духовну особистiсть, що має потребу в саморозвитку, не викликає сумнiвiв, проте практична їх реалiзацiя – дуже складна проблема.

На нашу думку, складнiсть її полягає в тому, що попередня авторитарна система освiти, у тому числi i дошкiльна, орiєнтована на трансляцiю суми знань, умiнь i навичок, не мала особистiсного спрямування, була вiдчуженою вiд життєвих прагнень дитини. Свiт людей вiдкривається для дитини реальними взаєминами її найближчих родичiв, вихователiв дитячого садка, їх ставленням до неї. У спiльнiй дiяльностi з дiтьми дорослий створює ситуацiї привiтностi, спiвчуття, взаємочастi.

Виховання гуманiстичних засад особистостi починається з перших рокiв її життя. Стосовно дiтей раннього вiку, гуманiстичний змiст виховання полягає у формуванні досвiду спiлкування з близькими людьми в процесi спiльної з ними предметної та iгрової дiяльностi. Йдеться про виховання iнтересу, доброзичливого ставлення до спiврозмовникiв, вироблення установки, що в сiм'ї всi мають пiклуватися один про одного.

У *ранньому вiцi* дитина володiє неабиякою здатнiстю до наслiдування, що є передумовою поступового її переходу вiд споглядання дiй дорослих до спiльних дiй з ними, згодом – до окремих дiй дитини i дорослого, а ще через якийсь час – до самостiйних дiй дитини. Поведiнка дорослих визначає сприйняття навколишнього свiту i дiтей молодшого дошкiльного вiку. Iнтерес, позитивне ставлення до близьких людей 3-4-рiчнi дiти повиннi виявляти у таких формах спiлкування, як:

вітання, ввічливе звертання з проханням, висловлювання подяки, відгук на пропозиції і прохання, допомога дорослим тощо. У цьому віці важливо розвивати у дітей прагнення до спілкування у спільній діяльності, до вияву радості від успіхів, співчуття близьким.

Дітей 3-х років поступово привчають до ввічливості не лише зі знайомими, а й із незнайомими людьми. Найперше це відбувається у взаєминах, спільній грі, інших діях з однолітками, під час яких вони опановують елементарні норми поведінки в колективі. Усе це дає змогу дітям молодшого дошкільного віку усвідомлювати моральну цінність правил поведінки, набувати досвіду взаємин з людьми на основі цих правил.

У дітей *молодшого дошкільного віку* виховують усвідомлене ставлення до обов'язків у сім'ї і дитячому садку, вміння самостійно включатися у корисні справи. Щоб дитина не сприймала свої обов'язки як тягар, не варто обмежувати їх жорсткими правилами. Важливо допомогти їй побачити різні способи дій, поведінки. У цей період діти починають усвідомлювати, що сім'я – це найближчі люди, які піклуються один про одного (цікавляться справами, допомагають одне одному та іншим дорослим) [5; 8; 11].

Дітям 4-х річного віку розповідають, що в дитячому садку є багато груп, у яких усі живуть дружно, не сваряться, бережно користуються іграшками, книжками, діляться ними, допомагають один одному. Як і в сім'ї, тут є наймолодші діти, про яких старші повинні піклуватися. У дітей формують навички спільної діяльності в іграх, праці, спілкуванні; їх навчають правил взаємодії. До виконання цих правил стимулює метод заохочення ("якщо хочеш цікаво гратися..." або "щоб до тебе добре ставилися діти і хотіли гратися з тобою...").

У *старшому дошкільному віці* зміст морального виховання дітей збагачується знаннями про життя людей, історію сім'ї, роду. Зростаюча самостійність починає виявлятися в стосунках дітей та їх ставленні до дорослих. Діти збагачуються уявленнями про моральні аспекти стосунків (у дитячому садку дружно вчать, граються, працюють, піклуються один про одного, допомагають, говорять правду, добросовісно виконують доручення; усі відверті, щирі один до одного; хлопчики оберігають дівчаток – першими вітаються, виконують важку роботу, поступаються місцем),

вчать висловлювати ставлення до вчинків однолітків, об'єктивно оцінювати їх і власну поведінку.

Діти починають розуміти, що у кожної людини є батьки, у них – свої батьки (дідусь, бабуся), батько й мати бабусі й дідуся (прадід, прабабуся). Всі ці люди – рід, родина. Дітей підводять до узагальнення, що рід має історію, яку продовжує кожна людина, а від того, наскільки достоїно вона живе, залежить честь її роду. Людина повинна знати якомога більше про своїх предків (як їх звали, де і як вони жили, чим займалися, що доброго зробили для людей, де поховані), берегти пам'ять про них.

У старшій групі дітей ознайомлюють із школою, особливостями перебування в ній. До них приходять розуміння, що навчання у школі потрібне для того, щоб стати освіченою людиною, здобути бажану професію, їм відкриваються деякі правила поведінки школяра ("у школі потрібно бути уважним, зосередженим"). Ознайомлення зі школою є високоемоційною подією їхнього життя, вселяє їм радісне (іноді тривожне) передчуття майбутнього.

Гуманні почуття виникають на основі зацікавленості добрими стосунками між людьми. Те, до чого діти є байдужими, не збуджуватиме у них ні прагнення наслідувати, ні гордості за добрі справи. Якщо дитину з егоїстичними нахилами залучати до добрих вчинків, спонукати до приємних для людей, які її оточують, справ і доручень, то у неї виникатимуть і розвиватимуться гуманні почуття, зумовлені задоволенням від досягнутих результатів. Старші дошкільники здатні до таких виявів гуманності, як інтерес до життя іншої людини, співчуття їй, захист ображеного від кривдника, грубості, справедливе і турботливе ставлення до оточуючих.

Висновок. У період старшого дошкільного дитинства закладаються базові гуманістичні якості особистості, як безкорисливість, вимогливість до себе, відвертість, відповідальність, гідність, добродійність, доброзичливість, милосердя, миролюбність, повага до гідності іншої людини, рефлексія, співпереживання, співчуття, терпимість, чуйність та ін. Формуючи матеріалістичні знання про світ, природу, людину, педагоги мають виявляти максимум делікатності, уникаючи ймовірних проблем зі сфери свободи совісті, виявляючи толерантність, прищеплюючи навички відповідної поведінки дітям.

Література

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" / М-во освіти і науки України, АПН України; наук. ред. та упор. О. Л. Кононко. – К. : Світич, 2008. – 430 с.
2. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Педагогика, 1968. – 180 с.
3. Діти і соціум: монографія / [за заг. ред. А. М. Богуш] – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 503 с.
4. Кононко О. Особистісний підхід: суть та шляхи втілення в державній базовій програмі // Дошкільне виховання. – 2000. - №9. – С. 10-14.
5. Кортоузова С. Ю. Педагогические условия гуманистического воспитания старших дошкольников на занятиях в ДОУ. : дисс. ... канд. пед наук: 13.00.07 "дошкольное образование" / Кортоузова Стелла Юрьевна. – Елец, 2005. – 184 с. – электронный ресурс <http://www.diss.ru>
6. Мельничук М. Формування духовних цінностей у дітей дошкільного віку // Рідна школа – 2010. – №1. – С. 15.
7. Поніманська Т. І. Гуманістичне виховання дітей дошкільного віку як педагогічна взаємодія // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання у закладах освіти : Зб наук праць / Наукові записки РДГУ. – Вип. 31. – Рівне: РДГУ, 2005. – С. 4-7.

ЛЕКСИКО-ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОМАНУ ВАЛЕРІЯ ШЕВЧУКА “ДІМ НА ГОРІ”

Остапенко О., студентка IV курсу філологічного факультету

Науковий керівник: **Бережняк В.М.**, доцент кафедри української мови

Валерій Шевчук – одна з найяскравіших постатей в інтелектуально-філософській, психологічній прозі української літератури ХХ ст. Самобутній письменник В.Шевчук є одним із тих, хто своєю творчістю виводить українську літературу на світовий рівень.

Проблема дослідження особливостей мови роману В.Шевчука “Дім на горі” тісно пов’язана з проблемою індивідуального стилю письменника, мовної картини світу та проблемою мовної особистості письменника. Перш ніж говорити про лексико-фразеологічні особливості роману В.Шевчука “Дім на горі”, коротко зупинимося на теоретичному підґрунті даного дослідження. Для цього розглянемо поняття *індивідуального стилю*.

В індивідуальному стилі письменника знаходить своє вираження авторська позиція щодо вибору певних виражальних засобів, тобто виявляються риси його мовотворчої індивідуальності. Над проблемою вивчення індивідуального стилю письменника працювали В.Виноградов, А.Федоров, Б.Томашевський, Р.Будагов, Л.Тимофєєв, А.Ревякін, А.Докусов, С.Єрмоленко, Г.Поспелов, Ю.Бондарев, Т.Бугайко, Є.Пасічник, Л.Ставицька, Н.Сологуб, Н.Волошина та ін.

Зокрема С.Єрмоленко вважає, що “ідюстиль – індивідуальний стиль, у якому виразні, марковані засоби мови утворюють певну систему. Ідіюстиль часто отожднюють з ідіолектом. Ідіолект – мовна практика носія мови; сукупність формальних стилістичних ознак, що вирізняють індивідуальну мову” [1, 67].

Невід’ємною складовою індивідуального стилю письменника є мова художнього твору, в якій митець відтворює своє естетичне кредо, сприймання та розуміння дійсності. Через словесну тканину твору читач проникає в його ідейно-художній зміст, у розкриття характерів образів-персонажів, особливості відтворення дійсності. У художній мові митець виявляє свою індивідуальність: застосовує характерні лексеми, вислови, звороти; речення відзначаються певними особливостями у побудові тощо.

Оскільки складовою частиною індивідуального стилю письменника є мова твору, то для вивчення ідіюстилю митця слід досягнути його мовну картину світу. Мовна картина світу – це система понять, характерна для кожної мови, за допомогою якої носії мови сприймають (класифікують, інтерпретують) світ.

Мовна картина світу художника є вербальним відображенням світовідчуття письменника, його ціннісних орієнтирів [4,22]. Як зазначає О.Переломова, індивідуальна мовна картина світу В.Шевчука, представлена його художніми текстами, є національно детермінованою. Мовні засоби підпорядковані презентації духовного світу людини і самого письменника. Метафоричне, притчове бачення світу в його складності й універсальності, що постає через образне мислення, витворює в мовних знаках нову естетичну реальність [4,23].

Поєднання загального й індивідуального характерне для мовної картини світу митця. У романі В.Шевчука “Дім на горі” знаходимо цілий ряд назв, які позначають поняття й предмети, що вказують на спільність із усією світовою цивілізацією. Це назви реалій, які є складовими елементами Всесвіту: *сонце, небо, місяць, ріка, ніч, дорога* та ін. Але, крім цієї групи мовних одиниць, що моделюють універсум, мовна картина світу автора роману позначена назвами суто українських реалій. Мовні одиниці з національно-культурним компонентом відображають специфіку історії, культури, світобачення. Наприклад, в оповіданні “Самсон” циклу “Голос трави” знаходимо перелік назв рослин, який повторюється тричі у тій самій послідовності (*хміль, березка, звіробій, глуха кропива, оман, стародуб, калачики, ромашки, буркун* і т.д.: “До нього поповзли хміль і березка, пішов, вигнувши груди, звіробій, а за ним стіною стала глуха кропива. Там, за нею, – оман і стародуб, а ще далі притулилося вонюче зіллячко [6,350]”), має виразне символічне звучання, національну позначеність.

В.Шевчук, створюючи свою неповторну мовну картину світу, використовує все багатство і різноманіття української мови, зокрема фольклорну поетику, символічні лексичні одиниці, пасивну лексику, загальноживану, створює власні неологізми, збагачуючи тим самим словниковий склад рідної мови.

В.Шевчук мислить символами, відтворює свій художній світ через образну символіку. Слова із символічним значенням є тими словесними художніми засобами, котрі пронизують творчість письменника. *Слова-символи* *дорога, дім, ріка, сонце, небо, очі, дерево, трава* та ін. стають ключовими для розуміння умовних ситуацій, зміщень локально-темпоральних площин тощо. Складається враження, що кожна річ чи явище у В.Шевчука є не тільки собою, а приховує символічний зміст, є символом. Такі словесні одиниці стають домінантами творчості й репрезентують індивідуальну картину естетичного надсвіту митця [2].

Так, лексема *річка* у творі має традиційну філософську позначеність. *Річка* неодмінно пов’язується з *дорогою*, але не на рівні реалій, а в системі символічних образів естетичного надсвіту. Тому *ріка-дорога* часто має *срібне* або *синє* забарвлення: “У глибокій долині лежав, як синя дорога, блідий і спокійний Тетерів, темніло внизу і з боків громаддя дерев, височіли великі й пологі горби, і тьмяно поблискували дальші і ближчі скелі” [6,87]. Лексема *річка* часто набуває значення нежиттєвої сили, людського шляху, а навпаки, – танатосного відтинку. “Річка вмерла в своєму ложі, вилискувала холоднувато і відчужило: купальників уже не притягала її принадна вільга” [6,149].

Світло – темрява, добро – зло, чорне – біле є номінаціями понять, які протиставляються у світоглядній системі і є визначальними. Все, що позначене світлом, має позитивну оцінку, темрявою – негативну.

Не залишається поза увагою письменника й "історія людської душі". Саме *очі*, як дзеркало душі, є символом внутрішньої суті людини, її духовності й моральності. Прикметники та дієприкметники на означення кольору, розміру, форми, виразу, стану очей або погляду мають пряме чи переносне значення (*темні, здивовані, голубі, крижані, мудрі, порожні, великі, добрі, теплі, мудрі, скаламутнілі, морочні*). Такі значення виявляють авторську оцінку персонажа. Динамічна ознака слова-символу *очі* виявляється, коли це слово вступає в предикативні відношення з дієсловами, що мають спільну сему "горіння, випромінення світла або його згасання". У романі В.Шевчука ця ознака становить цілу парадигму синонімічних й антонімічних рядів дієслів: *очі палали, зоріли, зорили, дивно заблищали, поблискували, полум'яніли, помертвіли, погасили тощо*. Крім того, слова *очі, погляд, око*, входять до складу фразеологізмів, творчо використаних письменником у художніх текстах як засіб емоційної характеристики персонажів і явищ: *стрільнув очима, лупила на нього баньки, темно, хоч в око стрель* та ін. Колір очей, присутність у них світла чи темряви психологічно навантажені. *Темний, чорний колір очей* викликає тривогу, *сині ж, блакитні очі*, навпаки – довіру, симпатію [2].

Дім і Дорога – символи універсальні, котрі творять Шевчукову картину світу, яка подається у багатьох вимірах. Лексеми *дім* і *дорога*, не втрачаючи свого конкретного значення назви реалій буття, набувають абстрактного звучання у системі образів моделювання художнього світу письменника, стають наскрізними образами творчості, беруть участь у створенні системи протиставлень, скеровують розвиток сюжету, стають основними концептами у міфологемній системі та мові роману.

Дорога В.Шевчука має не лише символічну множинність значень, але й символічне забарвлення з емоційно-оцінним навантаженням колірних означень (*біла стежка, срібна, лискуча дорога, синя, ясно-синя, мерехтлива дорога, шлях*). Символ *дорога* стає центром різних парадигм, притягає інші слова (*білий клапоть дороги, біте полотно дороги, порожні чорні стежки*) [2].

У художньому часі книги образ дому з'єднує минуле з теперішнім, таким чином прокладаючи місток і в майбутнє. Лексема дому стає носієм автентичної подоби людини, її внутрішнього "я", стає рушієм вчинків, єдиним захистом у житті, це та лексема, навколо якої обертаються герої, сюжет, зміст. Ця лексема має й ряд символічних забарвлень, серед них: колірні ознаки, місце розташування, якісні ознаки дому, його внутрішня характеристика (потонулий у зелені дім, загадковий дім, жіночий дім на горі, дім із прозорими стінами, дім трохи незвичайний, дім цей по-справжньому непростий, темний, рідний дім, цей дім – жіноче царство, ясності-нний дім, високо занесена хата, один будинок, легкий і примарний будинок, з повітря витворений, дім на горі, біла, низька, бідна хата, порожній дім тощо). Образний ряд лексеми дім зростає до масштабів персоніфікації, дім постає живою істотою: "М'яко фосфоризували білі стіни школи, темно дивилися вікна, наче був цей дім живою істотою" [6, 177].

Таким чином, слова-символи є домінантами роману В.Шевчука, ключовими в розумінні мовної картини світу письменника, вони рухають сюжет та об'єднують героїв, виконують текстотворчу функцію.

Нерідко засобом створення мовного колориту твору слугує *діалектна лексика* певного регіону, місцевості. Діалектизми у творі В.Шевчука виконують ряд функцій, зокрема характерологічну, розкриваючи внутрішній світ героїв; стилістичну, відтворення колориту місцевості, говору, епохи. Автор використовує їх для створення хронотопу, намагається з'єднати за допомогою мови міжчасовий простір однієї локальної місцевості. Талановитий письменник добре відчуває синтагматику мови. У звичні вислови він вводить діалектизми, не порушуючи природного словопорядку, діалектизми органічно входять у мовну тканину літературного твору: "Володимир став на порозі свого нового *мешкання*" [6, 21]; "А *вещі* ваші де, *звиняйте?* – спитав уже з дошкою на плечі" [6, 22]; "Крім того, тут майже все українські книжки – не зовсім весела *лектура* для дівчат" [6, 84] тощо.

Лексичні діалектизми В.Шевчука в основному відтворюють життя й побут мешканців Житомирщини; у романі можна зустріти безліч діалектизмів, які виконують різну стилістичну функцію і належать до різних груп, зокрема:

- слова на позначення предметів домашнього вжитку та побуду виконують функцію створення приміського колориту життя: *церага* »клейонка», *койка* »ліжко», *обрус* »скатертина»: У хаті було ще охайніше: ретельно підмазана долівка, піч помальована чудними квітами й тваринами, застелений обрусом стіл, а на ньому – хлібина й грудка солі. Але не було образів, і пан сотник одзначив це [45, 358];

- назви предметів, діалектизми на позначення громадських відносин для відтворення зображеної в романі епохи: *вещі* »речі», *фамілія* »родина», *любаска* »коханка»: «А може, то його любаска там порядкує, ха-ха!» [6, 360];

- назви явищ природи та часових вимірів використовуються для створення відповідного хронотопу: *легіт* »легкий приємний вітерець», *хорт* »вихор», *деньми* »роками», *ниньки* »сьогодні, тепер»: «Ти можеш стати білим хортом, – казано було йому, – вужем а чи гарним парубком» [6, 253];

- діалектизми на позначення особливостей зовнішності людини – для характеростворення та образності: *зиз* »косоокість», *утлий* »кволий, малий», *повабливий* »привабливий»: «Вона глянула на нього зизом, але руку подала» [6, 56];

- діалектизми на позначення назв тварин та рослин: *чорногуз* »лелека», *лилик* »кажан», *шпориш* »спориш»: Іван перетнув кругле, заросле шпоришем подвір'я і втомлено присів на лавку біля садового столу [45, 110].

Окрім названих вище, можемо зустріти і такі діалектизми в романі, як: *бинда* (*стрічка*), *ватра*, *трунок* (*горілка*), *защібка*, *чамбул*, *бевзь*, *гой*, *лакоминка*, *пиняво*, *тра*, *зречно*, *обрус* (*скатертина*), *найття*, *до повоза*, *притяжок*, *докука* (*клопіт*), *зела* (*зелень*), *дека* (*лист*), *пособляти*, *наладнований*, *драгли*, *обійстя* (*садиба*), *прятати*, *фотель* (*крісло*), *балетка*, *лектура* (*читання*), *прочіль*, *первні*, *деньми*, *верші*, *овид*, *мо* (*могти*), *тушкована*, *укмічати* (*помічати*), *оповідини*, *іртувати* (*злитися*), *звідтам*, *гаразд* (у значенні *щастя*), *зичити* (*позичити*), *присупка* (*східець*) тощо

Авторські індивідуальні словесні новотвори є однією з визначальних ознак ідіостилю В.Шевчука. Здеб-

ільшого okazіональні слова утворені за діючими в мові словотвірними зразками і виконують естетичну функцію.

Таких мовленнєво-експресивних словесних одиниць, що мають властивості невідтворюваності, ненормативності, номінативної факультативності та словотвірної похідності, у творах В.Шевчука помічаємо чимало. Зокрема, у романі зустрічаємо такі групи okazіоналізмів:

- назви осіб: *хлопчак, мандрованець, навійло-характерник, співпідорожанин, пришелець, войовник;*

- неологізми, які характеризують зовнішність або характер людини: *химеруватий, сивогривий чоловік, наче сліпого сиваня, клубняста постать, змалілу, жакка морда, шмаркатий онук, гудливого класі, холодномозкий войовник, словоохітна, бляшаний голос; білозубо всміхається, очі світилися погідно, срібним дзвоном свого сміху, срібно-лагідно засміялася, зарубеніли чудові вуста, дивлячись гудзиками оченят, хитрий її приморець;*

- назви та характеристика явищ та світу природи: *амур-павук, голова-антена; обагрений краєвид, вільжистим повітрям, подих чорнезного вітру, срібно-синій сутінок, трепетний квадрат темно-синього неба з драглистими золотими жуками на ньому, рудо-синьої в сутінку ріки, біле молоко цвіту вишні; цвів захід, земля стала ніздрювата, барвисто розсвічуючи крайнебо, кублилися сутінки;*

- дії та стани: *малиновіло, буряковіло, тахкотіло; ватіла, торсанув, заплескали босі ноги, зголубіли і виблідли, відживить, відгукуватимуться із саду жабу-ропухи і турлюкатимуть, ляско плеснула, завітала анемічна квітка вдоволення, згойдувалася, знесилу відчувала, спрозоріли стіни, фосфоризували білі стіни школи; перлисто блиснули, невідривне, крячно розлунився; бринячій спокій, пересичені.*

Для створення образних та влучних висловів і характеристик В.Шевчук використовує різні способи афіксального словотвору в процесі творення нових слів. У романі можна зустріти слова, утворені й суфіксальним способом (*мандрованець, чавко, войовник*), для якого характерним є активне використання суфіксів *-ець (-иця), -ник, -льник*, для утворення назв осіб – виконавців певної дії: *перелесник, непроханець, мандрованець, навійло-характерник* тощо, різних відтінків у контекстах набувають авторські іменники-новотвори такого типу: *єдинчик, хлопчак*, досить частим є використання суфіксів *-ува-* та прислівникового суфікса *-о-* (*качкуватих, химеруватий, згойдувалася, ляско, крячно, перлисто* та ін.); префіксальним (*зголубіли, виблідли, спрозоріли*), префіксально-суфіксальним способом (*пришелець, примурець, пересичені*), слово- та основоскладанням (*навійло-характерник, амур-павук, хитливо-драглисті, сивогривий чоловік, холодномозкий, срібно-синій сутінок, голова-антена, співпідорожанин*).

Найчастіше серед авторських новотворів зустрічаються словосполучення з прикметниками: *бляшаний голос, вільжисте повітря, ніздрювата земля, шмаркатий онук, клубняста постать тощо. Можна помітити також іменні (примурець, його подобенство – син, хлопчак, мандрованець тощо), дієслівні (в тому числі й дієслівні форми – дієприкметники та дієприслівники) та прислівникові okazіоналізми (дивлячись гудзиками оченят, зарубеніли, обагрений краєвид, торсанув, фосфоризували, кублилися сутінки, зарубеніли чудові вуста, спрозоріли*

стіни, відживить, ляско плеснула, перлисто блиснули, крячно розлунився, білозубо всміхається). Зустрічаються також цілі описові звороти (*синя пташка сну, риб'ячі свої танці, трепетний квадрат темно-синього неба з драглистими золотими жуками на ньому*). Індивідуальна мовотворчість письменника демонструє невечерні виражальні можливості рідної мови.

В.Шевчук – відомий знавець української старожитності. У його романі нерідко зустрічається пасивна лексика, що допомагає сформувати духовний світ героїв та атмосферу твору. Автор уживає **застарілі слова** з метою створення мовного колориту певної історичної епохи. Наприклад, епоха ХVІІ століття в Україні, якій присвячена друга частина роману, коли відбуваються соціально-політичні й релігійні потрясіння, має таке мовне наповнення: *городничий, дяк, сотник, ляхи, єпископ, монастир, чорне духовенство, староство, воевода, отаман, козак, тальяр, фортеця, льох, візниця, кметь тощо*. У романі помічаємо багато інших застарілих слів: *тальяр, філіжанка, патефон, ветхий, льох, фортеця, фіранки, обряд, збруя, левада, плаття, ураза, свічадо, перса, кухоль, ворожка, переставитися (у значенні померти), цирульник, князь, герць, лицар, жупан, канчук, галера, візниця(заст. Візник), буцегарня, пан, жорна, кмет, повіз, каптан, опанча, перст, фамілія(у значенні рід), княгиня, перелаз, корсетка, кирея, едваб, зело, свита, підчаший блават тощо*.

Як бачимо, у романі серед застарілих слів зустрічаються як історизми, так і архаїзми різних семантичних груп. Серед **історизмів** – назви на позначення козацької військової організації (*козак, збруя, князь*), назви грошових одиниць (*теляр*), назви предметів побуту (*кухоль, жорна, свічадо, патефон*) та одягу (*кирея, свита, корсетка, жупан, каптан, опанча, плаття*) та ін. Серед **архаїзмів** за лексико-семантичними ознаками трапляються лексичні: власне лексичні – (*фамілія (рід), буцегарня (в'язниця), цирульник (перукар), перса (груди), перст (палець), кмет (хлібороб, селянин), блават (у значенні шовк), фіранки (занавіски)*) та інші; лексико-словотвірні та лексико фонетичні архаїзми майже не зустрічаються. Уживаючи пасивну лексику, В.Шевчук збагачує мову твору.

У романі Валерія Шевчука досить багато **фразеологічних одиниць**, з них переважають дієслівні фразеологічні одиниці, значно менше іменних. Автор вживає фразеологізми як в узуальному (тобто вся сукупність уявлень, які складають зміст даного слова), так і у трансформованому вигляді, або okazіональне використання фразеологічних одиниць – ті уявлення, які мовець вкладає в це слово у момент мовлення. Трансформація ФО (фразеологічних одиниць) використовується автором для вираження додаткових значень, підвищення експресивності, поглиблення психологізму, міфологізації.

Окремо зупинимось на структурно-семантичних трансформаціях ФО у романі Валерія Шевчука "Дім на горі". Автор майстерно пристосовує стійкі вирази до конкретних мовленнєвих ситуацій. Це засвідчують граматичні та інші зміни у складі фразеологізмів.

Валерій Шевчук часто змінює неозначену форму стійкого звороту на особову (*спекла кілька разів раків, стрільнує очима, лупила на нього баньки, води в рот понабирала, ловив дрижаки, ковтав слину, гралася з вознем тощо*),

іноді додає до традиційного словотвірні, а то й взагалі нові елементи, тим самим гармонійно вплітаючи його у художню тканину твору; звертається також В.Шевчук до фразеологічного еліпсису, навмисно опускаючи один з компонентів фразеологічної одиниці (*наговорити сім мішків вовни*) та ін. Розглянемо детальніше деякі з них:

Узуальна ФО *пекти раків* 'червоніти від сорому' [5, 118], окрім зміни неозначеної форми на особову, має у своїй основі ще одну трансформацію – дискантне розташування з метою посилення експресивності: Марія мусила стояти в заростях кущів і *стекла* кіпка разів *раків*, бо повз неї проходили люди і здивовано на неї озиралися – місце було не з тих, щоб годилося стояти тут без діла [6, 121].

До подібних трансформацій ФО у романі можна віднести і наступні фразеологізми: *гратися з вогнем* 'поводитися необережно, робити що-небудь небезпечно, не думаючи про наслідки' [5, 33]: Я не хотіла б, щоб ти гралася з вогнем [6, 221].

ФО *луپити очі* 'пильно дивитися на кого-, що-небудь, розглядати когось, щось' [5, 84], у даному романі має ще й вульгарний відтінок, внаслідок заміни традиційного компоненту очі на баньки: *Лупила* на нього *баньки*, намагаючись збагнути, що це за проява залізла під міст, а коли зрозуміла, вирішила, що краще схватитися під воду [6, 257]. Лексична заміна одного чи кількох компонентів ФО є одним з часто вживаних прийомів трансформації ФО одиниць.

Фразеологізм *ловити дрижаки* 'мерзнути' [5, 82]: *Ловив дрижаки*, і його уста ворушилися, віяв на нього легіт, а руки зводилися [6, 407]. Окрім заміни неозначеної форми на особову, особливих трансформацій в

творі не зазнав, залишаючись у традиційному вигляді, вона вдало використана, що ми й бачимо з контексту.

Наговорити сім мішків гречаної вовни, або *намоти сім кіп гречаної вовни* 'говорити щось беззмислово' [5, 91]: Наговорила тобі баба сім мішків вовни? [6, 166]. У цьому стійкому звороті ми можемо спостерігати фразеологічний еліпсис, автор навмисне опустив один з компонентів ФО, крім того деякі елементи звороту є факультативними, звідси й часті її трансформації.

Окрім названих вище, можемо зустріти й інші стійкі сполучення на зразок: голова на плечах, хоч око виколоти, як громом биті самотою жити – чортів водити, набратися духу, гадки не мати, кішка пробігла, ні звуку, танути на очах, світ за очі, мозолити очі, стара як світ, сам на сам, кризь зуби, яблуку ніде впасти, на ладан дихати, випити ківш лиха, ні за цапову душу, плескати язиком, ковтати слину, води в рот набрати тощо.

Таким чином, Валерій Шевчук – один з найвизначніших письменників покоління шістдесятників, майстер психологічної прози на теми сучасності, автор ряду літературознавчих та публіцистичних праць. Визначальними в індивідуальному стилі В.Шевчука є наскрізні образи його творів, слова-символи, що у видозміні образної семантики стають засобом експресії. Мовна палітра твору письменника позначена використанням пасивної лексики діалектів та авторських новотворів. Естетика мови В.Шевчука ґрунтується на творчому засвоєнні та використанні лексичних одиниць різних шарів. Оказіоналізми дають можливість письменникові вносити додаткові відтінки семантики, зміщувати смислові акценти контекстів, вони звучать свіжо й оригінально.

Література

1. Ермоленко С.Я. Українська мова: короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / С.Я.Ермоленко, С.П.Бибик, О.Г.Тодор. – К., 2001. – 224 с.
2. Ідіостиль Валерія Шевчука: Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філолог. наук.: спец. 10.02.01 "Українська мова" / О.С.Переломова. – К., 2002. – 18с.
3. Монахова Т. Концепти "дім" та "дорога" у творах В.Шевчука і коментар письменника / Т.Монахова // Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колежіях. – 2007. – №1. – С. 90–92.
4. Особливості вживання лексико-граматичних і лексичних одиниць в авторському стилі (на матеріалі німецької художньої прози): Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філолог. наук.: спец. 10.02.04 "Германські мови" / Л.В. Гіков. – Львів, 2003. – 20 с.
5. Фразеологічний словник / упор. Ю.Григор'єв. – К., 2009. – 176с.
6. Шевчук В. Дім на горі : вибрані твори / В.Шевчук. – К.: Дніпро, 1989. – С.17–446.

УДК 811.161.2'367

ЛОКАТИВНИЙ КОМПОНЕНТ ПРИ ПРЕФІКСАЛЬНИХ ДІЄСЛОВАХ ПЕРЕМІЩЕННЯ У ХУДОЖНЬОМУ МОВЛЕННІ М.СТЕЛЬМАХА

Остапеч Т., студентка IV курсу філологічного факультету

Науковий керівник: **Вакулєнко Г.М.**, доцент кафедри української мови

Синтаксис як вищий ступінь структурної ієрархії мови залишається об'єктом уваги лінгвістів, оскільки саме його одиниці виступають формою реалізації основної функції мови - комунікативної. На синтаксичному рівні більш виразно, ніж на інших мовних рівнях,

виявляється сутність мовних явищ, бо тут вони спостерігаються у функціонуванні.

Взаємовідношення формально-граматичного і синтаксичного планів речення становлять одну з найактуальніших синтаксичних проблем, якій присвя-

чену значну кількість досліджень, зокрема праці І.Андерша, Н.Арват, Н.Арутюнової, В.Белошапкової, І.Вишванця, Г.Золотової, Н.Іваницької, М.Плющ, М.Степаненка, Н.Шведової та інших дослідників.

Організуючу роль у семантичній структурі речення, у його внутрішній і зовнішній структурі виконує предикат. Непредикативні знаки – аргументи визначаються семантичним типом предиката, його валентністю.

Статус компонентів, що виражають різнопланові обставинні відношення, потребує спеціального дослідження з погляду міри вияву обов'язкового та факультативного входження їх до структури речень, зумовлюваного значенням дієслів-предикатів. Відомо, що однаковий характер дієслова по-різному відображається у семантиці відповідних лексичних одиниць: одна частина їх більшою мірою семантично прозора без поширення залежними компонентами, інша – більшою мірою син семантична, тобто залежить від своєрідного лексичного оточення. Так, зокрема, в лексичній системі української мови існують дієслова, семантична природа яких потребує поширення компонентами, що виражають локативні відношення [8; 243].

Ми б хотіли зосередити увагу на аналізі структури простого речення з погляду обов'язковості-факультативності обставинних компонентів на позначення локативно-просторових відношень, з'ясуванні лексичного наповнення головних і залежних конститuentів тих безпосередніх синтаксичних конструкцій, що виступають в ідіолекті Михайла Стельмаха. Матеріалом дослідження стали романи "Дума про тебе" та "Хліб і сіль".

Маючи спільне значення, дієслова переміщення характеризуються помітними семантичними модифікаціями. Виділяються зокрема такі підгрупи:

1) дієслова, що позначають самостійне переміщення щодо просторових координат (йти, бігти, лізти, летіти, повзти та інші);

2) дієслова, що називають самостійну зміну положення стосовно просторових координат (падати, вставати);

3) дієслова, що вказують на несамостійний рух або несамостійну зміну положення щодо просторових координат (везти, нести, вести і т.д.) [4; 65-68].

Аналіз художнього мовлення М.Стельмаха показав, що у першій і другій названих групах дієслів виконавцю дії виступає сам суб'єкт – істота чи неістота, у третій – зміна руху здійснюється іншим суб'єктом.

Сполучувальні можливості дієслів переміщення визначаються не лише семантикою, а й структурним оформленням, зокрема наявністю чи відсутністю префікса. Появу тієї чи іншої синтаксичної позиції (обов'язкового або факультативного поширювача) викликає саме префікс [8; 18].

Зіставивши безпрефіксальні та префіксальні вербальні лексеми романів М.Стельмаха "Дума про тебе" та "Хліб і сіль", ми виявили таку закономірність: дієслова переміщення, які не мають префіксів, наділені більшою релятивністю, вони характеризуються слабшим прислівниковим зв'язком. Дієслова, що мають у своєму складі префікс, наділені меншою релятивністю, ніж безпрефіксальні дієслова, а це відповідно впливає на їх валентну природу: обставини місця виступають обов'язковим поширюючим компонентом, який необхідний детермінованому слову для реалі-

зації валентних потенцій, а отже, для структурно-значеннєвої завершеності конструкцій.

Проаналізований фактичний матеріал дозволяє зазначити, що префіксальні дієслова переміщення потребують обов'язкового локативного поширювача із значенням вихідного чи кінцевого пункту руху та шляху переміщення.

Спочатку розглянемо **обставини місця із значенням вихідної точки руху**. Мовним реалізатором початкової точки руху в досліджуваному масиві є такі прийменниково-іменникові конструкції: "V+3(I3)+N(gen)", "V+3-3A(I3-3A)+N(gen)", "V+3-ПІД+N(gen)", "V+ВІД(ОД)+N(gen)".

Аналіз зафіксованих синтаксичних конструкцій показав, що семантична спеціалізація структури "V+3(I3)+N(gen)" полягає в тому, що вона позначає рух зсередини. Формування її здійснюється на базі префіксальних дієслів переміщення. Функцію обов'язкового локативного конкретизатора при відповідних дієсловах виконують іменники найрізноманітнішої семантики: на позначення назв різних приміщень, назв населених пунктів, назв відкритих просторів, частково обмежених просторових масивів. Слід зазначити, що у Михайла Стельмаха речення із локативним компонентом, виражений іменниками на позначення назв різних приміщень, представлений досить широко. Розглянемо це на конкретному художньому матеріалі.

Зігнути, тьмяно окреслені постаті почали метушливо виносити з оселі останні пожитки і збіжжя [7;9]. Швидко вийшов зі стайні і подався до ворот, на ходу обтрушуючи з одежі золотисту розсип січки [7; 113]. З палаючих вагонів почали вискакувати охоплені вогнем бійці і припадати до землі [7;244].

Використавши метод трансформації до нуля, ми визначаємо силу валентних зв'язків предиката. Наприклад: "Моє серце" вже гордовито виходить з кабінету [7;295]. "Моє серце" вже гордовито виходить. Дієслово-предикат виходить у поданому контексті не може вживатися без поширюючого локативного компонента з кабінету, тому що лише в сполученні з ним аналізоване дієслово виражає значення "рух зсередини".

Варто наголосити на тому, що домінуюча роль у детермінованих синтаксичних властивостях префіксального дієслова належить саме префіксові, оскільки він, приєднуючись до дієслівної основи, стає "ніби сигналом структурно-семантичної незавершеності дієслова. Тільки при наявності у синтагматичному ряду прийменниково-відмінкових форм, співвідносних із значенням префіксів, префіксальне дієслово набуває смислової та структурної завершеності" [2;8].

У мовному арсеналі письменника ми виявили також синтаксичну конструкцію "V+ВІД(ОД)+N(gen)", що репрезентує значення "від предмета", тобто із точки, що міститься в безпосередній близькості від будь-якого орієнтира. Спостереження матеріалу показують, що функцію головного компонента виконують префіксальні дієслова переміщення, а у ролі обов'язкових поширювачів дієслова-предиката виступають іменники, що називають просторові поняття або конкретні предмети:

Ярина сполохано повернула голоу від лісу [6;240]. Поволі, мов з цвинтаря, розходились дядьки від панського палацу [7;400]. Від греблі з гомонам вибігає гурт парубків...[7;59]

Основне значення префікса *від*, як свідчить досліджуваний матеріал, полягає в вираженні дії, яка спрямована на віддалення одного предмета від іншого, тобто значення, спорідненого з функцією відповідного прийменника. Наявність прийменниково-відмінкової форми, співвідносної із значенням префікса, є обов'язковою, необхідною для структурної завершеності дієслова. Отже, заміщення позицій при них із обставинним локативним значенням можна вважати також обов'язковим.

Далі будемо аналізувати **обставини місця із значенням кінцевої точки руху**. Як свідчить ілюстративний матеріал, значення кінцевої точки руху в просторі конкретизується різноманітними семантичними характеристиками.

1. Вказівка на рух усередину об'єкта.

Це значення найчастіше виражається формою **"V+У(В)+N(acc)"**. Опорними компонентами у відповідній конструкції виступають префіксальні дієслова переміщення, які в свою чергу передбачають у ролі обов'язкового локативного поширювача іменника на позначення приміщень, будівель, споруд:

...і люди почали входити в єдиний, нахололий за вечір, клас [7;207]. Партизани посунули в клуні [6;297]. Діти побігли у вокзал погрітись [6;236].

2. Вказівка на рух на поверхню певного об'єкта

Виразником значення "рух на поверхню" у романах М.Стельмаха "Дума про тебе" та "Хліб і сіль" виступає прийменниково-іменникова конструкція **"V+НА+N(acc)"**. Лексичне коло локативних поширювачів у конструкціях аналізованої моделі не має строгих обмежень. Тут фіксуються обставини місця, виражені іменниками на позначення різної поверхні відкритого...необмеженого простору:

Вона лягла ниць на землю [7;23]. Довірливо поклав велику руку на широке плече управителя [7;297]. Іван сів на пеньок [6;6]. Вона поклала зошит на підвіконня [6;23].

3. Вказівка на місце перед відповідним об'єктом, що виступає здебільшого як кінцева точка руху.

Специфічною характеристикою конструкції **"V+ДО+N(gen)"**, що часто зустрічається в досліджуваному масиві, є те, що вона, крім основного значення - "рух до місця перед відповідним об'єктом", може репрезентувати ще й додаткові значеннєві відтінки, мотивовані

прийменником до. Він указує на напрям руху в бік якогось предмета, пункту чи місця з відтінком досягнення цього предмета чи пункту або проникнення в межі його. У таких конструкціях функцію обов'язкового локативного поширювача виконують різні за семантикою іменники. За дистрибутивними властивостями ці словосполучення збігаються з структурами, які передають значення "рух усередину простору - **"V+НА+N(acc)"**":

До хрещатих воріт підкотили сани-оплени [7;9]. ...жінка вислизнула з його рук, підійшла до вікна, розчинила його [6;221]. До кабінету бочком обереженько підходить ... Порфирій Зимородок... [6;228].

4. Вказівка на простір під відповідним об'єктом, поверхню, площиною

Значення "рух під предмет" передає прийменниково-іменникова форма **"V+ПІД+N(acc)"**, яка виражає просторові стосунки між дією і предметом, до нижньої частини якого або під який вона спрямовується. Засобом розрізнення відтінків локативної семантики виступають залежні іменники:

Так і хочеться піти під ці верби, заспівати з парубками якоїсь тихої задуманої пісні... [7;259]. Він, задумавшись, сидів під скалою [6;45].

Розглянемо **обставини місця із значенням шляху переміщення**. Позначення шляху переміщення, який може пролягати по поверхні певного простору або всередині його, пов'язане передусім з конструкцією **"V+ПО+N(1oc)"**, яка в романах "Дума про тебе" та "Хліб і сіль" найчастіше вступає у відношення функціональної еквівалентності з орудним безприйменниковим:

Він біжить по перону [6; 174]. По дорозі... мчать коні [6;47]. Хутором Левко іде обережніше [7;80]. Військо Богдана Хмельницького проходило нашими лісами [7;283]. Це вулицею проходять доярки з економії [7;483].

Проаналізований фактичний матеріал дозволяє зазначити, що префіксальні дієслова переміщення потребують локативного поширювача із значенням вихідного чи кінцевого пункту руху та шляху переміщення.

На підставі аналізу романів Михайла Стельмаха "Дума про тебе" та "Хліб і Сіль" можна констатувати, що всупереч поширеному твердженню про неконструктивний статус обставинних компонентів аналізованих локативних поширювачів виявляють активну тенденцію до облігаторного вживання у структурі простого двоскладного речення.

Література

1. Вихованець І.Р., Городенська К.Г., Русанівський В.М. Семантико-синтаксична структура речення. - К.: Наук, думка, 1983. -219 с.
2. Загнітко О.П. Структура та ієрархія валентних значень дієслова. - К.: Наук, думка, 1990. -8 с.
3. Матвієнко Т.І. Облігаторність та факультативність компонентів валентної моделі дієслів // Мовознавство. - 1989. - № 1. - С. 56-58.
4. М. Стельмах. Твори: В 7-й т. Т. 5. - К.: Дніпро, 1983
5. М. Стельмах. Хліб і сіль. - К., 1959
6. М.І. Степаненко. Просторові поширювачі у структурі простого речення: Монографія. - Полтава: АСМІ, 2004. - 463с.
7. Сучасна українська літературна мова: Синтаксис / За заг. ред. І.К. Білодіда. - К.: Наук, думка, 1972. -515с.
8. Чеснокова Л. Д. О факультативности и обязательности компонентов синтаксической структуры // Вопросы языкознания.-1973. - № 3.-С. 17-21
9. Шелемеха Г.М. Семантико-синтаксичні функції обставин місця у структурі простого речення: Автореф. дис. канд. філол. наук. - К., 1996. - 19 с.

ПРОФІЛАКТИКА ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКІВ

Откидач І., студентка V курсу історико-юридичного факультету

Науковий керівник: Киричок І.І., доцент кафедри педагогіки та педагогічної майстерності

Актуальність. Ускладнення, з одного боку, світу, в якому ми живемо, а з іншого – самої людини зумовило зростання актуальності всіх питань, пов'язаних з людиною. До числа найбільш актуальних, що вимагають свого вивчення, належить проблема девіантної особи як об'єкта вивчення різними науками, а особливо гостро ця проблема постає у підлітковому віці зокрема як об'єкт вивчення соціально-педагогічною наукою.

Вести мову про організацію соціально-педагогічної профілактичної роботи з підлітками з девіантною поведінкою можна лише тоді, коли фахівець досить добре уявляє, з яким контингентом йому необхідно працювати. Адже відомо, що внаслідок несприятливих обставин з'являються різноманітні порушення соціалізації, що відображаються у прояві неадекватної поведінки і ставленні підлітків і молоді до соціальних норм і вимог всієї системи суспільних відносин, у які включається людина на кожному етапі її соціального розвитку й становлення. А відтак простежується явище, коли соціальні відхилення та соціальна дезадаптація підлітків і молоді супроводжується деформацією їх соціальних зв'язків, а також категоричним відчуженням від сім'ї і школи. З метою подолання такого відчуження та включення об'єктів соціалізації у суб'єкт-суб'єктні відносини та систему соціально-значущих відносин необхідно реалізувати комплекс соціально-педагогічних заходів, спрямованих як на оздоровлення соціальної ситуації та соціально-педагогічних умов у школі, сім'ї, так і на індивідуальну психолого-педагогічну профілактику особистості з девіантною поведінкою.

В процесі дослідження соціально-педагогічної практики ми переконались, що соціально-педагогічна профілактична робота в багатьох школах не дає бажаних результатів, оскільки існує неадекватність її засобів потребам і бажанням школярів, у незнанні педагогами різних типологічних особливостей підлітка.

Наше завдання полягає в тому, щоб конкретизувати знання щодо профілактики девіантної поведінки у підлітковому віці, на основі проведених експериментальних досліджень підлітків-девіантів запропонувати методичні рекомендації стосовно попередження виявам девіантності.

Мета дослідження – прослідкувати особливості здійснення профілактики для коригування та попередження девіантної поведінки у підлітків, зробити висновки щодо реалізації розроблених та впроваджених заходів у загальноосвітній школі.

Дана проблема актуальна, тому нею цікавляться як зарубіжні, так і вітчизняні вчені. Учені США та Західної Європи вивчали питання про причини й умови, які сприяють появі девіантної поведінки, визначили технології її подолання (Дж. Брунер, Е. Дюркгейм, Ж. Піаже, М. Раттер, К. Роджерс та ін.).

Детально вивчені питання попередження девіантності в роботах як радянських, так і сучасних українських

та російських фахівців: О. Змановської, В. Оржеховської, Т. Федорченко, А. Капської, А. Мудрика, С. Белічевої, А. Афанасьєва, Я. Гилинського, А. Нікітіна та ін.

Вивчаючи теоретико-методологічні засади профілактики девіантної поведінки, необхідно звернути увагу на той факт, що девіантна поведінка - це одна з форм поведінки особистості, отже, їй притаманні всі основні якості людської поведінки, вважає О. Змановська [1].

Теоретико-методологічні засади профілактики викладено в Концепції превентивного виховання дітей та молоді України, затвердженої президією АПН України 25.02.98 р. (протокол № 1-7/3-21), згідно з якою, пропонується виділяти первинну, вторинну та третинну профілактику.

Первинна профілактика (соціально-педагогічна профілактика) згідно з Концепцією превентивного виховання дітей та молоді України спрямована на здійснення освітньо-профілактичних заходів та інших педагогічних моделей впливу на особистість, з метою попередження різних видів небезпечної поведінки на ранніх стадіях відхилення. Вона ґрунтується на позитивній педагогічній діяльності, мета якої – своєчасне виявлення та виправлення несприятливих інформаційних, педагогічних, психологічних, організаційних та інших факторів, що зумовлюють відхилення у психологічному та соціальному розвитку дітей та молоді, у їхній поведінці, стані здоров'я.

На основі багаторічного досвіду В. Оржеховська підкреслює, що *первинна профілактика* спрямована на збереження й розвиток умов, які сприяють збереженню життя дітей, і на попередження несприятливого впливу на їх з боку соціального та природного середовища [4; с. 97].

Вторинна профілактика (корекція) - вид психолого-педагогічної та медико-соціальної діяльності, що полягає в допомозі окремим категоріям – „групи ризику” і передбачає психолого-педагогічний та соціально-терапевтичний вплив на особистість із тим, щоб вона сама навчалася допомагати собі, розв'язуючи проблеми, які провокують деструктивну поведінку. Отже, згідно з визначенням Т. Федорченко, вторинна (рання) профілактика - це діяльність із запобігання можливим порушенням соціальних механізмів моральної регуляції [9; с. 136].

Однак, вік не є основним критерієм у визначенні ранньої профілактичної діяльності. Показниками необхідності здійснення профілактичних заходів є характер поведінки дитини, в якому проявляються брехливість, лінощі, агресивність, грубість та інші негативні якості, що свідчать про недорозвиненість чи спотворення ціннісних орієнтирів, недоліки внутрішніх регуляторів поведінки особистості: свідомості, почуттів, волі, мотивів.

Таким чином, профілактика – це не лише заходи спрямовані на виявлення та усунення причин та умов

правопорушень, а й система заходів виховної роботи по формуванню особистості неповнолітніх.

Третинна профілактика (адаптація, реабілітація та ресоціалізація) полягає в реконструкції соціокультурного оточення для різних категорій дітей і молоді, допомозі у спілкуванні, працевлаштуванні, навчанні з метою відновлення соціальних зв'язків або адаптації в соціальній життєдіяльності.

Важливу роль у забезпеченні профілактичних заходів належить школі. Система профілактики в навчальному закладі представлена двома формами: ранню профілактику з усіма учнями і спеціальною профілактикою з важкими дезадаптованими учнями.

Аналіз наукового добутку учених (О.С.Тарновської [7], Н.Ю.Максимової [3], Л.І.Пономаренка [5], Г.Г.Федорової [8] та ін.) свідчать про те, що профілактика і корекція відхилень у поведінці дітей повинна включати санітарно-просвітницьку (яка включає такі аспекти: соціально-психологічні, правові, клініко-біологічні (лікування і соціальна реабілітація осіб із шкідливими звичками, шляхи і спроби утвердження здорового способу життя), психогігієнічну (ознайомлення дітей з правилами і нормами гігієни, вивчення особливостей фізичного та психічного розвитку під час навчання у школі, аналіз соціально-культурних умов виховання дітей), психопрофілактичну (комплекс активних педагогічно-виховних і корекційних заходів), організаційно-управлінську роботу.

Відповідно до визначення, викладеним в Концепції превентивного виховання дітей та молоді України та Національної програми виховання дітей та учнівської молоді України, *профілактику девіантної поведінки підлітків* розуміємо як процес, спрямований на здійснення освітньо-профілактичних заходів та інших педагогічних моделей впливу на особистість школяра з метою попередження різних видів небезпечної поведінки на ранніх стадіях відхилення від освітньо-виховних та морально-правових норм, а також на формування ціннісного ставлення учнів до:

- суспільства та держави (здатність дитини пізнати себе як члена сім'ї, родини, дитячого угруповання; виховання у учня любов до рідного дому, школи, своєї країни, її природи, рідного слова, побуту, традицій),

- людей (оволодіння елементарним умінням та навиками підтримки, збереження міжособистісної злагоди, запобігання і мирного розв'язання конфліктів; здатність брати до уваги думки товаришів, орієнтацією на дорослого як носія суспільних еталонів та морального арбітра),

- себе (формування уявлень про здоров'я, здоровий спосіб життя, виховання інтересу до внутрішнього життя, здатності концентрувати на ньому свою увагу, гармонізація процесів адаптації та первинної соціалізації, формування комунікативних навичок, виховання елементарних форм відповідальної поведінки),

- праці (формування уявлень про важливість праці, ставлення до навчання, як до серйозної праці, що потребує значних зусиль) в процесі становлення духовного світу учня.

Аналіз практичного досвіду роботи загальноосвітніх навчальних закладів переконав нас у тому, що успіх будь-якої педагогічної діяльності, у тому числі спрямованої на профілактику девіантної поведінки

учнів, значною мірою залежить від організації навчально-виховного процесу роботи у школі, класі, оволодіння вчителями новітніми технологіями навчання і виховання, запровадження їх у щоденну практику загальноосвітніх навчальних закладів.

Встановити рівень характерологічних показників у підлітків, що проявляють девіантну поведінку, ми спробували, провівши анкетування 62 підлітків навчальних закладів Ніжинської школи №5 та Карпилівської ЗОШ Срібнянського р-ну. Серед опитуваних 32 хлопців та 30 дівчат. Даний експеримент складався з трьох етапів. На першому етапі констатувального експерименту (2010-2011 рр.) було проведено опитування серед підлітків з проявами девіантної поведінки. Другий етап – формуючий експеримент, на якому за допомогою підібраних методів і форм роботи ми проводили профілактичні роботи з підлітками-девіантами. Третій етап – аналіз результатів дослідження.

Метою початкового етапу було вивчення підлітків з девіантною поведінкою та встановлення психолого-педагогічних особливостей соціально-педагогічної профілактичної роботи з ними. Основним завданням перед нами на цьому етапі стало діагностичне вивчення інтересів підлітка, типу акцентуації характеру, рівня самооцінки, тривожності, стосунків у сім'ї та колективу. Кінцевим результатом цього етапу було виділення контингенту підлітків, які проявляють девіантну поведінку.

Обробка результатів нашого дослідження показала, що у 62 % (38 учнів) респондентів вона висока, такі підлітки стійкі до невдач і не бояться труднощів, їм не властива ригідність, мають легку переключеність уваги. Однак високий відсоток респондентів – 31% має середню самооцінку, а від її рівня залежить інтеріоризація придбаного досвіду й очікувань підлітків стосовно самих себе та інших, що, безумовно, впливає на формування поведінкових проявів. Лише 7% (5учнів) мають низьку самооцінку (за методикою Г.Айзенка). За нашими дослідженнями більшість респондентів 50% (31 учень) має помірний рівень тривожності, 21% (13 чоловік) – низьку тривожність; 29% (18 учнів) – високий рівень тривожності. Проведені нами дослідження типів акцентуації характеру в підлітків з проявами девіантної поведінки свідчать про те, що респонденти мають наступні типи акцентуації характеру: гіпертичний, емоційно-нестійкий, істероїдний, шизоїдний, епілептоїдний, астенічний типи, тобто це є найскладніші, найпроблематичніше типи. Аналіз отриманих результатів дослідження, дозволив зробити висновок щодо різноманітності інтересів важковиховуваних, спектр яких однак потребує певних змін, що спричинили б корисну спрямованість. Не можна сказати, що є такі підлітки, які лише «блукають з друзями містом». Зазвичай, поряд з цим вони називають хоча б одне позитивне захоплення. Саме на нього потрібно спиратись в роботі з підлітками, розширюючи коло таких захоплень. Результати дослідження інтересів підлітків з проявами девіантної поведінки свідчать, що 44 % підлітків не зайняті гуртковою роботою. Крім того 47 % важковиховуваних підлітків не зайняті громадською, у тому числі й будь-якою суспільно-корисною роботою. Психологічне дослідження підлітків у колективі (соціометрія) показали, що у своїй більшості – це діти аутсайтери або зневажені, лише 15% опитаних є лідерами у колективі.

Стосовно відносин з батьками, то результати опитування серед батьків теж вражають: більшість батьків не цікавляться ані навчальною роботою дітей, ані тим більше їх дозвіллевою активністю, не можуть назвати найближчих друзів своїх дітей. Близько половини підлітків з девіантною поведінкою, яких ми досліджували є із неблагополучних сімей.

Таким чином, враховуючи результати наших досліджень, метою наступного етапу стала розробка до впровадження методичних розробок відповідно до особливостей досліджуваної нами категорії дітей.

Другим етапом нашого дослідження стало експериментальне впровадження сучасних форм методів роботи з підлітками девіантної поведінки. Незаперечним є той факт, що у школі дитина вчиться жити в колективі, зважати на інтереси інших, тобто вчиться певним правилам поведінки і спілкування. Характер підлітка, вся його особистість найбільш повно проявляється у його ставленні до людей, праці, оточуючих. У зв'язку з цим одним з найважливіших завдань у профілактичній роботі є організація позитивного емоційного стану у девіантів.

Реалізація плану передбачала систематичну соціально-педагогічну профілактичну роботу підлітками девіантами за різними профілактичними напрямками: ізоляція чи нейтралізація негативних впливів, встановлення сприятливого клімату в класному колективі, включення підлітка в життя класу через систему доручень і налагодження особистісних контактів, визначення кола постійних соціальних обов'язків підлітка в школі, організація допомоги в їх виконанні, залучення підлітка до корисної діяльності у відповідності з його інтересами і можливостями в школі.

Розглядаючи питання технології навчально-виховного процесу як моделювання змісту, форм відповідно до поставленої мети (профілактики девіантної поведінки), ми розробили технологічний тренінг щодо проведення групових занять. Розроблена нами технологія розрахована на дітей 11-15 років. Проведення групових занять із учнями, які згідно з результатами психолого-педагогічної діагностики виявили низький рівень розвитку культури поведінки, передбачає проведення тематичних занять. Освоєння однієї теми розрахована на одну академічну

годину. Разом з психологом ми проводили даний тренінг, намагалися включати до роботи всіх учнів. Проте апробація нашої технології роботи з підлітками не зазнала значних успіхів: нелегко йшли підлітки на контакт, були закомплексованими, серйозно не віднеслися до наших занять. Проте зрушення в емоційному становищі та поведінковій діяльності все ж таки були помітними.

Попри недовготривалість нашого експериментального впровадження технології профілактики девіантної поведінки в підлітків, результати нашого дослідження довели, що хоча й наведені принципи не нові у профілактичному процесі, але в контексті проблеми, що розглядається, вони дають змогу значно конкретизувати соціально-педагогічну профілактичну роботу. Хоча значних змін у підлітків не відбулося, проте можна говорити, що все ж таки у підлітків покращилась самооцінка, вони стали більш впевненими, стриманішими у своїх емоціях, а головне, їх активність у житті школи підняла авторитет серед учнівського колективу. Узагальнивши наведені міркування, можна стверджувати, що загальним у підході до перевиховання підлітків усіх категорій повинно стати відновлення в кожному з них позитивного начала, включення важковиховуваних у систему спочатку групових, а тоді колективних зв'язків і відносин на базі максимального використання позитивного фонду особистості з урахуванням її реальних можливостей, інтересів і схильностей, здійснення диференційованого підходу до підлітків з врахуванням їх індивідуальності.

Отже, здійснений теоретичний аналіз уможливив зробити висновки про те, що девіантну поведінку слід розглядати як соціально-педагогічну проблему, яка вимагає свого теоретичного осмислення та відповідного практичного вирішення. На шляху розв'язання даної проблеми значення набуває психолого-педагогічних підходів до профілактики девіантної поведінки школярів, який спрямований на здійснення освітньо-профілактичних заходів на особистість учня з метою попередження різних видів небезпечної поведінки на ранніх стадіях відхилення від освітньо-виховних та морально-правових норм, а також на формування системи загальнокультурних цінностей та відповідної сукупності соціальнозначущих якостей особистості.

Лтература

1. Змановская Е.В. Девиантология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений.- М.: Изд-центр «Академия», 2003.-288 с.
2. Клейберг Ю.Н. Психология девиантного поведения.- М., 2001.- 429 с.
3. Максимова Н.Ю. Виховна робота з соціально дезадаптованими школярами: Методичні рекомендації.- К.: ІЗНН, 1997.- 196 с.
4. Оржеховська В. М. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх.-К.: ВіАН, 1996.-352 с.
5. Пономаренко І.Л. Психологическая характеристика подростка с девиантным поведением // Практична психологія та соціальна робота.- 2002.- №4.- С.1-6
6. Психологія девіантної поведінки: причини, умови виникнення, шляхи профілактики /За аг. ред.. доктора пед. наук А.О.Лігоцького.- К.: НАВСУ, 1999.- 96 с.
7. Тарновська О.С. Девіантна поведінка підлітків і превентивна робота: Навчально-методичний посібник. Частина 1. – Чернівці: Рута, 2003.- 82 с.
8. Федорова Г.Г. Трудный подросток: становление личности.- СПб: Знание, 1992.-32с.
9. Федорченко Т.Є. Соціально-педагогічні засади профілактики девіантної поведінки школярів в умовах соціокультурного середовища: Монографія.- Черкаси: ЧП Чабаненко Ю.А., 2009.- 358 с.
10. Фіцула М.М., Парфанович І.І. Віжхилення у поведінці неповнолітніх: шляхи їх попередження та подолання: Навчально-методичний посібник.- Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2008.- 432 с.

ЗАСТОСУВАННЯ ВИБІРКОВОГО МЕТОДУ ДЛЯ ПРОГНОЗУВАННЯ У НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Павлюк А., студентка III курсу фізико-математичного факультету

Науковий керівник: Фетісов В.С., доцент кафедри прикладної математики та інформатики

Статистичний аналіз даних відіграє велику роль у дослідженні суспільних явищ. Однією зі сфер застосування цього аналізу є статистичне прогнозування. Зараз важко уявити, як можна щось вирішувати чи планувати без його використання.

Під час проведення статистичного аналізу використовуються різноманітні статистичні методи. Одним з таких методів є вибірковий.

Вибіркове спостереження має ряд переваг порівняно із суцільним. Його застосування дає змогу зберегти трудові, матеріальні засоби і кошти, провести спостереження в стилі строки і за ширшою програмою, отримати кінцеві результати дослідження за коротший час.

При вивченні певного кола соціально-економічних явищ вибіркове спостереження єдино можливе. Часом вибіркове спостереження поєднується із суцільним. Вибірковий метод також використовують для прискореної обробки матеріалів суцільного спостереження та перевірки правильності даних переписів і одноразових обстежень.

Тому проблема застосування вибіркового методу при прогнозуванні соціально-економічних явищ з урахуванням необхідності отримання оцінок показників відповідної надійності є актуальною для сучасної науки та практики.

За допомогою вибіркового методу мною було проведено прогнозування стипендіального фонду і необхідної кількості місць в гуртожитку. Для цього було здійснено вибіркове обстеження 78 студентів фізико-математичного факультету, а саме групи «Соціальна інформатика» II – V курсів, що становить 19,5 % від студентів факультету. Було виявлено, що 35 із обстежених студентів отримують стипендію. Завданням даного спостереження було визначити частку студентів, що отримують стипендію в генеральній сукупності, тобто для всіх студентів факультету. Для розрахунків було застосовано рівень ймовірності 0,954. Це є найоптимальніший рівень ймовірності, котрий найчастіше застосовується на практиці.

Вибірка студентів є безповторною. У цьому випадку для визначення частки студентів, що отримують стипендію застосовують формулу:

$$p = \omega \pm \Delta \omega \quad (1.1)$$

ω – це частка елементів у вибірковій сукупності, якій притаманна певна ознака, тобто студенти, які отримують стипендію:

$$\omega = \frac{35}{78} \approx 0,449.$$

Гранична похибка вибірки (ε) для частки розраховується за формулою

$$\varepsilon = t\mu \quad (1.2)$$

Визначимо частку студентів, що отримують стипендію з ймовірністю 0,954. Для даного рівня ймовірності $t=2$. Залишилось визначити похибку для частки (μ). Для безповторного відбору вона розраховується так:

$$\mu = \sqrt{\frac{\omega(1-\omega)}{n} \left(1 - \frac{n}{N}\right)} \quad (1.3)$$

Тепер маємо всі дані для розрахунку.

$$\text{Отже, } \mu = \sqrt{\frac{0,449(1-0,449)}{78} (1 - 0,195)} \approx 0,051.$$

Звідси $\varepsilon = t\mu = 2 \cdot 0,051 = 0,102$. Підставляємо це значення у початкову формулу (1.1) і отримуємо результат: $p = \omega \pm \Delta \omega = 0,449 \pm 0,102$.

Таким чином можна стверджувати, що у 954 випадках із 1000 (тобто з ймовірністю 0,954) кількість студентів, що отримують стипендію в загальній кількості факультету буде коливатися в межах від 34,7 % до 55,1 %. Якщо перевести ці дані, то отримаємо приблизно від 138 до 220 студентів, які отримують стипендію. Якщо стипендія для одного студента становить 600 гривень, то стипендіальний фонд буде знаходитися в межах від 82800 до 132000 гривень.

Пізніше мною було обстежено 94 студенти фізико-математичного факультету, а саме групи «Соціальна інформатика» I – V курсів, що становить 23,5 % від студентів факультету з метою визначення тих, хто має потребу в гуртожитку. Було виявлено, що 23 із обстежених студентів не проживають у Ніжині. Необхідно було визначити частку студентів, що не проживає у Ніжині в генеральній сукупності, тобто для всіх студентів факультету (з ймовірністю 0,954). Маємо безповторну вибірку студентів. Для визначення частки студентів, що не проживають у Ніжині, як правило, застосовують формулу (1.1), щ – це частка елементів у вибірковій сукупності, якій притаманна певна ознака, тобто студенти, які не проживають у Ніжині:

$$\omega = \frac{23}{94} \approx 0,245.$$

Гранична похибка вибірки (ε) для частки розраховується за формулою (1.2). Для рівня ймовірності 0,954, $t=2$. Залишилось визначити похибку для частки (μ). Для безповторного відбору вона розраховується за формулою (1.3). Тепер маємо всі дані для розрахунку.

$$\text{Отже, } \mu = \sqrt{\frac{0,245(1-0,245)}{94} (1 - 0,235)} \approx 0,039.$$

Звідси $\varepsilon = t\mu = 2 \cdot 0,039 = 0,078$. Підставляємо це значення у початкову формулу (1.1) і отримуємо результат:

$$p = \omega \pm \Delta\omega = 0,449 \pm 0,102.$$

Таким чином можна стверджувати, що у 954 випадках із 1000 (тобто з ймовірністю 0,954) кількість студентів, які не проживають у Ніжині в загальній кількості факультету буде коливатися в межах від 16,7% до 32,3%. В студентах ця цифра коливається від 67 до 129 чоловік. Тобто при плануванні місць у гуртожитку для фізико-математичного факультету слід виділити приблизно від 67 до 129 кімнат.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в тому, що сформульовані висновки за результатами здійснених досліджень та проведених розрахунків можна використати при плануванні на наступний рік стипендіального фонду. А визначення частки студентів, що не проживає в Ніжині дозволяє раціонально спланувати й розподілити місця в гуртожитках, щоб максимально забезпечити студентів житлом.

Література

1. Елисеєва И.И., Юзбашев М.М. Общая теория статистики / Под ред. Члена-корреспондента Российской Академии наук И.И. Елисеевой, Пятое издание, перер. и доп. – Москва: Финансы и статистика, 2004. – 655 с.
2. Єріна А.М. Статистичне моделювання та прогнозування: Навчальний посібник. – Київ.: КНЕУ, 2001. – 168 с.
3. Жлуктенко В.І., Наконечний С.І., Савіна С.С. Теорія ймовірностей і математична статистика: Навч.-метод. посібник: У 2 ч. – Ч.ІІ: Математична статистика. – К.: КНЕУ, 2001. – 336 с.
4. Мармоза А.Т. Практикум з теорії статистики: Навчальний посібник. – Київ: Ельга, Ніка-Центр, 2007. – 348 с.

УДК 37.018

ЄВРОКЛУБ ЯК ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ УЧНІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Пархоменко О., студентка IV курсу факультету іноземних мов

Науковий керівник: **Таран О.М.**, доцент кафедри англійської мови та методики викладання

У статті розкрита актуальність створення шкільних європейських клубів, описано мету, завдання та форми роботи Євроклубів, проаналізовано досвід роботи Євроклубу в ЗОШ.

Позакласна робота - різноманітна освітня і виховна діяльність, спрямована на задоволення інтересів і запитів дітей, організована в позаурочний час педагогічним колективом школи. **Завдання** позакласної та позашкільної роботи - закріплення, збагачення та поглиблення знань, набутих у процесі навчання, застосування їх на практиці; розширення загальноосвітнього кругозору учнів, формування в них наукового світогляду, вироблення вмінь і навичок самоосвіти; формування інтересів до різних галузей науки, виявлення і розвиток індивідуальних творчих здібностей та нахилів; організація дозвілля школярів, культурного відпочинку та розумних розваг; поширення виховного впливу на учнів у різних напрямках виховання. Одним із видів позакласної роботи є Шкільний Європейський Клуб.

Шкільні Європейські Клуби є ідеальним місцем для того, щоб поширювати свої знання про Європу, а завдяки цьому повною мірою свідомо брати участь в дискусії про місце України на континенті та ролі цієї держави в процесі європейської інтеграції. Європейський Клуб варто мати у школі також і з інших приводів:

- він дає можливість активній молоді, амбіційній та підприємчій, проявити себе;
- для менш активної молоді він буде стимулом до початку суспільної діяльності, поглиблення знань та заповнення вільного часу;
- на практиці вчить функціонуванню демократії та дій стосовно будови громадянського суспільства;
- поглиблює знання на тему європейської інтеграції серед учнів та вчителів, а також у місцевих спільнотах;

- дозволяє налагодити співпрацю з іншими інституціями та осередками з подібними цілями, в тому числі і з організаціями з інших країн ЄС;

- дає можливість організувати події, що пропагують ідею демократії, громадянського суспільства та європейської інтеграції, а також брати участь у подібних акціях, організованих іншими організаціями;

- допомагає встановити партнерську співпрацю між учнями, а також між учнями і вчителями [1;9].

Євроклуб – форма самоорганізації молодих людей, що сприяє їх творчій реалізації, залученню до участі в європейських ініціативах, громадській діяльності, інформуванню з питань європейської інтеграції та реалізації проектів неформальної освіти серед однолітків. Діяльність євроклубів спрямована перш за все на школярів та молодь.

Основними **цілями** євроклубів є інформування і просвіта молодих людей про Європейський Союз та відносини Україна – ЄС, сприяння встановленню зв'язків з європейськими молодіжними громадськими організаціями, підтримка євроінтеграційних прагнень України.

Перші українські євроклуби були створені в 1995 році за прикладом подібних організацій в Європі та Росії. В державах-членах Європейського Союзу та країнах-кандидатах євроклуби відігравали роль одного з важливих джерел інформації та поширення спільних європейських цінностей серед молоді. В Росії євроклуби діяли лише на рівні середніх шкіл, їх діяльність здебільшого зосереджувалася на обміні інформацією із дітьми з країн ЄС.

Українські євроклуби поширюють свою діяльність як на школярів, так і на студентську молодь. Основне завдання полягає в інформуванні й вихованні молодих людей в дусі спільних європейських цінностей, сприяючи встановленню партнерських стосунків із європейськими молодіжними неурядовими організаціями, підтримуючи курс України на інтеграцію в європейську структуру.

Євроклуби створюються при середніх школах, університетах, молодіжних та дитячих громадських організаціях, серед працюючої молоді переважним чином як неформальні об'єднання. Проте певна їх частина реєструється згідно з українським законодавством як неурядові неприбуткові організації.

Учасники євроклубів набувають досвіду організації інформаційних кампаній, поширюючи знання про євроінтеграційні процеси та засади функціонування Європейського Союзу. Шляхом пошуку інформації, опрацювання нових друкованих та електронних джерел відбувається підвищення загального інтелектуального рівня учнів. У євроклубівців формуються лідерські навички, уміння приймати відповідальні рішення. В цілому, відбувається підготовка молоді до життя в об'єднаній Європі.

Організаційно євроклуби можуть бути оформлені як офіційно зареєстровані відповідно до чинного законодавства громадські організації, зокрема молодіжні. В такому випадку євроклуб діє як юридична особа на підставі Статуту, може мати власні банківські рахунки, печатку тощо. У переважній більшості європейські клуби, що набувають статусу окремої неурядової організації, створюються студентами вищих навчальних закладів або лідерами громадських об'єднань. Євроклуби, що виникають при загальноосвітніх школах, не реєструються як окремі неурядові організації. Вони створюються і діють на підставі Статуту або Положення, розробленого за участі вчителів, дирекції, учнів і батьків та затвердженого директором установи. Така організаційна форма діяльності євроклубу може бути реалізована і у вищих навчальних закладах за участі ректорату, органів студентського самоврядування, кафедр тощо.

Мета діяльності євроклубів:

- сприяння процесам європейської інтеграції України,
- озширення знань про країни Європейського Союзу,
- сприяння усвідомленню спільних європейських цінностей,
- налагодження співпраці української молоді з ровесниками з інших європейських країн,
- створення сприятливих умов для реалізації здібностей та талантів учнівської молоді,
- популяризація ідей та знайомство з механізмами функціонування демократії, громадянського суспільства тощо.

Завдання євроклубів:

- різнобічне вивчення історії, культури та традицій, а також сучасності як країн ЄС, так і України,
- встановлення зв'язків з молоддю інших країн Європи,
- поширення інформації про євроінтеграційні процеси,

- організація різноманітних заходів з метою поширення інформації про ЄС,
- удосконалення навичок самостійного здобування та критичного аналізу інформації,

- залучення партнерів для організації спільних подій, розвиток духу співпраці та взаємодопомоги.

Основними **формами** діяльності євроклубів є:

1. Регулярні засідання членів євроклубів та обговорення актуальних питань, пов'язаних з відносинами між ЄС та Україною.

2. Місцеві/регіональні/всукраїнські молодіжні практичні семінари і конференції.

3. Проведення виставок фотографій, малюнків, плакатів, конкурсів, випуск інформаційних матеріалів (стігазет, європейських куточків у класах і бібліотеках) на теми, пов'язані з Європою та Європейським Союзом. Такі форми роботи допомагають залучити нових творчих людей до роботи євроклубу.

4. Організація тренінгових занять і рольових ігор.

5. Літературні та мистецькі вечори, на яких учасники знайомляться із творчою спадщиною відомих європейських авторів.

6. Інформаційні кампанії, спрямовані на місцеву громадськість (зустрічі, лекції, вистави, вікторини).

7. Публікація та розповсюдження літератури на тематику ЄС.

8. Зв'язки з європейськими партнерами та молодіжні обміни.

9. Конкурси (на кращу статтю про ЄС, найкращий малюнок, найкраще наукове дослідження).

10. Робота з молодшими членами (дітьми з початкових та середніх шкіл) і т.д. [2;8].

З точки зору практики робота євроклубу дійсно є дуже цікавою для дітей, що було доведено у ході проведення засідання євроклубу до Дня Святого Валентина у гімназії №16 під час педагогічної практики.

Мета та завдання:

- сприяння вивченню та поширенню знань з історії та культурних традицій країн-членів ЄС;
- сприяння вихованню учнівської молоді в дусі загальних європейських цінностей;
- розвиток пізнавальної, інтелектуальної, творчої активності учнів.

Форма проведення: засідання Євроклубу – круглий стіл.

Вікова категорія: учні 8-9 класів.

Обладнання: роздатковий матеріал, аудіо записи, презентація .

Етапи проведення:

1. Знайомство зі святом, історія виникнення.
2. Розповіді учнів про святкування Дня Святого Валентина в різних країнах Європи.
3. Хорове виконання пісні до свята.
4. Виготовлення стіннівки до свята.
5. Перегляд короткого мультиплікаційного фільму до Дня Закоханих.
6. Вікторина до засвоєного матеріалу.

Дійсно, систематичні засідання євроклубу є великою перспективою для подальшого вивчення культури європейських країн та мов, які вивчаються.

У рамках роботи європейського клубу в гімназії було відкрито «Євроклас», де учні можуть отримати інформацію про Європейський союз, країни Євросо-

юзу, інституції ЄС. Також працює відео клас, де вже є матеріали про країни Євросоюзу [3;6]. Такі послідовні кроки у розвитку євроклубів можна простежити вже більше ніж в 1000 шкіл України, що є підґрунтям для стрімкого розвитку цієї форми позакласної роботи.

Дослідження роботи євроклубів, та активна участь в їх діяльності є дуже актуальною, адже за допомогою такої форми позакласної роботи учнів навчання англійській мові, культурі європейських країн та процес пізнавальної діяльності взагалі проходить в більш цікавій та відкритій формі.

Література

1. Європейський клуб у школі. Навіщо? Як? Чому? Підручник для вчителів та учнів / За редакцією Рафала Димека. – Варшава, 2006. – 110 с.
2. Методичний посібник для Євроклубів. Лобурець Ю., БрущенкоВ., Бабаджанян Б. – Київ, 2010. – 47 с.
3. Шкільний Європейський клуб 2011: конкурсна робота / уклад. Шамшуріна Є.С., Дута І.В. – Ніжин, 2011. – 30 с.

УДК 372:316.614.5

НЕБЛАГОПОЛУЧНА СІМ'Я ЯК ФАКТОР НЕСПРИЯТЛИВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Педора І.В., студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: Пихтіна Н.П., доцент кафедри дошкільної освіти

У статті окреслені та проаналізовані особливості несприятливої соціалізації дітей дошкільного віку.

Ключові слова: неблагополучна сім'я, несприятлива соціалізація, негативні прояви у поведінці.

Обґрунтування актуальності. Сім'я є першоосновою духовного, економічного та соціального розвитку суспільства. Сьогодні сім'я переживає значні труднощі, що значною мірою зумовлено кризовими явищами, притаманними сучасному українському суспільству. Це негативно позначається на внутрішньосімейній атмосфері, знижує дієвість виховної функції сім'ї, вносить далеко не завжди педагогічно виправдані зміни в її зміст, призводить до того, що сімейне виховання стає об'єктом критики з боку держави, яка вимагає підвищення відповідальності батьків за виховання дітей.

Сучасні дослідження науковців (О.Безпалько, О.Данченка, Л.Ковалю, А.Капської, І.Трубавіної, А.Цьося, С.В.Постовий, Л.К.Пилипенко, І.М.Трубавіна, М.П.Щербань та ін.) показують, що сімейні проблеми, які полягають у дисфункціональності сімейних зв'язків, у патологізації стосунків між чоловіком і дружиною, між батьками і дітьми, як правило не залежать від соціального статусу сім'ї: вони можуть спостерігатися в інтелектуальній, забезпеченій сім'ї так само, як у малоосвіченій або малозабезпеченій.

Саме тому актуальність даної проблеми зумовила написання нашої статті на тему: "Неблагополучна сім'я як фактор несприятливої соціалізації дітей дошкільного віку".

Метою написання статті є: дослідження особливостей несприятливої соціалізації в неблагополучних сім'ях.

Відповідно до окресленої мети, ми висунули наступні дослідницькі завдання:

1. Здійснити теоретичне обґрунтування проблеми соціалізації дошкільника в умовах неблагополучної сім'ї.

2. Окреслити виховний потенціал неблагополучної сім'ї та вивчити його вплив на формування особистості дошкільника.

3. Практично вивчити особливості несприятливої соціалізації дошкільника в умовах неблагополучної сім'ї.

Виклад основного матеріалу. Проблему неблагополучної сім'ї, як фактору несприятливої соціалізації дітей дошкільного віку ми досліджували на теоретичному рівні. З цієї метою охарактеризовано базові опорні поняття з теми дослідження, а саме: сім'я, асоціальна сім'я, неблагополучна сім'я, соціалізація, несприятлива соціалізація.

Встановлено, що науковці трактують окреслені вище поняття: За визначенням І.М. Майдикова *соціалізація* (з лат. - громадянський) - це процес залучення індивіда до системи суспільних відносин, формування його соціального досвіду, становлення й розвитку як цілісної особистості. Соціалізація має такі складові:

стихийна соціалізація – відбувається внаслідок впливу на особистість об'єктивних обставин життя (соціально - економічних та соціокультурних реалій суспільства);

відносно соціально керована соціалізація – проявляється через вжиття державою певних економічних, законодавчих заходів для вирішення своїх проблем, що впливають на життєвий шлях тих чи інших груп;

відносно соціально контролююча (виховання) – цілеспрямоване створення суспільством умов для розвитку потенційних можливостей особистості, формування у неї певних якостей;

свідома самозаміна людини – проявляється як самобудівництво чи саморуйнування [1].

Неблагополучна сім'я - сім'я, яка в силу об'єктивних або суб'єктивних причин втратила свої виховні можливості, внаслідок чого в ній складаються несприятливі умови для виховання дитини [2].

Здійснюючи обґрунтування процесу соціалізації дошкільника в умовах неблагополучної сім'ї, проаналізували дослідження Л.С.Алесеєва, Г.П.Бочкарьова, М.Мушинського, О.Хромова; охарактеризували найбільш поширені класифікації неблагополучних сімей; особливості несприятливої соціалізації дошкільника в умовах неблагополучної сім'ї.

У теоретичній частині ми здійснили обґрунтування процесу соціалізації дошкільника в умовах неблагополучної сім'ї.

З метою теоретико - методологічного обґрунтування процесу соціалізації дошкільника в умовах неблагополучної сім'ї, а саме соціалізації, її складових та типологій неблагополучної сім'ї нами проаналізовані дослідження В.Є.Савки, А.С.Макаренка, В.О.Сухомлинського, М.Ф.Будяньського, Ф.К.Думко, О.О.Гуляра, О.Г.Харчева, М.І.Буянова, В.Нефедова, Л.Божовича, М.Мушинського, О.Хромова Л.С.Алесеєва, В.М.Приходько, Т.Бессонова та ін.

Відомо, що соціальна ситуація в родині визначає ступінь розвитку і соціалізації дитини, її поведінку, навчання тощо. На відміну від стабільності в родині, напруженість сімейного середовища значно впливає на нервову систему дитини, становлення її як особистості. Деформовані сімейні стосунки найчастіше спостерігаються у неблагополучних сім'ях (таких, як конфліктна; аморальна; педагогічно некомпетентна; асоціальна сім'я), які є об'єктом нашого дослідження.

Сім'я як соціальна система постійно відчуває на собі зміни, що відбуваються в країні, і сама накладає відбиток на розвиток суспільства. Наразі родини стикаються зі значними проблемами. До таких проблем відносяться: несприятлива морально-емоційна атмосфера сім'ї, низький

культурний розвиток батьків, алкоголізм, наркоманія, внутрішньосімейні конфлікти.

На думку О.Хромової неблагополучна сім'я виступає у ролі несприятливого фактору соціалізації особистості дошкільника, оскільки виховний потенціал неблагополучної сім'ї та його вплив на формування особистості дошкільника залежить від умов виховання у сім'ї. Основними умовами виховання у неблагополучних сім'ях є: батьки зловживають спиртними напоями, наркомани, ведуть аморальний спосіб життя, вступають у конфлікт із морально-правовими нормами суспільства, тобто припускають різні види правопорушень.

Науковці характеризують сімейне неблагополуччя за різноманітними ознаками: *психічними*, коли дитину залякують, не розуміють, нав'язують свій спосіб життя, придушують ініціативу і руйнують психіку; *фізичним*, коли дитину жорстоко карають, б'ють, не годують, примушують заробляти гроші різними незаконними способами, а потім їх відбирають, гвалтують тощо; *соціальним*, коли дитину виганяють з дому, кидають напризволяще, продають житло, залишаючи без даху над головою, примушують вчиняти протиправні дії тощо. Практично всі діти з неблагополучних сімей не знають, що є повноправними особистостями й мають право на захист і допомогу суспільства [3].

Виховання дошкільника в неблагополучній сім'ї традиційно є не сприятливими для формування і розвитку його особистості, оскільки, умови такого виховання пов'язані із такими чинниками, як: відсутність

адекватного статево-рольового зразка для копіювання, неможливість отримати достатньої уваги- з боку обох батьків, матеріально-побутові проблеми, психологічні проблеми, наявність педагогічної занедбаності, відставання у навчальній підготовці до школи, підвищення рівня побутової самостійності, виконання функцій у побуті не притаманних дітям їх віку.

Особливості сімейного виховання дитини в неблагополучній сім'ї відбиваються на всьому її подальшому житті і є пріоритетним фактором формування особистості. Це, як правило, негативно впливає на навчальну діяльність, відбивається на формуванні морально-вольових якостей особистості, спотворює потреби, інтереси, позбавляє можливості розвивати творчі, інтелектуальні здібності, нормально спілкуватися з дорослими, однолітками.

Проаналізувавши особливості виховання в неблагополучній сім'ї ми з'ясували об'єктивно існуючий зв'язок цих особливостей з процесом і результатом несприятливої соціалізації. Це дозволило нам виділити такі наслідки несприятливої соціалізації дошкільника з неблагополучних сімей:

- бездоглядність;
- активне залучення дітей до пияцтва;
- порушення емоційного та психічного станів, страху, тривожність, замкненість, агресивність;
- діти конфліктують з навколишніми та однолітками;
- діти брехливі, лицемірні.

Нами встановлено, що діти які виховуються у неблагополучних сім'ях, мають наступні проблеми: соціальні, медичні, психологічні та педагогічні.

Практичне вивчення окресленої проблеми дозволило говорити про такі особливості несприятливої соціалізації дитини в неблагополучній сім'ї:

- Аморальний спосіб життя батьків є чинником формування негативних стереотипів поведінки дітей. Це проявляється не лише на спеціально організованих заняттях, а й у повсякденному житті, у різноманітних видах діяльності дітей. Основні негативні прояви поведінки дітей такі: заважають вихователю на заняттях, відбирають іграшки у своїх однолітків, часто включаються в бійки з однолітками, конфліктують та застосовують лихослів'я;

- Недостатність емоційного контакту в сім'ї формує негативні прояви у поведінці дитини. Це виявляється у переважанні авторитарної позиції батька; відсутності близькості взаємин, гармонії почуттів. У зв'язку з цим, дитині притаманна пригніченість, самооцінка часто занижена або має

- конфліктну побудову, наявність міжособистісних конфліктів, замкненість дитини. Бажання відповідати позитивній оцінці та неможливість одержати її від близьких людей травмують психіку дитини, спотворюють її поведінку. Вона починає негативно себе поводити, порушувати дисципліну. Часто діти у таких родинах потерпають від фізичних покарань, принижень, наруги. Зчинене батьками насильство впливає на все майбутнє життя дитини. У таких дітей спостерігається порушення емоційного та психічного станів, страху, тривожність, замкненість. Вони можуть відчувати злість, бажання помститися, стають нещирими, черствими стосовно інших людей.

Ускладнення подружніх стосунків є фактором формування деструктивних рис характеру у дітей з неблагополучних сімей.

гопололучних сімей таких, як знижена самооцінка, агресивність, конфліктність, неврівноваженість, невпевненість у собі, замкнутість, нечесність, сором'язливість.

- Низький рівень педагогічної культури батьків з неблагополучних сімей впливає на неправильність ліній виховання дітей. Педагогічні вимоги окремих членів родини неузгоджені, панують конфлікти між батьками. Усе це травмує психіку дітей, робить їх неврівноваженими, збудженими, грубими. Дітей у таких сім'ях буквально "роздирають" протиріччя, оскільки їм доводиться пристосовуватися до різних вимог батьків, у них формуються такі якості, як брехливість, лицемірство.

Висновки. Таким чином, здійснивши вивчення особливостей несприятливої соціалізації дошкільника в неблагополучній сім'ї ми:

- з'ясували сутність основних понять, що обґрунтовують проблему;

- окреслили виховний потенціал неблагополучної сім'ї та проаналізували його вплив на формування особливостей дошкільника;

- вивчили особливості несприятливої соціалізації дитини у неблагополучній сім'ї.

- Проте більш глибокого та детального дослідження потребують інші питання, а саме:

- психолого - педагогічна допомога неблагополучним сім'ям;

- професійна компетенція вихователя ДНЗ у роботі з дітьми з неблагополучних сімей;

- адаптація дитини з неблагополучної сім'ї до умов ДНЗ;

- підготовка дитини з неблагополучної сім'ї до навчання в школі, тощо.

Література

1. Капська А.Й. Соціальна педагогіка. Підручник. К.: Центр навчальної літератури, 2006. - 468с.
2. Мушинський В. Неблагополучна сім'я як фактор дисгармонійного розвитку дитини // Психолог. - 2005. - №10, с.3-5.
3. Родинне виховання: Школа і сім'я - виховуємо разом. - К.: Шк. Світ, 2007.-104с.

УДК 372.3

ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР НА ЗАНЯТТЯХ В ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Перевера А., студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: **Пихтіна Н.П.**, доцент кафедри дошкільної освіти

У статті йдеться про сутність і структуру дидактичних ігор; особливості їх використання на заняттях в дошкільних навчальних закладах.

Актуальність теми. В умовах реформації освіти особливого значення набуває питання підвищення якості освіти дошкільників. У вирішенні цих завдань особливої уваги набуває проблема застосування дидактичної гри організації навчального процесу в закладах дошкільної освіти. Зазначена проблема багатоаспектна та охоплює широкий спектр питань.

Визначення педагогічних умов організації дидактичної гри пов'язане з розумінням її загальної природи. Якщо виходити з уявлення про дидактичну гру як про ігрову діяльність, то важливими для дослідження постають характерні риси гри дошкільників. Умови для створення дидактичної гри забезпечуються дорослими та використовуються в навчально-виховному процесі дошкільного закладу.

У працях учених-педагогів Е.А.Аркіна, Н.П.Аксаріної, О.М.Леушиної, Н.П.Сакуліної, Є.О.Фльоріної та інших розроблялись зміст навчально-виховного процесу в дошкільних закладах, методи, форми організації, вимоги до всебічного розвитку дитини на різних вікових етапах (в тому числі засобами гри).

У світлі різних наукових підходів до проблеми дидактичної гри виконувались дослідження В.Р.Беспа-

лової, Ф.М.Блехер, О.І.Сорокіної, Є.І.Удальцової (питання регламентації педагогом діяльності дитини), Є.І.Тихєєвої, Б.І.Хачапурідзе (дидактична гра як засіб вирішення інтелектуальних завдань). В даних дослідженнях трактування дидактичної гри в діяльності дошкільника майже повністю пропонується дорослим у вигляді визначеної схеми, її роль в навчально-виховному процесі зводиться до використання певних дидактичних завдань.

Якісно нового розвитку проблема дидактичної гри зазнала в період модернізації дошкільної освіти, оскільки система дошкільної освіти в сучасних умовах надає перевагу розвивальним, виховним та навчальним завданням. Корекційна спрямованість навчально-виховного процесу потребує нових досліджень в галузі функціонального використання дидактичної гри в навчально-виховному процесі сучасного ДНЗ. Вимоги до організації навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі визначені в основних державних документах з дошкільної освіти: Державній національній програмі "Освіта" (Україна XXI століття), Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні, Концепції дошкільного виховання в Україні, Базової про-

грами розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” , тощо.

Можливості педагогічної організації ігрової діяльності в навчально-виховному процесі дошкільного закладу висвітлено в працях останніх десятиліть Л.В.Артемової, Є.В.Зворигіної, В.І.Нечасвої, О.П.Янківської, Н.В.Гавриш, та ін. Дослідження педагогічної сутності навчально-виховного процесу дошкільного навчального закладу збагатились останнім часом завдяки науковим працям Л.В.Артемової, З.П.Плохій, О.Я.Савченко, К.Л.Крутій, І.М.Дьоміної, Л.В.Лохвицької та ін.

Проте проблема організаційно-методичних умов використання дидактичної гри в навчально-виховному процесі дошкільного навчального закладу, ще потребує подальшого дослідження. Це зумовило написання відповідної статті дослідивши особливості використання дидактичних ігор на заняттях в ДНЗ.

У статті розкриваються дослідницькі завдання:

1. Визначити місце дидактичної гри у навчально-виховному процесі дошкільного навчального закладу.
2. З'ясувати організаційно методичні умови використання дидактичних ігор на заняттях.

За визначенням Т.І.Поніманської дидактична гра – спрямована, на формування у дитини потреби в знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом, удосконалення пізнавальних умінь і навичок.[4:355]

Вона спрямована на формування у дитини потреби в знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом, удосконалення пізнавальних умінь і навичок.

У системі навчання і виховання дошкільників активно використовуються дидактичні ігри, які розвивають спостережливість, увагу, пам'ять, мислення, сенсорні орієнтації дітей у розмірах, формах, кольорах, максимально задіюють інтелектуальний потенціал у пізнанні світу і себе.

Дидактичні ігри застосовують для закріплення й уточнення вже набутих дітьми знань.

Вони допомагають педагогу розширювати знання дітей про предмети, їх якості, про матеріали з яких виготовлені ці предмети, розвивати органи чуття, узагальнювати явища, зіставляти, робити висновки

Крім того за допомогою дидактичної гри педагог має можливість розв'язувати певні завдання:

- Морального виховання, а саме виховувати критичність до себе та інших, виховувати ініціативність, самостійність, кмітливість тощо.
- Трудового виховання, зокрема ознайомлювати дітей з різними видами професій, з продуктами їх діяльності тощо.
- Естетичного виховання: виховувати любов до творіння класиків мистецтва.
- Розумового виховання: формувати під час гри здатність узагальнювати, зіставляти, робити висновки. [3:344-347]

Відомо, що дидактична гра є складовою пізнавальної діяльності дошкільника.

Пізнавальною діяльністю науковці називають організований цілеспрямований процес засвоєння дитиною нових знань, набуття нових умінь і навичок,

уточнення й закріплення знань, умінь і навичок, набутих у попередньому досвіді з допомогою дорослих чи самостійно. [5]

Також дидактична гра є однією з форм організації навчання дітей дошкільного віку. Використовують її, як самостійну форму організації навчання, і як частину заняття. Кожна дидактична гра має своє навчальне значення. Активізує довільні і мимовільні процеси сприймання, уваги, пам'яті.

Сьогодні у дитячих садках головним змістом занять стали дидактичні ігри.

Використання дидактичної гри має свої особливості відповідно до вікових груп. Якщо ранньому віці майже всі заняття відбуваються у формі дидактичної гри, спрямованої на розвиток мовлення, сенсорики, ознайомлення з предметами та явищами дійсності, то для старшого віку вона набуває значення самостійної форми організації навчання. Найчастіше її використовують для закріплення знань, здобутих дітьми під час заняття. [4]

Науковцями встановлено, що використання дидактичних ігор на заняттях має позитивний результат за певних умов:

- планомірності їх проведення
- Повторюваності занять.
- Використання ігрової форми навчання. [1:]

Своєрідність дидактичної гри полягає ще й у тому, що вона дає можливість педагогу здійснити навчання, вправлення, розвиток розумових здібностей, формування цінних рис особистості і взаємини дітей у доступній і привабливій їм формі. Ігровий задум викликає у дітей інтерес, жвавість, збуджує їх активність. [2:24-25]

Правила гри дисциплінують дітей, регулюють і налагоджують взаємовідносини дітей.

У зв'язку з цим актуальними є слова В.О.Сухомлинського "...Погляньмо уважно, яке місце в житті дитини посідає гра, особливо в дошкільному віці. Для неї гра – це найсерйозніша справа. У грі перед дітьми розкривається світ, розкриваються творчі здібності особистості. Без гри немає й не може бути повноцінного розумового розвитку.

Гра – це велетенське світле вікно, крізь яке в духовний світ дитини вривається живодайний потік Уявлень, понять про навколишній світ. Гра – це іскра що запалює вогник допитливості й цікавості” [3:301]

Отже, застосування дидактичних ігор на занятті в дошкільному навчальному закладі сьогодні є актуальною проблемою для вихователя.

Базова програма “Я у Світі” окреслює та аналізує питання застосування дидактичних ігор у навчально – виховній роботі з дошкільниками.

Застосування дидактичних ігор на заняттях в дошкільному навчальному закладі суттєво впливає на виховання здатності дошкільників до власного самовизначення; виховує почуття відповідальності, самостійності, наполегливості, цілеспрямованості та викликає інтерес до навчання.

Вихователь, використовуючи дидактичні ігри у роботі з дітьми покликаний забезпечити мажорний настрій дітей дошкільного віку при організації їх спільної ігрової діяльності, стимулювати активність дітей, виховувати у них толерантність.

Література

1. Бурова А. Дидактичні ігри: організація та керівництво. Дошкільне виховання. - 2002. - №7 – С.12-14.
2. Дидактична гра господиня навчального процесу. Колодця Д.// Дошкільне виховання. - 2004. №7 с.24 – 25
3. Настільна книга вихователя ДНЗ/ Уклад. Швайчик Л. – Харків.: Вид. група"- "Основа ", 2009. – 494.[2]с. :іл.- (Серія "Настільна книга")
4. Поніманська Т. Дошкільна педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. - Київ "Академвидав",2004. – 456с.(Альма - матер)
5. Яришева Н. Методика ознайомлення дітей з природою: Навч. Посібник. - К.: Вища школа., 1993. – 255с.(190,195198).

УДК 37.018

ДРАМАТИЗАЦІЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Петренко К., студентка V курсу факультету іноземних мов

Науковий керівник: **Таран О.М.**, доцент кафедри англійської мови та методики викладання

У статті розглядаються теоретичні та методологічні основи поняття "драматизація" та головні переваги використання даного методу на уроці англійської мови.

Складний період реформ у нашій країні, який бере за основу переосмислення минулих цінностей та формування нових, висуває на перший план цінність особистості. Особливого значення набувають стосунки людей та форма вираження цих стосунків у суспільстві.

Велика увага приділяється розробці нових технологій освіти, виховання та розвитку особистості учня, які повинні відповідати сучасним соціальним, економічним, моральним та освітнім вимогам.

Духовне багатство людства, що відбивається у культурі, сприймається суспільством, як особливо цінне, а культура особистості стає соціально-значимою якістю. У зв'язку із цим особливо гостро піднімається питання про підвищення якості навчального процесу, про пошук нових, більш ефективних методів і прийомів навчання.

Практика свідчить, що існуюча прірва між інтелектуальними можливостями школярів, їх інтересами та тим, що вони насправді можуть сказати іноземною мовою, поступово руйнує мотивацію, готовність і бажання вчитись спілкуватись іноземною мовою.

У процесі навчання найбільш доцільним є використання, в першу чергу, тих методів, за яких в учнів розвивається бажання до творчої, продуктивної праці, за яких учні прагнуть до активних дій, досягають успіхів і мотивують власну поведінку, під час роботи з якими, відпрацьовуються моделі поведінки, необхідні для успішної подальшої діяльності [6: 139].

Цим вимогам найбільше відповідають інтерактивні методи навчання, під час роботи з якими, відбувається взаємодія учасників педагогічного процесу з метою взаєморозуміння, спільного вирішення навчальних завдань, розвитку особистісних якостей учнів.

Гаслом інтерактивних методів став вислів Бенджаміна Франкліна "Tell me and I forget, teach me and I remember, involve me and I learn" ("Скажи мені і я забуду, навчи мене і я пам'ятатиму, залучи мене і я вивчу"). Пропонуючи учням активні форми роботи для навчання, створюються умови для їх безпосередньої участі в процесі набуття знань і адекватного використання набутих знань у реальному житті [2: 319].

Великий інтерес викликає драматико-педагогічна організація навчання іноземних мов, яка повністю орієнтована на дію. Основним девізом цього методу є:

ми вчимо і вчимося мови головою, серцем, руками і ногами. Головна ідея методу – вчителі іноземної мови можуть багато чого запозичити для своєї практичної діяльності у професійних мистецтвознавців та акторів.

Цікавим, на наш погляд, є підхід британського фахівця з проблем навчання іноземної мови – А.Мейлі щодо використання драматизації на уроці іноземної мови. Він вважає, що драматизація на уроці англійської мови – це види діяльності, які дають учням можливість використовувати свою власну індивідуальність у процесі вивчення матеріалу уроку, залучають природні можливості кожної людини імітувати щось, використовувати міміку та виражати себе через жести. Крім того, вони активізують уяву учнів, їхню пам'ять та природне вміння оживити деякі моменти із життєвого досвіду, про які в будь-якому іншому випадку учень міг і не згадати. Ці види діяльності є драматичними, тому що вони підвищують нашу цікавість, адже все, що відбувається є непередбачуваним, оскільки кожен учень вносить щось із свого власного життя та досвіду.

Треба також чітко розуміти, що не є драматизацією на уроці іноземної мови. Це точно не розігрування п'єси перед пасивною публікою або свідомо демонстрація "закостенілого" діалогу, що часто використовується для закріплення певного лексичного або граматичного матеріалу.

Крім того, під час використання драматизації, учні не повинні мати відчуття, що завдання, які вони виконують є підготовчим етапом перед великим виступом. Цінність цього методу навчання не в тому, до чого він призведе, а в тому, чим він є, в тому, що відбувається тут і зараз. Важливо пам'ятати, що під час роботи немає тих, хто спостерігає, адже всі беруть активну участь [7: 5].

У сучасних підручниках з англійської мови (наприклад, "Enterprise" Вірджинія Еванс, "Англійська мова. 10 клас" Оксана Карп'юк, "Англійська мова 10" Алла Несвіт), на наш погляд, дуже мало уваги приділяється умінням, які просто необхідні для того, щоб використовувати мову: пристосованість (здатність пристосувати свою мову до мови співрозмовника), швидкість реакції, чутливість до тону, інтуїція, передчуття та інші. Під час планування уроку потрібно пам'ятати, що люди, з якими ми спілкуємось кожного дня – не безликі істоти із

традиційними прізвищами Браун або Грей, які говорять лише те, що є очевидним і чіт думки та їх вираження є настільки слабкими, що вони не можуть ані образити, ані принести задоволення. Люди, яких ми зустрічаємо – зайняті, дратівливі, стурбовані, розчаровані, втомлені, мають головні болі. Вони не обов'язково цікаві, але вони живі. Метод драматизації намагається повернути емоційність в мову, а також залучити рухи.

Комунікативні ситуації, які подані в підручниках беруть до уваги лише один аспект контексту – фізичне оточення. Це зазвичай діалоги типу "На вокзалі", "В ресторані" і т.д. Такі завдання зазвичай використовуються для навчання лексики та певних граматичних конструкцій, адже вони надають лише основи мови, які необхідні для орієнтації в ситуації. В реальному житті, на гарно завчену фразу з підручника учень може отримати зовсім неочікувану відповідь і розгубитись через те, що сам не зможе в свою чергу відповідно відреагувати.

Оточення – це фізичне довкілля (наприклад, ресторан), але воно не обов'язково повинно впливати на мову, яка використовується, адже те, що ми говоримо дуже часто не залежить від фізичного оточення. Це означає, що в ресторані ми не завжди розмовляємо про виделки, ножі та страви, які нам пропонують. Існує безкінечна кількість тем для розмов, для яких ресторан просто може послугувати гарним оточенням та місцем зустрічі [7: 8].

Як зазначає А.Мейлі, використання драматизації на уроці іноземної мови означає також приділення великої уваги настрою та почуттям. Навіть у звичайних ситуаціях почуття та ставлення людей до цієї ситуації додають мові певного забарвлення. Навчати учнів емпатичного мовлення викликає значні труднощі, але це не означає, що учні не здатні навчитись цьому. Важливо навчити їх виражати несхвалення, здивування, захоплення і т.д. Як відомо, більшість емоцій, особливо в англійській мові, передаються за допомогою інтонації, тому необхідно зробити все можливе, щоб інтонаційна модель асоціювалась в учнів із почуттями, які вона викликає [7: 9].

Відкритий простір відіграє важливе значення, тому традиційне розташування парт і стільців не співпадає із принципами використання драматизації на уроці, адже драматизація включає в себе рух, крім того, ми

завжди повинні бачити обличчя тих, з ким розмовляємо, а це неможливо робити, сидючи один за одним. Необхідно зазначити, що розташування меблів в кімнаті впливає і на психологічну реальність. Ряди і парті можуть асоціюватись в учнів з порядком і дисципліною, а це негативно впливатиме на їхню розкутість і готовність залучитись в активну навчальну діяльність.

Драматизація є одним із ефективних засобів розвитку пізнавальної активності, оскільки дозволяє залучити учнів до продуктивної творчої діяльності, де вони виступають, з одного боку, в якості виконавців, а з іншого - художниками, композиторами, режисерами в цілому. Це вимагає осмислення дійсності, виявлення свого власного ставлення, позиції, а значить – внутрішньої свободи, відкритості світу на протипагу замкнутості, характерної всім віковим групам.

Драматизація, як особливий вид навчання, розвиває здатність сприймати пластичний образ подій, життя і себе в ньому, в дії і через дію. Драматизація в навчанні іноземній мові творчо розвиває різноманітні здібності і функції: мовлення, інтонацію, увагу, пам'ять, уважність, увагу, технічні та художні здібності, пластичність, рухливий ритм. Драматизація розвиває емоційну сферу, збагачуючи особистість [6: 141].

Необхідно зазначити, що метод драматизації сприяє не лише вільному самовираженню учнів, їхньому вихованню та творчому розвитку. Драматичні види діяльності сприяють підвищенню ефективності вивчення іноземної мови та допомагають досягти поставлені вчителем на урок практичні цілі. Завдяки методу драматизації збагачується та активізується лексичний запас учнів, ліквідуються прогалини у вивченні граматичних структур, новий граматичний матеріал засвоюється комунікативним шляхом, корегується вимова та інтонація, формується фонематичний слух, покращуються аудитивні навички шляхом поглиблення у мовне оточення, розвиваються всі види мовленнєвої діяльності, підвищується мовна компетенція.

Використовуючи метод драматизації, вчитель повинен пам'ятати, що цей метод передбачає самовираження учнів через демонстрацію своїх знань, відсутність критики і постійного виправлення помилок, вираження своїх думок і почуттів в процесі спілкування та залучення кожного учня до активної роботи та співпраці.

Література

1. Близнюк О.І., Панова Л.С. Ігри у навчанні іноземних мов: Посібник для вчителів. – К.: Освіта, 1997. – 64 с.
2. Власова Е.А., Никонова О.Ю. Драматизация в обучении общению на иностранном языке//Иностранные языки в школе. – 2001. - №3. – С. 319 – 320.
3. Карп'юк О.Д. Англійська мова: Підручник для 10-го класу загальноосвітніх навчальних закладів. Рівень стандарту. – Тернопіль: "Видавництво "Астон", 2010. – 224с.: іл..
4. Несвіт А. Англійська мова: Підручник для 10 класу загальноосвітніх навчальних акладів. Профільний рівень. – К.: "Генеза", 2010. – 226с.: іл..
5. Мейли А., Дафф А. Приемы драматизации в обучении английскому языку: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1981. – 96 с.
6. Ткачова О.О., Яловенко С.Н. Драматизація на уроках англійської мови//Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. - №14. – С. 138 – 142.
7. A. Maley, A. Duff. Drama techniques in language learning. – Cambridge: University Press. – 1978. – 167 p.
8. Virginia Evans. Enterprise 4. Coursebook. Intermediate. – Express Publishing. – 2008. – 180 p.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ІНТЕНСИВНОГО ЧИТАННЯ В СЕРЕДНІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ.

Плїнь Є., студентка IV курсу факультету іноземних мов

Науковий керівник: **Таран О.М.**, доцент кафедри англійської мови та методики викладання

У цій статті розкрито зміст інтенсивного читання, показано комунікативні цілі, які потрібно

ставити вчителю в процесі роботи з текстом в режимі інтенсивного читання, описано роль вчителя під час організації навчання інтенсивного читання.

Читання є рецептивним видом мовленнєвої діяльності, який включає техніку читання і розуміння того, що читається, і відноситься до письмової форми мовлення. У зв'язку з цим виділяють змістовий та процесуальний аспекти діяльності читця. Змістовий аспект читання залежить від процесуального і полягає в досягненні розуміння інформації, яка сприймається читцем, завдяки декодуванню графічних знаків та смислових зв'язків тексту.

Розрізняють два основних рівні розуміння тексту:

- рівень значення (інтенсивне читання);
- рівень смислу/змісту (екстенсивне читання) (хоча кожен з них ще включає по декілька проміжних рівнів). [1,212]

За програмою для учнів середніх загальноосвітніх закладів, щоб отримати найбільшу користь від читання, учнів потрібно залучати як до екстенсивного так і до інтенсивного читання.

У процесі навчання іноземної мови в середній школі необхідно сформувати вміння читання на комунікативно - достатньому рівні, з тим щоб учні могли розуміти:

- основний зміст нескладних автентичних текстів;
- досягти повного розуміння складніших за змістом і структурою текстів різних жанрів: суспільно-політичних, науково-популярних, художніх (адаптованих).

Учнів потрібно навчити користуватися двомовними словниками та різними довідковими матеріалами.

У цій статті ми розглянемо прийоми для навчання інтенсивного читання, яке має своєю метою досягнення максимально повного і точного розуміння інформації тексту і критичного осмислення цієї інформації. Однією з цілей такого читання є формування в учнів умінь самостійно долати труднощі мовного та смислового характеру. Це вдумливе читання, яке здійснюється у повільному темпі — 50-60 слів/хв., а його об'єктом є "вивчення" не мовного матеріалу, а тієї інформації, що подається у тексті.

Читання в такому режимі вимагає цілеспрямованого аналізу змісту на основі мовних явищ та логічних зв'язків. Тому має місце велика кількість регресій (захисний механізм психіки, процес, в ході якого людина повертається на попередню або менш зрілу стадію читання), зумовлених необхідністю перечитування окремих частин тексту для досягнення якомога точнішого розуміння змісту. Матеріалом для вивчаючого читання служать пізнавальні тексти, які можуть містити значущу для учнів інформацію та мовні і смислові труднощі.

Спостереження за навчальним процесом з іноземної мови доводить, що парадокс на уроках читання полягає в тому, що вчителі мотивують учнів до читання з загальним розумінням, не надаючи уваги значенню кожного окремого слова, учні, зі свого боку, не знають, що означає кожне слово. Звичайно, ми мусимо знайти певний компроміс між нашим бажанням, щоб учні розвинули певні навички читання (наприклад, можливість розуміти загальне повідомлення без розуміння кожної деталі) і їхнім природним спонуканням розуміти значення кожного слова.

Заслугує на увагу, на наш погляд, підхід до вирішення цієї проблеми відомого британського фахівця в галузі методики викладання іноземної мови Джереми Хармера. Зокрема він вважає, що один із видів такого компромісу - це домовитися з класом, щоб учні виконували більш - менш те, що ми попросимо від них, а ми, в свою чергу, виконаємо більш - менш те, що просять вони. Отже, ми можемо стимулювати учнів до читання для загального розуміння, без розуміння кожного слова під час першого чи другого разу читання. Але потім, залежачи від того, що ще буде відбуватися, ми можемо дати їм шанс запитати про значення певних окремих слів, чи подивитися слова в словнику [3,214].

Але тут є певне застереження. Якщо учні запитують про значення усіх незнайомих слів, пояснення може зайняти більшу частину уроку. Для цього ми повинні обмежити час перевірки слів такими способами:

Обмеження часу: ми можемо дати ліміт часу, чи сказати, що ми маємо п'ять хвилин на розгляд слів, не дивлячись на те, чи це включає використання словника, пошук у інших джерелах, чи запитання до вчителя.

Обмеження кількості слів чи словосполучень: ми можемо сказати, що відповімо на питання про п'ять чи вісім слів чи словосполучень.

Консенсус значення: ми можемо надати учням можливість працювати разом і шукати значення слів. Щоб почати завдання учні самостійно випишують три чи п'ять слів з тексту, значення яких вони хочуть знати найбільше. Коли кожний зробив це, вони обмінюються своїми списками з іншими учнями та мають справу з новим з'єднаним списком тільки п'ять слів. Це означає, що їм вірогідно буде потрібно обговорити, які слова не включати в список. Дві пари об'єднуються, щоб утворити нові групи чотирьох, і знову вони мусять об'єднати свої списки і включити тільки п'ять слів. Нарешті (можливо після того, як нові групи восьми учнів були сформовані це залежить від атмосфери в класі) учні можуть подивитися значення своїх слів у словниках чи ми можемо пояснити значення слів, які групи обрали. Цей процес працює з двох причин. В

першу чергу учні можуть пояснити один одному значення деяких слів, яких не знали окремі учні. Більш можливим, напевно, є факт, що до того як ми запитано значення, учні справді захочуть їх знати, тому що даний процес мотивував їх до вкладення певного часу для пошуку значень. «Розуміння кожного слова» змінилося на групове пошукове завдання.[3,214]

Для того щоб досягти повного і точного розуміння інформації, викладеної у тексті, учень повинен володіти значним запасом лексичних одиниць, мати глибокі знання з граматики (на морфологічному та синтаксичному рівнях) і достатню практику в читанні текстів різних жанрів з великою концентрацією мовних та смислових труднощів. Цей режим читання потребує багато часу і зусиль з боку учнів для оволодіння ним у повному обсязі (цього неможливо досягти в умовах середньої школи). У зв'язку з цим ставиться мета навчити учнів основних прийомів інтенсивного читання, необхідних та достатніх для подальшого професійно орієнтованого доучування.

Для досягнення цієї мети у процесі роботи з текстом в режимі інтенсивного читання вчителю необхідно ставити *комунікативні цілі*:

- зрозуміти зміст прочитаного тексту з достатньою повністю та глибиною;
- зіставити здобуту інформацію зі своїм досвідом;
- оцінити інформацію, висловити свою думку про неї;
- передати почерпнуті з тексту відомості іншим (рідною мовою або опорі на текст);
- прокоментувати окремі факти.[1,222]

Тексти, на базі яких формуються вміння інтенсивного читання, за своїм змістом і тематикою повинні задовольняти пізнавально-комунікативні потреби та інтереси учнів. Це мають бути нескладні автентичні або адаптовані тексти різних жанрів: науково-популярні, публіцистичні, художні, а також текст прагматичного характеру: інструкції, рецепти (пере-

важно кулінарні та ін.). Важливо навчити учнів користуватися різними довідниками, лінгвокраїнознавчим коментарем, поясненнями, висновками.

Під час навчання інтенсивного читання є також суттєвою роль вчителя, яка полягає у виконанні різних функцій:

Вчитель, перш за все, виконує функцію організатора. Він повідомляє учням якою є мета їхнього читання, встановлює часові обмеження. При цьому вчитель повинен пам'ятати, що коли ми просимо учнів читати самостійно, ми повинні дати їм час для цього. Це означає, що на етапі читання учнями тексту вчитель буде виконувати функцію спостерігача, не допускаючи втручання або переривання цього процесу, навіть за потреби надаючи додаткову інформацію або інструкції.

Спостереження за процесом читання дає нам важливу інформацію про прогрес учнів в оволодінні цим видом мовленнєвої діяльності, про рівень сформованості вмінь читати окремих учнів і всієї групи, про доцільність або недоцільність давати додатковий час чи переходити до наступного етапу уроку.

Іншою функцією вчителя на уроці іноземної мови при роботі з текстом є функція організатора зворотнього зв'язку. Зворотній зв'язок дає нам змогу перевірити чи виконали учні завдання успішно. Це досягається, наприклад, коли ми запитуємо їх, де саме в тексті вони знайшли відповіді, або ставимо учням запитання до змісту тексту. Особливо важливим на цьому етапі є стимулювання до детального вивчення тексту. Це також дає нам змогу побачити, які проблеми з розумінням виникають у учнів під час читання.

Ще однією функцією вчителя при організації інтенсивного читання є помічник, яка полягає в тому, що після читання тексту вчитель повинен вказати учням на мовні особливості тексту, окремі конструкції тексту, роз'яснюючи моменти двозначного тлумачення окремих явищ, пояснювати незнайомі структури в тексті.[3,213]

Отже, навчання інтенсивного читання є важливим завданням в процесі вивчення іноземної мови, вима-

гає від вчителя уважного ставлення та планування до кожного етапу в організації цього процесу.

Література

1. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах. – К., 2002 – 378 с.
2. ПРОГРАМА/рівень стандарту/для учнів 2-12 класів середніх загальноосвітніх навчальних закладів
3. Jeremy Harmer "The Practice of English Language Teaching". Pearson Education Limited, Edinburgh Gate, Harlow, Essex CM202je, England and Associated Companies throughout the World – 371 p.

УДК 37.013.42:058.862

ПРОБЛЕМА СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВОГО ЗАХИСТУ “ДІТЕЙ ВУЛИЦІ” В УКРАЇНІ

Попильницька Ю., студентка III курсу факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник: Лісовець О.В., доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи.

На сьогодні феномен дитячої безпритульності залишається значущою та актуальною проблемою, оскільки складні соціально-економічні, політичні перетворення, що відбувалися в 90-х роках ХХ століття, призвели до збіднення значної кількості сімей, поглиблення конфліктів між поколіннями, нівелювання життєвих принципів гуманізму, збільшення кількості сімей, які ведуть аморальний спосіб життя. Безконт-

рольність, удавана свобода й неготовність такої категорії дітей до самостійного життя, відсутність умов повноцінного розвитку призводять до деформації особистості, затримок у психічному й фізичному розвитку [14, 45].

Проблема поширення бездоглядності й безпритульності неповнолітніх тією чи іншою мірою розглядалася в працях багатьох учених: на необхідність сімейного

виховання для гармонійного розвитку дитини також вказували видатні педагоги-гуманісти Г.Гмейнер, П.Ф.Лесгафт, А.С.Макаренко, Й.Г.Песталоцці, В.О.Сухомлинський, К.Д.Ушинський; характеристики понять “бездоглядність” і “безпритульність” можна знайти в працях О.В.Безпалько, О.М.Панова, І.М.Пінчук, С.В.Толстоухової, Є.І.Холостової; специфіка професійної діяльності соціального педагога з безпритульними дітьми досліджувалася Л.М.Артюшкіною, А.О.Полянничко, М.В.Шакуровою; аналіз існуючої в Україні системи утримання та виховання дітей, позбавлених батьківського піклування, провели О.Г.Антонова-Турчаненко, І.Б.Іванова, І.В.Пеша; Т.Ф.Алексєєнко зосередила свою увагу на інтегрованому характері причин дитячої бездоглядності та їх соціально-педагогічній сутності й визначила шляхи їх профілактики; А.Г.Зінченко, Н.Ю.Максимова та Т.Ю.Зайцевська дослідили бездоглядних дітей як окрему соціальну групу та виявили, що головна причина дитячої бездоглядності в Україні – сімейне неблагополуччя; І.Д.Зверєва дослідила поведінку дітей у кризових ситуаціях та проаналізувала систему заходів з профілактики негативних явищ у дитячому середовищі; М.Парамонова та В.Шульга розробили практичні рекомендації щодо подолання дитячої безпритульності; соціально-психологічні особливості соціалізації дітей виділили Г.М.Бевз, Л.Е.Орбан-Лембрик; нормативно-правову базу із захисту неповнолітніх розглянули Г.М.Лактіонова, І.В.Пеша, Л.В.Пироженко, О.В.Сухомлинська [13, 34-35].

Проблема соціально-правового захисту “дітей вулиці” досліджувалася багатьма ученими, оскільки у наше законодавство постійно вносяться зміни, то до кінця її вивчити неможливо, а отже вона завжди буде актуальною і саме тому ми обрали **метою даної статті:** вивчення та аналіз особливостей соціально-правового захисту “дітей вулиці”.

Основними завданнями є: охарактеризувати поняття “діти вулиці”; проаналізувати нормативно-правову базу щодо захисту “дітей вулиці”; охарактеризувати соціального-педагога як суб’єкта соціально-правового захисту “дітей вулиці”.

За визначенням ЮНІСЕФ – Дитячого фонду ООН “діти вулиці – це неповнолітні, для яких вулиця (у широкому розумінні слова, містить і не зайняте житло, і не заселені землі і т. ін.) стала постійним місцем перебування” [2, 4].

До “дітей вулиці” належать:

- діти, які не спілкуються зі своїми сім’ями, живуть у тимчасових помешканнях (покинутих будинках) або не мають постійного житла взагалі, щоразу ночують у новому місці, їхніми першочерговими потребами є фізіологічне виживання і пошук життя (безпритульні діти);
- діти, які підтримують контакт із сім’єю, але через бідність, перенаселення житла, експлуатацію та різні види насилля (фізичне, сексуальне, психологічне) проводять більшу частину дня, а іноді й ночі на вулиці (бездоглядні діти);
- діти-вихованці інтернатів і притулків, які з різних причин втекли з них і перебувають на вулиці (діти, які перебувають під опікою держави) [2, 4].

В Україні поняття “діти вулиці” законодавчо не визначено, однак є всі підстави стверджувати, що воно об’єднує у собі два інших – “безпритульні діти” і “без-

доглядні діти”, які з нормативної точки зору трактуються як:

- безпритульні діти – діти, які були покинуті батьками, самі залишили сім’ю або дитячі заклади, де вони виховувалися, і не мають певного місця проживання [4].

- бездоглядні діти – діти, не забезпечені сприятливими умовами для фізичного, духовного та інтелектуального розвитку (матеріальне благополуччя сім’ї, належне виховання, догляд і дбайливе ставлення до дитини, здорова моральна атмосфера) [4].

Відповідно, дитяча бездоглядність – це послаблення чи відсутність нагляду батьків чи осіб, які їх замінюють, за поведінкою, розвитком, фізичним станом дитини [3, 49].

Тому ці два поняття – “бездоглядна дитина” і “безпритульна дитина” – слід розглядати паралельно, не намагаючись розмежовувати їх у всіх випадках.

Дитяча бездоглядність – один із кроків до соціальної дезадаптації, безпритульності. Водночас, усі безпритульні діти є бездоглядними.

Проблема дитячої безпритульності та бездоглядності – не нова для України. На думку вітчизняних істориків, безпритульність є відображенням політико-економічного і культурного стану соціуму [3, 49]. Сьогодні явище бездоглядності та безпритульності дітей безпосередньо пов’язане із соціальним сирітством, кризою сімейних взаємин, збільшенням числа неблагополучних сімей, послабленням виховної функції сім’ї. Ситуацію ускладнює те, що на вулицю потрапляють передусім діти батьків з асоціальним способом життя, алкоголіків, наркоманів. Такі діти складніше піддаються реабілітаційним заходам, часто не прагнуть позбутися шкідливих звичок, змінити вироблений стиль життя [3, 49].

Науковці виділяють такі характерні ознаки “дітей вулиці”:

- більшість “дітей вулиці” – підліткового віку;
- хлопчиків на вулиці більше, ніж дівчаток;
- більшість підлітків виховуються у багатодітних сім’ях;
- дуже часто “діти вулиці” проживають у нетипових для України сім’ях без батьків або тільки без матері чи без батька;
- серед батьків таких дітей нерідко трапляються освічені люди, які мають постійну роботу;
- значна частина дітей вулиці має серйозні невирішені проблеми з батьками, найближчими родичами;
- значний вплив на прискорення процесу переходу дитини до статусу “вуличної” має скрутне матеріальне становище сім’ї;
- значна частина “дітей вулиці” заробляє гроші “самостійно”, причому досить часто робота дає гарні прибутки, але є асоціальною – крадіжки, жебракування, надання сексуальних послуг;
- “діти вулиці” часто знають експлуатації та насилля ровесників і дорослих, на вулиці та вдома;
- діти нерегулярно харчуються, часто голодують;
- “діти вулиці” часто вживають алкоголь, наркотики, нюхають клей, палять [6, 46-47].

Конвенція ООН про права дитини, яка була прийнята й відкрита для підписання, ратифікації та приєднання резолюцією 44/25 Генеральної Асамблеї ООН 20 листопада 1989 року, а для України набула

чинності з 27 вересня 1991 року, логічно розвиває ці положення.

Визнання Україною Конвенції ООН про права дитини та імплементація її основних вимог у національне законодавство України зумовили посилення уваги громадськості до дітей, які тимчасово або постійно позбавлені сімейного оточення. Основними нормативними актами, які регулюють питання соціального захисту безпритульних та бездоглядних дітей, є Конституція України (1996 р.), Сімейний кодекс України (2002 р.), Закон України "Про охорону дитинства" (2001 р.), Закон України "Про освіту" (1991 р.), Закон України "Про державну допомогу сім'ям з дітьми" (1992 р.), Закони України "Про органи і служби у справах дітей та спеціальні установи для дітей" (1995 р.), Закон України "Про основи соціального захисту бездомних громадян і безпритульних дітей" (2005 р.), Закон України "Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування" (2005 р.), Закон України "Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю" (2001 р.) та ін.

Забезпечення соціально-правового захисту "дітей вулиці" здійснюється органами та установами, які є суб'єктами соціально-правового захисту. Реалізацію державної політики щодо охорони дитинства, розроблення і здійснення цільових загальнодержавних програм соціального захисту й поліпшення становища дітей, координацію діяльності центральних і місцевих органів виконавчої влади у цій сфері забезпечує спеціально уповноважений центральний орган виконавчої влади – *Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України*. У березні 2006 р. у підпорядкуванні Міністерства почав функціонувати *Державний департамент України з питань усиновлення та захисту прав дитини*, що підтверджує пріоритетність сфери охорони дитинства для нашої держави. *Державна соціальна служба для сім'ї, дітей та молоді* (Держсоцслужба) є урядовим органом державного управління, що діє в складі Міністерства освіти, науки, молоді та спорту України та йому підпорядковується. Наступний у підпорядкуванні Міністерству освіти і науки, молоді та спорту України є *Державний інститут сімейної та молодіжної політики*. [7, 55]

Усі вище вказані органи та установи функціонують на державному рівні. Далі ми розглянемо органи та установи, що функціонують на локальному рівні. До них належать: *органи опіки та піклування* районні у містах Києві та Севастополі держадміністрації, виконавчі органи міських, районних у містах, сільських, селищних рад. Координація та контроль за діяльністю щодо здійснення захисту прав юних громадян покладені на *службу у справах дітей*. З метою реалізації державної політики щодо дітей, охорони дитинства у місцевих органах виконавчої влади створені *управління/відділи у справах сім'ї та молоді*. Значну роль у соціально-правовому захисті дітей, молоді та сімей з дітьми відіграють *центри соціальних служб для сім'ї дітей та молоді (ЦСССДМ)* – спеціальні установи, що забезпечують організацію і здійснення відповідній територіальній громаді соціальної роботи з дітьми, молоддю та сім'ями, які опинилися в складних життєвих обставинах та потребують сторонньої допомоги. *Кримінальна міліція* у справах дітей є складовою частиною кримінальної міліції органів внутрішніх

справ та зобов'язана: розшукувати дітей, що зникли, дітей, які залишили сім'ї, навчально-виховні заклади (жебракують) та спеціальні установи для дітей; виявляти дорослих осіб, які втягують дітей у злочинну діяльність, проституцію, пияцтво, наркоманію та жебрацтво; повертати до місця постійного проживання, навчання або направляти до спеціальних установ для дітей у термін не більше восьми годин з моменту виявлення дітей, яких було підкинуто, або які заблукали, або залишили сім'ю чи навчально-виховні заклади; затримувати і тримати у спеціально відведених для цього приміщеннях дітей віком до 14 років, які залишилися без опіки та піклування, - на період до передачі їх законним представникам або до влаштування у встановленому порядку; повідомляти органи опіки та піклування за місцем перебування дитини про відомий факт залишення його без опіки (піклування) батьків. *Приймальники-розподільники для дітей* створюються в Автономній Республіці Крим, областях, містах Києві та Севастополі і підпорядковуються органам внутрішніх справ. *Притулки для дітей служб у справах дітей* утворюються, реорганізуються та ліквіднуються відповідно до соціальних потреб відповідного регіону. У притулках для дітей тимчасово розміщуються діти віком від 3 до 18 років, які опинилися у складних життєвих обставинах. Діти можуть перебувати в притулку для дітей протягом часу, необхідного для їх подальшого влаштування не більше 90 діб. Основними завданнями притулку для дітей є соціальний захист дітей, які опинилися у складних життєвих обставинах, залишили сім'ї навчальні заклади; створення належних житлово-побутових і психолого-педагогічних умов для забезпечення нормативної та змістовно проводити дозвілля. *Соціально-реабілітаційні центри (дитячі містечка)* є закладами соціального захисту для проживання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування [7, 55].

Слід вказати, що соціальний педагог теж є суб'єктом соціально-правового захисту "дітей вулиці". Професія "соціальний педагог" в Україні була введена до кваліфікаційного переліку спеціальностей у 2002 році. Соціальний педагог – спеціаліст, зайнятий у сфері соціально-педагогічної роботи або освітньо-виховної діяльності. Він організовує взаємодію освітніх та поза навчальних установ, сім'ї, громадськості з метою створення в соціальному середовищі умов для соціальної адаптації та благополуччя в мікросоціумі дітей та молоді, їх всебічного розвитку [1, 48].

Соціальний педагог діє у системі соціально-педагогічного забезпечення прав дітей, молоді та сімей з дітьми як член *команди*, до складу якої входять: медичні та педагогічні працівники, психологи, працівники органів внутрішніх справ, представники неурядових організацій, інші фахівці, а також члени сім'ї дитини, представники її найближчого оточення. Узгодженість дій фахівців соціальної сфери, котрі працюють з дітьми, які опинилися у складних життєвих обставинах, молодими людьми та їхніми сім'ями, на шляху розв'язання гнучких і скоординованих завдань на усіх етапах командної взаємодії є однією із базових успішного функціонування системи забезпечення прав особистості. Відповідно, завдання соціального педагога – оптимізація умов взаємодії усіх членів команди.

Діяльність соціального педагога, яка в основному здійснюється на професійно-діяльносному рівні, прояв-

ляється й на інших рівнях загальної системи забезпечення прав людини в Україні (державному, локальному), вносячи до неї соціально-педагогічний компонент – утвердження функцій соціального виховання особистості. Наприклад, соціальний педагог може висувати пропозиції до нормативних документів, брати участь в розробленні та реалізації соціальних програм явного і місцевого рівнів, бути членом дорадчих органів тощо. З іншого боку, соціальний педагог залучається у процес правового регулювання, його діяльність спрямована на сприяння правовій соціалізації особистості як суб'єкта права [7, 70-71].

На діяльнісно-професійному (особистісному) рівні соціальний педагог керується принципами, а саме:

- гарантованості підтримки, допомоги клієнту;
- оперативності допомоги;
- конфіденційності;
- реалізації суб'єкт-суб'єктних відносин (діалогічності, спільних зусилля клієнта і фахівця – соціального педагога);
- ранньої діагностики потреб дитини і стану її сім'ї;
- акцентування на сильних сторонах клієнта, активізації його потенціалу для подолання складних життєвих обставин;
- різноманітності форм і методів надання соціальних послуг дітям та їх родинам;
- вибору клієнтом різних видів діяльності (пізнавальної, пошуково-дослідницької, художньо-творчої, спортивно-оздоровлювальної та ін.), запропонованих соціальних послуг, що сприятимуть розвитку його правосуб'єктності, самостійності, відповідальності.

Свою діяльність щодо забезпечення прав “дітей вулиці” соціальний педагог розпочинає із вивчення його стану, стану його сім'ї та умов їх соціальної адаптації (оцінки потреб дитини та її сім'ї). Це “стартовий” напрям його роботи і водночас соціально-педагогічна технологія. У межах цього напряму діяльності відбувається:

- визначення рівня задоволення базових потреб особистості, її психологічного і фізичного стану;
- вивчення умов життєдіяльності “дітей вулиці” в різних середовищах виявлення ризиків, що негативно впливають на його розвиток;

- створення банку даних дітей і сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах;

- створення картотеки інституцій (служб, закладів соціального обслуговування, центрів та ін.) з метою вивчення їхнього потенціалу;

- здійснення прогнозування розвитку соціально-педагогічної ситуації у конкретному середовищі.

Отримавши результати проведеної діагностики стану дитини та її сім'ї, соціальний педагог переходить до реалізації *ключових* напрямків своєї діяльності – *захисту прав інтересів дитини чи посередництва між індивідом / групою і середовищем*, що у подальшому, за потреби, продовжуються у напрямках соціокультурної реабілітації та корекції чи сприяння особистісному розвитку клієнта та профілактики явищ дезадаптації дитини.

Зокрема, у роботі з дітьми, які опинилися у складних життєвих обставинах в т. ч. з “дітьми вулиці”, у полі особливої уваги соціального педагога є напрямок “*Захист прав та інтересів дитини*”, в межах якого передбачається:

- захист прав “дітей вулиці” у різних інстанціях (представлення та відстоювання інтересів дитини: служба у справах дітей, кримінальна міліція у справах дітей, суд, дорадчий орган, координаційна рада);
- соціально-педагогічна допомога та підтримка “дитини вулиці”, права якої порушені;
- допомога в оформленні необхідних документів для відновлення чи встановлення соціального статусу;
- допомога в притягненні до відповідальності осіб, які порушили чи допустили порушення прав “дитини вулиці” та ін. [7, 71-75].

Але, на жаль, незважаючи на певні позитивні зрушення у розв'язанні проблеми захисту “дітей вулиці”, механізм соціально-правового захисту залишається недосконалим: не вистачає відповідних закладів для надання допомоги дітям вулиці та спеціально підготовлених фахівців у сфері запобігання поширення явища “дітей вулиці”. Специфіка соціально-педагогічної допомоги “дітям вулиці” полягає в спрямованості на позитивну зміну середовища, в якому вони знаходяться.

Література

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях / О.В. Безпалько – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 134 С.
2. Діти вулиці: хто вони і як їм допомогти / [Упоряд.: О. Главник, Н. Комарова]. – К.: Главник, 2006. –112 С.
3. Жданович О. Бездоглядність і безпритульність дітей. / О. Жданович // Соціальний педагог. – 2009. - №3, березень. - С. 48-55.
4. Закон України “Про основи соціального захисту бездомних громадян і безпритульних дітей” (2005 р.).
5. Лебедева І. Актуальність профілактики безпритульності неповнолітніх у соціально-педагогічній теорії та практиці: Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю / І. Лебедева // Соціальна педагогіка. – 2005. – №2. - С. 33-38.
6. Лебедева І. О. Соціально-педагогічна профілактика адитивної поведінки / І. О. Лебедева // Соціальна педагогіка. – 2006. – №2. - С. 45-50.
7. Петрович Ж. В. Основи соціально-правового захисту особистості Навч. посіб. / Петрович Ж. В. - К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2009. - 320 С.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ СПІЛКУВАННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ В УМОВАХ ДНЗ ТА СІМ'Ї

Ребенок О., студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: Пихтіна Н.П., доцент кафедри дошкільної освіти

Співкерівник: Тукач І.І., асистент кафедри дошкільної освіти

У статті автором теоретично обґрунтовано педагогічні умови організації спілкування дітей старшого дошкільного віку в умовах дошкільного навчального закладу та сім'ї.

Ключові слова: спілкування, дошкільники, комунікативність.

Актуальність проблеми: Базовий компонент дошкільної освіти в Україні зосереджує увагу практиків на виокремленні спілкування як однієї із провідних діяльностей дітей дошкільного віку.

У педагогіці спілкування вивчається у руслі проблем пізнавальної діяльності (Ю.Бабанський, А.Богущ, В.Давидов, Г.Щукіна), морального виховання (І.Бех, В.Білоусова, О.Киричук); професійної підготовки педагога (Т.Жаровцева, І.Зязюн, В.Кан-Калік, Е.Карпова, С.Литвиненко, В.Семиченко); впливу малих груп на розвиток спілкування у процесі різних видів діяльності (Г.Балл, Р.Буре, Т.Репіна) тощо.

Взаємини з людьми зароджуються і надзвичайно інтенсивно розвиваються в дошкільному віці. Перший досвід взаємин стає тим фундаментом, на якому будується подальший розвиток особистості. Від того, як складуться і розвиватимуться взаємини дитини в першій у її житті групі однолітків – у групі дошкільного закладу – багато в чому залежатиме подальший шлях її особистісного та соціального розвитку, а отже, і її подальша доля (А.Гончаренко, Г.Григоренко, О.Кононко, Г.Кошелева, Т.Поніманська, В.Холмогорова, Т.Шибутані, С.Якобсон).

Особливо гостро ця проблема постає в сучасних умовах розвитку суспільства, коли моральний і комунікативний розвиток дітей викликає серйозну тривогу.

Проблема організації спілкування дітей старшого дошкільного віку у педагогічному процесі дошкільного навчального закладу і нині залишається особливо актуальною. Дитині як носію мови необхідна зона мовного розвитку, без якого неможливе повноцінне інтелектуальне зростання.

Оволодіння мовою є одним з найважливіших придбань дитини в дошкільному дитинстві, що обумовлює особливу актуальність вибраної теми. Саме дошкільне дитинство особливо сензитивне до засвоєння мови. Тому процес мовного розвитку розглядається в сучасній дошкільній освіті, як загальна основа виховання і навчання дітей.

Мета статті: теоретично обґрунтувати педагогічні умови організації спілкування дітей старшого дошкільного віку в умовах дошкільного навчального закладу та сім'ї.

Науковці визначають спілкування дошкільників як взаємодію дітей спрямовану на узгодження та об'єднання їх зусиль з метою налагодження відносин і досягнення загального результату. Чим більш різнобічним і багатшим є спілкування дитини з оточуючими її дорослими

та дітьми, тим успішніше відбувається її розвиток. Потреба в спілкуванні має єдину природу незалежно від віку партнера, вона не є вродженою і не виникає сама собою - це результат життя особистості в суспільстві.

Спілкування з дорослими, безперечно, має важливе значення в особистісному розвитку дитини дошкільного віку. Потреба у спілкуванні з дорослими розвивається у дитини протягом усього дошкільного дитинства, дорослий стає взірцем для наслідування. Як носій суспільно-історичного і культурного досвіду, а згодом – і морального прикладу, дорослий має значний авторитет для дитини [6]. Дорослий для дитини виступає "центром будь-якої ситуації" (Л.Виготський) [2], "центром світу" (М.Лісіна) [4], "найбільш референтною особою" (А.Петровський) [5], яка на думку М.Лісіної, визначає виникнення, розвиток і особливості контактів дитини з іншими людьми, у тому числі з однолітками. Як зазнає вчена, важливою особливістю розвитку дитини є безпосереднє та обов'язкове включення дорослого в картину розвитку дитини [4].

Вплив дорослих на процес спілкування дітей ми розглядаємо у декількох аспектах, а саме як: 1) безпосереднє спілкування вихователя з дітьми, яке має прямий вплив на особливості спілкування дітей з однолітками; 2) спілкування вихователя з колегами, батьками, яке сприймається дитиною як зразок належної поведінки і має непрямий вплив спілкування дітей з однолітками; 3) безпосереднє спілкування батьків із дітьми, яке має прямий вплив на характер спілкування дітей з однолітками; 4) спілкування батьків між собою, яке сприймається дитиною як зразок належної поведінки у сім'ї і має непрямий вплив спілкування дітей з однолітками.

Домінуюча роль у формуванні особистості дитини, у тому числі й особливостей її спілкування, ставлення до себе і оточуючих, належить сім'ї. Батьки краще від усіх знають свою дитину і здійснюють вирішальний вплив на її розвиток. Однак сім'я не може бути єдиним полюсом виховання і соціалізації дитини. Як зауважує А.Валлон [1], сім'я не може залишатися ізольованою від суспільства в яке вона вписана. В дошкільному дитинстві є ще одна складова життя дитини – це дошкільний заклад, в якому вона перебуває значну частину часу, а вихователь є значимим дорослим в усіх сферах життєдіяльності дитини в дошкільному закладі. Це підтверджується словами О.Кононко щодо того, що вихователь дитячого садка є посередником, "зв'язковим" між життям дитини у вузькому колі сім'ї і широким світом, в який вона поступово входить. Підготува-

ти дошкільника до нормального функціонування серед чужих людей, адаптувати його до незнайомого соціуму – важливе завдання вихователя [3, с. 211].

Отже, можна сказати, що дитина знаходиться ніби в точці сходження сімейної і позасімейної (дошкільний навчальний заклад) систем виховання і залишається активним учасником кожної з них. Тому так важливо об'єднати зусилля дитячого закладу і сім'ї, щоб забезпечити належний рівень компетентності і соціалізації дитини.

Таким чином, педагогічними умовами організації спілкування старших дошкільників у навчально-виховному процесі ДНЗ є:

1. Професійно-комунікативний досвід вихователя. Оскільки одним з провідних параметрів успішної професійної діяльності вихователя - здатність ефективно співпрацювати з колегами та дітьми.

2. Побудова доброзичливих взаємин вихователя і вихованців, що залежить від індивідуального стилю спілкування і діяльності вихователя, від особистісно-професійних якостей вихователя, що проявляються у його професійній діяльності. Стиль взаємодії педагога з дітьми має пряий вплив на характер спілкування дітей один з одним, загальну атмосферу в дитячій групі. Характер сприйняття дитиною виховних впливів залежить від того, як вона сприймає особистість вихователя, від якого виходить виховна дія, і яке ставлення до нього у неї виникає. Доброзичливе ставлення до дітей, підтримує їх ініціативу, виявляє зацікавлену увагу, допомагає в складних ситуаціях, то висока ймовірність того, що діти будуть спілкуватися один з одним за такими ж правилами. Авторитарне ставлення педагога до дітей, пригнічення самостійності, використання негативних оцінок відносно особистості, а не дій дитини, може призвести до низької групової згуртованості, частих конфліктів між дітьми, а також інших складнощів у спілкуванні.

3. Знання вихователем типових помилок організації діяльності та спілкування зі старшими дошкільниками. Такими типовими помилками у роботі ДНЗ, що мають негативний вплив на характер дитячих стосунків є: зосередженість уваги оточуючих на негативних якостях дитини; негативне ставлення вихователя до окремих дітей; байдужість до успіху замкнених дітей; ігнорування егоїстичних проявів активних дітей; повер-

хове знання педагогом особливостей дитини; конфліктні ситуації з батьками та ін.

4. Наявність позитивного емоційного клімату в дитячому колективі, що максимально наближається до родинного (за умови, що він сприятливий), а саме: любові, поваги, де старші турбуються про менших, оберігають і захищають їх, реалізація вихователями індивідуального підходу в роботі з дітьми, які відчувають труднощі у спілкуванні тощо. Забезпечення таких умов можливе на основі організації особистісно-орієнтованого спілкування.

Педагогічними умовами організації спілкування старших дошкільників у сім'ї є:

1. Оцінка батьками результатів і досягнень дитини. Неувага, зневага, нешанобливе відношення дорослого може привести її до втрати упевненості в своїх можливостях. Дитина рефлексує, намагається проаналізувати власний психічний стан, проектувати свій вчинок на можливі реакції інших людей, при цьому вона хоче, аби люди випробували до неї прихильність, вдячність, визнавали і цінували її хороший вчинок.

2. Організація спілкування з дитиною у довірливій та доброзичливій формі, яка б виражала упевненість в тому, що ця дитина не може не поводитися правильно.

3. Організація повноцінних контактів дитини з батьками, що проявляється у виявленні батьками активної турботи про дитину, у формуванні в неї почуття захищеності, сприяє з одного боку, розвитку так званої базової довіри до світу, а з іншого – підвищенню активності дитини в освоєнні довкілля, в першу чергу сфери міжособистісних взаємин, створює передумови для розвитку в дитини здатності спілкуватися з іншими людьми.

Отже, основними педагогічними умовами організації спілкування старших дошкільників є:

- сформованість знань, умінь і навичок дітей старшого дошкільного віку спілкуватися з однолітками та дорослими;
- створення розвивального середовища, позитивно-емоційного клімату в дитячому колективі;
- об'єднання зусиль дошкільного навчального закладу і сім'ї для забезпечення належного рівня компетентності і соціалізації дитини.

Література

1. Валлон А. Психическое развитие ребенка. – СПб.: Питер, 2001. – 208 с.
2. Выготский Л. С. Детская психология // Собр. соч. в 6-ти т. – М.: Просвещение, 1984. – Т. 1.
3. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві). – К.: Освіта, 1998. – 255 с.
4. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
5. Петровский В. А. Личностно развивающее взаимодействие / В. А. Петровский, В. К. Калинин, Н. Б. Котова. – Ростов-н/Д: Изд-во РГПУ, 1993. – 88 с.
6. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка. – К.: Академвидав, 2004. – 456 с.

ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ СТИЛЬ ПРЕСИ ТА ПУБЛІЦИСТИКИ

Резниченко Р., студентка IV курсу факультету іноземних мов

Науковий керівник: Колесникова Н.О., старший викладач кафедри німецької мови

В даній статті аналізуються тексти газетно-публіцистичного стилю, які відіграють важливу роль у суспільно-політичному житті і утворюють самостійну сферу, яку позначають як комунікативну сферу засобів масової інформації, до якої відносять сьогодні також радіо, телебачення, інтернет. Ці тексти мають головною соціальною функцією інформування населення про важливі події сучасності та пропаганду корисних ідей. Викривати суспільну правду – так звучить завдання даного стилю [6,453]. Матеріалом лінгвістичного дослідження були обрані тексти сучасної німецькомовної преси Німеччини ("Focus", "Presse und Sprache", "Willkommen", "MitOst", "Süddeutsche Zeitung", "Der Tagesspiegel", "Deutschland"). Тексти цього стилю відрізняються різноманіттям своєї реалізації. Це, по-перше, інформуючі тексти (замітка, повідомлення, інформація, хроніка, інтерв'ю, опис), по-друге, аналітичні тексти (рецензія, стаття, репортаж, заклик, звернення), а також художньо-публіцистичні тексти (промова, есе, памфлет, фельєтон) [10]. Ці тексти реалізуються як у монологічній, так і в діалогічній формі. Письмово-монологічна форма вираження газетно-публіцистичного стилю реалізується в репортажах та агітаційних трактатах всіх видів, в журналах та газетах. Радіо та публіцистичні промови є головними формами усно-монологічної реалізації, до усно-діалогічної форми реалізації відносять публіцистичні дебати [3].

Мова засобів масової інформації може розглядатися з різних точок зору. Вона, по-перше, чітко репрезентує актуальний стан мови. Мова преси має специфічні особливості порівняно з іншими функціональними стилями. Сьогоднішні засоби масової інформації дуже диференційовані. Можна навіть досліджувати специфічні стилеві ознаки окремого друкованого видання, або радіо- чи телестанції [9].

Найважливішими екстралінгвістичними рисами функціонального стилю преси та публіцистики, як правило, називаються логіка, достовірність, повнота, актуальність, об'єктивність, точність, ґрунтовність, конкретність, діловитість, емоційна переконливість, заклик до читача [6,454]. При цьому обидва компоненти публіцистичного стилю (інтелектуальний та емоційний) тісно переплетені.

Тексти функціонального підстилю публіцистики відрізняються від текстів газетного підстилю більшою емоційною забарвленістю, експресивністю та засобами впливу на читача. Публіцистичний стиль є більш різноманітнішим за способом вираження думки, ніж науковий та офіційно-діловий стилі. Щоб успішно виконувати своє завдання, публіцистичний стиль має володіти конструктивною переконливістю. Тому факти та аргументи виражаються за допомогою наступних засобів [6, 453]:

1) актуальних реалій

- імен сучасників: *Angela Merkel* (Ангела Меркель), *Guido Westerwelle* (Гюідо Вестервеле);

- обставин місця та часу: *in Potsdam* (в Потсдамі), *nach Brandenburg* (до Бранденбургу); *am Dienstag, dem 9. März, 11. April 2007* (в четвер 9 березня, 11 квітня 2007 року);

- назв організацій та партій: *Freie Demokratische Partei* (Вільна демократична партія), *Christlich Demokratische Union* (Християнсько-демократична спілка), *Lufthansa* (Люфтханза);

- цифр: *406000 verbotene Gegenstände* (406000 заборонених предметів), *155 Millionen Passagiere* (155 мільйонів пасажирів);

- даних: *"Laut Kriminalstatistik verschwanden 2009 in Dresden jede Woche im Schnitt 17 Autos, insgesamt 893* (Згідно з кримінальною статистикою у Дрездені в 2009 році щотижня зникали в середньому 17 авто, в загальному 893);

- цитат: *Thomas Oppermann signalisiert Unterstützung: "Manche Beamtenprivilegien sind einfach nicht zeitgemäß"* (Томас Оперман висловлює підтримку: "Деякі привілеї службовців є просто не своєчасними".)

2) німецьких та іншомовних термінів: *Preiserhöhung* (підвищення ціни), *Euro-Schwankungen* (коливання євро), *der exklusive Event* (ексклюзивна подія);

3) модних слів: *Hotel Mama* (Готель "мама" - мається на увазі батьківський дім);

4) неологізмів: *Job, bodybuilding, News* (робота, культуризм, новини);

5) заголовків: *Die unheimliche Elite* (Стурбована еліта), *Betrüger in der Eurofamilie* (Ошуканець в євросім'ї), *Die Welt nach der Krise* (Світ після кризи).

Засоби раціонального впливу на граматичному та структурному рівні здійснюються через паралелізм і антитезу: *"Sie ist Niedriglöhnerin, sie ist Krankenschwester"* ("Вона низькооплачувана робітниця, вона медсестра"), повторення: *"Ich bin alt, ich bin alt"* ("Я старий, я старий"), перерахування: *auspacken, fahren, einpacken* (розпаковувати, їхати, запаковувати), за допомогою вживання запитальних та окличних речень: *Wie viele Töter waren es? Wer hat geschossen? Wo sind die Waffen? (Скільки було злочинців? Хто стріляє? Де зброя?), застосування еліптичних речень*: *Als Kind Moderatorin, als junge Frau Journalistin* (В дитинстві – модераторка, в юності – журналістка).

При аналізі мовного вираження емоційності в публіцистичному стилі було виявлено, що дана риса виражається за допомогою експресивної лексики: *vertasseln* (розм. - зіпсувати), *schleppen* (розм., жарт. - тягати, волочити), *abkassieren* (розм. - збирати гроші), *dömlisch* (розм., жарт. - дуренький), *stinken* (розм., грубо - смердіти), емоційно забарвлених фразеологічних зворотів: *auf dem Spiel stehen* (бути поставленим на карту), *bei jmdm. Schlag haben*

(бути улюбленим, популярним), jmdm. ein Schnippchen schlagen (обдурити когось), тропів: Spekulanten attackieren den Euro (Спекулянти атакують євро), порівнянь: "7,98 Euro netto die Stunde. Das ist weniger als der Lohn einer Putzfrau" ("7,98 євро за годину. Це менше, ніж заробітна плата прибиральниці»), перифраз: Wohnsitz des Teufels (gemeint wird die Hölle), (резиденція диявола (мається на увазі пекло)), епітетів: "Papst Benedikt XVI., der Reinemacher, hat den Kampf gegen sexuellen Missbrauch in der Kirche früh aufgenommen..." ("Папа Бенедикт XVI, прибиральник, рано розпочав боротьбу із сексуальним зловживанням в церкві..."), засобів сатири (всіх груп жартів, нелогічних поєднань, стилістичних парадоксів): genug der Brandtreden (gemeint sind die Reden, in denen der Bürgermeister der "Frontstadt", Willy Brandt, wiederholte Male zum Krieg um Berlin auftritt), (досить брандівських промов (маються на увазі промови, в яких бургомістр Віллі Брант закликає до війни за Берлін)) окличної та запитальної інтонації: "Hilfe, es brennt!" ("На допомогу, пожежа!") [6,460].

Існують чотири засоби вираження заклику до читача в публіцистиці [1]:

1. **Вимога:** Behälter für Bremssand sollen jetzt täglich kontrolliert werden (Цистерни для піску повинні щодня контролюватися), [2;10], "Mehr Freiheit für alle" lautet das Motto des Regierungsplans... ("Більше свободи для всіх" звучить девіз плану управління...) [7;1], "Reiß dich zusammen" : ein Ausschnitt aus einem

Bericht über Depressionen von dem Psychoanalytiker und Publizisten Micha Hilgers ("Зберися" - фрагмент повідомлення про депресію від психоаналітика та публіциста Міхи Хільгерса) [5, 3]

2. **Прохання:** UN-Generalsekretär Ban Ki-Moon ruft zu Spenden für Pakistan auf (Генеральний секретар ООН Пан Гі Мун закликає до пожертвування для Пакистану) [2;28], Hallo, wach! (Привіт, прокидайся!) [7;16]

3. **Наказ:** Regiere in der Not! (Керуй в біді!), [1;8], Erkläre mir Stuttgart! (Поясни мені Штутгарт!) [2;25], Schau mal auf! (Подивися наверх!) [6, 3]

4. **Переконання:** "Gut für die USA ist gut für den Islam" (Добре для США – добре для ісламу), Man soll Gewaltaktion am 1. Mai geplant haben (Акти насилля першого травня були заплановані) [1;9]

Отже, функціональний стиль преси та публіцистики має свої специфічні екстралінгвістичні та лінгвістичні ознаки, які відрізняють його від інших функціональних стилів та підтверджують існування даного стилю як одного із п'яти основних стилів. В залежності від тематики та жанру в газетах використовується різноманітна лексика та фразеологія. Деяку її частину складає суспільно-політична лексика. Значну частину лексики газетно-публіцистичного стилю складає загальнолітературна лексика та різноманітні терміни (науки, мистецтва, спорту). Багато газетних жанрів (есе, памфлет, фельєтон) характеризуються вільним використанням всіх ресурсів національної мови, включаючи засоби вираження емоційності (епітети, метафори, порівняння, тропи, перифрази).

Література

1. Der Tagesspiegel. – 2010. - № 20725. – 2. September.
2. Der Tagesspiegel. – 2010. - № 20735. – 12. September.
3. Glusak T.S. Funktionalstilistik des Deutschen. Minsk: Wysch. Schkola, 1981. – 173 S.
4. Presse und Sprache. – 2009. - № 630. – Juli.
5. Presse und Sprache. – 2010. - № 636. – Januar.
6. Riesel E. Stilistik der deutschen Sprache. – M.: Vyssaja skola, 1963. – 487 S.
7. Sddeutsche Zeitung. – 2009. – № 263. – 14./15. November.
8. [http://de.wikipedia.org/wiki/Appell_\(Kommunikation\)](http://de.wikipedia.org/wiki/Appell_(Kommunikation))
9. <http://www.phil.muni.cz/stylistika/studie/kontrastive.pdf>
10. http://uchebaland.ru/7-Der_Stil_der_Presse_und_Publizistik.html

УДК 811.161.2'367

ПАРЦЕЛЯЦІЯ ЧЛЕНІВ РЕЧЕННЯ В ХУДОЖНЬОМУ МОВЛЕННІ МАРІЇ МАТІОС

Рогальчук В., студентка IV курсу філологічного факультету

Науковий керівник: Пасік Н.М., доцент кафедри української мови

У статті проаналізовано структурно-семантичні особливості парцельованих головних і другорядних членів простого речення у творах Марії Матіос, з'ясовано специфіку функціонування цих структур у художньому мовленні авторки.

В українському мовознавстві проблема парцеляції є однією з найбільш актуальних, що обумовлено передусім потребою вивчення засобів експресивного синтаксису. Попри наявність значної кількості праць,

присвячених парцеляції, серед мовознавців немає однозначної думки щодо природи сегментованого висловлення, визначення меж цього явища, з'ясування його структури, функцій та синтаксичного статусу.

Теоретичні й практичні аспекти парцеляції викликають великий інтерес дослідників, про що свідчать праці вітчизняних (А.Загнітка, Н.Гуйванюк, С.Марича, Л.Рижкової) і зарубіжних лінгвістів (В.Белашапкової, Г.Богуславської, Ю.Ваннікова, Ж.Вітман, Є.Іванчикової, Р.Лисиченко, Н.Петрашевської, Г.Рібакової, О.Скоробогатової, В.Стрельцова, Б.Турсунова, А.Устинова, В.Щитова та ін.).

Нашу увагу привернуло художнє мовлення Марії Матіос, ідіостильовою ознакою якого є активізація парцельованих структур. Вони позначені специфічною структурно-семантичною організацією, високою продуктивністю на рівні простого й складного речення, слугують маркерами різних комунікативних виявів.

Мета статті – здійснити структурно-семантичний і функціонально-стилістичний аналіз парцельованих одиниць, утворених на базі простого речення, на матеріалі художнього мовлення Марії Матіос.

Поняття парцеляції увів до наукового обігу О. Єфремов у роботі "Язык Н.Чернишевского", уміщений в "Ученых записках Саратовского педагогического института" 1951 року, де парцеляцією названо розчленування єдиної граматичної структури на частини [6, 69]. Термін «парцеляція» походить від французького *parceller*, що означає «ділити, подрібнювати на частини» [7, 242]. Парцельовані слова та конструкції розокремлюються з базовою частиною крапкою, що створює певні смислові та інтонаційні акценти у висловлюванні. Парцеляція імітує природність і безпосередність живого мовлення, тому що інформація подається порціями й супроводжується перерваною інтонацією. У прагматичному плані роль парцеляції полягає у створенні смислових та експресивно-стилістичних відтінків, наданні окремим членам висловлювання більшої смислової та емоційної ваги [6, 69]. Приєднані до базової частини компоненти розширюють її інформативність, інтенсифікують смисловий потенціал, збагачують виражальні можливості [9, 426].

Спостереження за синтаксичним ладом художнього мовлення Марії Матіос дає підстави стверджувати, що парцельовані утворення в межах простого речення дуже поширені. У досліджених текстах спостерігаємо неоднакову активність парцеляції різних членів речення: частіше фіксуємо прояви парцельовання присудків, підметів та обставин, рідше – означень, є незначна кількість приєдувальних додатків. Найбільш активно парцелюються однорідні члени речення, для яких характерне як контактне, так і дистантне розташування. Кількість відчленованих елементів варіюється від двох до трьох. Розглянемо детальніше кожну модель.

Для головних членів речення, зокрема підметів, показове дублювання без нарощення та з нарощенням залежних членів: *І Мариська лишилася сама. Й Одокія. Й Штефа* (4, 249); *У них є діти. Чоловік. Кухня. Потреба пікуватися і опікуватися* (5, 125). Спостерігаємо, що парцельовані підмети, виражені іменниками у формі називного відмінка однини або множини, утворюють однорідний ряд із компонентами в базовій частині й поєднані з ними переважно сполучниковим сурядним (рідше – безсполучниковим) єднальним зв'язком. Інтонація переліку ускладнюється тривалими паузами. Подібна розчленована структура й інтонаційний малюнок уносять у контекст додаткову інформацію, пов'язану

із суб'єктивними конотціями роздуму мовця: *У такт леакому вітерцеві за парканом погойдується мальви. Й флокси. Й жоржини* (2, 26).

Типовими є моделі, у яких один чи кілька однорідних підметів залишаються в базовій частині, а інші (два чи три) виносяться в парцелят: *І так скаче думками з веселого на сумне. То музика їй вчувається. То похоронні голосіння. То рев сина. То скавуління цуцика* (2, 37); *Ні сльоза. Ні сміх. Ні осуд. Тільки мовчання й холодний розум ведуть її життям* (4, 59). В останньому реченні спостерігаємо препозитивну парцеляцію: ряд однорідних підметів, поєднаних сполучниковим зв'язком за допомогою повторюваного єднального сполучника *ні...ні*, протиставного вторинного сполучника *тільки* та єднального сполучника *й*, розривається в кількох місцях, що приводить до логічного виділення кожного з відмежованих компонентів, посилює градацію. Елементи, які залишилися в базовому реченні, також актуалізуються, сильніше протиставляються парцельованим підметам. Фігура парцеляції підтримана інтонацією, характерною для "рубаного" синтаксису. Комплекс таких прийомів оформлення думки допомагає виявити ставлення мовця, його переконання, настрої, оцінки.

Парцеляція підмета зумовлена характером розповіді, у якій виникає потреба доповнити зміст першого компонента фрази й зосередити увагу саме на другій її частині.

Досягти оптимального ступеня смислового потенціалу на синтаксичному рівні допомагає парцельовання предиката. У досліджуваному мовленні фіксуємо випадки, коли однорідні присудки, поєднані сполучниковим чи безсполучниковим зв'язком, подаються окремими парцелятами або цілісними семантичними блоками, відчленованими від базового утворення: *Даруся завжди збиралася до тата з самого ранечку. Довго вмивалася. Ще довше чесалася. Викпала короною косу. Зав'язалася двома хустками: білою і чорною* (3, 21); *Ви тепер ні в що не вірите. І нічо не розумієте* (4, 181); *Бо тато говорів всі говіння, в свято не робив, не лихословив, ворогів не наживав. Маму не бив...* (3, 230). В окремих випадках парцеляції піддаються лише однорідні інфінітивні частини головного члена, як-от: *Треба перевести подих. Віддихатися. Набрати в легені повітря – і заадати, як у черговий раз внутрішньої кризи я пустилася в блуд* (3, 107). Мовець членує фразу, ніби визначаючи послідовність станів, дій, осмислюючи свою поведінку.

Залежно від лексико-семантичних особливостей серед однорідних парцельованих присудків можна виділити п'ять груп:

1. Однорідні парцельовані присудки належать до різних семантичних груп, сприяють доповненню, уточненню, конкретизації першої частини висловлення в наступних частинах: *Понад усе вона любить піший хід. Ідеш собі. Думаєш. Ніхто не заважає. Ні з ким особливо до бесіди не стаєш, навіть коли є з ким говорити* (2, 45).

2. Однорідні парцельовані присудки, що належать до однієї тематичної групи й конкретизують, уточнюють базовий присудок: *Цей громадянин живе без паспорта. Побирається, громадський спокій порушує. Сожительством займається з неплідною* (3, 52).

3. Однорідні парцельовані присудки належать до різних семантичних груп і виконують здебільшого функцію логічного виділення, акцентування: *То й вижила... НЕ СПАЛА НОЧАМИ. Бродила пасовиськами. Молилася. Ворожила... Почала твердо й неперушно поститися дванадцять п'ятниць у році* (2, 48).

4. Однорідних присудків, що парцелюються, серед яких є слова, що належать до однієї та до різних семантичних груп і виконують ті самі експресивні функції: *Як не дивно, але довгий час я справді думала, що він приходить до мене, як до жінки легкої поведінки. Затримувався надовго. Нічого не обіцяв. Прощався посміхаючись, незмінно дотулявся губами до моїх холодючих уст, а далі зачиняв за собою двері рішуче і твердо так, ніби давав зрозуміти, що цей раз останній* (1, 157).

5. Парцельовані складені іменні присудки, однорідні до присудка в базовій частині: *Я бездомна жінка. Бомж* (5, 61); *Інфаркт – це бунт внутрішнього диявола. Розрив аорти чи чого там* (5, 90). У першому з наведених прикладів присудок функціонально близький до прикладки, фактично дублює інформацію попереднього предиката, виконує оціно-конкретизаційну функцію. У другому прикладі парцельована іменна частина присудка доповнює попередню оцінку, збагачує в інформаційному плані.

За нашими спостереженнями, завдяки цим конструкціям відбувається процес кращої оглядовості через привернення уваги до окремих змістових компонентів. Ступінь парцеляції присудків неоднаковий, він залежить від емоційно-психологічних умов мовлення, змістової важливості парцельованих членів, від їх граматичної стійкості в структурі речення. Як свідчить проаналізований матеріал, частота вживання парцельованих присудків різного типу значно більша, ніж підметів. Це можна пояснити індивідуально-авторськими особливостями стилю Марії Матіос.

Парцелювання другорядних членів речення – також продуктивне явище в досліджуваному мовленнєвому масиві. Так, яскравими виразниками емоційності в ідіолекті М.Матіос є поширені й непоширені, узгоджені й неузгоджені парцельовані означення. Знаходяться парцеляти найчастіше після означуваного слова, тому що таке розміщення характерне для емоційно забарвлених текстів: *А це тонке. Як шовкове полотно. Як перший лід у потоці* (1, 45); *Вісім неділь тому Іларій засватав Гафтинякову Анну. Білу – як ранній туман. Свіжу – як молода гулянка. Недоторкану – як олівнична вода* (3, 192). Приєднувальні означення у наведених прикладах є засобом зосередження уваги на окремих елементах висловленої думки, на деталізації ознак об'єкта й самостійно існувати не можуть. Вони підвищують інформативність повідомлення, допомагають зрозуміти авторську оцінку, яка виражається шляхом акцентування частини висловлення: *Боже мій! Єдиний і жаданий!* (3, 181); *Я ЗГАДУЮ НАШІ перші зустрічі. Палкі. Несамовиті. Виснажливі. Скупі на слова, але щедрі на пристрасть* (5, 174).

Найбільш уживаною є модель із двома, трьома або чотирма виокремленими елементами, які часто можуть містити й прикладки або мати при собі відокремлені означення, виражені порівняльними зворотами: *А з ним вернулося до неї й старе її ім'я, в якому одночасно зли-*

лося її назвисько, й прізвисько, її фамілія, таєро й остаточний вирок – москалиця. Слизьке й солодке, ніби гадюча шкіра. Гостре, що піка (4, 24); *Ніби знаючи наперед, чим закінчиться моє земне тривання, в минулому своєму житті я паталогічно не любила білого кольору. Стерильного. Аптечного. Операційного* (3, 18); *Ось вам і провідниця моралі. Лариса. Не-самотня. Не-бездітна. І не-розлучена* (2, 97). У приєднувальній позиції однорідні означення пов'язані переважно безсполучниково, особливою інтонацією.

Щодо означуваного слова базового речення парцельовані означення виконують характеризувальну й деталізувальну роль. Їм властива інтонаційна самостійність і виразність. Функціонально вони близькі до предикативних членів речення – присудків. Це досягається не тільки постпозицією приєднаних означень, а й власне парцеляцією, яка надає їм додаткової предикації, відносної самостійності.

У текстах Марії Матіос фіксуємо випадки парцеляції неузгоджених означень: *А може, блудниця-черниця. Із випрошеним серцем* (5, 104); *В оцій ось хаті праворуч теперішнього сільського клубу жила колись жінка. Чи то за Австрії, чи за Румунії* (4, 23), які приєднуються безсполучниково або сполучниковим сурядним зв'язком за допомогою повторюваного розділового сполучника. Остання модель особливо сприяє стилізації розмовності, альтернативні відношення між компонентами вносять у розповідь елемент міркування.

Окремим видом парцельованих означень виступає прикладка, яка за структурними ознаками переважно поширена: *Але не оту, тиху, з криниць чи корита, – а любить воду бунтівну. Дощову раптівку чи незагачену воду потоку* (4, 25); *Якщо добре придивитися, то в господарстві можна було розпізнати Василя Полотнюка – найстаршого сина отих Полотнюків, що жили колись гід явором у Трає'яному. Колишнього посильного із сільради* (4, 43). Вона виконує роз'яснювально-довідкову функцію, конкретизує, уточнює й поширює інформацію.

Значне місце серед зафіксованого парцельованого матеріалу належить обставинам. На думку П.Дудика, вони доповнюють значення присудка того речення, від якого залежать за змістом і граматично [8, 287–288].

Так, натрапляємо на парцеляцію обставин способу дії, часу, мети та міри і ступеня в постпозиції. Продуктивними є парцельовані обставини, виражені одиничними прислівниками або іменниками чи займенниками в непрямих відмінках із прийменниками: *А я дивилась, як дивиться він. І мені було тепло. І гарно. І байдуже. І всяко* (3, 100) – обставини способу дії, поєднані сурядним єднальним зв'язком; *Вчора відчула, що я його ревную. Страшно. По-чорному. Без тям* (2, 93–94) – обставини способу дії та міри й ступеня, поєднані безсполучниковим зв'язком; *Він до роботи дурний: дотепер по людях ходить. Дрова колоти, фундамент класти, столярку майструвати* (4, 96) – блок поширених обставин мети, приєднаний до основної частини безсполучниковим зв'язком; *Представник сільради потрогав діда за плече. Далі за руку. Потім за щоку* (3, 64) – блоки обставин часу та додатків, приєднані безсполучниковим зв'язком, які подаються окремими парцелятами.

За нашими спостереженнями, додатки виявляють невелику здатність до відокремлення у фразі. Активн-

іше використовується модель із прямим додатком, який залишається в базовій частині, та одним або кількома додатками, винесеними в парцелят: *Телицю віддала. Корову. Двох конів. Три вози. І всі ґрунта. Лісок у Трелеті. Пашу у Виході. Городи на Піску* (3, 20); *А то мені Солодка Даруся дала. І лілії, і оцю рожу* (4, 4). Як бачимо, прямі додатки можуть подаватися окремими елементами або одним парцельованим блоком.

У досліджених текстах Марії Матіос функціонують як прості, так і поширені непрямі додатки, наприклад: *Вона забивала синову хіть травами. Ліками. Ворожіннями. Примовляннями* (4, 29) – парцеляти виражені ідентичними формами іменників, поєднані безсполучниковим зв'язком; *Я б хотіла колісь прочитати спокійну, розумну, не-надривну, не-істеричну книжку про печаль. Про найбільшу печаль у світі. Про еверести печалі. Печаль, не названу іменем, не пов'язану із конкретним часом, не вмотивовану, не-поясниму, невидиму, не...* (5, 75) – парцельовані структури базуються на додатках, які мають свої поширювачі – залежні члени речення. При цьому парцеляти мають дублювальну позицію. Такі додатки служать

засобом доповнення основної думки окремими деталями, сприяють ширшому уявленню про предмети мовлення.

Отже, дослідження показало, що для ідіостилю Марії Матіос притаманне комунікативне членування фрази, яке називається парцеляцією. Зафіксована активна парцеляція головних та другорядних членів речення, але найпродуктивнішими приєднувальними компонентами є присудки та означення. Приєднані члени інтегруються як сполучниково, так і безсполучниково. У першому випадку парцеляти тісніше пов'язані з базовою частиною речення і чіткіше виражають структурно-граматичні зв'язки.

Джерелом приєднаних конструкцій є повсякденна усномовна практика. Їх застосування в мові творів зумовлюється контекстом попередніх речень і становить художній прийом для вираження найрізноманітніших змістових й експресивно-стилістичних відтінків. В основному, парцельовані члени речення підкреслюють важливі зовнішні й внутрішні ознаки об'єкта, особливості психічного стану мовця чи героя тощо. Ці конструкції роблять мовлення точнішим і яскравішим, збагачують систему засобів мовного вираження.

Література

1. Матіос Марія. Мама Маріца – дружина Христофора Колумба : [текст] / Марія Матіос. – Львів : ЛА “Піраміда”, 2008. – 48 с.
2. Матіос Марія. Москалиця : [текст] / Марія Матіос. – Львів : ЛА “Піраміда”, 2008. – 64 с.
3. Матіос Марія. Нація : [текст] / Марія Матіос. – Львів : ЛА “Піраміда”, 2007. – 256 с.
4. Матіос Марія. Солодка Даруся : [текст] / Марія Матіос. – Львів : ЛА “Піраміда”, 2007. – 188 с.
5. Матіос Марія. Щоденник страченої : [текст] / Марія Матіос. – Львів : ЛА “Піраміда”, 2005. – 192 с.
6. Плющ Н.М. Парцеляція як явище експресивного синтаксису / Н.М.Плющ // Українська мова та література в школі. – 1981. – №1. – С. 68–71.
7. Пономарів О.Д. Стилістика сучасної української мови: підручник / О.Д. Пономарів. – К. : Либідь, 1993. – 247с.
8. Сучасна українська літературна мова. Синтаксис / за заг. ред. І.К.Білодіда. – К. : Наукова думка, 1972. – 342с.
9. Українська мова: енциклопедія / редкол.: Русанівський В., Зяблюк М., Тараненко О. та ін. – К. : Українська енциклопедія, 2000. – 752с.

УДК 371.315:004

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Розенко О., студентка V курсу філологічного факультету

Науковий керівник: **Киричок І.І.**, доцент кафедри загальної педагогіки та педагогічної майстерності

*Світ, у якому житимуть наші діти, зміниться
у чотири рази швидше, ніж наші школи.
Віллард Дагетт*

Традиційно освіта розглядається як засвоєння учнями певної суми знань, умінь і навичок, зумовлених Державними стандартами та програмами з того чи іншого предмету. Але ринок праці висуває сьогодні вимоги не стільки до рівня теоретичних знань потенційного працівника, скільки до того рівня відповідальності, професійної компетентності і комунікабельності, яку він може продемонструвати. Тому, щоб бути

успішною людиною у сучасному світі, недостатньо володіти певною сумою знань у тій чи іншій галузі. Важливо, щоб дитина, яка закінчує школу і йде у доросле життя, не була пасивним об'єктом впливу, а могла самостійно знайти потрібну інформацію, обмінятися думками щодо певної проблеми з іншими людьми, брати участь у дискусії, знаходити аргументи і контраргументи, виконувати різноманітні ролі.

Таким чином, зміни життя в сучасному світі вимагають і змін мети та призначення сучасної освіти. Знижується функціональна значущість і привабливість традиційної організації навчання, передача "готових" знань від учителя до учня перестає бути основним завданням навчального процесу. Формуються сучасні уявлення про фундаментальність освіти, отримавши яку, людина здатна самостійно працювати, вчитися і переучуватися.

Вчені-дослідники, вчителі-новатори вважають, що у центрі уваги сучасної освіти мають бути не стільки навчальні предмети, скільки способи мислення і діяльності школяра. Тобто, необхідно навчити дитину критично мислити, вирішувати складні проблеми шляхом аналізу обставин і відповідної інформації, зважувати і враховувати альтернативні думки, приймати виважені рішення, дискутувати, спілкуватися з іншими людьми.

Тому для науковців і вчителів актуальним залишається питання, як викладати і навчати, як вчити і вчитися, щоб зробити ефективним процес навчання?

На це запитання багато вчених, вчителів намагалося дати відповідь. У науковій літературі ми зустрічаємо чимало розвідок з даної проблеми, зокрема: К.Приходченко "Застосування інтерактивних технологій", Л. Порох "Інтерактивні методи навчання: шлях у майбутнє", В.Низкодубова "Інтерактивні методи навчання", Ю.Аляев "Інтерактивное обучение – диалог педагога с учащимся", О.Пометун "Технологія інтерактивного навчання як інноваційне педагогічне явище", Т.Чернікова "Мозкова атака" як рішення педагогічних задач", О.Свиридюк "Інтерактивні технології у навчально-виховному процесі", А.Фасоля "Інтерактивне навчання на уроках української літератури у 5-7 класах: системність і систематичність", О.Комар "Навчання школярів за інтерактивними методами" та інші, в яких вчені розглядають інтерактивні технології як найбільш сучасну форму активних методів навчання. Учені підкреслюють значення інтерактивних вмінь як таких, що забезпечують гармонійне і творче входження особистості у суспільне життя. У працях, які вище вказані, говориться про суть інтерактивного навчання. Вчені визначають інтерактивне навчання як діалогове навчання, яке заперечує домінування як одного виступаючого, так і однієї думки над іншою. Воно передбачає постійну, активну взаємодію, взаєморозуміння учителя та всіх учнів класу – учасників процесу навчання; вирішення загальних, але значущих для кожного учасника завдань, проблем; рівноправність учителя й учнів як суб'єктів навчального процесу. За опрацьованим матеріалом можна визначити мету інтерактивного навчання, яку можна трактувати як: створення умов для залучення всіх учнів класу до процесу пізнання; формування у школярів як предметних, так і загально навчальних умінь та навичок; надання можливості кожному учню розуміти і рефлексувати з приводу того, що він знає і думає; вироблення життєвих цінностей; створення атмосфери співпраці, взаємодії; розвиток комунікативних якостей і здібностей; створення комфортних умов навчання, які б викликали у кожного учня відчуття своєї успішності, інтелектуальної спроможності, захищеності, неповторності, значущості.

Звичайно з даної теми уже зроблено багато досліджень, надруковано велику кількість розвідок, однак ще немає концептуальної, системної праці, в якій би чітко були прописані паралелі, акценти інтерактивного навчання.

Звідси основна мета роботи: дослідження етимології слова "інтерактив", "інтерактивне навчання", інтерактивних технологій як засобу оптимізації навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи, виявлення впливу інтерактивних методів на рівень навчання і засвоєння знань.

Актуальність роботи полягає у з'ясуванні характеру інтерактивного навчання, що дасть можливість розширити контекстуальне поле інтерактивних технологій, їх види, і уяскравити особливості їх застосування в навчально-виховному процесі в загальноосвітній школі. Дидактична значущість та недостатнє вивчення саме цього аспекту проблеми обумовили вибір теми нашого дослідження "Інтерактивні технології як засіб оптимізації навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи".

В основі визначення сутності педагогічної технології лежить поняття "технологія". Слово "технологія" складається з двох складових: 1) "техно", що одночасно означає і мистецтво (уміння, майстерність), і ремесло (професійне заняття, професія); 2) "логія" - наука, опис.

Уперше в педагогіці поняття "технологія" з'явилося на межі 40 – 50-х років ХХ століття і пов'язане з використанням у навчальному виховному процесі технічних засобів навчання і програмованого навчання. **Інтерактивне навчання** – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність.

Зокрема, у педагогіці відомі такі інтерактивні технології навчання:

1. інтерактивні технології кооперативного навчання;
2. інтерактивні технології колективно-групового навчання;
3. технології ситуативного моделювання;
4. технології опрацювання дискусійних питань.

Робота в парах (Один проти одного, один – удвох – всі разом, "Думати, працювати в парі, обмінятися думками")

Технологія особливо ефективна на початкових етапах навчання учнів роботі у малих групах. Її можна використовувати для досягнення будь-якої дидактичної мети: засвоєння, закріплення, перевірки знань тощо. За умов парної роботи всі діти в класі отримують рідкісну за традиційним навчанням можливість говорити, висловлюватись. Робота в парах дає учням час подумати, обмінятися ідеями з партнером і лише потім озвучувати свої думки перед класом. Вона сприяє розвитку навичок спілкування, вміння висловлюватись, критичного мислення, вміння переконувати й вести дискусію.

Ротаційні (змінювані) трійки

Діяльність учнів у цьому випадку є подібною до роботи в парах. Цей варіант кооперативного навчання сприяє активному, ґрунтовному аналізу та обговоренню нового матеріалу з метою його осмислення, закріплення та засвоєння.

Карусель

Цей варіант кооперативного навчання найбільш ефективний для одночасного включення всіх учасників в активну роботу з різними партнерами зі спілкування для обговорення дискусійних питань. Ця технологія застосовується для обговорення будь-якої гострої проблеми з діаметрально протилежних позицій, для збирання інформації з якої-небудь теми, для інтен-

сивної перевірки обсягу й глибини наявних знань (наприклад, термінів), для розвитку вмінь аргументувати власну позицію.

Робота в малих групах

Роботу в групах варто використовувати для вирішення складних проблем, що потребують колективного розуму. Використовуйте малі групи тільки в тих випадках, коли завдання вимагає спільної, а не індивідуальної роботи.

Мікрофон: різновидом загально групового обговорення є технологія “Мікрофон”, яка надає можливість кожному сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку чи позицію.

Мозковий штурм

Мета “мозкового штурму” - в тому, щоб зібрати якомога більше ідей щодо проблеми від усіх учнів протягом обмеженого періоду часу.

Дискусії – це широке публічне обговорення якогось спірного питання. Вона сприяє розвитку критичного мислення, дає можливість визначити власну позицію, формує навички відстоювати свою думку, поглиблює знання з обговорюваної теми. Дискусії вчать глибокому розумінню проблеми, самостійній позиції, оперуванню аргументами, критичному мисленню, зважати на думки інших, визнавати вдалі аргументи, краще розуміти іншого, сприяють уточненню власних переконань і формуванню власного погляду на світ.

Щоб реалізувати вказану мету ми провели експериментальне дослідження в Городнянській районній гімназії. Дана робота складалася із трьох етапів. На першому етапі здійснювалося вивчення та аналіз педагогічної літератури, розроблялася експериментальна методика. На другому етапі - безпосереднє проведення самого експерименту. На третьому – узагальнювалися результати, отримані в ході теоретичного аналізу проблеми і формувалися загальні висновки.

В ході роботи над даною темою обиралися контрольна група та експериментальний клас – це класи однієї паралелі, а саме, сьомі класи. Кількість респондентів, які брали участь в експерименті дорівнювала 42. Перед дослідженням був проведений зріз знань учнів у класах, що давало можливість визначити стан успішності до експерименту. Потім протягом тривалого часу у контрольній групі проводилися звичайні заняття, а в експе-

риментальній – з використанням інтерактивних технологій: “Мозковий штурм”, “Акваріум”, метод “Прес-кейс”, робота в групах, парах, “Мікрофон”, “Навчаючи - учусь”, “Спрощене судове слухання”, “Розігрування ситуації за ролями”, “Дискусія” та інші. Використовуючи дані технології, можна зробити висновок, що найбільш цікавими технологіями для учнів є “Мікрофон”, “Навчаючи – учусь”, “Мозковий штурм”, “Дискусія”. Щоб перевірити стан успішності учнів в експериментальній групі, ми запропонували учням тестові завдання, де було дванадцять запитань, які були як теоретичного характеру, так і практичного. Цей опитувальник також отримали і учні 7-Б класу, які під час дослідження складали контрольну групу. Опрацювавши відповіді учнів, ми побудували гістограму “Результати експериментального і традиційного навчання за критерієм “Рівень знань учнів”, де були відображені результати учнів контрольної та експериментальної груп. Далі ми вивели середнє арифметичне в кожному класі і порівняли результати. Як виявилось, успішність в експериментальній групі підвищилася майже на сорок відсотків. Це, звичайно, дає можливість говорити про ефективність застосування інтерактивних технологій в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи.

Результати проведеного дослідження застосування інтерактивних технологій як оптимізує чого фактору в навчально-виховному процесі дають підстави для таких висновків:

1. У дослідженні науково обґрунтовано необхідність віднесення дефініції “метод навчання” до первинних понять педагогіки, що виключає його трактування через інші поняття і дозволяє лише визначити його суттєві ознаки. Вочевидь, у процесі навчання метод може виступати як підпорядкований засіб взаємодії діяльності учнів та вчителя з досягненням певної навчальної мети. З огляду на це, метод навчання органічно поєднує в собі навчальну роботу вчителя (виклад, пояснення матеріалу) та організацію активної навчально-пізнавальної діяльності учнів.

2. Проведене дослідження дозволило простежити певні тенденції у виборі і поєднанні інтерактивних методів навчання вчителями предметів української мови та літератури, які здебільшого використовують “Мозковий штурм”, роботу в малих групах, у парах, “Дискусію”, “Навчаючи – учусь”.

Література

1. Дон О. М. Вибір і поєднання методів навчання вчителями предметів природничо-математичного циклу. – О., 2000.
2. Кушнірук С. А. Навчання у складі малих груп як фактор розвитку пізнавальної активності старшокласників. К., 1999.
3. Михальчук Н. О. Психологічні умови ефективності дискусії як форми навчальної роботи (на матеріалі курсу “Світова література”). – К., 2001.
4. Пожар Н. В. Групові форми організації пізнавальної діяльності старшокласників в умовах інформатизації навчання. – Х., 1999.

ВИКЛАДАЧІ НІЖИНСЬКОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ (1933–1941 рр.)

Рой С., магістрантка історико-юридичного факультету

Науковий керівник: **Бойко О.Д.**, доктор політичних наук, професор

На сьогодні існує нагальна потреба засвоєння багаторічних традицій та історичного досвіду формування науково-педагогічних кадрів у Ніжинсь-ко-му вузі з метою трансформації та удосконалення підготовки нової генерації висококваліфікованих фахівців.

Враховуючи обмежені рамки статті, автор поставила за мету проаналізувати новітні історіографічні доробки з обраної теми, що з'явилися у 90-х рр. XX ст.-поч. XXI ст. Найбільш ґрунтовно дане питання досліджувалося у працях таких відомих ніжинських науковців, як професора, доктора філологічних наук Самойленка Г.В. і доцента, кандидата історичних наук Самойленка О.Г. До їх базових доробків 90-х рр. XX з досліджуваної теми, можемо віднести: "Ніжинська вища школа" [15], "Ніжинський педагогічний інститут імені М.Гоголя" [16]. Вони мали переважно оглядовий характер і лише в загальних рисах висвітлювали життя вузу з 1933 року по 1941-ий рік. Пізніше з'явилися більш фундаментальні роботи цих авторів: "Ніжинська вища школа: від Гімназії вищих наук до університету"[18], "Ніжинська вища школа: сторінки історії"[19]. Дані праці стали вагомим доробком з історії Ніжинського вузу від часу його фундації до сьогодення. Автори приділили певну увагу одному з важливих і драматичних етапів Ніжинської вищої школи періоду – 1933-1941 рр. Зазначені науковці проаналізували радянські документи, які стосувалися структури Ніжинського педагогічного інституту та організації навчального процесу. Вони опублікували відповідні матеріали та розкрили вплив на діяльність вузу і життя викладачів сталінських репресій 1933–1941 рр., дослідили зміни у науково-педагогічних кадрах кафедр, охарактеризували діяльність гуртків і студій, а також літературне та культурне життя у Ніжинській вищій школі. Проаналізувавши архівні матеріали, проф. Г.Самойленко та доц. О.Самойленко виявили основні тенденції розвитку вузу в цілому 30-х рр. XX ст. До них можна віднести такі: 1) зростання ролі Ніжинського інституту у підготовці вчительських кадрів як для регіону, так і країни в цілому; 2) перетворення Ніжинського вишу на авторитетний науковий осередок в Україні. 3) негативний вплив сталінських репресій на роботу вузу.

Дослідник Кондрашов В.С. у статті "Погром у Ніжинській вищій школі на початку 30-х років" звернув увагу на те, що саме становлення командно-адміністративної системи ознаменувало початок посилення репресій проти інтелігенції, у тому числі і проти викладацького колективу вищої школи у Ніжині. Він навіть численні факти політичних звинувачень викладачів, наприклад Є.О.Ненадкевича, М.Н.Петровського та інших, у націоналізмі та таємних зв'язках з організацією СВУ тощо [8].

Цікавим доробком з обраної теми стала стаття професора Бойка О.Д. "Нарис історії Ніжинської науково-дослідної кафедри історії, культури і мови". Автор проаналізував діяльність даної кафедри, визначив її як важливу наукову ланку в організаційній

структурі вузу, що залишила значний слід в науковій та освітній діяльності викладацького колективу вузу [2].

Доцент Костенко І. присвятив статтю життю та діяльності професора Загрецького М.П. у період його перебування на посаді ректора. Він вважав, що величезна заслуга Миколи Павловича полягала не лише в тому, що він уміло і оперативно керував інститутом у складний час, але й сприяв збереженню фондів фундаментальної бібліотеки [10].

Старший викладач кафедри історії України Коночук І.М. звернув увагу на такий аспект діяльності Ніжинського педагогічного інституту, як національно-культурне життя у 20-30 рр. XX ст.", зазначив, що інститут мав широкі зв'язки з освітніми закладами сіл та міст Чернігівщини, висвітлив різноманітні науково-педагогічні дослідження з історії та культури України, краєзнавства й археології. [9].

Проаналізувавши новітню історіографію з досліджуваної теми, можемо дійти таких висновків: за даний період зібрано та введено у науковий обіг великий документальний матеріал про історію вузу у 20-40-х рр., справи репресованих викладачів. Хоча частина архівних документів, які б мали велику цінність для розгляду даного питання, на жаль, втрачена, оскільки була знищена у час Великої Вітчизняної війни; деякі документи й до сьогодні недоступні.

Автор поставив за мету спробувати проаналізувати історію викладацького корпусу НПІ у 1933-1941р., створити цілісний образ життя та науково-навчальній діяльності викладачі в передвоєнний час.

Для дослідження даного питання були використані такі історичні джерела: "Протоколи засідань рад кафедр", "Річні звіти Ніжинського педагогічного інституту" тощо. Вони надають вичерпну інформацію про діяльність кафедр і навчально-виховну роботу у вузі[4]. Також були використані матеріали звинувачувальних справ ректора Загрецького Н.М., професора кафедри історії Української РСР Окішевича Л.О., Яненка О.Є., доцента кафедри всесвітньої історії Калюжка М.О та ін. [5]. Дані джерела дають інформацію про масштабність сталінських репресій спрямованих проти вузівських викладачів у 1933-1935 рр. та 1936-1941рр. Із періодичних видань нами були використані матеріали газет "Більшовик Ніжинщини", "Нове село". Наприклад, такі статті, як "Підвищити якість політнавчання", "Підсумки річної роботи Ніжинського педінституту", "Ознайомлюємося з "Коротким курсом Історії ВКП(б)", "На зборах парторганізації педінституту". Дані статті дозволили нам зібрати інформацію про навчально-виховну діяльність у вузі, показати вплив на неї партійного та комсомольського осередків. [1,3].

Щоб забезпечити вищу школу викладацькими кадрами, удосконалити систему підготовки педагогів і привести її у відповідність з вимогами радянської політики у галузі вищої освіти та на виконання постанови ЦК КП(б)У від 5 травня 1935 р. "Про підготовку педагогічних кадрів, систему педагогічної освіти та сітку педаго-

гічних установ”, було розгорнуто реорганізацію педагогічної освіти. Починаючи з 1935/36 навчального року у системі вищої педагогічної освіти встановлювалося два типи навчальних закладів: 1) чотирирічні педагогічні інститути для підготовки вчителів середньої школи, 2) дворічні учительські інститути для підготовки вчителів неповної середньої школи. До чотирирічних навчальних закладів було віднесено й Ніжинський педагогічний інститут. У Ніжинському вузі діяли історичний, географічний, мовнолітературний, фізико-математичний, хіміко-біологічний і педагогічний факультети.

Ніжинський інститут народної освіти (НІНО) було створено у 1921р. на базі Ніжинського науково-педагогічного інституту у складі трьох факультетів: соціального виховання (соцвих), професійної освіти (профос) і робітничого (підготовчий). Термін навчання тривав три роки. У 1923 р. факультет профосу було закрито. У 1930 р. факультет соцвиху було реорганізовано у Ніжинський інститут соціального виховання, а в 1932 р. - відкрито Ніжинський інститут професійної освіти. У 1934 р. ці два інститути були об'єднані в один Ніжинський педагогічний інститут. [3, с 4-8.]

За розпорядженням Народного комісаріату освіти України Ніжинський педагогічний інститут професійної освіти найперше повинен був забезпечити підготовку вчителів - предметників. У новоутвореному навчальному закладі залишилися ті ж відділи, що і в його попередника - інституті соціального виховання: історико-економічний, мовно-літературний, агробіологічний та фізико-математичний. Студентів готували на учителів для середньої школи. Оскільки у 1933 р. частина інститутів соціального виховання та професійної освіти була реорганізована у педагогічні вузи, то дана реорганізація торкнулася й Ніжинський інститут з чотирьохрічним терміном навчання [1].

Вище заочне навчання, стало частиною нововведень у систему вищої освіти. Незважаючи на такі недоліки, як відсутність єдиного плану роботи та керівництва заочною системою; невизначеність єдиних правил прийому, строків навчання, учбового режиму і штатних викладачів; незабезпеченість підручниками, методичними посібниками і навчальними програмами, в цілому, заочна система педосвіти себе виправдала і відіграла значну роль у підготовці кваліфікованих спеціалістів. Як свідчать статистичні дані у 1932-1933 роках в Ніжинському інституті навчалось 1186 студентів на стаціонарі і 1612 осіб - на заочному відділенні. Це майже у двадцять разів більше, ніж у 1920-1921 навчальному році. Так, наприклад, історико-економічному відділенні було 223 студенти, мовно-літературному-198, агробіологічному - 158, фізико-математичному - 164; при цьому майже однакова кількість студентів чоловічої та жіночої статі. [21]

Щодо підготовки молодих наукових кадрів, слід відмітити, що вона проводилась без чіткого планування, яке б повністю відображало потреби вищої школи і перспективи розвитку науки. Рівень наукового керівництва не завжди відповідав вимогам: у ряді випадків аспіранти, у зв'язку з нестачею у вузах наукових кадрів, не мали постійних наукових керівників і належного контролю за виконанням дисертаційних робіт. Це неминуче призводило до того, що значна частина їх

не закінчувала своєчасно аспірантуру і не захищала у встановлений термін кандидатських дисертацій.

Важливе значення у поліпшенні підготовки наукових кадрів, підвищенні кваліфікації викладачів мали постанови уряду про введення вчених звань і ступенів. За постановою ЦВК СРСР від 19 вересня 1932 р. вводились вчені ступені, а постановою РНК СРСР від 13 січня 1934 р. “Про вчені ступені та звання” встановлювались вчені ступені кандидата наук, доктора наук і вчені звання асистента, доцента, професора. Також регламентувався порядок їх присвоєння [18, с. 250-252]. Наприклад, такі вчені, звання як доцент, асистент та вчена ступінь кандидата наук затверджувались постановами рад вищих навчальних закладів і затверджувались кваліфікаційною комісією Народного комісаріату освіти. Звання професора і вченого ступінь доктора наук присуджувались Атестаційною комісією Всесоюзного комітету у справах вищої технічної освіти при ЦВК СРСР і кваліфікаційними комісіями на основі рекомендацій вузів. За постановою РНК СРСР від 20 березня 1937 р. збільшувалась кількість галузей наук, за якими встановлювалися вчені ступені. Атестація вченого ступеня доктора наук та звання професора і доцента зосереджувалися на Вищій атестаційній комісії і присуджувалися на підставі рішень вчених рад вищих навчальних закладів [18, с. 1178-1179].

З метою заохочення та підвищення інтересу до наукової роботи і набуття кваліфікації з науково-педагогічними кадрами проводилась велика робота по підготовці і захисту викладачами дисертацій, наданню вчених звань і ступенів за опубліковані раніше наукові праці, а також враховувався багаторічний педагогічний досвід по підготовці спеціалістів.

Навчальний процес у Ніжинському вузі забезпечували професори та викладачі, більшість з яких були випускниками цього ж інституту як у дореволюційний час, так і у 20-х рр. Серед них варто назвати В.І.Резанова, М.Ф.Даденкова, Г.О.Костенецького, В.А.Святогора, І.Д.Шута, І.І.Олександровича, О.О.Пирогова, І.Я.Павловського, В.К.Пухтинського, П.М.Іванова та ін. **У середині 30-х років кадровий корпус поповнився таким викладачем, як Марк Іванович Повод.** Він народився 24 квітня 1910 року на Дніпропетровщині. У 1928–1931 рр. навчався в музичному технікумі. У 1933 р. закінчив Дніпропетровський інститут народної освіти. З 1935 по 1941 рр. працював у Ніжинському педінституті викладачем філософії, а надалі деканом факультету мови і літератури. Саме Марко Іванович у 1941 р. організував евакуацію викладачів і відправку матеріальних цінностей у глибокий тил, м. Уральськ. **Протягом 1939-1957 рр. у Ніжинському державному педагогічному інституті на посаді викладача української літератури працював Олександр Дмитрович Королевич (Лесь Гомін),** член Спілки письменників СРСР з 1934 р. Працюючи у Ніжинському педінституті, він тривалий час керував літературною студією. Потрібно з гордістю відмітити, що у процесі українського національного відродження брали активну участь провідні викладачі Ніжинської вищої школи, зокрема - член-кореспондент АН УРСР В.І.Резанов, член-кореспондент АН УРСР М.Н.Петровський, професори М.Н.Бережков, І.Г.Турцевич, Є.А.Рихлик,

А.Н.Расвський, Н.Ф.Даденков, Г.П.Пехтєлев, П.А.Бєльський, А.С.Грузинський та інші.

Досить цікавим був випадок, пов'язаний з комплектацією бібліотеки. Інститут зростав і розвивався, а фінанси на поповнення бібліотечного фонду виділялись досить малі, багатьох книг і посібників не вистачало. Тому викладачі Ніжинського інституту запропонували підтримати давню українську традицію, започатковану ще Петром Могилою у XVII столітті: вони приносили до бібліотеки та кабінетів вузу найбільш потрібні студентам книги зі своїх особистих бібліотек. Було навіть створено спеціальний фонд, у якому книгами викладачів користувалися студенти. Часто книги для користування передавались викладачами до вузу назавжди. Загалом на кінець 30-х років бібліотека інституту мала в своїх фондах 450.000 книг [17, с.146-147.]

Невід'ємним трагічним супутником науково-освітнього життя Ніжинської вищої школи у 30-х рр. XX ст. були сталінські репресії проти професорсько-викладацького складу вузу. У 1933–1934 рр. почалася нова хвиля репресій у Ніжинському інституті. У листопаді 1933 р. вийшла постанова ЦК КП(б)У, що закликала до боротьби з українським буржуазним націоналізмом. Під час її обговорення в інституті у грудні 1933 р. було прийняте рішення “Про рішуче очищення працівників інституту від націоналістичних елементів” [8, с.121-128].

Політичний терор в Україні 30-х рр. мав специфічні фази здійснення, вирізнявся своєрідними формами, методами і наслідками. Тотальний похід сталінського режиму на два фронти (проти селян й інтелігенції) переслідував далекоюсяжну політико-економічну стратегію офіційної Москви: унеможливити будь-який опір “українських сепаратистів”, знищити значну частину селян - соціальної бази нації, перетворити Україну в житницю Росії, підпорядкувати центру її економічний потенціал [7, с. 26-29]. Зрозуміло, що основним методом сталінської модернізації суспільства став терор, тобто вирішення політичних, соціально-економічних та національних проблем, як пріоритетних в більшовицькій моделі становлення соціалізму, саме за допомогою карально-репресивних заходів, підсвідомого страху та ідеологічних ярликів (“шпигун”, “ворог народу”, “буржуазний націоналіст”), бойовничого переслідування інакомислення, відвертого і цинічного фізичного знищення переважно інтелектуальної частини населення - письменників, вчених-педагогів, службовців системи освіти.

Репресії проти педагогів - складова частина сталінської політики у галузі освіти та науки. Навчання і виховання нового покоління вважалося більшовицькою владою надзвичайно важливим завданням, бо йшлося про формування свідомості, стереотипів мислення людей, з яких пропагандистська і репресивна система творила нову соціальну спільність - радянський народ. Педагоги водночас були “живим інструментом” здійснення глобального соціогуманітарного експерименту - формування штучної інтернаціональної спільноти, наділеної політико-ідеологічними ознаками. Відбувалася активна деукраїнізація та русифікація українського суспільства, а все, що цьому заважало, підлягало знищенню і всілякому переслідуванню.

Терор проти науково-педагогічного персоналу вузів був не самоціллю для карально-репресивної системи, адже він відбувався у контексті загальнорепресивної і профілактичної політики каральних та політичних органів влади в Україні. Репресії проти професорсько-викладацького складу педвузів в Україні відбувалися одночасно, а не перманентно від одного інституту до іншого. Їх започатковували гучні процеси “СВУ” та “камерні” справи “УНЦ”, “УВО”, чистка УНДШу, котрі з силою ланцюгової реакції вибухали у конкретних педагогічних закладах.

У Ніжинському інституті соціального виховання каральні акції розпочалися 6 лютого 1933 р., після зустрічі викладачів з наркомом освіти М.Скрипником та його заступником Карпенком, про що оптимістично писав директор інституту С.С.Порада 8 лютого в обласній газеті “Більшовик” [10, с. 4-6]. Проведена ревізія “Записок Ніжинського ІСВ” (1932), показала, що директор Порада подавав “антиленінське трактування проблеми класів”, професор К. Штепа “не показав буржуазно-націоналістичну суть усіх писань М.Грушевського”, а редактор Бужко “давав позакласове націоналістичне визначення українця” [11, с 11-19].

Після цих подій 13 серпня 1933 р. бюро обкому партії спеціальною постановою “Про XII книжку записок Ніжинського інституту соцвиху” визначило друк збірника статей “політично невірним”. Було також вирішено редактора Бужко зняти з роботи і винести догану, а директору Пораді вказали на “притуплення з його боку більшовицької пильності” [13, с. 4-6]. Останній залишився на посаді директора до кінця року.

Наприкінці грудня 1933р. почали “з корінням вивиривати націоналістично-контрреволюційні елементи” в інституті, якими стали викладачі - Клубовський, Рихлик, Ненадкєвич, Каратаєв, Штепа, Рудкєвич, Щєрбина, Кремінний, Соломаха, Маріч, Дадєнков та ін., що “не перевіряли ідейного спрямування процесу викладання” [12, с. 5-7]. До “контрреволюціонерів” потрапили й такі як викладач історії народів СРСР Окіншєвич, завідувач кафедри історії УРСР професор Петровський, завідувач кафедри фізики Ковальов, керівник кафедри мовознавства І. Я. Павловський, що “стоять на позиціях буржуазно-націоналістичних”.

17 червня 1934 р. відбулася ще одна чистка Ніжинського педінституту, під час якої “виявилося”, що колишній директор інституту С.С.Порада, тоді заступник облнаросвіти, нібито змушував “контрреволюціонерів Петровського, Павловського та інших” писати націоналістичні статті до “Записок”. Через десять днів після зборів місцева газета “Більшовик” безапеляційно та однозначно винесла вердикт: “Порада - буржуазний націоналіст” [13, с. 3-5]. Партчистка “виявила” й інших “замаскованих контрреволюціонерів” в інституті: завідувача педагогічною частиною Тихого, завідувача кафедри економіки Галету, керівника кафедри діамату Будька, помічника директора з господарських питань Ганчарека.

Влітку 1934 р., як зазначалося в підсумковому матеріалі чистки культурно-освітніх кадрів України, у Ніжинському педінституті було усунуто 22 особи: директора Пораду, викладача економполітики Галету, завуча, викладача математики і “націоналіста” Тихого, керівника кафедри педагогіки і викладача педології

Рябка, “особу, що стояла на явнофашистських позиціях в педології”, професора, керівника кафедри літератури “з явно монархічними поглядами” Резанова та ін. У період з 1933р. по 1934 р., окрім вище названих, були зняті з роботи ще такі викладачі: філологи - доценти Каратаєв і Ладухін, історики - професор Л.О.Окіншевич, доцент М.О.Калюжко, викладачі О.П.Іванський й В.Г.Гончарук; викладач німецької мови Кирилов, керівник хору Ф.Д.Проценко; декани факультетів біохімії П.А.Рищенко, історичного - доцент М.С.Яцура; директори інституту та їх заступники С.С.Порада, П.М.Тихий, Г.М.Мельничин, М.К.Завальний. Таким був далеко не вичерпний перелік жертв масового терору проти педагогів Ніжинського інституту упродовж 1930-1934 рр. Як підсумок його, у 1934 році після “великої педагогічної чистки”, коли під час репресій постраждали всі вузи України, зокрема у Ніжинському вузі було репресовано понад 75 % викладацького складу [14, с. 3-4].

Аналіз наказу від 14.02.34 р. №41 виконувача обов'язків директора В.І.Лазукевича свідчить, як безпощадно тоді розправлялися з “ворожими елементами” серед викладачів: “Доцента історії всесвіту т. Калюжко М.О., яка постановою Чернігівського обласного бюро КП(б)У від 27.02.33 р. виключена з лав партії за те, що за час своєї роботи на кафедрі історії виявила примиренство до буржуазно-націоналістичної роботи окремих членів кафедри (Петровський, Окіншевич) і не сигналізувала перед дирекцією та партійним осередком про стан історичної кафедри, вважати звільненою з педагогічного інституту з 16.01.1934” [19].

Зазначені вище заходи мали відповідні наслідки. 14 вересня 1934 р. були признані нові завідувачі кафедрами: філософії, діамату, лєнінізму - О.О.Пірогов, історії - О.М.Файт, педагогіки - М.Ф.Даденков, військових дисциплін - О.Д.Масік (через деякий час - В.Д.Старіцин), математики - М.С.Кармінський, мови й літератури - О.Є.Яненко, біології - І.А.Богдан, хімії - Крутман, фізики - М.Г.Дерябкін. На відповідні кафедри прийшли доценти А.Г.Міхацький (фізики), Г.Г.Шаповал (хімії), Г.Д.Давидова (психології), К.Г.Мигаль (історії), С.Г.Козуб (літератури), Куляба (історії), О.Є.Яненко (літератури) та ін. [20 с. 9-10].

Проте уже через два місяці почалась чергова “чистка” й новоприбулих. Були зняті з роботи викладач історії України доцент Куляба “як нездатний забезпечити ведення курсу” та “опирався на “буржуазного націоналіста Окіншевича”, викладач діамату доцент М.С.Яцура “що став на позиції ревізії марксизму-лєнінізму”. Зазначалось при цьому, що останній ніби “товорив, що Маркс не завжди був Марксом, тим самим розриваючи Марксово вчення на частини”. Звинувачення торкнулись й викладача літератури С.Г.Козуба, “як буржуазного націоналіста”, завідувача кафедрою літератури О.Є.Яненка, у якого виявилось “не окремі помилки, а система буржуазно-націоналістичних троцькістських поглядів”, викладача військових дисциплін і завідувача військовим кабінетом І.М.Семєнова, що вів розмови зі студентами “про вичищення з партії викладачів”, викладача хімії доцента Г.Г.Шаповала, за приховання соціоходження і соцістани та ін.

1937-1938 роки по-справжньому належать до найтрагічніших із сталінських репресій проти освітян. Саме на ці два роки припало розгортання однієї з

найгучніших “справ” у Ніжині, проведеної органами НКВС - справи “Литвинова - Загребського”, яка була реакцією на рішення серпневого 1937р. Пленуму ЦК КП(б)У “Про подальше розгортання пошуку учасників “антирадянської української націоналістичної організації” [22 с. 4-6].

29-30 серпня 1937р. відбувся Пленум ЦК КП(б)У, на якому обговорювалося питання “Про буржуазно-націоналістичну антирадянську організацію колишніх боротьбистів та про зв'язок з цією організацією т. Любченка П.П.” [20]. За цією ж справою серед звинувачених однією з ключових діючих осіб був директор Ніжинського педагогічного інституту М.П.Загребський. За два роки, протягом яких М.П.Загребський перебував на посаді ректора інституту, на нього самого та його заступників надходили численні “свідчення”, що викривали всю “ворожість” їхніх дій у напрямку підризу соціалістичного процесу виховання майбутніх учителів. Про це свідчать десятки “листів-доносів викладачів і студентів” НПІ до місцевих партійних органів та органів НКВС з метою прояву власної лояльності. Хоча, як свідчить розгортання подальших подій, це стало для більшості з них незначним порятунком [6, с. 86-89]. Директор інституту М.П.Загребський продовжив політику своїх попередників, рішуче реагуючи навіть на дрібні натяки щодо нелояльності членів свого колективу до влади, наслідком якої були безпідставні звільнення викладачів і співробітників з роботи та відрахування студентів з інституту. Як наслідок такі дії керівництва сприяли лише погіршенню морально-психологічного клімату в колективі, стимулювали подальше процвітання наклепів, цькування і викриття нових “порогів народу”.

Так, 4 вересня 1937 р. у пресі з'явилися прізвища професорсько-викладацького складу Ніжинського педагогічного інституту, звинувачених у тому, що вуз став нібито “притулком шпигунів, троцькістів і українських націоналістів”. Серед них називалися завідувач кафедри літератури професор Сайко, “віршики і статті” якого, “пройняті націоналістичним духом, де він оспівує століпінські хутори”, викладач Гончаренко, який “неправильно пояснював творчість Шевченка”; секретар парткому інституту і викладач історії СРСР Жуковський, що “постачав ворогів-націоналістів”. Всі вони, як стверджувалося, “орудують” в інституті під покровительством директора інституту Загребського” [2, с. 7-9]. У жовтні про них вже писали у минулому часі. Натомість на чергу виставили інших - завідувача бібліотеки, “єпископа автокефальної української церкви Абрамовича”, колишніх “старих” професорів” Фогта і Турцевича, декана літературно-мовного факультету Повода, секретаря комітету комсомолу Ясківця. Їм закидали про погром кадрового складу інституту в 1933 р. Основний корпус “старих професорів” був винищений давно, а кафедри і деканат очолювали комсомольці. Зокрема, деканом природничого факультету працював Сидоренко, “колишній активний підсобник ворогів-націоналістів”, брат якого був недавно викритий, як ворог народу, а у дружини декана Чічковської “батько - викритий як ворог народу”. За провину педагогам природничого факультету ставили те, що вони викреслювали з програми курсу ботаніки “головні розділи - соцібудівництво та ін.”. У зв'язку з репресіями провідних викладачів деякі навчальні дисципліни у 1937-1938 р. не викладалися, припинилось

видання "Наукових записок". Рік "великого терору", яким став 1937, мав колосальну організаційно-політичну підготовку та неперевершений досвід масового народобивства. На плаху покляли голови провідні діячі партії і держави, а в інститутах вишукували їх послідовників: "троцькістів", "зінов'євців", "бухарінців". Не втратили актуальності і замасковані "буржуазні націоналісти".

Проте і в цих умовах навчальний процес продовжувався, відбувався пошук нових прийомів засвоєння знань, організації виховної роботи. Крім того завдяки

Ніжинській вищій школі на початку 30-х років у Ніжині діяло 4 технікуми (бібліотечний, медичний, ветеринарний, механізації сільського господарства). У цих закладах працювали як випускники, так і штатні працівники вузу[3]. Вузівські педагоги допомагали викладачам-початківцям в освоєнні професії, методиці проведення навчальних занять. Вуз допомагав цим учбовим закладам літературою, посібниками, начісно і навіть надавав приміщення для проведення конференцій та інших заходів.

Література.

1. Більшовик Ніжинщини. -1938. - 2 квітня.
2. Бойко О. Нарис з історії ніжинської науково-дослідницької кафедри історії, культури і мови (20—30-ті рр.) // Сіверянський літопис. - 1998. - № 5.
3. Р.Бондаренко, А.Роменський До кінця розкрити ворожий націоналістичний вузол // Нове село. - 30 вересня 1937.
4. Відділ Державного архіву Чернігівської області у м. Ніжині. (ВДАЧО – далі.) ф. 6121. оп. 2. спр. 3254. арк. 124.
5. ВДАЧО, фонд 6121, оп. 1, спр. 644, арк. 38.
6. Касьянов Г.В. Інтелігенція Радянської України 1920-30-х років: соціально-історичний аналіз. - К., 1993.
7. Касьянов Г.В. Сталінізм і українська інтелігенція (20-30-х рр.). - К., 1993.
8. Кондрашов В. З корінням вирвати націоналістичні-контрреволюційні елементи з Н.П.І. (Погром у Ніжинській вищій школі на початку 30-х років.) // Сіверянський літопис. - 1998. - № 2.
9. Конончук І.М. Ніжинський інститут і національно-культурне будівництво Чернігівщини 20-30 рр. ХХ ст. // Література та культура Полісся. - Вип. 31.- Ніжин, 2001.
10. Костенко І. Професор Микола Павлович Загребський // Ніжинський вісник. - 2003. - № 14, 20 лютого.
11. Марочко В. І Репресовані педагоги України: жертви політичного терору (1929-1941). - К., 2003.
12. Плисконос К. З корінням вирвати націоналістичні-контрреволюційні елементи з Н.П. І. // Нове село. - 1933. - 28 грудня.
13. Порада С. Дати країні висококваліфіковані кадри радянських педагогів // Більшовик. - 1933. -5 листопада.
14. Порада С. С. Ніжинський інститут соцвиху на шляху перебудови // Більшовик (Чернігів). -1933. - 8 лютого.
15. Самойленко Г.В. Ніжинська вища школа.1820-1995. -Ніжин, 1995.
- 16.Самойленко Г.В., Самойленко О.Г. Ніжинський педагогічний інститут імені М.Гоголя. - Ніжин, 1999.
17. Самойленко Г.В. Літературне життя Чернігівщини в ХІІ - ХХ ст. - Ніжин, 2003.
18. Самойленко Г.В., Самойленко О.Г. Ніжинська вища школа: від Гімназії вищих наук до університету. - Ніжин, 2000.
19. Самойленко Г.В., Самойленко О.Г. Ніжинська вища школа: сторінки історії. - Ніжин, 2005.
20. Строй І. Ф. Вища школа Української РСР. 1917 – 1967рр.- Ч.1. 1917 – 1945. - К., 1968.
21. Чернігівський державний обласний архів (ЧДОА), ф. П-11408, оп.1, спр.4694, арк.7.
22. Хоменко М. Націоналістичне кубло // Більшовик (Чернігів). -1937. - 4 вересня.

УДК 658.3

СУТНІСТЬ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ТА ЇЇ СТРУКТУРА

Романенко Л., студентка ІV курсу фізико-математичного факультету

Науковий керівник: **Жук А. В.**, старший викладач кафедри економічної теорії і політології

Останнім часом питання культури, а особливо, великої організації усе більше привертає увагу дослідників і теоретиків. І справді, оскільки найважливішим джерелом конкурентних переваг провідних підприємств стають не стільки фінансові й матеріально-технічні фактори, скільки розвиненість і особливості їхньої організаційної культури, то у зв'язку з цим виникає нагальна потреба у пошуку шляхів формування й розвитку культури підприємства, адекватної новим умовам господарювання. Але що ж розуміти під поняттям "організаційна культура підприємства"?

Це питання досліджували як зарубіжні вчені, так і вітчизняні, такі як: М.Армстронг [1], Е.Шейн [8], М.В.Семікіна [4], Г.В.Стаднік [5], О.В.Харчишина [7] та ін., висвітлюючи у своїх працях теоретичні та прикладні питання формування організаційної культури підприємства. Але ніхто з них так і не дійшов до єдиного висновку, тому на сьогоднішній день єдиного визначення поняття "організаційна культура" так і немає.

Так, Вікіпедія (Інтернет) визначає організаційну культуру як сукупність стійких традицій, символів, цінно-

стей, вір, що розкриває характер відносин і спрямованості поведінки людей [10].

В.В.Стаднік та М.А.Йохна у посібнику “Менеджмент” дають таке визначення: “Організаційна культура – сукупність норм, цінностей, традицій, поглядів, які часто не підлягають формулюванню і бездоказово приймаються й поділяються всіма членами колективу” [5, 88].

М.В.Семикіна пропонує розглядати організаційну культуру “як сукупність визначених цінностей, норм і моделей поведінки, що декларуються, поділяються й реалізуються на практиці керівниками підприємств і персоналом, доводячи свою ефективність у процесі адаптації до потреб внутрішнього розвитку підприємства й вимог зовнішнього середовища” [4, 197].

Найбільш повно відображає суть організаційної культури визначення, яке дає Харчишина О.В.: “Організаційна

культура – це базовий елемент внутрішнього середовища організації, який забезпечує оптимальну внутрішню інтеграцію та зовнішню адаптацію і виступає інтегральною характеристикою рівня її розвитку; формується в результаті міжособистісної взаємодії членів організації в процесі її еволюційного розвитку та цілеспрямованого впливу керівництва; включає імпліцитну (переконання, цінності, принципи, соціально-психологічний клімат) та експліцитну (документально-нормативне забезпечення управління, символи, традиції, імідж, бренд) складові” [6, 269].

Оскільки існує безліч визначень розглядуваного поняття, то стільки ж існує і підходів до виділення різних компонентів, що характеризують ту чи іншу організаційну культуру. Так, Ф.Харріс та Р.Морган пропонують розглядати конкретну організаційну культуру на основі 10 основних характеристик (табл. 1) [3, 480].

Таблиця 1

Десять основних характеристик організаційної культури, які запропонували Ф.Харріс і Р.Морган

Складові елементи основних характеристик	1. Усвідомлення себе і свого місця в організації (одні культури цінують приховування працівником своїх внутрішніх настроїв, інші – заохочують їхній зовнішній прояв; в одних випадках незалежність і творчість виявляються через співробітництво, а в інших – через індивідуалізм)
	2. Комунікаційна система і мова спілкування (використання усної, письмової, невербальної комунікації, “телефонного права” і відкритості комунікації відрізняється від групи до групи, від організації до організації; жаргон, аббревіатури, жестикуляції варіюють залежно від галузевої, функціональної і територіальної приналежності організації)
	3. Зовнішній вигляд, одяг і представлення себе на роботі (розмаїтість уніформ і спецодягу, ділових стилів, охайність, косметика, зачіска і т. п. підтверджують наявність безлічі мікрокультур)
	4. Що і як їдять люди, звички і традиції у цій сфері (організація харчування працівників, включаючи наявність чи відсутність таких місць на підприємстві; люди приносять із собою їжу чи відвідують кафетерій усередині чи поза організацією; дотація харчування; періодичність і тривалість харчування; чи їдять працівники різних рівнів разом чи окремо)
	5. Усвідомлення часу, ставлення до нього і його використання (ступінь точності і відносності часу в працівників; дотримання тимчасового розпорядку і заохочення за це; моно хронічне чи полі хронічне використання часу)
	6. Стосунки між людьми (за віком і статтю, статусом і владою, мудрістю й інтелектом, досвідом і знанням, рангом і протоколом, релігією і громадянством і т. п.; ступінь формалізації стосунків, одержуваної підтримки, дозволу конфліктів)
	7. Цінності (як набір орієнтирів у тім, що таке що таке “добре” і що таке “погано”) і норми (як набір припущень і очікувань щодо визначеного типу поведінки) – що люди цінують у своєму організаційному житті (своє положення, титули чи саму роботу і т. п.) і як ці цінності зберігаються
	8. Віра в щось і ставлення до чогось (віра в керівництво, успіх, свої сили, взаємодопомогу, етичне поведіння, справедливість і т. п.; ставлення до колег, клієнтів і документів, до зла і насильства, агресії тощо); і як ці цінності зберігаються
	9. Процес розвитку працівника і навчання (бездумне чи усвідомлене виконання роботи; покладаються на інтелект чи силу; процедури інформування працівників; визначення чи відмова від примата логіки в міркуваннях і діях; абстракція і концептуалізація в мисленні чи навчання; підходи до пояснення причин)
	10. Трудова етика і мотивування (ставлення до роботи і відповідальність щодо роботи; поділ і заміщення роботи; чистота робочого місця; якість роботи; звички в роботі; оцінка роботи і винагорода; відносини “людина – машина”; індивідуальна чи групова робота; просування по роботі)

Стаднік В.В., Йохна М.А. виділяють три рівні організаційної культури.

Перший рівень. Охоплює видимі об'єкти, артефакти культури: манери, одяг, правила поведінки, фізичні символи, організаційні церемонії, дизайн і розміщення офісів.

Другий рівень. До нього відносять загальні цінності, що знаходять відображення у словах і справах співробітників організації, ними визнаються і свідомо культивуються.

Третій рівень. Це базові, основоположні переконання, які є сутністю організаційної (фірмової) культури

Цінності корпоративних культур знаходять своє вираження у символах, міфах, переказах, девізах, церемоніях тощо [5, 89-90].

Е.Шейн виділяє такі її рівні, як: 1) базові уявлення (несвідомі, самоочевидні переконання, на яких базуються цінності і поведінку персоналу); 2) проголошені вірування і цінності, які знаходять своє вираження у стратегіях, цілях, філософії і дають можливість досягнути організаційної ефективності; 3) артефакти, тобто очевидні структури, процеси, ознаки, характеристики [8, с. 37]. У навчальному посібнику "Корпоративна культура" під заг.ред. Г.Л.Хаєта виділяються три рівні: 1) індивідуальні цілі і цінності; 2) корпоративні цілі і цінності; 3) зовнішні дії та ознаки корпоративної культури [2, 14-15].

Харчишина О.В. вважає, що з методологічної та практичної точок зору більш виправданим є функціональний підхід до визначення структури організаційної культури підприємства, тобто у складі культури слід виділити функціонально відокремлені частини (підсистеми), кожна з яких містить як імпліцитні, так і експліцитні елементи, вважає, що організаційна культура є системою, яка включає такі підсистеми, які пов'язані тісними зв'язками прямого і зворотного характеру: 1) *ціннісна*: цінності, місія і філософія компанії; 2) *символічна*: герої, легенди, ритуали, символи; 3) *нормативна*: норми, процедури, правила, критерії та структури; 4) *комунікативно-управлінська*: стиль управління, си-

стема комунікацій, система управління персоналом; 5) *ідентифікаційна*: фірмовий стиль, імідж, бренд компанії, як роботодавця, та товарний бренд. Базовою підсистемою організаційної культури є ціннісна, інші чотири перебувають у тісній залежності від неї [7, 295].

Оскільки підприємство є складною соціально-економічною системою, що включає в себе сукупність функціональних сфер (підрозділів), у ній можливе одночасне існування різних типів організаційних культур, що можуть позитивно або негативно впливати як один на одного, так і на кінцеві результати діяльності підприємства в цілому. Реалізація того чи іншого типу організаційної культури впливає на процеси формування місії й цілей підприємства, розробку комплексу заходів для їх досягнення.

Зміст організаційної культури не є чимось надуманим чи випадковим, а виробляється в ході практичної підприємницької діяльності, зв'язків, взаємодій і відносин, як відповідь на запитання, що ставляться перед організацією зовнішнім і внутрішнім середовищем. Таким чином, культура підприємства виражає визначені колективні уявлення про цілі і способи підприємницької діяльності даного підприємства. Провідну роль у культурі підприємства відіграють організаційні цінності, що являють собою предмети, явища і процеси, спрямовані на задоволення потреб членів організації.

Отже, стержнем внутрішнього середовища організації, основою її потенціалу є організаційна культура. Вона забезпечує гармонізацію колективних та індивідуальних інтересів працівників, мобілізує їх ініціативу, виховує відданість організації, поліпшує комунікаційні процеси, морально-психологічний клімат, впливає на результати господарської діяльності. Вона є важливим системоутворюючим чинником виробництва.

Зміст організаційної культури не є чимось надуманим чи випадковим, а виробляється в ході практичної підприємницької діяльності, зв'язків, взаємодій і відносин, як відповідь на запитання, що ставляться перед організацією зовнішнім і внутрішнім середовищем.

Література

1. Амстронг М. Практика управління людськими ресурсами: пер. с англ. / м.Армстронг; [под ред. С.К.Мордовина]. – СПб.: Питер, 2004. – 589 с.
2. Корпоративна культура: [навчальний посібник] / Г. Л. Хаєт, О. Л. Єськов, Л. Г. Хаєт та ін. під заг. ред. Г. Л. Хаєта. – Київ.: Центр навчальної літератури, 2003. – 403 с.
3. Менеджмент: теорія і практика: [навчальний посібник] / А. А. Мазаракі, Г. Є. Мошек, Л. А. Гомба, І. К. Погодаєв, Ю.В. та ін.; за заг. ред. проф. Мошека Г. Є. – К.: Атіка, 2007. – 584с.
4. Семикіна М.В. Еволюція організаційної культури на українських підприємствах: проблеми та протиріччя / М.В.Семикіна // Держава та регіон. Серія: економіка та підприємництво. – 2009. – № 6. – С.197-200.
5. Стаднік В.В. менеджмент: [посібник] / В.В.Стаднік, М.А.Йохна. – К.:академвидав, 2003. – 464 с.
6. Харчишина О. Теоретично-методологічні питання визначення категорії "організаційна культура" / Важелі і механізми формування сталого розвитку економіки в умовах світової глобалізації: матеріали між нар. наук.-практ. Інтернет-конф. 9-10 груд. 2010 р. Ч. 2 – Тернопіль: крок, 2010. – 370 с.
7. Харчишина О.В. Структура організаційної культури підприємства / О.В.Харчишина //вісник житомирського державного технологічного університету. Серія: економічні науки. – 2010. – № 2. – С.295.
8. Шейн Э. Организационная культура и лидерство. / Э.Шейн; [пер. с англ.] / под ред.Т.Ю.Ковалевой – [3-е изд.]. – СПб.: Питер, 2007. – 336 с.
9. Вільна енциклопедія Вікіпедія. [Інтернет ресурс]. Режим допуску: http://uk.wikipedia.org/wiki/Корпоративна_культура

ЛІКАРСЬКІ РОСЛИНИ БОЛОТНОГО КОМПЛЕКСУ “ЛІНІЧЕВЕ БОЛОТО” (ЧЕРНІГІВСЬКА ОБЛАСТЬ)

Савенко О., магістрантка природничо-географічного факультету

Науковий керівник: Лобань Л. О., доцент кафедри біології

У світі налічується близько 500 тисяч видів рослин. На Україні до складу вищих рослин входить близько 5 тисяч видів. Серед них види різних категорій, але, насамперед, хочеться зупинити на категорії лікарські рослини.

Серед цінних рослин, які використовуються в медицині, в Україні лікарськими визнано майже 250 видів, у тому числі 150 – науковою медициною (інші застосовуються лише в народній медицині). Заготівлю охоплює близько 100 видів, з них в широких масштабах – 40-50 видів. Слід відмітити, що лише близько 40% потреб у лікарській рослинній сировині задовольняється за рахунок культивування, а решта 60% – шляхом заготівлі дикорослих видів. Тому природні осередки лікарських рослин потребують наукового, раціонального використання з максимальним збереженням у природі відновних потенцій популяцій виду та відновним сприянням збагачення наявних ресурсів лікарських рослин.

Головними по заготівлі лікарських рослин є райони Полісся та Лісостепу, а також Карпати. У Степовій зоні обсяг заготівлі лікарських рослин значно нижчий. У зв'язку з аварією на Чорнобильській АЕС, радіоактивним забрудненням обширних районів північної та північно-західної частин України значно скоротилися територіальні можливості заготівлі рослин, що в свою чергу призводить до збільшення їх заготівель в інших регіонах. Це викликає необхідність посилення уваги до охорони і відновлення ресурсів лікарських рослин.

Протягом 2006-2010 років об'єктом нашого дослідження був болотний комплекс “Кулінічеве болото”, який знаходиться в центральній частині Бахмацького району, в межах міста Бахмач (Чернігівська обл.). Це евтрофне солігенне болото має видовжену форму з північного сходу на південний захід, загальною площею 30 га, яке сформувалося в заплаві річки Борзенка (басейн р. Десни). Для даної території характерна невелика лісистість - 1,24% ($\pm 0,29$) та значні антропогенні характеристики: урбанізованість – 10,54% ($\pm 0,93$), забір води – 0,106 млн. м³ ($\pm 0,083$)).

За геоботанічним районуванням регіон досліджень знаходиться у Бахмацько-Кременчуцькому окрузі (Бобровицько-Бахмацькому районі) —Лівобережнопридніпровській підпровінції.

За фізико-географічним районуванням України знаходиться в лісостеповій зоні Лівобережно-Дніпровської лісостепової провінції Бахмацько-Ніжинському районі [7].

В основу роботи покладено матеріали польових досліджень, які включають 40 повних геоботанічних описів, 80 гербарних зразків вищих судинних та спорових рослин. Дослідження проводилися загальноприйнятими методами, основними серед яких були детально-маршрутний та напівстаціонарний.

За даними наших досліджень виявлено, що болото, в основному, осоково-гіпнове, лише по краях осокове та хвощове. Воно досить обводнене, є угруповання з *Typha latifolia* L., на багатьох ділянках також співдомінує *Equisetum fluviatile* L. По краю болота зростає щільнокущовий злак *Festuca orientalis* (Hack.) V. Krecz.et Bobr. Із чагарників на території болота розріджено зростають (0,1) *Salix cinerea* L., зрідка трапляється – *Salix aurita* L., *S. pentandra* L., *Salix triandra* L.

Серед багатой флори болотного комплексу “Кулінічеве болото” виявлено значну групу лікарських рослин. Нами було здійснено систематичний аналіз складу флори лікарських рослин, який є важливою структурно-функціональною характеристикою.

Встановлено, що загальний флористичний список лікарських рослин болотного комплексу “Кулінічеве болото” нараховує 41 вид, які належать до 35 родів, 24 родини і 3 відділів. Спектр провідних родин лікарських рослин наведений у таблиці 1.

Перше та друге місця в родинному спектрі лікарських рослин займають родини *Ranunculaceae* та *Polygonaceae*. Найчисельніші популяції утворюють *Caltha palustris* L. та *Ranunculus repens* L. Перший використовується у народній медицині (листки від опіків і ран), а інший – у зв'язку з великою отруйністю використовують в основному зовнішньо як ранозагоювальний та бактерицидний засіб при «золотусі» (для прискорення дозрівання наривів) та фурункульозі.

Наступні 2-5 місця належать родинам: *Polygonaceae*, *Rosaceae*, *Plantaginaceae*, *Asteraceae*, до їх складу входить по 3 види лікарських рослин.

До родин, у яких кількість видів лікарських рослин становить по 2, належать: *Betulaceae*, *Salicaceae*, *Primulaceae*, *Fabaceae* та *Lamiaceae*. Наступні родини, що займають в родовому спектрі 11- 40 місця, містять по 1 виду.

На території дослідження є досить сприятливі умови для зростання різних видів лікарських рослин. Ці види, що дуже важливо, утворюють чисельні популяції. Проаналізувавши їх за спектром використання з'ясовано, що переважна більшість лікарських рослин використовуються при захворюваннях дихальних шляхів, артритах, кровотечах (носова, легенева, шлункова). Це такі види, як: *Urtica dioica*, *Betula pendula* Roth, *Hypericum perforatum* L., *Viburnum opulus* L., *Potentilla anserina* L., *Plantago major* L., *Tussilago farfara* L., *Simphytum officinale* L., *Nymphaea alba* L., *Salix alba* L. Також відмічається значне трапляння лікарських рослин закріплюючої та в'язучої дії, до них належать *Polygonum persicaria* L. та *Polygonum amphibium* L. [3].

На периферійних ділянках болота відмічаються популяції *Chelidonium majus* L. Цей вид має жовчогінну дію та використовується при порушенні роботи печінки та нервової системи. Також відмічають, що його

Таблиця 1

Спектр провідних родин лікарських видів, що зростають на території “Кулінічеве болото”

Провідні родини	Кількість видів	%
Ranunculaceae	4	9,7
Polygonales	3	7,3
Rosaceae	3	7,3
Plantaginaceae	3	7,3
Asterales	3	7,3
Betulaceae	2	4,8
Salicaceae	2	4,8
Primulaceae	2	4,8
Fabaceae	2	4,8
Lamiaceae	2	4,8
Hydrocharitaceae	1	2,4
Equisetaceae	1	2,4
Hypolepidaceae	1	2,4
Ulmaceae	1	2,4
Urticaceae	1	2,4
Fagaceae	1	2,4
Hypericaceae	1	2,4
Lythraceae	1	2,4
Caprifoliaceae	1	2,4
Boraginaceae	1	2,4
Alismataceae	1	2,4
Phragmites adans	1	2,4
Lemnaceae	1	2,4
Sparganiaceae	1	2,4

використання затримує ріст деяких злорякісних пухлин, зменшує і заспокоює біль, загоює рани, виводить бородавки та мозолі, припиняє судоми та спазми, збільшує виділення сечі та жовчі і має послаблювальні, протимікробні та інсектицидні властивості [6]. *Plantago major* L. застосовують при виразці шлунку. *Equisetum arvense* L. – при циститах. *Tussilago farfara* та *Betula pendula* Roth. – блювотної та відхаркуючої дії. При захворюванні дихальних шляхів застосовують *Plantago major*, *Plantago lanceolata* L., *Tussilago farfara*. Під час хвороби нирок та сечових шляхів використовують *Urtica dioica*, *Betula pendula*, *Trifolium pratense* L., *Salix alba* L., *Equisetum arvense*. При нервових перевтомах, порушеннях сну – *Hypericum perforatum* L. [5].

На жаль, у структурі природних ландшафтів України внаслідок різних форм антропогенного впливу, за

останні два-три сторіччя відбулися істотні кількісні та якісні зміни, які негативно позначилися на стабільності і функціонуванні природних екосистем та агро-екосистем [1,2]. Тривала антропогенна трансформація природних ландшафтів та рослинного покриву на Україні негативно вплинули як на його ценотичну структуру, так і на флористичний склад. Дані про сучасний стан, напрямки та інтенсивність змін рослинного покриву, що відбуваються під впливом комплексу природних та антропогенних факторів, є необхідною передумовою для розробки наукових основ його раціонального використання та охорони [4]. Тому результати наших досліджень важливі для визначення цінності даного об'єкту у ботанічному плані та розробці заходів охорони та раціональному використанню видів лікарських рослин.

Література

1. Андрієнко Т.Л. Пріоритетні питання охорони рослинного світу України // Укр. ботан. журнал. – 2002. – Т. 59, №3. – С. 342-345.
2. Ивашин Д.С., Катина З.Ф., Зражевская О.Н. Охрана дикорастущих лекарственных растений. – К.: Урожай, 1985. – 80 с.
3. Лікарські рослини: Енциклопедичний довідник/Л-56 Відп. ред. А. М. Гродзінський.— К.: Голов. ред. УРЕ, 1990.—544 с: іл.

4. Стойко С.М. Охорона рослинного світу та екологічні основи заповідної справи на Україні // Укр. ботан. журнал. – 1991. – Т. 48, № 6. – С. 75-81.
5. Товстуха Є.С. Фітотерапія. 2-е вид., перероб. та доп. – К.: Здоров'я, 1993. –368 с.
6. Турова А.Д. Лекарственные растения СССР и их применение. – М.: Изд-во Медицина, 1967.
7. Физико-географическое районирование Украинской ССР. – Киев: Изд-во Киевского ун-та, 1968.

УДК.373.4.

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПРОБЛЕМИ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ВИХОВАТЕЛЯ У СПІЛКУВАННІ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ

Салівон Н., студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: Пихтіна Н.П., доцент кафедри дошкільної освіти

У статті була обґрунтована роль комунікативної культури вихователя у спілкуванні з обдарованими дітьми; розкриті основні поняття досліджуваної проблеми.

Пріоритети державної політики в розвитку національної системи освіти стосуються проблем гуманізації освітнього і виховного процесу. Зважаючи на це, у Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні спілкування виокремлено однією з провідних діяльностей дітей дошкільного віку. Збагачення його гуманістичним змістом, навчання дитини свободи вибору в спілкуванні є важливим завданням розвитку особистості дитини в системі дошкільної освіти.

У педагогіці спілкування вивчається у руслі проблем пізнавальної діяльності (Ю.Бабанський, А.Богуш, В.Давидов, Г.Щукіна); морального виховання (І.Бех, В.Білоусова, О.Киричук); професійної підготовки вихователя (Т.Жаровцева, І.Зязюн, В.Кан-Калік, Е.Карпова, С.Литвиненко, В.Семиченко); впливу малих груп на розвиток спілкування у різних видах діяльності (Г.Балл, Р.Буре, Т.Репіна) тощо. Частково теоретичні положення стосовно гуманістично спрямованого спілкування дітей висвітлені в працях Л.Артемової, В.Білоусової, О.Кравцової, В.Петровського.

Серед найцікавіших та найзагадковіших явищ природи дитяча обдарованість займає одне з провідних місць. Проблеми її діагностики і розвитку хвилюють науковців і практиків протягом багатьох тисячоліть. Ця проблема є актуальною і в наш час, що легко може бути пояснено суспільними проблемами та потребами.

Увага до проблеми обдарованості зумовлена тим, що сьогодні, необхідні люди, що вміють шукати нові шляхи вирішення певних задач, знаходити вихід із проблемної ситуації. Розвиток обдарованості відбувається швидше і продуктивніше, за умов коли її діагностують та цілеспрямовано культивують починаючи із раннього дитинства, особливо увагу приділяючи дітям дошкільного віку. Дошкільний вік – це період постійних позитивних змін і новоутворень. Тому є важливим рівень досягнень, які здійснюються дитиною. Якщо в цьому віці дитина не відчує радості пізнання, не набуде впевненості у своїх здібностях і можливостях, то зробити це в подальшому буде значно важче. [1, 3]

Саме від комунікативної культури вихователя залежить якість розвитку обдарованості дитини та по-

дальша інтеріоризація цієї обдарованості у суспільстві. Робота з обдарованими дітьми виступає одним із варіантів конкретної реалізації права особистості на індивідуальність. Це розуміння обумовлює актуальність досліджуваної проблеми.

Мета статті: теоретично дослідити роль комунікативної культури вихователя у спілкуванні з обдарованою дитиною.

Завдання статті:

1. Розглянути поняття комунікативної культури та педагогічного спілкування вихователя.
2. Розкрити значущість ролі комунікативної культури вихователя у спілкуванні з обдарованими дітьми.

Викладення основного матеріалу. Пріоритетним у роботі з обдарованою дитиною є спілкування, мовленнєво-творча діяльність, обговорення. Оптимальне педагогічне спілкування – це таке спілкування вихователя з вихованцями у процесі навчання, яке створює найкращі умови для розвитку мотивації дітей та творчого характеру навчальної діяльності, для правильного формування особистості дитини, забезпечує доброзичливий емоційний клімат у навчальному закладі. [3, 24]

Ефективне педагогічне спілкування сприяє та підсилює будь-які методи та прийоми, які використовує педагог у роботі з дітьми. Величезне значення у роботі з дітьми має комунікативна культура. Науковці виділяють дві основні позиції: «Закрита позиція» це знеособлена, підкреслено об'єктивна манера спілкування. «Відкрита позиція» характеризується відмовленням від власного педагогічного всевідання та непогрішності, відкриттям свого досвіду дітям. [3, 33]

Вибір тієї чи іншої позиції багато в чому залежить від загального рівня особистої психологічної свободи вихователя. Перша позиція може використовуватись просто для маскування якогось «страху», наприклад, у вихователів-початківців. Як правило, педагоги, які мають достатній досвід роботи й високий ступінь особистісної самореалізації, прагнуть до другої позиції.

Комунікативна культура – це частина загальної культури людини, що передбачає вміння спілкувати-

ся, взаємодіяти з іншими, вміння слухати, підтримувати бесіду, тощо. [3, 9]

Серед необхідних комунікативних умінь вихователя дослідники виділяють:

- уміння управляти власною поведінкою;
- уміння спостерігати та переключати увагу;
- уміння соціальної перцепції («читання по обличчю»);
- емпатію – уміння не тільки бачити, а й розуміти, співпереживати;
- хороші навички мовного спілкування. [5, 66]

Вихователь з високим рівнем комунікативної культури демонструє свою активність, емоційну жвавість, він має постійно спонукати дитину до мовленнєвої, творчої, інтелектуальної активності; здійснює контроль за діяльністю дітей. Контроль за результатами діяльності обдарованих дітей має свої особливості, що випливають зі специфіки їх навчальних можливостей. Досвідчені вихователі знають, що контроль повинен спрямовуватись не стільки на те, щоб виявити виконане чи не виконане завдання, скільки на стимулювання дітей до нових пошуків у вирішенні цих завдань, на розвиток творчих здібностей дітей.

Н.Клюєва, Ю.Касаткина виділяють основні особливості комунікативної культури у вихователя :

- спрямованість на партнера(у нашому випадку, на дитину);
- розмаїття експресивно-мімічних засобів спілкування;
- використання різних засобів для встановлення контакту з дитиною [4, 24].

Таким чином, комунікативна культура включає в себе засоби вербальної та невербальної комунікації. Потрібно відмітити, що вербальна комунікація не мож-

лива без її невербальних засобів. Вихователь має вдало поєднувати ці засоби і в достатній мірі володіти ними [5, 34]. Мовлення тут виступає засобом емоційного впливу на дитину. Знання особливостей вербальної комунікації охоплюють процеси говоріння (промовляння) і слухання, які розгортаються у вербальній (словесній) формі під час мовного спілкування.

Важливою є спеціальна підготовка вихователів до роботи з обдарованими дітьми. Вони повинні бути чуйними, доброзичливими, уважними, емоційно стабільними, мати динамічний характер і почуття гумору, позитивне самосприйняття. Невпевнені в собі, схильні переносити власні проблеми на дітей, емоційно нестійкі педагоги можуть завдати їм шкоди, адже обдаровані діти не просто носії таланту, а передусім люди. У загальному їхньому розвитку більше спільного зі звичайними людьми, ніж відмінного. Водночас ставлення до обдарованих людей є однією із суттєвих характеристик суспільства. [6, 20]

Тому, педагогічне спілкування з обдарованими дітьми повинне ґрунтуватись на засадах толерантності та поваги до особистості. Основними складовими такого спілкування є: діагностика обдарованості, вибір методів та способів розвитку тих чи інших здібностей обдарованої дитини у контексті індивідуальної та групової роботи.

Образність, поетичність мовлення є ознаками досконалості й культури вихователя. Тож, комунікативна культура вихователя є однією з умов, що забезпечують ефективність педагогічного спілкування. Адже, чим вищим буде рівень комунікативної культури вихователя, тим ефективнішим буде педагогічне спілкування з обдарованими дітьми.

Таким чином, комунікативна культура вихователя оснований на знаннях та досвіді роботи з дітьми, є однією з провідних умов успішності навчально-виховного процесу у ДНЗ взагалі та успішності цього процесу у контексті діяльності з обдарованими дітьми зокрема.

Література

1. Дошкільна педагогіка: Навчальний посібник для вихованеців вищих навчальних закладів. – К.: Академвидав, 2004. – 347с.
2. Закон України «Про дошкільну освіту», — К., «Держкомстат», 2001. – 456с.
3. Кан-Калік В.А. Основи професійно-педагогічного спілкування. Грозний, 1979.
4. Клюєва Н.В., Касаткина Ю. В. Учим детей общению: характер, коммуникабельность. – Ярославль: Академия развития, 1997. С. 10-1
5. Фельдштейн Д.І. Проблемы вікової і педагогічної психології. – М.: Міжнародна педагогічна академія, 1995. – 368с.
6. Юркевич В.С. Обдарована дитина: ілюзії та реальність: Книга для вчителів та батьків. – М.: Освіта, 1996. – 136с.

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ МАЛЫХ ЭПИЧЕСКИХ ЖАНРОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В 5-9 КЛАССАХ

Сероус А., студентка V курса филологического факультета

Научный руководитель: **Драчук Л.И.**, доцент кафедры мировой литературы и культуры.

Задача литературы как рода искусства – заставить читателя думать, задача литературы как предмета в школе – научить читателя высказывать устно или письменно свои мысли. Анализ литературного произведения – наиболее сложный ответственный этап в работе словесника, привлекающий в настоящее время исключительно внимание. Важное значение в процессе анализа литературных произведений имеет учет родовой специфики. Это поможет школьникам понять литературу как вид искусства и создаст нужную установку на восприятие эпоса, лирики, драмы. Каждый из этих родов искусства отличается по манере отражения действительности, по способу выражения авторского сознания, по характеру воздействия на читателя. Поэтому при единстве методологических принципов в их изучении методика работы над эпосом, лирикой и драмой различна.

Методисты отмечают, что изучение произведений литературы в школе зависит от ряда причин. Одной из главных является принадлежность произведения тому или иному роду литературы. К этой проблеме обращались известные ученые-методисты: Голубков В., Никольский В., Мирощиненко Л., Рыбникова Н., Рез З., Кудряшов Н. и др. Исследователи указывают на взаимосвязь методики преподавания и рода произведения: чем яснее поставлен вопрос о специфике жанра, тем более четко будет построен анализ, продуктивнее работа на уроке.

Известный методист Рыбникова Н. считает, что “балладу можно проанализировать при помощи плана, но вряд ли будет уместным планирование анализа лирического произведения. Маленький рассказ читается и анализируется в полном объеме. Из романа мы выбираем отдельные, центральные главы и одну из них читаем в классе, вторую – дома, еще одну тщательно изучаем и пересказываем близко к тексту, четвертую, пятую, шестую анализируем в более быстром темпе и пересказываем по краткому варианту, отрывки из седьмой и восьмой глав предлагаются в форме художественного рассказа отдельными учениками, эпилог пересказывает классу сам учитель...” [5; С. 58].

По мнению Рез З. “различия в работе над эпическим произведением зависят от жанра, возраста школьников, ступеней обучения, но общей особенностью является необходимость группировать текстовый художественный материал вокруг каких-то проблем или компонентов образной системы” [3; С.220].

Цель статьи: проанализировать особенности изучения произведений малых эпических жанров в средних классах общеобразовательных учебных заведений.

Эпические произведения составляют значительную часть школьной программы. Эпос представлен в

школе разнообразными жанрами: загадка, пословицы и поговорки, рассказ, повесть, роман, эпопея. Но жанровые различия не должны сниматься при изучении того общего, что составляет существо эпического рода литературы, его повествовательности и способности охватить жизнь в ее объективной полноте. Эта особенность сказывается на целях, путях и способах работы над эпосом в школе. При их изучении внимание учащихся неизбежно будет концентрироваться на тех компонентах художественного текста, которые существенны для эпического рода. В школьных условиях ими обычно оказываются:

1. Тема, проблематика, сюжет. Рассматривая их, ученики осмысливают произведение как эстетическую реальность, преображенную действительность.

2. Образы героев (знакомясь с ними, учащиеся постигают разнообразие человеческих характеров и типов).

3. Автор как творец, как создатель особого художественного мира данного произведения [3; С.217-218].

Эпос, как и любой другой поэтический род, всегда находится в движении. Он исторически изменчив (от “Илиады” до современной прозы) и, в сущности, как бы заново рождается в каждом эпическом произведении большого художника. Эпос дает возможность раскрывать жизненные явления в их причинно-следственных связях, взаимоотражениях, сцеплениях единичного с общим.

В результате обстоятельно разворачивающегося повествования (характерного для любого эпического жанра) каждое конкретное событие предстает “как отдельное проявление многостороннего, целого бытия” [2; С. 142].

В эпических жанрах имеет значение прежде всего противопоставление жанров по их объему. Сложившаяся литературоведческая традиция выделяет здесь жанры большого (роман, эпопея), среднего (повесть) и малого (рассказ) объема. Однако реально в типологии различие лишь двух позиций, так как повесть не является самостоятельным жанром, тяготея на практике либо к рассказу (“Повести Белкина” Пушкина), либо к роману (его же “Капитанская дочка”). Различие большого и малого объема играет важную роль при анализе произведений малых эпических жанров. Ю.К.Бабанский справедливо писал: “Расчет на большую форму не тот, что на малую” [1; С. 165].

Малый объем **рассказа** диктует своеобразные принципы поэтики, конкретные художественные приемы. Прежде всего, это отражается на свойствах литературной изобразительности. Для рассказа в высшей степени характерен режим экономии, в нем не может быть длинных описаний, поэтому для него;

характерны не детали-подробности, а детали-символы, особенно в описании пейзажа, портрета, интерьера. Такая деталь приобретает повышенную выразительность и, как правило, обращается к творческой фантазии читателя, предполагает сотворчество, домисливание.

В композиции рассказа, как и любой малой формы, очень важна концовка, которая носит либо характер сюжетной развязки, либо эмоционального финала. Примечательны и те концовки, которые не разрешают конфликта, а лишь демонстрируют его неразрешимость; так называемые “открытые” финалы, как в “Даме с собачкой” Чехова.

При поиске или выборе трактовок произведения в школе учитывается и психологический аспект - необходимость вызвать интерес учащихся, их потребность в активном соучастии при работе с текстом. Поэтому так существенно для учителя знать мнение учеников о произведении, учитывать их восприятие. Как правило, учитель сосредоточивает внимание школьников на том содержательном слое произведения, какой был им труднодоступен при самостоятельном чтении. Нельзя, конечно, допускать, чтобы многоплановость эпических произведений сильно суживалась отбором материала и концептуальностью его интерпретаций: ведь художественное явление всегда шире и больше любого истолкования. Независимо от того, какой путь разбора будет принят в качестве основного, эпическое произведение должно изучаться целостно, как художественное единство, в неразрывности содержания и формы. “Без глубокого анализа формы, - пишет В.Кожин, - произведение неизбежно предстает как сообщение о чьей-то, а не как самообытный художественный мир” [1; С. 73].

Опасность расчленения меньше ощущается в 5-6 классах, где анализ небольших произведений строится как процесс вдумчивого вчитывания в текст с последующим обобщением наблюдений. В старших же классах, начиная уже с 9, когда изучаемые произведения становятся большими, а реальное учебное время, напротив, уменьшается, приходится вычленивать в анализе образы-персонажи, композицию и стиль. При этом может разрушиться не только целостность произведения, но и целостность восприятия, в результате чего текст в сознании учеников начинает как бы распадаться на клеточки.

Можно назвать несколько **условий**, соблюдение которых ослабляет впечатление раздробленности анализа и позволяет сохранить относительно целостное представление о произведении. Учитель должен стремиться перемененно фокусировать внимание школьников на элементах образной системы в процессе постепенного анализа текста. В работе над произведением необходимо избегать схематизма, отвлеченности, анатомирования текста. Анализ должен постоянно сопровождаться синтезом, и важно в каждый момент работы не ограничиваться логически-понятийными выводами, а оживлять конкретно-образные представления школьников. Учителю необходимо создавать условия для появления и сохранения эмоциональных реакций учащихся в процессе разбора.

Нужно отметить, что этапы изучения эпических произведений в 5-6 классах отличаются от этапов изучения в 7-8 классах. По мнению Мирошниченко Л., Голубкова В., Богдановой В., Штейнбука Ф., Кудряшова Н. в 5-6 классах при изучении эпических произведений учитель должен придерживаться таких этапов:

- подготовка к восприятию произведения;
- чтение произведения с комментарием;
- словарная работа;
- беседа по содержанию прочитанного;
- пересказ близко к тексту;
- использование отдельных элементов анализа;
- итоговое занятие;
- творческие устные и письменные работы.

В 7-9 классах некоторые этапы заменяются другими или вообще исчезают:

- подготовка к восприятию произведения;
- чтение произведения;
- словарная работа;
- беседа по содержанию прочитанного;
- использование элементов анализа;
- итоговое занятие;
- творческие устные и письменные работы.

[3; С.151]

Как видим, процесс изучения эпического произведения в 7-9 классах становится более самостоятельным, ученики больше времени работают без контроля учителя, анализ произведения становится целостным.

Последовательность данных этапов способствует эффективности и результативности учебного процесса, более глубокому пониманию изучаемого материала.

Учитывая различные подходы к анализу произведений, предлагаем придерживаться такой последовательности:

1. Подготовка к прочтению и пониманию произведения. Необходимо не только создать эмоциональную атмосферу, но и обозначить основные аспекты, которые будут очень важны при анализе: исторический контекст самого содержания произведения, время написания и публикации, место конкретного текста в творчестве писателя и в контексте литературной эпохи. Так как время, отведенное на изучение того или иного рассказа, новеллы ограничено, материал должен быть тщательно отобран и проанализирован.

2. Объяснение ученикам литературоведческих терминов и понятий. Знание жанровых особенностей рассказа, новеллы лишь способствуют успешной работе с произведением, помогут выявить закономерности развития действия, изображение персонажей, объяснить выбор темы.

3. Чтение произведения. Работа над произведением должна начинаться с чтения, но не дома, а в классе. Учитель должен разделить произведение на смысловые части, и в работе над каждой использовать комментированное чтение, беседу. Это дает возможность ученику вступить в диалог с писателем и текстом.

4. Словарная работа. Следующим этапом является объяснение непонятных слов, цель которого состоит в помощи учащимся понять время событий, изображаемую эпоху, причину употреблений колоритных слов, архаизмов, неологизмов.

5. Пересказ близко к тексту. Этот вид работы характерен для учеников 5-7 классов. Его цель - развивать память, логику учащихся, но также пересказ должен ориентироваться на актуализацию наиболее важных эпизодов. Поэтому не обязательно пересказывать весь текст, важно научить школьников ориентироваться в последовательности событий, особенностях изложения этих событий.

6. Анализ произведения. Использование элементов и пути анализа зависит от произведения и возрастной группы учащихся. Так, для 5-7 классов наиболее эффективными являются такие пути анализа: "вслед за автором", пообразный. Чаще всего учитель прибегает к методу беседы. Это дает возможность вступить в диалог с учащимися, дополнить ответы, направлять их в нужное русло. Эффективность беседы зависит от двух условий: подготовка учеников и продуманная учителем система вопросов и творческих заданий [3; С. 135].

Ученики 8-9 классов отличаются самостоятельностью, поэтому для этой возрастной категории эффективным будет использование проблемно-тематического или комплексного (смешанного) смешанного пути анализа.

7. Подведение итогов. Этот этап может включать в себя как заключительный экспресс-опрос, написание сочинений, так и выполнение тестовых заданий. Это зависит от количества времени, отведенного на изучение конкретного произведения.

Таким образом, при изучении произведений малых эпических жанров важно учитывать:

- особенности произведений малых эпических жанров;
- возрастную категорию учащихся;
- уровень подготовки к данному виду работы;
- время, отведенное на изучение произведения;
- последовательность этапов работы над эпическими произведениями в каждом классе.

Литература

1. Бабанский, Ю.К. Интенсификация процесса обучения / Ю.К. Бабанский. - М.: Знание, 1987;
2. Бердяев, Н.А. О человеке, его свободе и духовности. Избранные труды / ред. - сост. Л.Г. Новикова, И.В. Сиземская. - М., 1999;
3. Мірошниченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: підручник для студ. - філол. К., 2000.;
4. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения. - М., 1985.

УДК 811. 161. 2' 367

РІЗНОВИДИ НЕУСВІДОМЛЕНОЇ ВНУТРІШНЬОЇ КАУЗАЦІЇ У ПРИЧИНОВИХ КОНСТРУКЦІЯХ ПРОСТОГО РЕЧЕННЯ (НА МАТЕРІАЛІ ХУДОЖНЬОГО МОВЛЕННЯ ПИСЬМЕННИКІВ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ "ПЛУГ")

Симоненко І., магістрант філологічного факультету

Вакуленко Г. М., доцент кафедри української мови

Розуміння причини як явища, що викликає інше явище і має його своїм наслідком, є досить загальним. Воно не враховує найважливішого положення про те, що "причина ніколи не реалізується в "чистому" вигляді, вільному від наявності інших форм зв'язку, і лише в абстракції може бути відокремлена від інших" [3, 83].

Дослідження причинових конструкцій як мінімальних синтаксичних одиниць має певну традицію в українському мовознавстві. Так, засоби причинової семантики висвітлювалися в працях Н.М.Бурдаківської, О.С.Мельничука, І.Р.Вихованця, З.І.Іваненко, А.І.Йови, А.С.Колодяжного, М.Я.Плющ. Відповідна проблематика спеціально або принагідно привертала увагу багатьох російських мовознавців, зокрема Л.М.Засоріної, Е.А.Назикової, Л.М.Попової, Т.О.Яценко та інших дослідників.

Функціонально-стилістичний аспект актуалізації причинових конструкцій у художньому мовленні на сьогодні досліджений недостатньо.

Художнє мовлення письменників літературної організації "Плуг" у плані аналізу причинових конструкцій ще не було предметом окремого дослідження, що й зумовило актуальність наших наукових інтересів. Актуальність даної теми увиразнює необхідність вивчення причинових відношень на тлі відмінкової системи, кожен компонент якої має свою специфікацію, функціонально-семантичне призначення й репертуар конкретних реалізаторів у вигляді прийменниково-іменникових форм або безприйменникових.

Аналіз художнього мовлення письменників літературної організації "Плуг" показав, що все різноманіття відношень причини, відображених у структурі про-

стого речення, обмежується двома великими групами – зовнішніми та внутрішніми. Причинові відношення, що існують в об'єктивній дійсності, знайшли безпосереднє віддзеркалення в мові. Найповніше вони реалізуються в реченні як найважливішій комунікативній одиниці, яка має багатопланову ієрархію. Важливо наголосити, що каузальні зв'язки в семантичній структурі речення актуалізуються тоді, коли серед учасників ситуації є учасники, які або сприяють здійсненню процесу, або перешкоджають йому [5, 180].

Каузація вважається внутрішньою тоді, коли й агенс, і пацієнс – це одна й та сама особа, яка викликає причину і сама випробовує наслідки, тобто внутрішня причина тісно пов'язана з внутрішнім світом людини: його станом, характером, бажаннями, хвилюваннями тощо: *А очі від радості захоплено дивилися на молодь* (А.Головко).

Внутрішня причина може бути неусвідомленою та усвідомленою. [1, 7]

Неусвідомлена внутрішня причина – це така причина, яка не усвідомлюється суб'єктом дії, викликає наслідок, що реалізується поза межами цілеспрямованої діяльності індивіда, поза його контролем, не залежить, а то й часто протилежна його волі.

Для ідіостилю письменників літературної організації “Плуг” характерне вживання причинових конструкцій, що репрезентують значення неусвідомленої внутрішньої причини. Як свідчить обстежений фактичний матеріал, найбільш продуктивною є модель “від + родовий відмінок іменника”.

Здебільшого в ролі опорного компонента вживається дієслово, оскільки воно як частина мови “характеризується такою категоріальною семантикою, яка може бути самодостатньою, тобто вимагати або не вимагати для своєї реалізації доповнення певними конститuantами” [4, 118].

Аналіз художнього мовлення показує, що у зазначеній конструкції основний компонент – дієслово має такі значення:

а) фізичного та фізіологічного стану (тіпатися від люті, тремтіти від азарту, посіріти від старості, калічитися від голоду, мучитися від неспокою, тремтіти від холоду, плакати від зворушення), наприклад: *Матюха тіпався від люті й кричав йому в обличчя* (А.Головко); *...от тоді ви і почнете тремтіти від холоду* (Остап Вишня);

б) емоційно-психічного стану (ридати від сорому, плакати від образи,

полягти від реготу, сяяти від щастя, забути від зворушення), наприклад: *Заплакав од радості* (І.Сенченко); *Солдати горланили, хрюкали від задоволення* (І.Сенченко);

в) значення тієї чи іншої видозміни стану (потомилась від ходи,

перепитали від зворушення, зажурилися від згадки, опритомніли від лоскоту), наприклад: *...люб їй блищить од поту* (А.Головко); *...потомилась від блукання по кабінетах* (Остап Вишня); *Опритомнів уже вранці від незнайомих голосів*. (І.Сенченко);

г) значення дієслова кольорової класифікації та дієслова, що називає якесь оптичне явище (потемніти від напруження, почервоніти від брехні, сяяти від щастя, хотіти втекти), наприклад: *У мене аж в очах*

зарябіло від такого (Остап Вишня); *Від почутого в очах потемніло, стало не по собі* (А. Головко);

д) значення дії (втекти від сорому, схватитися зі стільця, тремтіти від ноші, кривитися від огиди, тріпотіти від зворушення), наприклад: *Матюха од самого цього припущення схватився з стільця стурбований і зараз же почав одягатись* (А.Головко); *Від сорому хотілося втекти на край землі* (І.Сенченко);

е) значення процесу мислення, мовленнєвого акту (кричати од радості,

скімлити від болю, не розмовляти від голоду), наприклад: *...від страху думки в голову не йшли* (А.Головко); *...од радості кричати хотілося* (П.Панч);

Як бачимо, виявлені семантичні групи дієслів у каузативній конструкції “від + родовий відмінок іменника” передають дію чи стан неусвідомлений, непередбачений суб'єктом. Дослідивши тексти письменників літературної організації “Плуг”, ми виявили, що неусвідомлена внутрішня каузація психічного та фізичного характеру найбільш активно виражається конструкціями з дієсловами стану в його різних виявах. Лише зрідка в них уживаються дієслова конкретної дії.

У досліджуваному масиві потрапляємо на каузативні конструкції, які виражають неусвідомлену внутрішню причину виражає каузативна конструкція ще й тоді, коли у ролі головного компонента вживаються предикативні прислівники, які мають такі лексичні значення, як:

а) фізичний стан людини, наприклад: *Від спеки й утоми з кожним днем ставало все тяжче* (І.Сенченко);

б) емоційний стан, психічні переживання людини, наприклад: *Від спомину того робилося добре й радісно* (П.Панч).

Залежний компонент у каузативній конструкції “від + родовий відмінок іменника” репрезентований абстрактними іменниками з такими значеннями:

а) психічно-емоційний стан, самопочуття (радість, горе, ляк, жах, біда,

несподіванка, хвилювання, захоплення, журба, почуття, досада, мука,

ненависть, потрясіння, розуміння, зворушення, сміх, крик, регіт, плач

тощо): *А очі від радості захоплено дивилися на молодь* (А.Головко); *Від реготу і криків стіни дружали* (А.Головко);

б) фізичний стан (біль, голод, спрага, старість, втома, слабкість, мука,

хвороба, безсоння, робота тощо): *Від старості зовсім негоден став* (П.Панч); *То, мабуть, від безсоння всяка дурниця до голови лізе* (П.Панч);

в) процеси мислення (думки, спогади, згадка, мислення, роздуми

тощо): *Від думок довго не міг заснути* (І.Сенченко); *...і від тої згадки став солодко* (Остап Вишня);

г) риси характеру людини, умови, в яких вона перебуває (гордощі,

самозакоханість, бідність, веселість, безталання, знання тощо): *...усе від м'якості твоєї* (П.Панч); *Від знання про неминучість смерті ставало тільки спокійніше* (П.Панч).

Синтаксичний аналіз особливостей ідіостилю письменників літературної організації “Плуг” показав, що зна-

чення неусвідомленої, стихійної причини передається конструкцією “з + родовий відмінок іменника”, здатність якої виражати внутрішню причину дії пов’язана із специфічною первісною природою їх приєднання (позначення точки на поверхні предмета чи всередині його, від якої починається рух) та семантикою досліджуваних слів – указівка на внутрішній стан людини.

Функцію головного компонента у моделі “з + родовий відмінок іменника”, яка виражає стихійну внутрішню причину, виконують дієслова, прикметники. Складові елементи каузативної конструкції “з + родовий відмінок іменника” характеризується, як і складники дієслівних конструкцій з “приєднанням від + родовий відмінок”, семантичною різноманітністю. Дослідження показало, що найчастіше в позиції предиката фіксуються дієслова зі значеннями:

а) психічного стану суб’єкта: *Плакає не з болю – ні* (Остап Вишня);

б) фізичного стану суб’єкта, наприклад: *...падали зі спеки* (І. Сенченко);

в) зовнішнього вияву стану: *...він аж ніби кров’ю з печалі налиця і закривавив ліси* (Остап Вишня);

г) дії: *...в кого жінку одбив – з ревності* (А.Головко).

Головним компонентом у каузальній конструкції “з + родовий відмінок іменника” виступає також прикметник, який репрезентує ту ж семантику, що й прикметник у конструкції “від + родовий відмінок іменника”. Виконуючи предикативну, напівпредикативну, атрибутивну функцію у реченні, стрижневе слово конструкції “з + родовий відмінок іменника” означає стан суб’єкта, який виникає як наслідок яких-небудь змін. Неусвідомлену суб’єктом внутрішню причину виражають прикметники зі значенням:

а) особливостей характеру і психічного стану людини: *...сльозу аж пустив зі сміху* (Остап Вишня); *...притих з відчаю* (А.Головко);

б) фізичних якостей: *Голос хриплий з перепою* (А.Головко); *...не міг триматися на ногах зі спеки* (І.Сенченко);

в) кольору: *Червоний із гніву Давид мовчав* (А.Головко); *Спочатку білієте зі страху, потім жовтієте, червонієте* (Остап Вишня).

У ролі залежного компонента в конструкції “з + родовий відмінок іменника” уживаються такі семантичні групи іменників:

а) іменники, що називають різні почуття, їх виявлення (страх, туга, радість, горе, печаль, жаль, розпач, несподіванка, веселість, гнів, сміх тощо): *То він не зі злості* (І. Сенченко); *З відчаю кошовий отаман не знає* (П.Панч);

б) іменники, що виражають внутрішній фізичний стан (голод, хвороба, біль, напруга, нудьга тощо): *І натхнення з переляку розвіялось* (Остап Вишня); *Верига тільки з ввічливості не підганяє козаків* (П.Панч).

Аналіз художнього мовлення свідчить, що значно вужча сфера вживання конструкцій із приєднанням з та іменниками – назвами хвороб або причинами смерті. Ми зафіксували поодинокі приклади: *...упокоївся з поламки голови над невірною математичною формулою* (Остап Вишня).

Досліджуваний матеріал свідчить, що значення внутрішньої неусвідомленої каузативної причини виражає конструкція причини “через + знахідний відмінок іменника”.

У таких моделях функцію предиката заповнюють дієслова стану та дії: *Через пуху свою загинеш* (П.Панч); *...але через м’якість свою завжди його прощала* (А.Головко).

Проаналізувавши тексти, ми виявили, що виразником консеквентна у конструкції “через + знахідний відмінок іменника” виступають дієслова психічного та фізичного стану, дії як процесу, проте аналогом антицедента – приєднання-іменникова група, де іменник виражає стан, якість, властивість, учинок суб’єкта.

Також у ролі антицедента виступають займенники. Наприклад: *Тихін закашлявся тоді і, може, через це не сказав нічого* (А. Головко); *Через нього зовсім уже гніздюком зробився, зречкосієм* (П.Панч).

Значення внутрішньої неусвідомленої причини репрезентує конструкція “за + орудний відмінок іменника”.

Керуюче слово в конструкції “за + орудний відмінок іменника” виражає фізичний стан: *За роботою ніколи й одпочити* (Остап Вишня).

У ролі залежних слів найчастіше виступають абстрактні іменники на означення внутрішнього стану об’єкта, іменники, що означають дію, процес: *За мріями своїми нічого навкруги не бачив* (І.Сенченко).

Значення внутрішньої неусвідомленої причини також виражає каузативна конструкція, утворювана “приєднанням за та знахідним відмінком іменника”. Опорний компонент виражається дієсловами, що означають внутрішній стан або переживання: *Най серце за неправду болить* (А.Головко); *Ой, як буде комусь соромно за мої страждання* (Остап Вишня). Значення причини аналізована конструкція передає імпліцитно.

Іноді значення неусвідомленої внутрішньої каузативної причини свідчить досліджуваний матеріал, виражає модель “приєднання по та місцевий відмінок іменника”, головний і залежний компоненти якої репрезентують такі ж семантичні значення, як і компоненти уже розглянутих моделей: *...а пропустити ви його зможете лише по власній неувважності* (Остап Вишня).

У художньому мовленні письменників було виявлено, що засобом вираження неусвідомленої внутрішньої причини може бути й прислівник, наприклад: *...спересердя викрикнув Чарнецький* (П.Панч).

Роль причини в таких конструкціях виражають прислівники, які характеризують емоції (часто неконтрольовані) людини:

· зозла. Наприклад: *Він зозла сплиць козаків* (П.Панч);

· згарячу. Наприклад: *...Ілько згарячу пальнув із обріза* (А.Головко);

· зопалу. Наприклад: *Зопалу Александр хотів скарати його* (І.Сенченко);

· спросоння. Наприклад: *Закахало спросоння крижена* (Остап Вишня);

· спересердя. Наприклад: *...Верига сидів перед мечетом і спересердя вигадував кару на голови панів* (П.Панч).

Проведене дослідження дозволяє зробити деякі висновки:

1. Мовна семантика причини пов’язана з філософською категорією каузальності, але не тотожна з нею.

2. Внутрішня причина може бути усвідомленою та неусвідомленою.

3. Причинові конструкції на позначення неусвідомленої суб'єктом внутрішньої каузації, які пов'язані із психічною та фізичною діяльністю – продуктивні

моделі в ідіолектній синтаксичній системі письменників літературної організації "Плуг".

Література

1. Бурдаківська Н.М. Вираження відношення причини в структурі простого речення в сучасній українській мові: Автореф.дис. канд.філол.наук. – К., 1982. – 22 с. – С. 7.
2. Вакуленко Г.М. Семантико-синтаксична характеристика каузальних відношень у структурі простого речення// Література та культура Полісся. Випуск 43. – Ніжин, 2008. – С. 171-173.
3. Вихованець І.Р., Городенська К.Г., Русанівський В.М. Семантико-синтаксична структура речення. – К.: Наук.думка, 1983. – 219 с. – С. 83.
4. Вихованець І.Р. Нариси з функціонального синтаксису української мови. – К.: Наук.думка, 1992. – 222 с. – С. 118.
5. Загнітко А.П. Теоретична граматики української мови: Синтаксис / А.П. Загнітко. – Донецьк : ДонНУ, 2001. – 662 с. – С. 180.
6. Йова А.І. Синоніміка приєднанників з значенням мети в українській мові// Известия Крымского педагогического института. Т.ХХVIII. – Симферополь, 1957. – 234 с.

УДК 372.3:37.036

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ТЕАТРАЛІЗОВАНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Скрильнікова Н., студентка ІV курсу факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: доктор педагогічних наук, проф. **Оржеховська В.М.**
Співкерівник: **Тукач І.І.**, асистент кафедри дошкільної освіти

У статті висвітлені результати практичного вивчення проблеми впливу театралізованої діяльності на формування творчих здібностей старших дошкільників.

Новітня парадигма освіти ХХІ століття зорієнтована на людину нової культури, на формування творчої самореалізації й розкриття її потенціалу. Художній розвиток дітей, актуалізація закладених у них природою здібностей і задатків сприяють умінню виявляти творчу активність, ініціативність, оригінальність у різнобічній діяльності

Розвиток же дитячої творчості є складною комплексною проблемою, яка потребує пошуку ефективних засобів у різних галузях мистецтва та художньо-естетичній діяльності зокрема у театралізованій.

Велика увага надається цьому питанню у державних документах, що стосуються освіти, оскільки розвиток творчого потенціалу дитини є актуальною проблемою сучасності. Проблема художньо-творчого розвитку знайшла широке обґрунтування в Національній доктрині розвитку освіти у ХХІ столітті, Законі України "Про дошкільну освіту", "Про загальну середню освіту", в Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні, в Концепції художньо-естетичного виховання.

У сучасних наукових дослідженнях багатьох учених (Н.В.Водолага, Г.О.Костюшко, Н.П.Нечай, Л.В.Серих, В.М.Шахрай) одним із ефективних засобів розвитку творчої особистості дитини визначено театралізовану діяльність, що має величезні можливості для збагачення й розкриття художньо-творчого потенціалу дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. Роль театралізованої діяльності у всебічному розвитку дітей дошк-

ільного та молодшого шкільного віку досить ґрунтовно висвітлено у працях Л.В.Артемової, О.П.Аматьєвої, Р.І.Жуковської, Ю.І.Рубіної. Дослідники доводять, що театралізована діяльність має значні можливості щодо художнього самовиявлення та розвитку творчих здібностей особистості саме в ці періоди дитинства.

З метою практичного вивчення проблеми впливу театралізованої діяльності на формування творчих здібностей старших дошкільників нами проведено емпіричне дослідження зазначеної вище проблеми.

Метою написання статті є: висвітлення результатів емпіричного вивчення рівня розвитку творчих здібностей старших дошкільників та впливу на їх розвиток театралізованої діяльності як одного із основних засобів розвитку творчості дітей.

Констатувальний експеримент проходив на базі старшої дошкільної групи ДНЗ №17 м.Ніжина протягом 29 днів з 1 лютого до 11 березня. Об'єктами даного дослідження виступали діти старшого дошкільного віку та вихователі ДНЗ. Експериментом було охоплено 15 дошкільників 5-6 року життя, 6 осіб вихователів, 15 батьків досліджуваних дітей даного дошкільного закладу.

Експериментальне вивчення особливостей впливу змістових аспектів театралізованої діяльності старших дошкільників на розвиток їх творчих здібностей; особливостей створення для творчості розвивального середовища старших дошкільників; відбору засобів театралізованої діяльності, які максимально здатні

формувати творчий потенціал дитини, здійснювалося за допомогою таких емпіричних методів дослідження: *в якості основних* – спостереження за старшими дошкільниками; *в якості додаткових* – інтерв'ювання батьків, музичного керівника, вихователів, та бесіда з батьками, дітьми, вихователями.

У бесіді взяло участь 15 дошкільників ДНЗ №17. Аналізуючи результати проведеної бесіди, було виявлено, що всі діти старшого дошкільного віку, учасники експерименту (100%) залучаються до театралізації в умовах дошкільного закладу, де їм надано можливості реалізації своїх творчих замислів та створені необхідні умови для цього. Натомість, у домашніх умовах це є проблемою. Більшість старших дошкільників (86,7 %) люблять брати участь у театралізованій діяльності.

Найбільш поширеними формами театралізованої діяльності старших дошкільників виявлені: самостійна художньо-літературна діяльність, на заняттях та сюжетно-рольові ігри. Для більшості опитуваних дітей (87 %), створення дорослими відповідного середовища для творчої діяльності відіграє важливу роль. При цьому, необхідним є: наявність ігрової зони, відповідного реквізиту для гри (матеріалів, костюмів, декорацій тощо), що забезпечить розвиток їх творчої діяльності. Решта респондентів (13%) зазначили, що потребують не тільки підтримки дорослих у даній діяльності, а й керівництва нею.

Із метою підтвердження достовірності результатів бесід з дітьми, було проведено *спостереження* за театралізованою діяльністю дітей, у процесі якого було виявлено, що на результативність роботи дітей під час занять, ігрової та творчої діяльності активно впливає зовнішнє середовище, у якому перебуває на даний час дитина, а саме: наявність ігрової куточка; достатність ігрового реквізиту; позитивні, стимулюючі дії дорослих (вихователів і батьків); використання засобів театралізованої діяльності: художнє слово, музика, хореографія, реквізит тощо.

Результати спостережень та бесід з дітьми дають можливість говорити про те, що для дітей старшого дошкільного віку створення сприятливого середовища дорослими (забезпечення ігровим куточком, відповідними матеріалами, підтримкою оточуючих тощо) відіграє важливу роль у формуванні їх творчих здібностей.

Унаслідок бесіди з батьками, з'ясовано, що 73 % опитуваних вбачають в театралізації позитивний вплив на творчий розвиток їх дітей. Проте решта 26,7 % респондентів вважають, що театралізована діяльність є лише засобом розваги і ніяким чином не впливає на розвиток творчого потенціалу дошкільників. 93,3 % опитуваних батьків є добре обізнаними про позитивний вплив театралізованої діяльності на розвиток творчих можливостей їхніх дітей. При цьому, 73 % батьків відноситься до такої діяльності позитивно і активно сприяють їй, забезпечуючи необхідними для цього умовами – увагою, підтримкою, практичними ігровими засобами, куточками, літературою тощо.

Отже, аналіз відповідей батьків на запитання під час бесід дозволяють стверджувати, що більшість із них є добре обізнаними з проблемою впливу театральних засобів на дошкільників у формуванні їх творчих здібностей, більшість з них повноцінно використовує при цьому всі можливості. Натомість серед

опитуваних є ті, що не вбачають у театралізованій діяльності нічого цінного, тим більше як засобу розвитку творчих здібностей.

Аналіз бесід з вихователями показав, що 100% опитуваних є постійними організаторами театралізованої діяльності дітей, та саме вони (80%), забезпечують належні умови для цього в ДНЗ. На думку опитуваних у груповій кімнаті обов'язково повинні знаходитися атрибути, куточок перевдягання, костюми, музичні інструменти та інше. Також з'ясовано, що батьківська допомога надається в меншій мірі (20%), хоча більшість вихователів зазначають, що їм необхідна дана допомога батьків.

Значна частина досліджуваних (83,3 %) зазначила, що зміни у поведінці дітей при даному виді діяльності є позитивними, а наслідком цього є самостійне залучення дітей до театралізованої діяльності у ігрових зонах та використання у процесі цієї діяльності здобутих ними раніше знань і вмій. Натомість враження від цього передаються дітьми в різних формах: самостійній художньо-літературній діяльності, на художніх заняттях та через сюжетно-рольові ігри. Результати бесіди показують, що діти залучені лише до виготовлення театральних ігрових матеріалів. При цьому, 33 % вихователів зазначили, що враховують побажання дошкільників під час постановок театралізованих дійств. На жаль, частіше думка дітей залишається не почутою дорослими, не використана, оскільки вихователі звикли виконувати підготовчу роботу самостійно. При цьому, 67% вихователів все ж таки визнали, що проведення театралізованої діяльності з використанням реквізиту, що створений самими дітьми позитивно впливає на продуктивність їх творчої діяльності. Адже діти у означеній підготовчій роботі виявляють більшу активність, проявляють креативність, бажання додати щось своє в сюжет відомого твору (імпровізація). Опитувані стверджували і те, що набутий досвід дітей проявляють під час колективної ігрової діяльності, а саме: обігруванні вибраних ними самостійно ігрових ролей з додаванням, приписуванням своєму героєві додаткових рис, можливостей; зміні звичного плину сюжету твору. Часто, за словами опитуваних, зміни обіграного твору дітьми носить кардинально новий характер, і зовсім не схожий на вже відомий нам. Проте досвід роботи вихователів говорить про те, що не всі дошкільники показують досить високу активність як у театралізованій, так і у самостійній діяльності під час гри. Отже, у досліджуваній групі нами виявлено дітей, що демонструють високу творчу активність (актив групи), дітей, що демонструють помірну творчу активність (пасив), та дітей, що демонструють середній рівень творчої активності. Саме таким дітям потрібен стимул, для більш швидшої активізації в творчій діяльності.

Таким чином, результати опитування вихователів дозволяють стверджувати, що персонал дитячого закладу є добре обізнаним з даною проблемою, що позитивно впливає на розвиток творчого потенціалу всіх дошкільників. Створення, організація сприятливих розвиваючих умов сприяють формуванню у дітей старшого дошкільного віку розвитку творчих здібностей.

Аналізуючи результати опитування музичного керівника дитячого закладу, з'ясовано, що музичний керівник є безпосереднім учасником театралізованих дійств дошкільників та має вплив на розвиток твор-

чості дітей. Саме він у своїй роботі використовує засоби театралізації (музики, костюмів, атрибутів, хореографії), які, за словами опитуваного, спонукають дітей до продуктивної діяльності, активізує увагу, уяву, фантазії, рухову активність дітей та збагачують їх творчий кругозір, що дає можливість кожній дитині старшого дошкільного віку розкритися під час виступу в повній мірі. За словами музичного керівника, без поєднання даних засобів при організації театралізованої діяльності з дошкільниками, не можливо отримати повноцінний продуктивний результат, адже буде втрачений емоційний взаємозв'язок з дітьми, що, в свою чергу, може призвести до зниження активності, зацікавленості дітей даним видом діяльності, втрати результативності, що досягається впливом театралізації на творчий потенціал старших дошкільників.

Отже, аналіз відповідей музичного керівника, дає нам можливість стверджувати, що працівники дошкільного закладу є достатньо обізнаним з даної проблеми. Музичний керівник є активним організатором даного процесу, бере безпосередню участь у театралізованій діяльності старших дошкільників, що впливає на розвиток творчих здібностей дітей.

Загальні результати дослідження свідчать, що старші дошкільники позитивно ставляться до організації з ними театралізованої діяльності. При цьому, поєднання художнього слова, музики, костюмів, реквізиту і т. д. сприяє розкриттю в дітей старшого дошкільного віку їх творчого потенціалу.

Детальний аналіз впливу змістових аспектів театралізованої діяльності старших дошкільників на розвиток їх творчих здібностей, а саме: літературні твори та їх зміст; сприятливе для творчості розвивальне середовище, є за результатами спостереження та бесід довів беззаперечний їх вплив на розвиток творчих здібностей дошкільників,

оскільки літературні твори для дітей, їх зміст, обсяг, форми роботи з їх використанням об'єктивно розширюють досвід дитини, поглиблюють знання, збагачують словник. Все це є обов'язковим когнітивно-афективним підґрунтям активізації творчого потенціалу дитини.

Аналіз відбору відповідних засобів театралізованої діяльності, які максимально здатні формувати творчий потенціал дитини, зокрема таких як: музика, реквізит і костюми, хореографія, за результатами спостереження, бесід та інтерв'ю довів, що ці види мистецтва органічно поєднані з театром, видами діяльності (мовленнєвої, музичної та хореографічної), тому природно та ефективно впливають на розвиток творчих здібностей дитини старшого дошкільного віку.

Тому на основі отриманих результатів дослідження та з метою більш глибокого і детального вивчення проблеми розвитку творчих здібностей засобами театралізованої діяльності у роботі зі старшими дошкільниками були розроблені методичні рекомендації вихователям ДНЗ та практичні батькам старших дошкільників щодо виховання творчих здібностей дітей засобами театралізованої діяльності.

Проте результати проведеного нами дослідження не вичерпують відповіді на усіх запитання, що стосуються проблеми формування творчих здібностей старших дошкільників засобами театралізованої діяльності. Досліджуваний інтерес можуть складати інші аспекти використання театралізованої діяльності в роботі з дітьми дошкільного віку. Зокрема, подальшого дослідження можуть потребувати проблеми удосконалення форм та методів роботи з дітьми в театралізованій діяльності які здатні максимально розвивати творчий потенціал кожного дошкільника.

УДК 37

НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Следь К.В., студентка III курсу факультету іноземних мов

Наукові керівники: доцент **Таран О.М.**, доцент **Москалець О.О.**, кафедра англійської мови та методики викладання іноземних мов

У статті розглядаються особливості навчання лексики англійської мови дітей від трьох років за допомогою гри з урахуванням психічних особливостей даного віку. Наведені також приклади навчально-пізнавальних ігор, метою яких є пробудження в дітей інтересу до вивчення мови, розвиток розумових здібностей.

В статье рассматриваются особенности обучения лексики английского языка детей от трех лет с помощью игры с учетом психических особенностей этого возраста. Приведены также примеры учебно-познавательных игр, целью которых есть пробуждение в детях интереса к изучению языка, развитие умственных способностей.

In this article features of teaching children after the age of three the lexical units of the English vocabulary taking into consideration the psychical peculiarities of the mentioned age are considered. There are also given examples of learning-cognitive games, the purpose of which is to evoke children's interest to learning the language and developing mental skills.

Навчання лексики іноземної мови дітей, починаючи з раннього віку (від трьох років), вимагає від вчителя особливого підходу. Не достатньо лише знати психологічні та індивідуальні особливості, провідну діяльність даного віку, а потрібно ще й вміти застосовувати ці знання на практиці, добираючи посильний матеріал і подаючи його у цікавій формі, щоб пробудити в дитини інтерес і прагнення до спілкування. Основними принципами навчання іншомовної лексики є принцип комунікативності, врахування рідної мови, взаємопов'язаного навчання різних видів мовленнєвої діяльності (в даному випадку – аудіювання та говоріння), наочності, активності, індивідуалізації та принцип взаємозв'язку навчання з життям [2: 48-52]. У ранньому дитячому віці слід вивчати лексику, пов'язану з назвами кольорів, тварин, частин тіла, а також слова та фрази повсякденного вжитку.

Беручи до уваги психофізіологічний розвиток та розвиток мовлення дітей від трьох років, вивчення іншомовної лексики повинне мати комунікативний ігровий характер і наочне представлення. Комунікативність в цьому віці набуває особливого значення, адже основними видами провідної діяльності раннього дитячого віку є спілкування і гра. Тому цей період сензитивний для розвитку мовлення [4:128]: у дитини продовжують формуватися основи фонематичного слуху, удосконалюється вимова звуків, розуміння та вимова перших слів, спроба побудови речень, від простих до поширених, а згодом складних. Спершу дитина сприймає і накопичує почуте, потім намагається його відтворити, часто повторюючи одні й ті ж слова, згодом розширює свій лексичний запас. У її довготривалій пам'яті відкладаються фразові стереотипи. Ці стереотипи формуються не усвідомлено, а шляхом наслідування мовлення дорослих, які створюють необхідне мовне середовище, завдяки чому дитина засвоює не тільки лексику, а й фонетику іноземної мови.

Ще одним видом діяльності дітей цього віку є гра [5:166], тому комунікативну ситуацію краще за все організувати у формі гри. У грі активізуються усі психофізіологічні процеси дитини: сконцентровується увага, залучається мислення і відбувається краще запам'ятовування. Обов'язковою умовою гри, яка має на меті формування лексичних навичок, є використання наочності (іграшок, малюнків, предметів повсякденного вжитку) для того, щоб пов'язати наочний і словесний образи, що полегшує запам'ятовування нових слів. Таким чином, під час сприймання форми слова у дитини виникатиме у пам'яті певний образ і, навпаки, коли вона бачить знайомий їй предмет, то в пам'яті виникає словесний образ. Ще російський педагог Костянтин Дмитрович Ушинський зазначав, що якщо навчати дитину будь – яким п'яти незнайомим словам, вона буде відчувати великі труднощі, але якщо пов'язати з картинками двадцять таких слів, діти швидше засвоять їх [3:28]. Оскільки увага в ранньому дитячому віці швидко розсіюється, то слід зазначити, щоб гра була цікавою, пізнавальною і закінчувалась раніше, ніж вона встигне набриднути.

Розвиток мовлення у ранньому дитинстві відбувається у двох взаємопов'язаних напрямках: вдосконалюється розуміння мовлення дорослих і формується власна мовленнєва активність. Важливим

досягненням є те, що дитина не просто є учасником певної комунікативної ситуації, а й пізніше здатна відтворити цю саму ситуацію за інших обставин. Набуває значення ситуативна пам'ять.

Навчання іноземної мови базується на володінні достатнім рівнем рідної мови [2: 52]. Цей процес відбувається індивідуально, в залежності від розумового розвитку: пам'яті, сприймання, мислення, уваги, а також готовності дитини сприймати і відтворювати мовлення дорослих. Серед цих взаємопов'язаних функцій домінує сприймання. У ранньому дитячому віці воно має вибіркового характеру і тісно пов'язане з практичною діяльністю. Пам'ять дитини мимовільна із рисами впізнавання. Увага - короткочасна зі швидким переключенням. Переважає наочно-дійове і наочно-образне мислення.

Навчання іншомовної лексики відбувається на усній основі через такі види мовленнєвої діяльності як аудіювання (рецепція) та говоріння (в даному випадку, переважно репродукція). Потрібно також взяти до уваги, що аудіювання і говоріння – це дві сторони усного мовлення і без цих взаємопов'язаних процесів неможлива комунікація. Крім того, без аудіювання не може бути нормативного говоріння. Психофізіологічною основою аудіювання є рецептивна розумова діяльність, спрямована на запам'ятовування. Для успішного навчання дитини іншомовної лексики через аудіювання, потрібно врахувати особливості психофізіологічних механізмів аудіювання для даного віку, а саме:

- сприймання мовлення (дитина слухає іноземне мовлення, намагається спочатку внутрішньо промовляти окремі слова, а потім вимовити їх вголос);
- сегментування мовленнєвого ланцюга (виокремлення слова і розуміння його змісту). Наприклад, дитина вже знає слово *hand*. Тому, коли я їй скажу: "It is my *hand*" і покажу їй свою руку, вона зрозуміє значення сказаного;
- залучення механізмів оперативної пам'яті (утримання у свідомості сприйнятого слова протягом необхідного часу для його осмислення);
- активізація механізму антиципації (за початком слова чи словосполучення передбачити його закінчення). Наприклад, дитина знає словосполучення *green grass*. Якщо я скажу: "*the grass is...*", дитина може додати: "*green*".
- включення механізмів довготривалої пам'яті (порівняння з попереднім досвідом і сприймання мовної інформації як знайомої чи незнайомої). Наприклад, дитина знає слово *nose*, але не знає слова *small* і тому їй потрібно пояснити словосполучення *a small nose*. Можна показати ляльку і сказати, доторкнувшись до її носа: "*Tanya has a small nose*. У Тані маленький носик і у тебе маленький носик – *a small nose*". Потім попросити дитину виконати такі ж дії і озвучити їх. Зробити це слід кілька разів. Таким чином, незнайома дитині інформація стає знайомою і засвоєння нової лексики відбувається із залученням уже відомої).
- включення механізмів осмислення (перетворення словесної інформації в образну, сортування інформації на основну і другорядну, запам'ятовування лише основного). Наприклад, при вивченні назв тварин, слід

співставити смисловий образ з наочним, тобто показати дитині малюнок, іграшку чи живу тварину і сказати: "It's a hen, a pig or a cow") [2:119-121].

Процес аудіювання тісно пов'язаний з говорінням. Дитина спочатку чує іноземну лексику, а потім намагається її відтворити. Під час говоріння активізуються такі психофізіологічні механізми як:

- репродукція;
- комбінування (використання знайомого слова у новому словосполученні. Наприклад, дитина знає словосполучення *a red pencil*, але не знає *a red cat*. Нове словосполучення доцільно продемонструвати наочною.);

- прогнозування (у структурному плані – передбачення на рівні фрази, коли за першими вимовленими словами передбачається конструкція фрази; на рівні змісту – передбачення, чим завершиться ситуація мовлення. Прогнозування відбувається у дітей, які вже мають певний лексичний мінімум) [2:144-146].

Отже, з вище зазначеного можна зробити висновок, що іншомовна лексика швидше й краще запам'ятовується, якщо дитині не нав'язувати її, а використовувати у грі, яка формує лексичні та фонетичні навички. Наприклад, для того щоб дитина запам'ятала назви англійських кольорів, можна взяти іграшкову пірамідку, яка складається з різнокольорових кілець. Слід давати їй по одному колечку, називаючи його колір англійською мовою. При цьому потрібно попросити її повторити слова, які означають назви кольорів. Слід зауважити, що дитина спочатку може відчувати певні труднощі при вимовлянні іноземних слів, але погравши в цю гру з пірамідкою декілька днів, вона обов'язково навчиться правильної вимови. Доцільно також

використовувати ці знання в змінених умовах. Наприклад, на прогулянці слід запитувати у дитини назви кольорів різних предметів (машин, парканів, будинків).

У дітей викликає задоволення вивчення віршиків, які містять аналогічні слова. Наприклад,

Колір вовка і мишей називається як? (grey)

А ведмідь на ім'я Бравий

Вибрав колір собі... (brown) [1:37].

Пізніше, коли дитина вже буде вільно орієнтуватися в кольорах, можна залучити її до гри: дорослий загадує який-небудь предмет у кімнаті і промовляє такі рядки: "I see something yellow, yellow, yellow. Guess what it can be". Замість "yellow" можна назвати інший колір. Спочатку дитина відгадує предмет, а потім сама називає колір якогось предмету в кімнаті [1:11].

З дитиною, яка вже знає назви основних частин тіла, можна пограти в таку гру: дорослий спочатку повільно, а потім швидше дає команди: touch your nose, touch your ears..., а дитина, дивлячись, як він виконує дії, робить це слідом за ним. Із старшими дітьми можна зайнятися зарядкою, даючи їй команди і одночасно показуючи дії: "Hands to the sides! Bend left! Touch your nose! Touch your head! Turn right!" [1:5].

Отже, навчаючи іншомовної лексики у грі, ми пов'язуємо словесний образ лексичної одиниці з наочним чи дієвим, даємо дитині можливість сприйняти іншомовне мовлення на слух, самостійно вимовити нові слова, що сприяє формуванню в неї лексичних та фонетичних навичок. Проте, щоб досягнути певних результатів, необхідне систематичне повторення вивченої лексики та постійне поповнення лексичного запасу, що слід здійснювати у комунікативній ситуації, не наголошуючи, чи це слова рідної мови, чи іноземної.

Література

1. Близнюк О. І., Панова Л. С. Ігри у навчанні іноземних мов. – К.: Освіта, 1997. – 64с.
2. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. Підручник / Кол. Авторів під кер. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999.
3. Кричківська Т. Д. Психологія дошкільного віку. Навчально-методичний посібник. – Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ, 2001. – 61с.
4. Павелків Р. В., Цигипало О. П. Дитяча психологія: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2008. -432с. (Альма-матер).
5. Волков Б. С., Волкова Н. В. Детская психология: логические схемы, - М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2003. – 256с.

УДК 556.16 (477.51)

ФОРМУВАННЯ СТОКУ ОСТРА В РАЙОНІ НІЖИНА ПІД ВПЛИВОМ СУЧАСНИХ КЛІМАТИЧНИХ УМОВ

Соболь А., студентка II курсу природничо-географічного факультету

Науковий керівник: **Остапчук В.В.**, доцент кафедри географії

Однією з основних характеристик кожної річки є її стік – це витрата нею води за тривалий період; витрата показує об'єм води, який протікає через живий переріз річки за певний проміжок часу. [3]

Річковий стік формується під впливом комплексу різних чинників, які поділяються на фізико-географічні

та кліматичні. Особливу групу становлять чинники, спричинені господарською діяльністю людини.

Всі чинники визначають норму річкового стоку – середню арифметичну величину за тривалий період, який включає однакову кількість багатоводних та маловодних років.

До основних фізико-географічних чинників належать: геологічна будова, рельєф, ґрунтовий покрив, рослинність, наявність боліт та озер.

Геологічна будова впливає на ступінь зарегульованості стоку та на умови живлення підземних вод; об'єм стоку залежить від водопроникності гірських порід та наявності водотривких горизонтів. Суттєвий вплив має карст, який може бути позитивним (у зоні розвантаження стоку) та негативним (у зоні поглинання стоку). [2]

На території басейну Остра серед сучасних геологічних порід, які представлені відкладами четвертинного періоду, найбільш поширеними є елювіальні, еолово-делювіальні, водно-льодовикові, льодовикові та алювіальні відклади річкових терас. Вони представлені пісками, супісками, суглинками, лесовидними суглинками, суглинками з гравієм, валунами кристалічних порід. Серед алювіальних відкладів (долина Остра та його приток) поширені піски, супіски, суглинки, торф. У північно-західній частині басейну розміщується досить значна ділянка поширення озерно-болотних відкладів, які представлені торфом, суглинком, супіском, мулом. [1]

Рельєф впливає на розвиток поверхневого стоку: при дуже розчленованому рельєфі поверхневий стік є досить інтенсивним, у свою чергу рівнинний рельєф – навпаки – сприяє збільшенню підземного стоку, внаслідок значної інфільтрації. [2]

Територія басейну Остра повністю розташована в межах Придніпровської низовини. Поверхня басейну, переважно, низовинна, плоска, подекуди полого хвиляста, злегка похилена у північно-східному напрямку. Абсолютні висоти коливаються в межах 115-135 м. [1]

Ґрунтовий покрив впливає на стік через величину випаровування або живлення підземних вод, залежно від механічного складу ґрунту. [2]

На території басейну Остра найбільш поширеними є такі типи ґрунтів: дерново-підзолисті, сірі лісові, чорноземні, лучно-чорноземні, чорноземно-лучні, лучні болотяні, які мають легкий механічний склад, що забезпечує достатнє живлення підземних вод завдяки інфільтрації. [1]

Рослинність впливає на величину стоку як безпосередньо – через величину транспірації, так і опосередковано – через ґрунтовий покрив, як один з факторів ґрунтоутворення, від якого залежить величина інфільтрації. [2]

Лісовою рослинністю зайнято приблизно 9% площі басейну. У лісах домінують молоді та середньовікові дерева, в яких життєві процеси найбільш інтенсивні, що у свою чергу зумовлює значну величину транспірації.

Також великі площі на території басейну займають луки. Завдяки їм волога в ґрунті накопичується і йде на живлення підземних вод.

Степова рослинність розміщена на території фрагментарно, однак, незважаючи на це, вона сприяє значній інфільтрації води в ґрунт.

Болотяна рослинність поширена, переважно, у заплавах річок (низинні болота) і сприяє значній транспірації вологи рослинами. [1]

В болотах та озерах відбувається накопичення вологи, чим забезпечується регуляція стоку. [2]

Коефіцієнт заболочення басейну становить 1,7%. У Ніжинському районі приблизно 30,5% території займа-

то болотами та заболоченими ділянками. Найбільшими болотними масивами є Зруб, Смолянка, Стодоли.

Коефіцієнт озерності становить 0,2%, що свідчить про невелику кількість озер на території басейну. Коефіцієнт озерності враховує і наявність штучних водойм (ставків, копанок); на території басейну їх також незначна кількість. [1]

Величина та форма річкового басейну також значною мірою впливає на стік через кліматичні чинники. [2]

Особливістю басейну Остра є те, що він розміщений у двох природних зонах – лісовій та лісостеповій, розділених лінією Носівка-Ніжин-Борзна. Цим зумовлені відмінності у кліматичних, гідрологічних, едафічних та біоценотичних умовах між північною та південною частинами басейну. [1]

Головними кліматичними чинниками є опади та випаровування, які безпосередньо впливають на стік. Температура, вологість повітря і вітер впливають на умови випадання опадів, стан поверхні ґрунту, дефіцит вологості повітря і величину випаровування, впливаючи таким чином опосередковано на річковий стік.

На території басейну середня багаторічна кількість опадів становить 550 мм на півночі та 540 мм на півдні, випаровування має також відмінності у зв'язку з розташуванням басейну у двох природних зонах: відповідно до цього, коефіцієнт зволоження у північній частині басейну буде становити приблизно 0,6-0,7, а у південній – 0,4-0,5. На території переважають західні вітри, що приносять вологу з Атлантики, однак можливі вторгнення арктичних повітряних мас, що зумовлюють різкі похолодання і формування посушливих явищ; проникнення тропічного повітря зумовлює різкі потепління.

Відносна вологість повітря у холодний період становить 80%, а влітку цей показник знижується до 55%. Тривалість посушливого періоду, коли відносна вологість не перевищує 30%, для цієї території становить 1-2 дні на місяць, тому можливість посух тут дуже мала. Температура найтеплішого місяця (липня) становить +19,1°C, а найхолоднішого (січня) - -6,8°C. Для території басейну характерні весняні та осінні заморозки. [2]

Однак клімат не є стійким, тому сучасні його зміни зумовлюють динаміку річкового стоку, а саме – значні його коливання.

Опрацювання значного емпіричного матеріалу для території України, де формується значна частина стоку, показало існування тенденцій до підвищення середньої річної температури повітря. Для метеостанцій, що мають найдовший період спостережень (з кінця 19 ст.), підвищення температури повітря в розрахунку на 100 років становить 0,7-0,9°C, що більше, ніж у цілому на земній кулі. Особливо стрімким воно виявилось в останні 20-30 років.

Ще важливішими щодо впливу на річковий стік є зміни температури повітря в окремі сезони. Найбільшими є підвищення температури повітря в холодну пору року (насамперед у січні-березні). За наявний період спостережень температура повітря в ці місяці підвищилася приблизно на 2°C. Температура повітря у теплу пору року змінилася мало. Інші прояви кліматичних змін є такими: зниження висоти снігового покриву, збільшення вологості повітря, зменшення швидкості вітру, зменшення випаровування з водної

поверхні у теплу пору року. У зв'язку з цим, при існуванні загальної тенденції до збільшення величини природного стоку, спостерігаються інші зміни – зменшення максимальних витрат та об'ємів весняного водопілля, збільшення витрат зимової та літньої межі, що у свою чергу спричинило більш рівномірний внутрішньорічний розподіл стоку річок. [4]

У дослідженні використано матеріали Відділу водних ресурсів м. Ніжина по стоку Остра (характерні рівні, витрата води) та дані метеостанції м. Ніжина (кількість щомісячних та річних опадів, висоту снігового покриву) за 2006-2009 роки. На їх основі було побудовано графіки, які відображають зв'язок між формуванням річкового стоку та кліматичними умовами території басейну протягом останніх років.

Аналіз дозволив виявити подібність водного режиму Остра у 2006 і 2007 роках та у 2008 і 2009 роках. (Рис. 1, 2 і Рис. 3, 4)

Спільними рисами для 2006 і 2007 років є високе водопілля (повінь), витрата води тоді становила близько 9500 тис. т мі. (Рис. 1, 2).

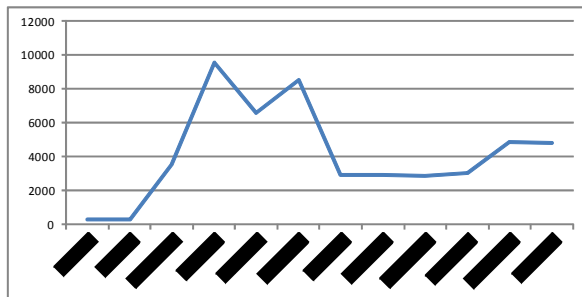


Рис. 1. Витрата води, тис. м³, 2006 рік

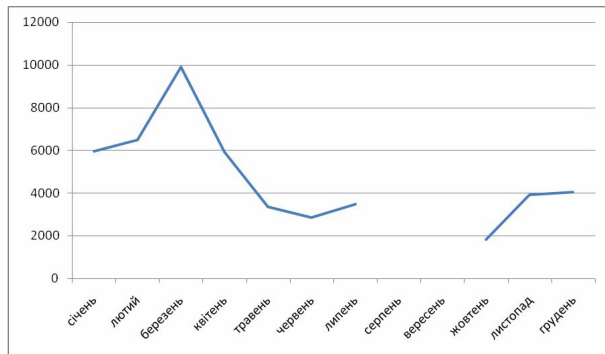


Рис. 2. Витрата води, тис. м³, 2007 рік

Час настання повені був приблизно однаковим: II декада березня у 2006 році та I декада березня - у 2007 році. При цьому причини, що зумовили високу повінь – відрізнялися: у 2006 році водопілля було зумовлене значним сніговим покривом (15 см), а у 2007 році причиною повені були надмірні опади у січні-лютому (50 - 60 мм, що значно перевищило норму).

Особливістю водного режиму Остра у 2006 році був значний літній паводок, під час якого витрата води зросла майже до рівня водопілля; паводок був зумовлений надмірною кількістю опадів у травні – приблизно 100 мм, що вдвічі перевищує місячну норму. (Рис.1).

2007 рік характеризувався збільшенням витрати води на початку холодного періоду (листопад-грудень) – як наслідок випадання значних опадів, які йшли на формування річкового стоку (при переважанні додатних температур), при цьому сніговий покрив не утворювався. (Рис. 2)

У зв'язку з відсутністю значного снігового покриву наприкінці 2007 – на початку 2008 років, весняна повінь останнього характеризувалася малими витратами (5500 тис. мі) і раннім часом настання – III декада лютого. (Рис. 3)

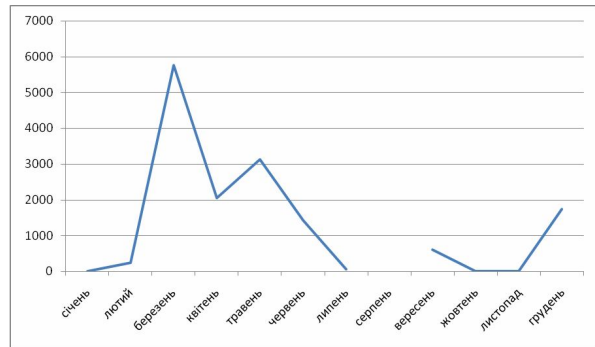


Рис. 3. Витрата води тис. м³, 2008 рік

Такі особливості були характерні і для весняної повені 2009 року, що було пов'язано зі схожістю кліматичних умов. (Рис. 4)

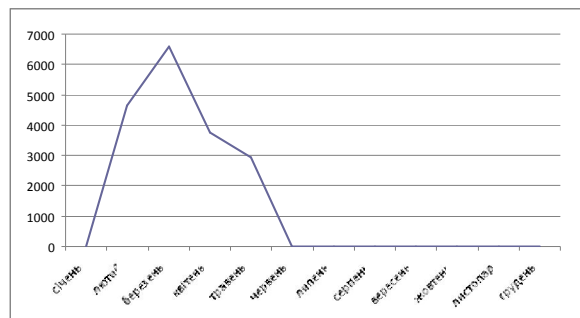


Рис. 4. Витрата води, тис. м³, 2009 рік

Особливістю водного режиму Остра у 2008 році було те, що він характеризувався найменшою річною витратою води – 15611 тис. т мі, незважаючи на те, що 2008 рік був найвологішим з чотирьох досліджуваних років (Рис. 3). Для пояснення цього феномену вочевидь, треба детально проаналізувати ще і режим випадання опадів протягом цього року, а також їх інтенсивність.

На жаль виявити безпосередній прямий зв'язок та певні закономірності у формуванні річкового стоку під впливом кліматичних факторів басейну не вдалося у зв'язку з обмеженою кількістю даних по стоку за попередні роки та значною зарегульованістю стоку Остра як в районі Ніжина, так і шлюзами, які знаходяться на 9 водомірних постах території басейну. Однак проведений аналіз стоку Остра за сучасних кліматичних умов може мати певне теоретичне та практичне значення.

Література

1. Биков В.Д., Васильєв А.В. Гидрометрия. – Ленинград: Гидрометеиздат, 1977. – 477с.
2. Ніжинщина: Навчальний посібник/ М.О. Барановський, О.В. Барановська, І.В. Смаль та ін. – Ніжин: Видавництво НДПУ ім. Гоголя, 2004 – 174 с.
3. Філоненко Ю.М., Бездухов О.А., Комлев О.О., Пелешенко О.І. Гідрологія: Практикум для студ. Прир.-геогр. Ф-ту. – Ніжин: Видавництво НДПУ ім. М. Гоголя. – 119с.
4. www.geo.univ.kiev.ua

УДК 784.092(477)

“ЧАРІВНА КВІТКА УКРАЇНИ”

Співак А., магістрантка факультету культури і мистецтв

Науковий керівник: **Ревенчук В.В.**, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки

Серед знакових особистостей українських співаків, артистичне життя котрих відбувалося переважно поза межами України, особливе місце належить Соломії Амвросіївні Крушельницькій. Її творчість вважають своїм національним скарбом Італія, Німеччина, Росія, Польща і Франція.

“Чарівною квіткою України” називають Соломію Крушельницьку шанувальники її таланту. За рішенням Юнеско, у вересні 1973 року світова громадськість відзначила 100-річчя з дня народження видатної дочки українського народу, однієї з найбільших відомих співачок кінця XIX — початку XX ст.

Довгий час у культурних центрах країн Європи та Америки, де виступала С.Крушельницька, про неї лунала найгучніша слава. З величезним успіхом виконувала вона головні партії в операх Дж. Пуччіні, Р.Штрауса, Р.Вагнера, Г.Доницетті, П.Масканьї, І.Піцетті; створила цілу галерею образів, що назавжди увійшли в золотий фонд світового оперного мистецтва. Її називали поряд з іменами Федора Шаляпіна, Енріко Карузо, Маттіа Баттістіні. Партнерами співачки були Олександр Мишуга, Ян Решеке, Тітта Руффо та інші майстри вокального мистецтва.

Про велич постаті артистки, її чарівний спів багато писала іноземна преса. Відлуння тріумфів співачки-українки за кордоном прокочувалось і українською землею, газети не раз сповіщали про її блискучі виступи. Співачка володіла видатним за силою і красою голосом широкого діапазону, віртуозною технікою та яскравим драматичним обдаруванням.

Народившись на Тернопільщині в сім'ї священика, Соломія Крушельницька рано виявила великі музичні здібності: грала на фортепіано, співала у хорах, брала участь у виставах аматорських театрів. У 19 років вона починає навчання у Львівській консерваторії у класі професора Валерія Висоцького як меццо-сопрано. Закінчивши навчання зі срібною медаллю, співачка їде до Мілана, де її чекає велика несподіванка: знаменита Фауста Креспі остаточно визначає природу її голосу - лірико-драматичне сопрано.

Жадібно й наполегливо Соломія навчається в Італії співу, акторській майстерності, мовам (англійській, італійській, іспанській, німецькій, польській, російській); невтомно листується з видатними музикантами та гуманістами своєї доби - Миколою Лисенком, Іваном Франком, Василем Стефаником, Михайлом Павликом та іншими; починає довголітню працю над єдиним своїм рукописом (досі не виданим) “Прин-

ципи виконання солоспівів М.В.Лисенка”; робить остаточний вибір між особистим та професійним.

Усього рік по тому С.Крушельницька дебютує в театрі Кремони в партії Манон Леско, а згодом з успіхом співає на сценах провідних театрів: “La Scala” (Мілан), “Гранд Опера” (Париж), Велика опера Варшави, Маріїнський театр Санкт-Петербурга. Кожен її переїзд до іншої країни супроводжувався екзальтованими коментарями преси, її шанували як національну святиню.

У 1895 р. С.Крушельницька в Австрії - вирішує опанувати нову для себе естетику співу, необхідну для виконання складних у вокальному відношенні оперних творів Р.Вагнера та Р.Штрауса, бере уроки у модного на той час віденського педагога Генсбахера. У музичному світі добре відомий той факт, що саме Крушельницька врятувала від повторного провалу оперу Дж.Пуччіні “Чіо-Чіо-сан”, ставши неперевершеною Мадам Баттерфляй [1, 92].

За свідченням американського критика Дж.Дювала, “Крушельницька - це таке складне явище, що люди навіть не розуміють, що їх найбільше вражає, коли вони слухають її і дивляться на неї. Подібно до Шаляпіна, Крушельницька виконує твір з такою експресією і точністю, що ще довго після концерту ми не можемо забути її голосу і залишаємося під впливом музики і поезії, яку ми відчули і зрозуміли глибше... Адже вона має пісенний талант Ліллі Леман, артистичне обдарування Сари Бернар і велику особистість Крушельницької” [3, 42].

У численних відгуках за її виступами ідеться про безмежні можливості голосу з діапазоном близько трьох октав і рідкісної краси зовнішність; гнучкий інтелект і неохитну волю; рідкісний синтез вокальної і акторської художньої виразності. Її порівнювали з такими великими драматичними актрисами, як Джемма Беллінчіоні та Елеонора Дузе. Паралеллю до масштабу її таланту й вокально-сценічної майстерності було хіба що мистецтво Федора Шаляпіна. Як видно з листування, співаків пов'язували глибокі взаємні почуття, яким не судилося справдитися ні в житті, ні на оперній сцені [3, 41-42].

Виступи С.Крушельницької на сценах Італії, Франції, Іспанії, Америки, Польщі, Англії, Німеччини, Австрії супроводжувались визнанням і захопленням. Світова преса писала, що її голос — найкрасивіший із тих, що коли-небудь чули люди. Як писав видатний італійський музикознавець і музичний критик Рінальдо Кортопассі, “у перші десятиріччя XX ст. на оперних сце-

нах світу царювали чотири особи чоловічої статі - Баттістіні, Карузо, Тіто Руффо, Шаляпін. І лише одна жінка спромоглася сягнути їх висот і стати врівень з ними. Нею була Соломія Крушельницька" [2].

Її оперну й концертно-камерну виконавську майстерність високо цінували композитори Дж.Пуччіні, А.Каталані, Р.Леонкавалло, Р.Штраус, диригенти А.Тосканіні й Л.Муьньоне.

Світогляд артистки формувалася під впливом українських письменників-демократів І.Франка і М.Павлика, з якими вона підтримувала дружні стосунки. Великою творчою дружбаю Крушельницька була пов'язана з В.Стефаніком, О.Кобиланською, Н.Кобринською, М.Лисенком, Д.Січинським, О.Мишугою, Ф.Шаляпіним, М.Менцинським.

Сталося так, що половину свого життя Соломія Амвросіївна провела за межами батьківщини, та ніколи не забувала про свій народ, завжди залишалася вірною патріоткою, жваво цікавилася громадсько-політичним життям України. Вона часто приїздила до Львова, подорожувала по містах і селах Галичини, давала благодійні концерти.

Співачка була пристрасною пропагандисткою української музики. Так, у 1900 році виступала у Львові на сцені театру Скарбека разом з О.Мишугою в опері Гулака-Артемовського "Запорожець за Дунаєм". Їй належить велика заслуга в популяризації творів М.Лисенка, С.Людкевича, Д.Січинського, блискучій інтерпретації українських народних пісень. Майже щороку вона брала участь у вшануванні пам'яті Т.Шевченка, спеціально приїжджаючи для цього до Львова з-за кордону.

У 1939 Соломія Крушельницька повернулася до Львова, де активно включилася до музичного життя, викладала в консерваторії. Співацьці випало довге й повноцінне життя вокальної зірки першої величини. 26 грудня 1949 року у Львові відбувся останній сольний концерт 77-річної співачки для земляків. І в поважному віці її голос звучав наповнено й тембристо, політно й технічно довершено; відчувалася той найвищий професійний вишкіл, який дає робота з видатними диригентами й партнерами [1, 92].

За спогадами колег, професор Львівської консерваторії Соломія Амвросіївна Крушельницька була завжди усміхненою, з усіма віталася першою, ніколи не сварила студентів, уміла робити зауваження надзвичайно делікатно. Її поважали, бачили в ній ошатну й осяяну, дещо відсторонену й замріяну, поважну й недосяжну в оманливій простоті велику Соломію, гідну легенди про себе [1, 93].

Улюбленим заняттям С.Крушельницької було виконання українських народних пісень під власний супровід. У вільний від гастролей час разом із чоловіком, адвокатом Чезаре Річчіоні, який був її імпресаріо, охоче приймали гостей. За спогадами Сібілли Алеармо, коли Соломія сідала за фортепіано і починала наспівувати під власний акомпанемент, то здавалося, що з неї спадала маска, особливо коли вона виконувала українські народні пісні. "Ці пісні були короткі, але Крушельницька співала їх з радісним поривом, уся переповнена щастям, мовби розкидала квіти у промінцях ранкового сонця, і вже не мало значення, що ми не розуміли слів. З виразу обличчя, з усмішки артистки можна було прочитати, що то слова якогось сп'яніння, здорового і сильного. І пов'язувалися слова тих пісень простим і гордим ритмом" [1, 93].

Померла велика українська діва 16 листопада 1952 року у Львові. Існує чимало портретів та скульптурних зображень славетної вокалістки. Останнім знаком пам'яті співачки є меморіальне зображення міфічного Орфея, що, зацікавлений у чорному мрамурі, журиться над Соломією на Личаківському цвинтарі.

С.Крушельницькій присвячували свої камерні твори М.Лисенко, П.Тості, С.Замойський, а відома аргентинська поетеса В.Окампо — вінок сонетів. Голос артистки зберігся на платівках; про неї створено фільми (документальний — "Плач подолянки" (1966, режисер Р.Фощенко) і художній — "Повернення Баттерфляй" (1983, режисер О.Фіалко)); видано два томи листів і спогадів (1978, ред. М.Головащенко) та роман В.Врублевської "Соломія Крушельницька" (1986). Її ім'ям названо музичну десятирічку й театр опери та балету Львова, Тернопільський музичний часопис, а також заснований у 1991 році Міжнародний конкурс оперних співаків.

У будинку, де народилася співачка, у 1963 році було відкрито музей, а на його фасаді встановлено меморіальну дошку. У Тернополі ім'ям С.Крушельницької названо вулицю, а в будинку, де вона провела останні роки, також відкрито музей.

Мистецтво Соломії Крушельницької є унікальним явищем світової та вітчизняної оперної сцени. Своїм співом вона викликала захват у слухачів, її творчість була свідченням небувалого розквіту вокального виконавства.

Своєю великою працею, культурою, колосальними успіхами на ниві вокальної творчості, любов'ю до рідного краю Соломія Крушельницька стала зразком для наступних поколінь. Її ім'я займає почесне місце у сузір'ї світових митців кінця ХІХ - початку ХХ століття.

Література

1. Антонюк В. Світова слава Українського співу в іменах // Антонюк В. Вокальна педагогіка (сольний спів): [Підручник] / Валентина Геніївна Антонюк. — К.: ЗАТ "Віпол", 2007. — С. 91-93.
2. "Громада". Часопис Товариства Української Культури в Угорщині. - №4 (90), липень-серпень 2007 року.
3. Крушельницька Соломія: Спогади. Матеріали. Листування. — У 2-х ч. / Вступна стаття, упорядкув. і припітки М.І.Головащенко / Соломія Крушельницька. — К.: Музична Україна, 1978. - Ч. I. — 400 с.

ДЕЯКІ АСПЕКТИ БІОЛОГІЇ ГОРОБЦЯ ХАТНЬОГО (*PASSER DOMESTICUS*) В НІЖИНІ

Стрілко Н., учениця ІІ курсу природничого класу Ніжинського ліцею Ніжинської міської ради при НДУ ім. М. Гоголя

Науковий керівник: Марисова І. В., професор кафедри біології

Актуальність теми. Починаючи з 50-х років ХХ століття, під егідою ЮНЕСКО діє міжнародна біологічна програма «Людина і біосфера». Одним з її розділів є «Вид та його продуктивність в ареалі», яка передбачає детальне вивчення всіх видів тварин, існуючих зараз на Землі. Зрозуміло, що розв'язання цієї проблеми не може бути здійснене однією або навіть кількома людьми. Для цього потрібні зусилля цілих наукових колективів. Тільки так можна буде вивчити біологію окремих видів тварин на великих територіях, тобто в межах всього ареалу кожного з них.

Оскільки навіть колективам вчених не можна одночасно вивчити всі аспекти біології всіх видів, тому щорічно, особливо в останні десятиліття, за рекомендацією міжнародної спілки охорони природи (МСОП), обирається якийсь один вид тварини, який оголошується твариною року. Так, наприклад, серед птахів, були визначені такі види як «Шпак – птах року 1999», «Білий лелека – птах року 2000», «Горобець польовий – птах року 2010» і т.д.

Ці види обрані не випадково, адже ці птахи здавна відомі, мабуть, кожному, вони оселяються поблизу житла людини та є звичайними в усіх населених пунктах. І саме тому, на прикладі цих видів, можна опрацювати методику роботи, розробити єдину схему дослідження тощо.

Одним з таких видів є і горобець хатній (*Passer domesticus*). Хоча він ще не визнаний Птахом року (незабаром і до нього дійде черга), проте він заслуговує на увагу, оскільки в наших знаннях про біологію цього птаха виявились певні прогалини. Зокрема, ми не маємо повної картини про загальну чисельність виду та її динаміку в часі та просторі, недостатньо вивчене питання гніздового періоду, майже відсутні відомості про особливості біології окремих популяцій виду (а це стосується певних частин ареалу) і т.д. Саме ці питання дають можливість встановлювати роль горобця хатнього в природних та штучних екосистемах, в урбанізованих біогеоценозах. А без їх вирішення неможливо буде створити цілісне та всебічне уявлення про вид в межах всього ареалу і дійти до завершення робіт у вигляді створення монографій, як того вимагає завдання МСОП.

Місто Ніжин виявилось однією з тих «білих плям», які стосуються наших знань про біологію горобця хатнього.

Отже, виходячи з вищенаведеного, цілком очевидна актуальність теми моєї роботи.

Огляд літератури: Не зважаючи на те, що горобець хатній (*P. domesticus*) згадується не тільки в казках, міфах, легендах тощо, він описаний і в сучасній науковій літературі, але на сьогодні немає жодної обширної цілісної монографії, яка б включала повний опис біології виду в межах всього ареалу.

Майже в усіх літературних джерелах, які були опрацьовані нами, мова йде про зовнішній вигляд птаха [1-6, 8, 9, 11-14], його голос [7], гніздування [2, 6, 16], живлення [2, 6, 10, 16], умови проживання в населених пунктах [9, 15].

Слід зазначити, що всі згадані відомості дуже загальні. Вони не стосуються географічної мінливості, популяційних відмінностей та багатьох інших питань.

Абсолютно відсутні дані про чисельність горобця хатнього. Вона, до речі, відрізняється не тільки в різних географічних точках планети, але і в одному й тому ж місці, але в різні сезони року. А від чисельності горобця хатнього залежить і його продуктивність. Таким чином, до цього часу не можна дати відповідь на одне з найважливіших питань сьогодення – продуктивність виду в його ареалі, значення виду в екосистемах (природних і штучних урбоценозах).

Немає в літературі конкретних матеріалів про гніздовий період горобця хатнього. Зокрема, не досліджені в повному обсязі такі питання, як добова активність птаха, час перебування на гнізді самки і самця протягом всього строку насиджування і т.д.

Такі відомості, що стосувались би Ніжина, взагалі відсутні.

Мета - дослідити чисельність горобця хатнього та її динаміку, вивчити харчування цього виду та простежити його добову активність в гніздовий період в м. Ніжині.

Завдання:

- Провести облік чисельності горобців хатніх в окремих районах і в цілому по місту Ніжин.
- Проаналізувати динаміку чисельності птахів в м. Ніжині протягом року.
- Вивчити добовий ритм насиджування та обігріву пташенят у гнізді.
- Отримати конкретну інформацію про живлення горобців хатніх в межах міста.

Наукова новизна: це – перше дослідження горобця хатнього у м. Ніжині. Вперше проведено облік чисельності ніжинської популяції виду і простежено гендерно-хронологічну активність птахів у гніздовий період.

Результати досліджень: дослідження проводились з жовтня 2009р. до жовтня 2010р. на 16 виділених нами ділянках, які становили майже половину від усієї площі міста і мали аналогічний комплекс типових для Ніжина екологічних умов (наявність одно- і багатоповерхових будівель, різноманітних деревних насаджень у парках, садах і скверах, відкритих присадибних ділянок, городів тощо).

Чисельність виду та її динаміка

З метою визначення середньої кількості горобців хатніх (*P. domesticus*) в Ніжині ми проводили дослідження в 16 виділених нами районах, що становлять приблизно половину від площі всього міста.

Ці ділянки обирались не випадково. Вони майже однакові за розмірами, умовами навколишнього середовища, побудовами, насадженнями та кількістю корму тощо, тобто включають всі типи для міста Ніжин біотопи.

Починались обстеження рівно о 15⁰⁰ годині і тривали до 16⁰⁰. Всього за час дослідження відбулось 192 обстеження, по 48 обстежень за сезон.

Перед виходом з дому ми записували температуру повітря та погодні умови (хмарність, опади, вітер тощо). Нами були заздалегідь виготовлені робочі карти району досліджень, на які занотовувались відомості про всіх побачених на маршруті горобців хатніх: кількість птахів, їх поведінка, харчування (місця, вид корму). Після закінчення дослідження певного району, вираховувалась середня кількість горобців хатніх на площі спостереження.

Використовуючи метод екстраполяції, ми перерахували дані районів, які були обстежені нами, на всю площу міста і виявили, що у 2009-2010рр., середня чисельність виду в м. Ніжині становила близько 8 тисяч особин.

Протягом року кількість горобців у м. Ніжині не залишалась стабільною, а коливалась по сезонах (рис.1).

Найменша кількість птахів була виявлена взимку (6240 особин), а найбільша кількість – влітку (9280 особин).

На нашу думку, динаміку чисельності горобців хатніх можна пояснити так. Найбільша кількість птахів спостерігається з кінця весни і влітку, коли чисельність збільшується за рахунок приєднання до дорослих птахів – молоді з 1-го та 2-го виводків.

Восени частина птахів починає розлітатись за межі міста на поля або у близькі села, де вони можуть знаходити достатньо корму. Тому в цей час, у місті кількість горобців хатніх зменшується, хоча і в незначній мірі (за нашими спостереженнями – до 8192 особин).

Різке зменшення кількості горобців у місті помічається взимку. Можливо, що в цю пору року, коли значно знижується температура повітря і погіршуються погодні умови, особливо у снігопадні або дощові дні, частина птахів ховається у щілинах будівель, під дахами або в інших місцях, і тому випадають з поля зору.

Можна припустити й те, що частина горобців узимку відкочовують за межі міста у пошуках доступного корму.

Гніздування

За даними літератури, горобці хатні (*P. domesticus*), розмножуються 2-3 рази на рік. В північніших частинах ареалу цей процес відбувається 2 рази, а в більш теплих – південних – 3 рази. Гніздяться горобці хатні в щілинах будівель, шпаківнях, дуплах дерев, у дахах тощо. Наші спостереження підтверджують літературні дані, конкретизуючи їх.

Горобці хатні в м. Ніжині гніздяться 2 рази на рік: 1 раз – в кінці березня – на початку квітня; 2 раз – в кінці квітня і до середини травня.

Гніздо складається з сіна, пір'я інших птахів, волосяного покриву тварин, ганчір'я та іншого мотлоху, який найлегше знайти біля житла людини.

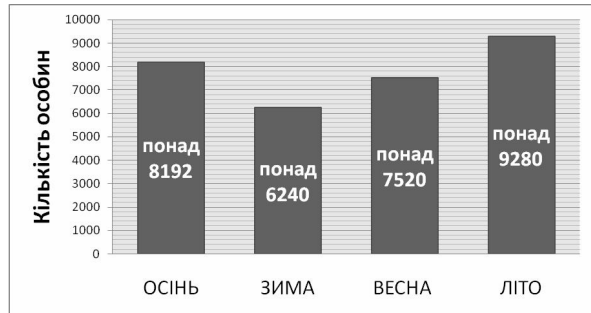


Рис.1. Сезонна динаміка чисельності горобців хатніх (*P. domesticus*) в м. Ніжині (осінь, зима 2009р – весна, літо 2010р).

Для більш конкретного і детального вивчення цього питання, нами було обрано два гнізда горобців хатніх. Перше гніздо (№1) було розміщене під шиферним дахом одноповерхового будинку, на висоті 5 метрів.

Виявилось, що матеріал для будівництва гнізда носять обоє птахів – і самець, і самка. З ним вони почерзі прилітають до даху майже кожні 3-5 хвилин. В гнізді, після прильоту, горобці знаходились приблизно 1-2 хвилини. Активніше будівництво ведеться зранку (в період з 6³⁰ до 11⁰⁰ години), після чого прильоти стають рідшими (1 раз на 6-8 хвилин). Також птахи в цей час довше затримуються у гнізді (до 4-5 хвилин).

Період будівництва всього гнізда тривав приблизно 2,5 тижні. Почався він 20-21 березня 2010р (t = +4°C), а закінчився 8-9 квітня 2010р.

Друге гніздо (№2) знаходилось у шпаківні, прикріпленій на стіні дерев'яного будинку на висоті 4 метри. Воно складалося з шерсті тварин (котів та собак), пір'я курей та сіна.

Його вага складала 86 грамів. Весь лоток був вимощений 6 пуховими пір'їнами курей, а стінки та дно щільно збиті та сплетені з шерсті собак та котів. Іноді зустрічалося сіно, але дуже мало.

Зовнішній діаметр гнізда, яке досліджувалось нами (D) = 18 см;

Внутрішній діаметр (d) = 8 см;

Глибина лотка (h) = 5 см;

Висота гнізда (H) = 8 см;

Товщина стінок (різна в усіх місцях) = 2-6 см;

Товщина дна = 3 см.

Насиджування (обігрів)

Період насиджування вивчався нами під час досліджень за гніздом №2.

Повна кладка складалася з 5 яєць. Забарвлення їх типове: на білому фоні густо розміщені численні плями і плямочки темного з різним відтінком кольору. Переважна кількість цих плям – коричневі, трохи менше – світло-кавові, нерідко – плями лілового відтінку. Вони вкривають майже все яйце, мають різні розміри та неоднорідні краї. Плямочки настільки густі, що основний фон майже повністю закритий і здається, що все яйце однорідного бурого кольору.

До речі, в літературі відзначається лише те, що яйця бурого кольору.

З цих яєць вилупилось 5 пташенят (останній 7.05.2010р). Вони були ще майже зовсім голі, без пір'я та пуху.

З 8.05.2010р ми почали дослідження добової активності горобців, які тривали 4 дні (8-11.05.2010р) з 5³⁰ години ранку до 18³⁰ години вечора щодня.

8.05.2010р, в результаті дослідження протягом світлої частини доби, ми дізнались, що самка знаходиться на гнізді 5 годин 25 хвилин, самець – 4 години 26 хвилин, обоє батьків разом – 2 години 20 хвилин; без нагляду гніздо залишалось лише на 49 хвилин (рис.2).

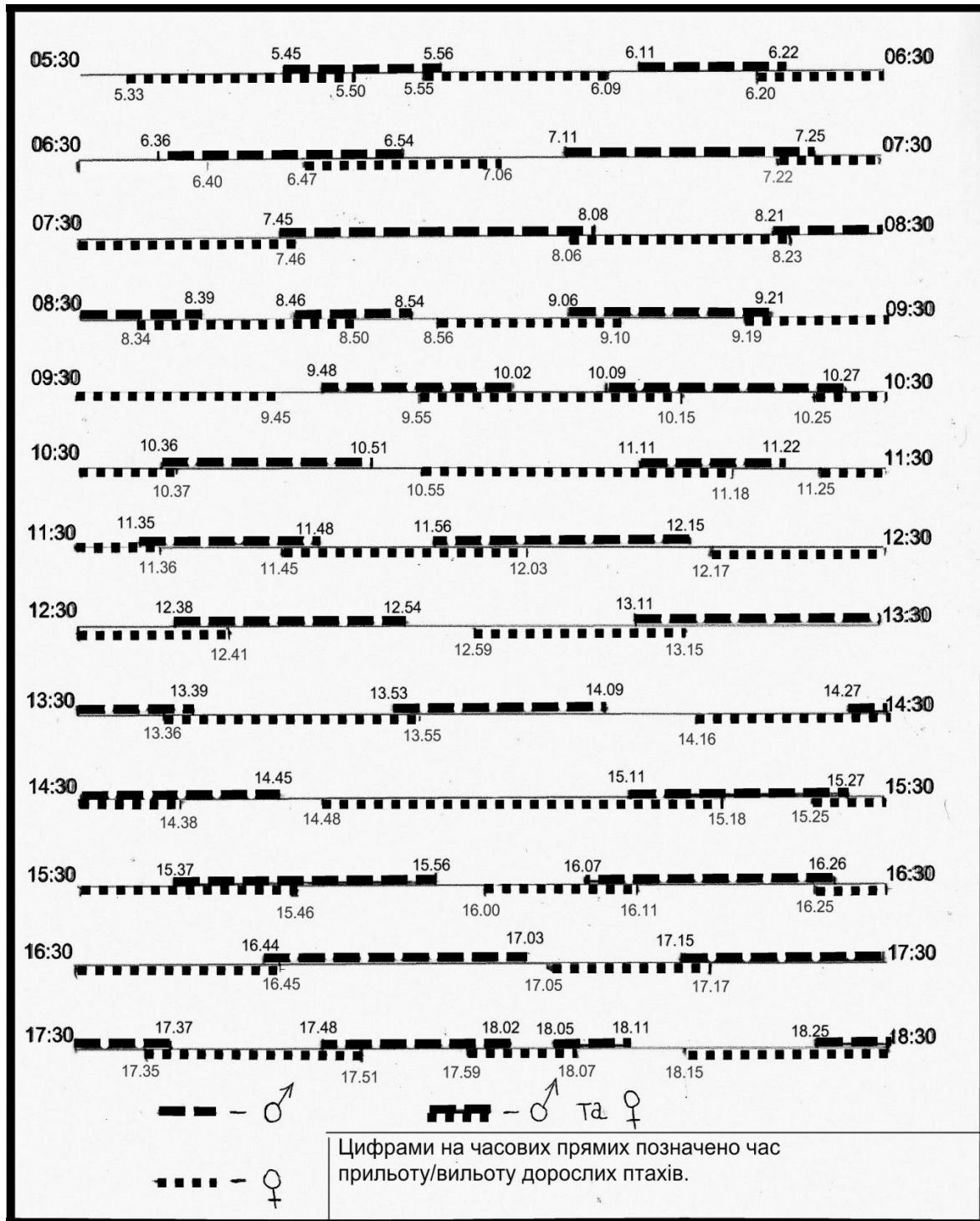


Рис. 2. Гендерно-хронологічна таблиця 2-го дня насиджування (обігріву) *Passer domesticus* (8.05.2010р.)

9.05.2010р. самка знаходилась на гнізді 5 годин 58 хвилин, самець – 5 годин 2 хвилини, разом обоє

батьків – 1 годину 35 хвилин; без нагляду гніздо залишалося всього на 25 хвилин (рис.3).

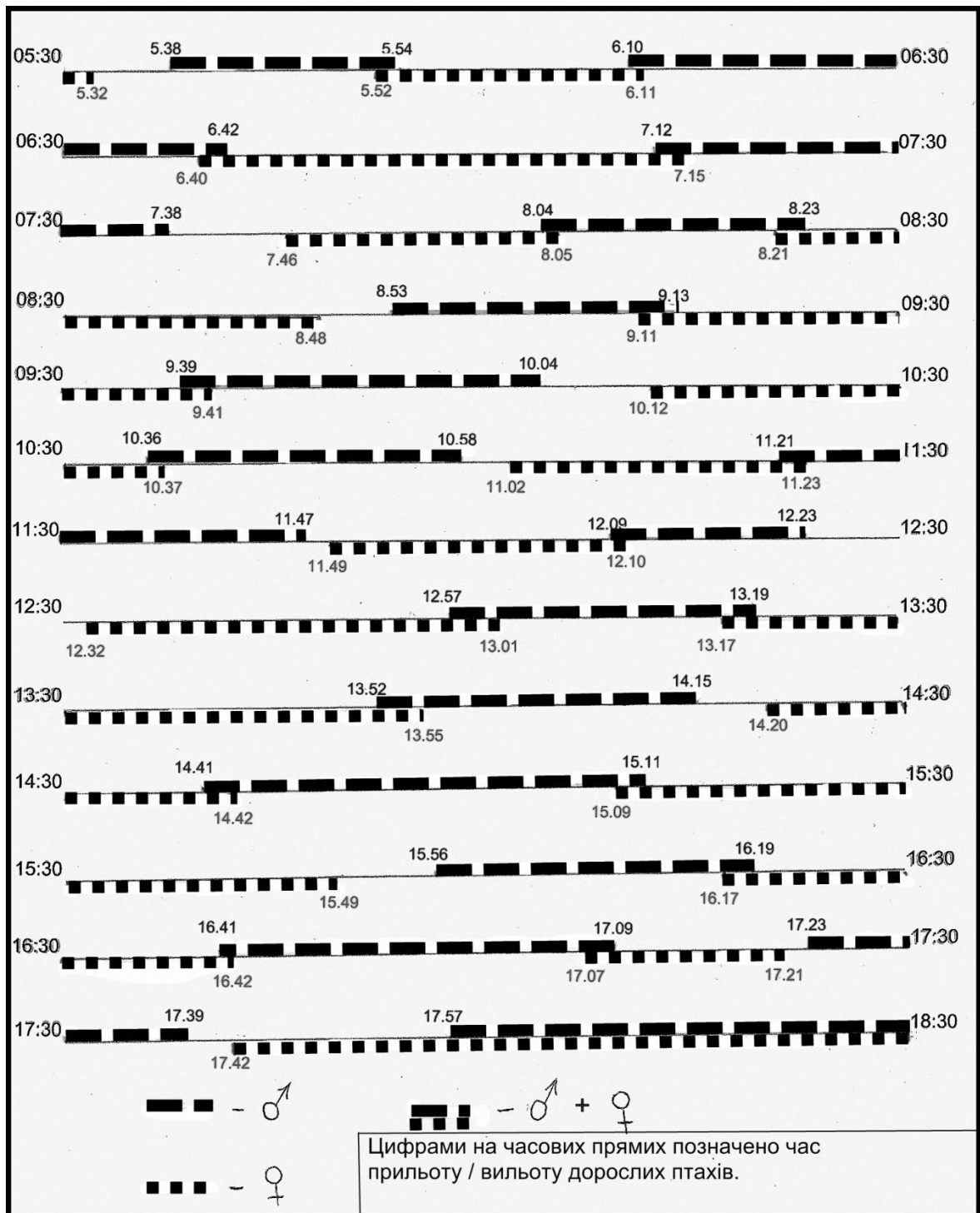


Рис. 3. Гендерно-хронологічна таблиця 3-го дня насиджування (обігріву) *Passer domesticus* (9.05.2010 р.)

10.05.2010р. самка перебувала на гнізді 6 годин, самець – 4 години 52 хвилини, разом обоє

батьків – 1 годину 33 хвилини; без нагляду гніздо залишалося всього на 35 хвилин (рис.4.).

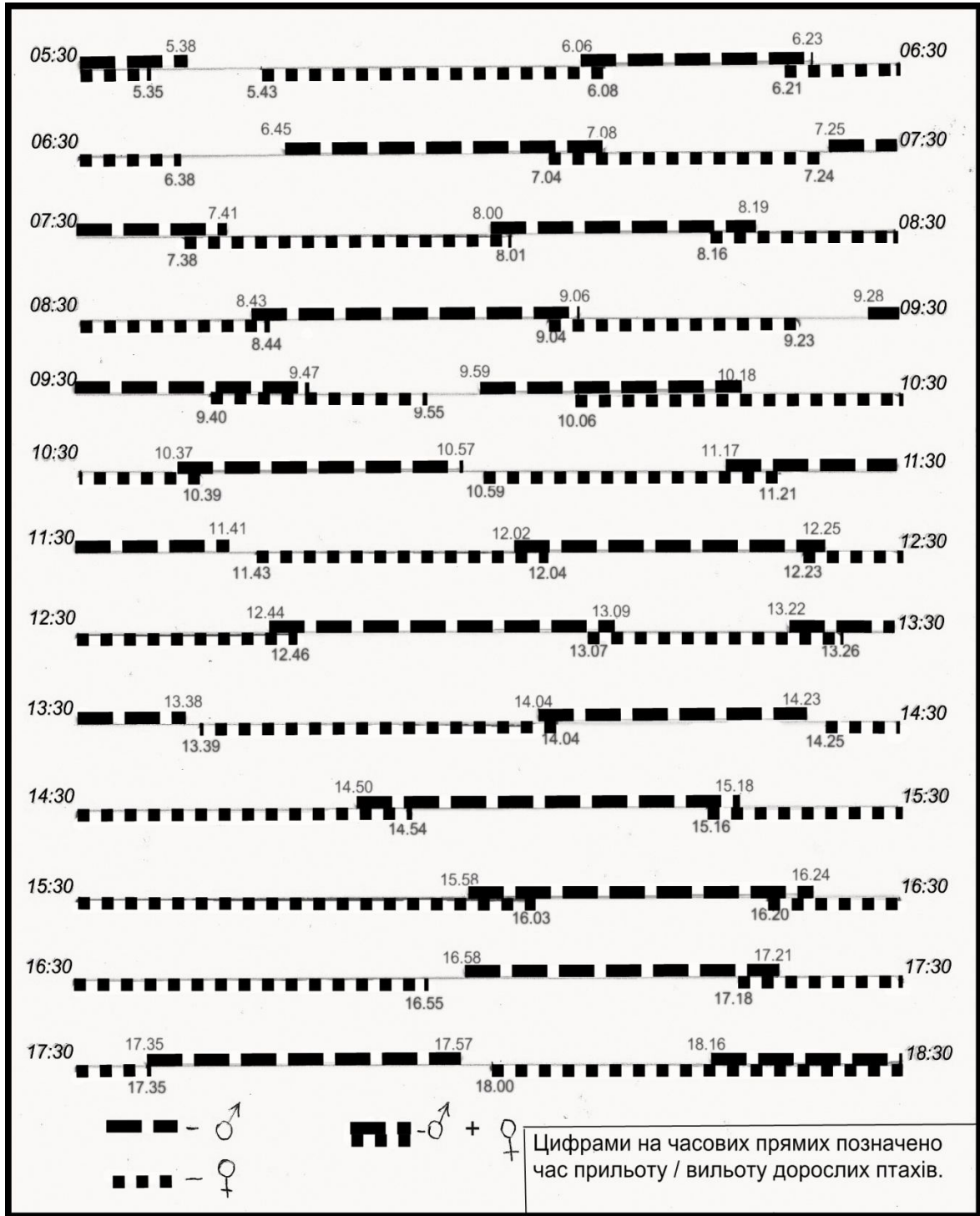


Рис. 4. Гендерно-хронологічна таблиця 4-го дня насиджування (обігріву) *Passer domesticus* (10.05.2010 р.)

11.05.2010р. самка знаходилась на гнізді 5 годин 46 хвилин, самець – 5 годин 6 хвилин, обоє батьків

разом – 1 годину 9 хвилин; без нагляду гніздо залишалося на 59 хвилин (рис.5).

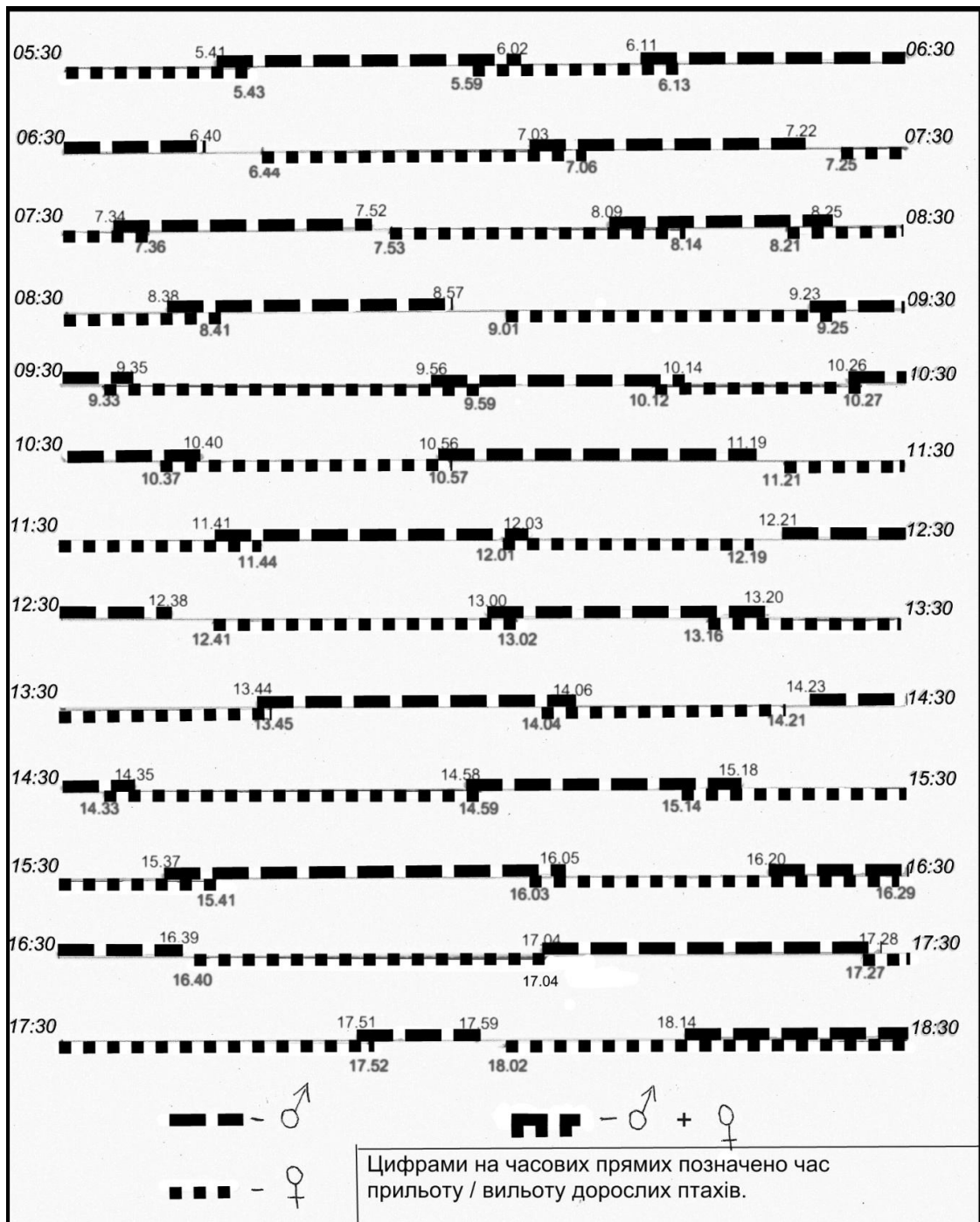


Рис. 5. Гендерно-хронологічна таблиця 5-го дня насиджування (обігріву) *Passer domesticus* (11.05.2010 р.)

В середньому, за світлої частини доби (щодня спостереження тривали 13 годин), самка перебуває на гнізді з пташенятами 5 годин 47 хвилин, самець – 4 години 51 хвилину, разом обоє батьків – 1 годину 39 хвилин; без нагляду гніздо залишається на 42 хвилини.

Отже, насиджують та обігрівають пташенят обоє батьків, але самка довше від самця - в середньому на годину щодня. Цікаво відмітити, що останній приліт самки на гніздо відбувався приблизно о 18 годині, самця на 10-15 хвилин пізніше, після чого обидва птаха залишались на гнізді аж до ранку.

У перші 5 днів життя пташенят щільність насиджування є дуже високою (понад 90%). При цьому вона щоденно зменшується від 97% (у віці 3 днів) до 92% (у віці 5 днів).

З діаграм щільності насиджування (обігріву) горобців хатніх (рис.6,7,8,9) видно, що у віці пташенят 2-5 днів, батьки обігрівають їх майже безперервно: загальна щільність насиджування (обігріву) у віці 2 днів становить 94%, 3 днів – 97%, 4 днів – 95%, 5 днів – 92%. Можна припустити, що кожного наступного дня вона ставала ще меншою.

У перші дні після вилуплення, пташенята, маючи недосконалу терморегуляцію, потребують додаткового тепла від тіла батьків. У віці 6 і більше діб пташенята, все більше вкриваючись пухом та пір'ям, вже можуть довше залишатись у гнізді без батьківського обігріву. До того ж, пташенята стають дорослішими і з кожним днем потребують все більше корму, а тому батьки частіше вилітають на "полювання", зводячи до мінімуму час перебування на гнізді.

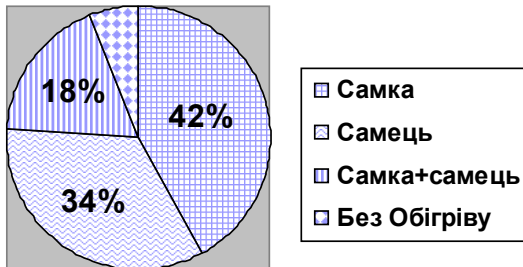


Рис.6. Щільність насиджування (обігріву) горобця хатнього у період вигодовування пташенят 2-денного віку

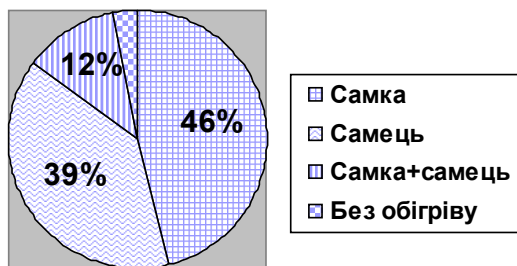


Рис.7. Щільність насиджування (обігріву) горобця хатнього у період вигодовування пташенят 3-денного віку

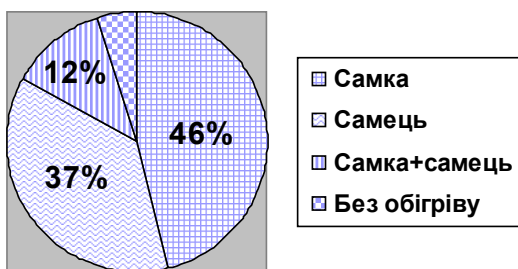


Рис.8. Щільність насиджування (обігріву) горобця хатнього у період вигодовування пташенят 4-денного віку.

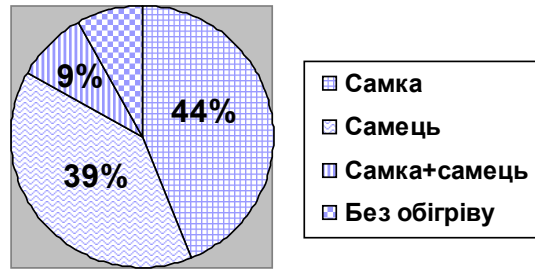


Рис.9. Щільність насиджування (обігріву) горобця хатнього у період вигодовування пташенят 5-денного віку

Живлення

Живлення горобців хатніх (*P. domesticus*) вивчалось нами епізодично, під час маршрутних спостережень в процесі обліку чисельності, а також частково і в гніздовий період.

Як показали наші спостереження, горобці хатні є майже всеїдними, хоча і вживають переважно рослинну їжу, але під час вигодовування потомства їдять те саме, чим вигодовують і пташенят: личинок жуків, гусінь метеликів і деяких дорослих комах.

На відміну від літературних даних, ми можемо конкретизувати склад рослинної їжі птаха. Так, за нашими спостереженнями, горобці хатні живляться переважно соняхом (*Helianthus annuus* L.), просом (*Panicum miliaceum*), вівсом посівним (*Avena sativa*), пшеницею (*Triticum aestivum*), кукурудзою (*Zea mays* subs.) та різнотрав'ям.

Висновки:

- Горобець хатній (*Passer domesticus*) є типовим, звичайним і досить численним осіло-кочовим птахом Ніжина. Середня чисельність виду у Ніжині становить не менше 8000 особин, коливаючись по сезонах протягом року: восени – 8192 особини, взимку – 6240 особин, навесні – 7520 особин, влітку – 9280.

- Гнізда горобці будують з матеріалів, які легко знайти біля житла людини (сіно, шерсть тварин, пір'я птахів тощо). У будівництві гнізда беруть участь і самка, і самець.

- Насиджують, обігрівають і вигодовують пташенят також обидва батьків – самець та самка, як по черзі, так і разом. В середньому, за світлої частини доби, у віці пташенят 2-5 днів, самка перебуває на гнізді 5 годин 47 хвилин, самець – 4 години 51 хвилину, разом обоє батьків – 1 годину 39 хвилин; без нагляду гніздо залишається на 42 хвилини.

- Горобець хатній має змішаний тип живлення і є олігофагом.

Література

- Бёме Р. Л., Кузнецов А. А. Птицы открытых и околоводных пространств СССР (полевой определитель) / Москва. - Просвещение. - 1983. - с. 155.
- Воїнственський М. А. Птахи // Київ. - Радянська школа. - 1984. - с.289 - 290.
- Гальченко П. Ф. Пернаті друзі // Київ. - Урожай. - 1978. - с. 178.
- Голованова Е. Н. Птахи біля будинку // Київ. - Вища школа. - 1984.- с. 139 - 140.
- Дмитриев Ю. Соседи по планете//Москва. - Детская литература. - 1984. - с. 298 - 300.
- Жизнь животных (под ред. Гладкова Н. А., Михеева А. В.,

- Иноземцева А. А.) // Москва. - Просвещение. - 1970. - т.5. - с. 567 - 569.
7. Карташов Н. Н. Систематика птиц // Москва. - Высшая школа. - 1974. - с. 328 - 330.
8. Марисова И. В. та Талпош В. С. Птахи України (польовий визначник) // Київ. - Вища школа. - 1984. - с. 167.
9. http://uk.wikipedia.org/wiki/Passer_domesticus
10. <http://www.kotmurr.spb.ru/anima/passer.html>
11. <http://www.rosfoto.ru/shop/photo/48503/>
12. http://www.allforbirds.net/kinds_of_birds/42-domovoi-vorobej.html
13. <http://www.zybluk.info/pticos/vorobdom.htm>
14. <http://ru.wikipedia.org/wiki/passer>
15. <http://www.petshealth.ru/pets/bird/breed/vorobej.shtml>
16. <http://www.ukrreferat.com/>

УДК 811.112.2'38

ГЕНДЕРНО-МАРКОВАНІ ФЕМІНІНІ ТА МАСКУЛІННІ ОСОБЛИВОСТІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У ФУНКЦІОНАЛЬНОМУ СТИЛІ ПУБЛІЦИСТИКИ

Трясухо З., студентка IV курсу факультету іноземних мов

Науковий керівник: Колесникова Н.О., старший викладач кафедри німецької мови

Дана стаття виконана в рамках сучасних гендерних досліджень і присвячена дослідженню гендерно-маркованих маскулінних і фемінінних особливостей мовленнєвої поведінки. Як відомо, поняттям "гендера" позначаються суспільно й культурно утворені ролі, права, ресурси, норми, цінності та інтереси жінок і чоловіків. Це поняття розуміють як соціокультурний конструкт, який пов'язаний з певними якостями і нормами поведінки індивіда, яка йому відводиться на основі його біологічного роду [2, 71]. Термін "гендер" наголошує на соціокультурній обумовленості роду. Поряд із цим поняттям у німецькій мові використовується також термін "das soziale Geschlecht" ("соціальний рід") як протиставлення до біологічного роду [5, 64]. Соціокультурний підхід при тлумаченні поняття "гендера" дав поштовх до лінгвістичних досліджень двосторонньої проблематики. Передусім це мовний аналіз, при якому досліджуються відбитки роду в мові (у номінативній системі, лексичі, синтаксисі, граматичній категорії роду і т. д.). По-друге, аналіз мовлення, тобто аналіз мовленнєвої поведінки і в загальному плані комунікативної поведінки чоловіків та жінок, у якій досліджуються стратегії та тактики, гендерно-специфічний відбір слів і синтаксис, методи реалізації мети в комунікації.

На розвиток гендерних досліджень у Німеччині вплинула феміністична лінгвістика, яка займається проблемами мови жінок. Найвідомішими авторами феміністичної лінгвістики в 70-90-х рр. в німецькомовному просторі були С.Трьомель-Пльотц [6], Л.Ф.Пуш [5], М.Хеллінгер [4]. Більшість феміністок вважали, що жінки в німецькій мові дискримінуються. Німецька мова була звинувачена у сексизмі, а також в андроцентризмі (від andro..., Andro... у словосполученнях у значенні "mann", "männlich" ("чоловік", "чоловічий"), тому що німецька мова орієнтується на чоловіка, а не на людину загалом (антропоцентризм) [5, 46]. Так наприклад, коли говорять про педагогічний колектив, який складається із 99 вчителів жіночої статі й одного вчителя чоловічої статі, то цього достатньо, щоб говорити про 100 вчителів ("чоловічої статі"). Бракуюча рівноправність між чоловіками та жінками, типова

соціальна роль жінки представлені в наступних прикладах: "Hans Myller ist Generaldirektor, seine Frau ist Kindergärtnerin" [4, 36]. У тлумачному словнику DUDEN для опису людської діяльності подаються переважно приклади із особовим займенником "er" ("він"): "Er denkt. Er arbeitet". Особовий займенник "sie" ("вона") вживається у наступних прикладах: "sie ist ängstlich" ("вона боязка"), "sie himmelt ihn an" ("вона обожає його"). Представниці феміністичної лінгвістики внесли ряд пропозицій щодо реформування німецької мови. Так, наприклад, вони пропонують вживати "сплітінг" - подвійне вживання чоловічого та жіночого роду, наприклад: *Kolleginnen und Kollegen, Teilnehmerinnen und Teilnehmer, Lehrerinnen und Lehrer*. Крім того ідеться про написання подвійних форм через похилу лінію: *Richter/in, Mitarbeiter/innen*. Написання слів із великою літерою І в середині слова привело до спрощення мовних форм: "StudentInnen". Було запропоновано вживати "форми-замінники", наприклад: *Leitung (statt Leiter oder Leiterin) "керівництво замість керівника чи керівниці"*. Представники традиційної лінгвістики спостерігали тотальну фемінізацію мови як вплив моди. Як правило, вони критикували радикальні пропозиції феміністок, так наприклад, замінити неозначений займенник "man" на "frau/mensch/jedefrau", наприклад: "Wie wird man Jazzer?" - "Wie wird frau/mensch/jedefrau Jazzer?" [5, 82].

Водночас із дослідженням дискримінації жінок виникли інші напрямки досліджень: **соціолінгвістичні, психолінгвістичні та соціокультурні гендерні дослідження**. У даній статті акцентується увага на сучасних гендерних дослідженнях і проаналізовано особливості мовленнєвої поведінки чоловіків та жінок, тобто гендерно-марковані маскулінні та фемінінні ознаки комунікативної поведінки у функціональному стилі публіцистики. З цієї метою для практичного лінгвістичного аналізу нами були відібрані тексти інтерв'ю (61 інтерв'ю, 233 приклади слів, словосполучень, речень) сучасної німецькомовної публіцистики ("Focus", "MUT", "Frau von heute", "Frau im Spiegel", "Brigitte", "Deutschland", "Will.com.men").

Проаналізовані нами інтерв'ю поділені в статті на наступні групи: одностатеві чоловічі та жіночі діалоги, різностатеві діалоги. Для порівняння були вибрані різні епізоди діалогів однієї теми (233 приклади), щоб проаналізувати мовленнєве оформлення обох родів. У діалогах обговорюється актуальна соціальна, суспільно-політична, наукова, культурна, релігійна і сімейна проблематика. При систематизації матеріалу дослідження встановлено такі гендерно-марковані ознаки фемінінності та маскулінності: мова жінок містить емоційно забарвлену лексику, має високу експресивність: "Es ist toll, wirklich wunderbar!"; їй характерні:

- детальне висловлювання: "Wenn ich einmal schwanger werden sollte, würde ich es für mich behalten, bis man es nicht mehr übersehen kann. Ich bin noch jung, diese Woche erst 27 geworden. Morgen fliege ich nach Mailand, morgen Abend nach London, Kostümprouben für meinen neuen Film, Gespräch mit dem Regisseur. Freitag Morgen Los Angeles, Sonntag New York, Montag Spanien, Joaquin treffen. Soll so eine Frau Mutter werden? Ich glaube, das wäre nicht anständig meinem Körper gegenüber. Ganz zu schweigen von dem Baby."

- вживання інтенсивної лексики: "Ich fahre sehr gern und auch sehr gut Auto. Aber ich bin ein unglaublich schlechter Beifahrer."

- вживання розповідних речень при постановці питальних речень: "Befürwörter des Gesetzes wollen jungen Müttern in höchster Not helfen, die nicht wissen, wohin mit ihrem Kind." – "Das ist eine..."

- широке тематичне коло: (f) "Könnten Sie sich vorstellen, für Ihre Familie auf Ihren Beruf zu verzichten?"

(f) "...Aber erst die Mischung aus Familie und Beruf ist so interessant."

(f) "Sie modernisieren die Sendung "The Swan". Würden Sie sich auch operieren lassen?"

(f) "Ich würde...Doch diesem Jugendwahn will ich nicht entsprechen."

(f) "Was genießen Sie an der Mutterrolle?"

- використання цитат: "Meine Freundinnen haben immer gesagt: "Ach, du siehst danach sofort wieder so aus wie vorher."

- вживання фразеологізмів та метафор: "Ist es, wie in unserem Fall – noch vier Jahren nicht zu spät für eine Beratung?"(f) "Diese Familie hat die Krisenzeit überstanden...Da kann dem einen oder anderen das Messer an der Kehle gesetzt werden." ("бути поставленим у безвихідне положення")

- у спілкуванні жінок наявні позитивні емоції, як захоплення, згода, похвала: "Ich bin unsagbar stolz darauf!";

- було помічено, що висловлювання жінок формується за допомогою питальних речень: "Warum hab ich das gemacht? Das weiß ich selbst nicht..."

- при цьому вони рідко перебивають своїх співрозмовників, але їх частіше перебивають: (f) "Das klingt ziemlich hart..."(m) "...eher sentimental."

- пристрастний інтерес до теми, яка дуже сильно дискутується. Жінки частіше, ніж чоловіки проявляють свій інтерес:

(f) "Sie hatten offenbar kein großes Glück mit den Männern oder sie haben sich doch an Frauen gehalten?"

(f) "Ja, aber unter den Frauen...Ich war in der letzten Zeit nicht sehr erfolgreich..."

(f) "Was heißt "nicht sehr erfolgreich"? Bisschen seltsam, oder?";

- у мовленні жінок наявні більше емоційно-оціночних епітетів:

(f) "Eine unglaubliche Gage von 170000 Mark war es damals für mich!"

(f) "Ich hatte in der Tupperdose immer Karotten und Radieschen statt leckeren Szigkeiten..."

(f) "...immer gewissenloser, immer bedürftiger, immer gieriger, immer unruhiger werden müssen."

(f) "Wie viele Stars von heute nur an sich selbst denken und nicht an ihr Publikum. Sie kommen schlecht angezogen..."

- для мовлення жінок є характерна лексика, яка виражає припущення, невпевненість, здогадку:

(f) "Es war wahrscheinlich wichtig für mich zu sehen, dass die ganze Familie da war...er ist anscheinend reif genug, seine eigene Familie zu gründen..."

Для мовлення чоловіків є характерні наступні особливості:

- вживання наказового способу для вираження рішучості та збереження дистанції із співрозмовником:

(m) "Warum so kampfeslustig?"

(m) "Ersparen Sie mir Debatte über Schwarz-Grün oder ähnliche Extravaganzen!" [50]

(m) "Mit anderen Worten: Das ist eine politische Frage?"

(m) "Keine politischen Fragen! Keine Fragen zum Islam, keine Fragen zum Atom!";

- лаконічні висловлювання:

(m) "Es hat sich an der Zensurpraxis nichts geändert?"

(m) "Es hat sich vieles geändert."

(m) "Sie sehen also keine Wackelkandidaten?" (m) "Im Gegenteil.";

- вираження інтелектуальної переваги:

(m) "Es hat mich umgehauen: Truffaut, Antonioni, Coppola, Altman, Fellini..."

(m) "Um den Teufelskreis der Gewalt zu durchbrechen, haben...";

- вживання прикметників, які містять утилітарну оцінку:

(m) "Aber es kommt im Moment einfach knüppeldick..."

(m) "...finde ich widerwärtig – genauso wie zuvor seine Demonisierung, die in der Sache nicht gerechtfertigt ist."

(m) "Ich halte es für richtig, dass er sich in dieser Situation zurückhaltend agiert..."

- вживання модальних і вставних слів зі значенням впевненості та категоричності:

(m) "Natürlich haben wir unsere wirtschaftlichen Interessen..."

(m) "Sie kann das sicher leichter schaffen..."

Проте останнім часом гендер розглядається як несталый параметр. У багатьох дослідженнях наголошують, що ця характеристика комунікативної поведінки втрачає значення, особливо в комунікантів із

високим ступенем освіченості. Рівноправ'я чоловіків та жінок у демократичному суспільстві, де також жінки посідають провідні ролі, веде до того, що вони можуть

переїняти комунікативну стратегію чоловіків, тобто висловлюватися лаконічно, демонструвати настійливість та інтелектуальну перевагу тощо [3, 58].

Література

1. Горошко Е. И. Особенности мужского и женского речевого поведения (психолінгвістический анализ): Дисс. ... канд. филол. наук: Горошко Е. И. Особенности мужского и женского стиля письма // Гендерный фактор в языке и коммуникации: Сб. научн. тр. МГДУ. Вып. 446. М., 1999. - 150 с.
2. Земская Е. А., Китайгородская М. А., Розанова Н. Н. Особенности мужской и женской речи // Русский язык в его функционировании / Под ред. Е. А. Земской и Д. Н. Шмелева. М., 1993. - 220 с.
3. Кирилина А.В. Гендер: лингвистические аспекты. М., 1999.- 189 с.
4. Hellinger, Marlis: Vorschläge zur sprachlichen Gleichbehandlung von Frauen und Männern. Empfehlungen für einen geschlechtergerechten Sprachgebrauch im Deutschen. In: Eichhoff-Cyrus, Karin M.: Adam, Eva und die Sprache. Beiträge zur Geschlechterforschung. Mannheim u.a.: Dudenverlag.- 2004. - 380 S.
5. Pusch, Luise F. : Zur Einleitung: Feminismus und Frauenbewegung – Versuch einer Begriffsklärung. In: Pusch, Luise F.(Hrsg.): Feminismus. Inspektion der Herrenkultur. Ein Handbuch. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. - 1983. -254 S.
6. Trömel-Plötz, Senta: Feminismus und Linguistik. In: Pusch, Luise F. (Hrsg.): Feminismus. Inspektion der Herrenkultur. Ein Handbuch. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. - 1983. - 230 S.

УДК 373.2

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ В ТЕАТРАЛІЗОВАНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Устенко Н., студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: **Пихтіна Н.П.**, доцент кафедри дошкільної освіти

У статті окреслені та педагогічно обґрунтовані особливості впливу театралізованої діяльності на формування творчих здібностей старших дошкільників.

Проблема розвитку творчих здібностей є однією з центральних в педагогіці, оскільки прогрес суспільства - це шлях постійної творчості, долання стереотипів і вироблення нових, нестандартних, часто несподіваних ідей, оригінальних підходів і шляхів до їх втілення. Одним із головних педагогічних завдань у цьому є виховання людини, здатної акумулювати і творчо переосмислювати набутий досвід, досягнення людства в науці, культурі, мистецтві, розвивати технології. Це завдання відображене у Національній доктрині розвитку освіти в Україні – документі, який наголошує на необхідності застосування нових педагогічних технологій особистісно - зорієнтованого виховання для формування творчих здібностей дітей, дошкільників зокрема. У Законі України “Про дошкільну освіту” в якості пріоритетного, є питання формування особистості дитини, розвитку її творчих здібностей, набуття нею соціального досвіду.

Значна кількість наукових праць вітчизняних і зарубіжних авторів присвячена дослідженню творчого процесу, загальних проблем розвитку творчих здібностей та вихованню творчої особистості дитини в різних видах діяльності, у процесі вивчення різних дисциплін, різних видів мистецтва, зокрема: літератури, музики, образотворчого мистецтва, хореографії, театрального мистецтва. Ґрунтовними є наукові дослідження в галузі театральної педагогіки здійснені В.Неволовим (педагогічні умови виховання дошкільників засобами театрального мистецтва); Г.Костюшко (розвиток творчої активності старших дошкільників засобами театральної само-

діяльності); тощо. Вивченням різноманітних аспектів даної проблеми займалися В.Абрамян, А.Капська, О.Мелік-Пашасв, А.Немеровський та ін.

Тож актуальність проблеми розвитку творчих здібностей старших дошкільників засобами театралізованої діяльності, зумовила необхідність ґрунтовного її дослідження з наступним висвітленням результатів у науковій статті.

Дослідження особливостей впливу театралізованої діяльності на формування творчих здібностей старших дошкільників, вимагає розв'язання відповідних завдань, а саме:

1. Теоретичного обґрунтування проблеми формування творчих здібностей старших дошкільників;
2. Аналізу психолого-педагогічних досліджень на предмет вивчення проблеми формування творчих здібностей старших дошкільників;
3. Вивчення впливу театралізованої діяльності на формування творчих здібностей старших дошкільників.

Вивчаючи проблему формування творчих здібностей старших дошкільників в театралізованій діяльності, ми визначили, що рівень розвитку здібностей залежить від природних задатків особистості, якостей, знань і умінь, від міри їх поєднання. Аналіз наукової психолого-педагогічної літератури свідчить, що творчі здібності, як і здібності взагалі, мають складну структуру, адже під ними розуміють індивідуально-психічні властивості особистості, що виявляються в її цілеспрямованій діяльності і зумовлюють її успіх. [2, с.18] Виявляючись у діяльності, вони водночас в ній розвиваються,

перетворюючись на стійку особистісну властивість, здатність особи успішно, продуктивно діяти в конкретній галузі. Б.Ананьєв довів, що у процесі конкретної діяльності формуються не тільки відповідні загальні здібності, а й початкові елементи спеціальних здібностей до інших суміжних з нею сфер. Розвиток загальної складної здібності залежить від міцності, стійкості та різноманітності зв'язків між окремими компонентами її структури. Саме цей аспект розглядався дослідниками [1, 2, 5, 8], при вивченні спеціальних здібностей, що зумовлюють ефективність конкретних видів творчості: образотворчій, музичній, театральній, літературній, а також загальних творчих здібностей, від яких залежить успішність у широкій сфері діяльності за багатьма видами і напрямками. [1, с.21]

А.Петровський наголошував на необхідності у дослідженні здібностей, враховувати не тільки успішність здійснення певної діяльності, а й відмінність у динаміці оволодіння необхідними для неї знаннями, вміннями, навичками. [5, с.341] Важливими у цьому є висновки науковця про необхідність *врахування варіативності умов розвитку здібностей*. Як для біологічних, так і для соціальних умов розвитку здібностей, характерною є їх варіативність, що зумовлює широкий діапазон різноманітних здібностей, їх індивідуальну своєрідність, мінливість їх кількісних та якісних характеристик.

За дослідженнями С.Позненко, важливим є врахування внутрішніх і зовнішніх факторів у розвитку особистості. На думку вченого, зовнішні фактори детермінують психічний розвиток особистості, але вони взаємодіють з внутрішніми, до складу яких входять також успадковані або природжені задатки, що відіграють суттєву (але не фатальну) роль у розвитку особистості.

Загалом, розвиток творчої особистості дослідники розглядають у взаємодії її структурних компонентів: природних передумов (задатки, здібності); досвіду (знання, вміння, навички), характерологічних (особистісних) властивостей (самостійність, інтенсивність, емоційно-вольові якості), мотивації (орієнтація, саморегуляція). Саме ці компоненти сприяють набуттю особистісного творчого стилю діяльності, що визначає її творчі можливості. На думку А.Немеровського, інтеграція цих компонентів здійснюється у процесі саморегуляції особистості, що спрямовує і програмує не тільки розвиток творчих здібностей, а й мету життєдіяльності. [8, с.93]

Сучасні дослідники зазначають, що на розвиток всього комплексу здібностей дитини активно впливає і театралізована діяльність. Важливо, що театралізована діяльність постає як основа для розвитку інтелектуального, емоційного, комунікативного компонентів у цілісному поєднанні творчих здібностей особистості в цілому.

Театралізована діяльність як синтетичний жанр, що сприяє реалізації різних художньо – творчих завдань, включає літературу, музику, хореографію, живопис, ігри та ігровий реквізит, які водночас і є основними засобами її організації. Про позитивний вплив даних засобів на дітей дошкільного віку, наголошувалось у значній кількості наукових досліджень. В.Дмитровський, вивчаючи організацію театралізованої

діяльності старших дошкільників у гуртковій роботі, наголошував, що система різноманітних комунікативних, творчих відносин, має значний вплив на формування творчої праці, ставлення старших дошкільників до колективу і усвідомлення своєї ролі в ньому, розкриття свого творчого потенціалу.[3, с.64]

Суттєвим для розуміння проблеми творчих здібностей є також використання таких наукових положень дослідників як:

- теоретичного положення про міжіндивідуальні відмінності, творчих здібностей, яке обґрунтовує сутність загальних і спеціальних здібностей людини; (Н.Волошинова)

- Положення про врахування методологічного принципу діалектичної єдності при формуванні здібностей; (Г.Костюк).

- положення про формування творчого потенціалу особистості; (С.Позненко)

- положення про формування здібностей на основі особистісного підходу. (В.Дружинін)

Психолого-педагогічні дослідження Є.Ніколаєва, В.Пітухова, Д.Ушакова, Д.Богоявленської, Л.Виготського, що до проблеми формування творчих здібностей старших дошкільників, обґрунтовують особливості природності дитячої творчості. Сутність першої – є особливості, за визначенням Л.Виготського, полягає у данності від народження, що характеризується відкритістю дитини оточуючому світу, оптимістичністю його сприйняття. Друга пояснює - всеохоплюючий характер дитячої творчості. Його сутність полягає у тому, що у дитинстві творчість дається усім. Третя демонструє зв'язок креативної і пізнавальної сфер дитини – особливість, яка проявляється у тому, що пізнавальний розвиток дошкільника найбільш ефективно відбувається за умов її залучення до творчості, тобто творчість постає супроводженням розвитку дитини, і є провідним засобом пізнання у дошкільному віці. Четверта засвідчує суперечливість між особливістю досвіду дитини і реально широкими креативними результатами, що демонструють діти. П'ятою особливістю є – егоцентризм сприйняття дітьми результатів власної творчості, особливість, що об'єктивно дозволяє дитині оцінювати результати творчості тільки із власної позиції.

Дослідження доводять, що сутнісною, зумовлюючою характеристикою творчих здібностей, є постійна і впевнена готовність особистості до самостійної пошукової діяльності, до прийняття самостійних рішень у невизначених чи складних ситуаціях, позитивна пізнавальна активність. Розвиток творчої особистості, розглядається авторами у взаємодії її рівневої структурної організації, включаючи компоненти: природних передумов, досвіду, характерологічних властивостей та мотивацій.

Нами виявлено, що основними засобами впливу театралізованої діяльності на формування творчих здібностей дошкільників є:

- література, де особливого значення набуває художнє осягнення "картини світу" шляхом створення духовних внутрішніх емоційно-естетичних переживань, що моделює і цілеспрямовує повноту сприймання і усвідомлення дитиною змісту художніх образів;

- музичний супровід, що має значний вплив на формування творчої праці, ставлення старших дошкільників

до колективу і усвідомлення своєї ролі в ньому, розкриття свого творчого потенціалу, і носить як розважальне, так і розвивальне значення для дошкільників;
- хореографія, яка є засобом творчого самовираження дитини у процесі виконання рухової діяльності.

Результати багатьох досліджень, не вичерпують відповіді на всі питання, які стосуються саме розвитку творчих здібностей засобами театралізованої діяльності. Вони вимагають подальшого дослідження з глибокою повною конкретизацією емпіричних даних.

Література

1. Ананьев Б. Г. О соотношении способностей и одаренности / Б. Г. Ананьев // Проблемы способностей. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. – С. 15–32.
2. Артемьева Т. И. Методологический аспект проблемы способностей / Т. И. Артемьева. – М. : Наука, 1977. – 184 с.
3. Дмитриевский В. Н. Театр уж полон... / В. Н. Дмитриевский. – Л. : Искусство, 1982. – 191 с.
4. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 368 с.
5. Комаровська О. А. Художня обдарована дитина : на допомогу вчителю / О. А. Комаровська. – К. : Видавництво "BONA MENTE", 2002. – 40 с.
6. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К. : Рад. школа, 1989. – 605 с.
7. Моляко В. А. Творческая одаренность и воспитание творческой личности / В. А. Моляко. – К. : Знание, 1991. – 19 с.
8. Познненко С. М. Розвиток творчих здібностей. Нетрадиційні заняття з художньої праці в старшій групі : навчально-методичний посібник / С. М. Познненко. – Х. : Основа, 2007. – 108 с.

УДК 371.382: 372.461

ОРГАНІЗАЦІЙНО ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СЮЖЕТНО - РОЛЬОВОЇ ГРИ ПРИ ВИХОВАННІ МОВЛЕННЕВОЇ ОСОБИСТОСТІ

Француз Я., студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: **Аніщук А.М.**, доцент кафедри дошкільної освіти

У статті окреслено та педагогічно обґрунтовано організаційно педагогічні умови використання сюжетно – рольової гри при вихованні мовленнєвої особистості

Актуальність статті полягає в необхідності висвітлення проблеми про використання сюжетно – рольової гри при мовленнєвому вихованні особистості, оскільки саме в грі формуються взаємовідносини між дітьми, вони розповідають та виконують ролі, допомагають один одному під час гри, уміють поступатися, стримувати себе.

Одним із завдань дошкільної освіти є формування мовленнєвої особистості, яка б володіла вміннями і навиками у соціально прийнятій мовленнєвій формі вираженої своєї потреби, інтереси, можливості, наміри, доводи. Вперше словосполучення «мовленнєва особистість» з'явилася у працях лінгвістів ХХ століття К.Ажежа, С.Петкова, Р.Будулов [1]. Мовна особистість як лінгвістична і лінгводидактична категорія, яка перебуває у полі зору багатьох дослідників.

Визначні українські вчені С.Єроменко і Л.Мацько, зазначали, що мовленнєва особистість - це той носій мови, який не лише володіє сумою лінгвістичних знань чи репродукує мовну діяльність, а саме той, у кого виробилися навички активної роботи із словниками. За Т.Піроженко мовленнєва особистість - є багатогранний, структуровано упорядкований набір мовленнєвими знаннями, вміннями та навичками [1, с.145]. Мовленнєва особистість тісно взаємопов'язана з процесом мовленнєвого виховання. Мовленнєве виховання дошкіль-

ника – складний психологічний процес, що не зводиться до простого відтворення дитиною почутої мови. Він визначається мірою сформованості знань, умінь та навичок дитини і виявляється в соціальній та інтелектуальній активності у колі дорослих та однолітків. Щоб створити оптимальні умови для мовленнєвого розвитку дошкільника, педагогам слід використовувати різні форми роботи: ігри, проблемні ситуації і, звичайно, заняття.

Мовленнєвий розвиток дитини є головним інструментом, за допомогою якого вона встановлює контакт із довкіллям і завдяки якому відбувається соціалізація дитини. Зазначимо, що мовленнєва компетенція є однією з провідних базисних характеристик особистості, що формується на етапі дошкільного дитинства. А.Богущ, Н.Гавриш, О.Кононко, К.Крутії приділяють значну увагу розвитку мовленнєвої особистості дітей дошкільного віку [7, с.5].

Вже з молодшого дошкільного віку у дітей виникає бажання і потреба в спілкуванні з однолітками, з тим, щоб продемонструвати свої досягнення. Потреба дітей «бути як дорослі» знаходить своє задоволення і вираження в сюжетно - рольовій грі, де діти проходять соціальну школу життя. Стосовно цього Т.Кушнерук вважала, що саме сюжетно-рольова гра – це засіб всебічного розвитку дитини дошкільного віку. Адже сюжетно-роль-

ова гра, насичена емоційно-образним спілкуванням, створює можливість мовленнєвого розвитку дитини, а також оволодіння в цілому культурою спілкування в контексті соціальної взаємодії партнерів по діяльності.

В сюжетно-рольовій грі часто задовольняється соціальна потреба дитини в спілкуванні. Тому зміст гри є специфічним засобом, що визначає мовленнєвий матеріал, яким повинні оволодіти та оперувати діти в процесі гри. Основним засобом впливу на формування мовлення в грі є міжособистісне спілкування на основі ігрових стосунків. В сюжетно-рольовій грі кожна дитина має можливість спробувати власні сили в організації спілкування. Необхідність взаєморозуміння в грі вимагає від дітей здатності висловити свої думки мовленнєвими засобами. В грі є можливість для виявлення та розвитку емоційно-особистісного спілкування, яке має пронизувати все життя дошкільника, забезпечуючи емоційний комфорт дитини та її нормальний психологічний розвиток. Організація сюжетно-рольової гри вимагає творчих рішень та дій дошкільників, що знаходять своє вираження саме у мовленні.

Отже, сюжетно-рольова гра може розглядатися, як засіб виховання мовленнєвої особистості в дошкільному дитинстві.

Мета статті: дослідити організаційно-педагогічні умови використання сюжетно-рольової гри при вихованні мовленнєвої особистості.

Відповідно до мети дослідження, ми визначили такі завдання:

1. Теоретично обґрунтувати проблему виховання мовленнєвої особистості в дошкільному дитинстві.

2. Виділити та охарактеризувати організаційно-педагогічні умови використання сюжетно-рольової гри при вихованні мовленнєвої особистості.

Мовленнєве виховання - одне із основних напрямків виховання дітей дошкільного віку; могутній засіб впливу на особистість дитини; один із чинників впливу на навчальну діяльність дошкільників. Розвиваючи мову дітей, потрібно враховувати індивідуальні особливості. Вчені радять вихователю говорити з дитиною тією мовою, яка найбільше відповідає її індивідуальному розвитку, яка для неї є найрозумілішою [4]. Саме таке виховання дошкільника має складний психологічний процес, що не зводиться до простого відтворення дитиною почутої мови. Він визначається мірою сформованості знань, умінь та навичок дитини і виявляється в соціальній та інтелектуальній активності у колі дорослих та однолітків. Щоб створити оптимальні умови для мовленнєвого розвитку дошкільника, педагогам слід використовувати різні форми роботи: ігри, проблемні ситуації, заняття.

Організуючи сюжетно-рольову гру з метою виховання мовленнєвої особистості, варто дотримуватися наступних педагогічних умов:

1. Стимулювати мовленнєву активність дітей в процесі сюжетно-рольової гри;

2. Встановлювати ігрові стосунки між педагогом і дітьми;

3. Враховувати індивідуальні особливості дітей при організації сюжетно-рольової гри;

4. Оптимізувати мовленнєву діяльність дошкільників з урахуванням статевої приналежності;

Мовлення супроводжує сюжетно-рольові ігри дітей. Саме з появою ігрової ролі пов'язана диференціація

функцій і форм мовлення. Рольова гра сприяє становленню і розвитку регульовальної і планувальної функцій мовлення та появі і розвитку нових форм мовлення. Сюжетно-рольова гра спонукає дитину до активної мовленнєвої взаємодії. У рольових іграх виникає потреба в контекстному, монологічному мовленні, водночас, у рольовій грі вдосконалюється діалогічне мовлення, звукова культура, граматична правильність, активізується лексичний запас, що стимулює зв'язне мовлення дитини [1, с.35]. Але не можна перебільшувати вплив ігрової діяльності на розвиток мовлення дітей, сама по собі гра не може спонтанно розвивати і вдосконалювати мовлення дитини. Оскільки уявлювана ігрова ситуація дозволяє дитині відходити від чітко визначених літературних норм вимови, вона повертає дитину до «життєвих» (термінологія Л. Виготського), звичних норм спілкування у побуті, в умовах сім'ї, до діалектного мовлення, до місцевих говірок чи вікових мовленнєвих помилок, які утворили динамічні неправильні мовні стереотипи [1]. Саме тому, дитину спочатку потрібно навчити правильного мовлення в навчально-мовленнєвій та мовленнєвій діяльності, виробити міцні навички і звички правильного мовлення, а вже потім можна закріплювати й активізувати мовлення в ігровій діяльності дітей. Також ігрова діяльність дозволяє створити життєві ситуації, які стимулюють мовленнєву активність дітей, мовленнєве спілкування, сприяють мовному і лінгвістичному розвитку дітей.

Мовленнєве спілкування в грі, з приводу змісту, стає більше тривалим ніж на заняттях, завдяки тому, що воно ґрунтується на виразних засобах гри і збагачується почуттям, які виникають у процесі гри. Використання спілкування як основного засобу мовленнєвого впливу на формування мовленнєвої особистості в грі вимагає вирішення педагогічної проблеми, яка визначає способи організації взаємодії, адекватні можливості дітей. Спілкування є носієм і виразником змісту гри. Саме потреба в спілкуванні і спонукає дітей до гри. Зв'язок змісту гри і мовленнєвого спілкування відбувається через відбір пізнавального, мовленнєвого й ігрового матеріалу, а також через встановлення стосунків між педагогами та дітьми [6, с.17].

Для сюжетно-рольової гри характерним є спілкування дітей з вихователем, як основним провідником мовленнєвої культури, від якого залежить сама організація змістовного дитячого спілкування. Вступаючи в ігрову взаємодію, педагог може керувати мовленнєвим розвитком дітей, оскільки він намагається поставити дитину в такі умови, які стимулювали б її до пошуку повних і влучних форм висловлювання [3]. Так, О.Усова спрямовує увагу педагогів на розвиток уяви дитини, на пробудження задумів, на підведення дітей до обдумування, відшукування способів вирішення задуму, до вміння співставляти, порівнювати, робити висновки [4, с.10]. Саме ці способи керівництва грою сприяють формуванню зв'язного мовлення дітей. Вихователь має організувати таке спілкування в грі, яке б забезпечило використання та засвоєння зв'язного мовлення в спілкуванні з дітьми. Важливою умовою спілкування вихователя з дітьми в сюжетно-рольовій грі є дотримання принципу випереджаючої ініціативи дорослого. Він не просто демонструє зв'язки спілкування, робить їх привабливими і необхідними для самої дитини, але й виконує роль і організатора, і учасника.

Таким чином, дорослий у спілкуванні з дітьми виконує, зокрема, такі функції:

- виражає своє ставлення до оточуючого і сам оціночний підхід;

- організовує діяльність дитини з предметами навколишнього середовища - ставить завдання, оцінює виконання і тим самим створює досвід самостійної діяльності;

- подає зразки діяльності, зокрема мовленнєвої, і дає критерії правильності.

Отже, сюжетно-рольова гра дає можливість дітям брати участь у справах дорослого і сприяє активізації контактів дітей один з одним, які супроводжуються складними розгорнутими висловлюваннями. Діти в спілкуванні один з одним і дорослим у грі засвоюють навички соціально-стандартизованого мовлення, мовлення промовленого «для інших», тобто орієнтованого на співрозмовника.

У доборі сюжетно - рольових ігор орієнтованими **критеріями** можуть бути: інтерес дітей та емоційне ставлення до теми гри; доступність ігрового, пізнавального, мовленнєвого матеріалу та відповідність його віку дітей; відображення в грі стосунків людей; можливість створення комунікативних ситуацій, предметно-ігрової обстановки; динаміка сюжету; виховна спрямованість гри. Взагалі дошкільники, які беруть участь у грі, поділяються на дві категорії: одні виявляють активну мовленнєву діяльність, а інші мовчки маніпулюють іграшками, іноді можуть супроводжувати свої дії окремими словами. Але також існують такі категорії дітей як: пасивні, сором'язливі, що пов'язано з типом характеру та темпераменту. При доборі та організації сюжетно-рольової гри, педагог має враховувати індивідуальні особливості дошкільника, тобто пасивних залучити до гри, сором'язливих зацікавити в даній діяльності, а активним дошкільникам надати відповідні дії.

Оптимізуючи мовленнєву діяльність дошкільників в процесі сюжетно-рольової гри необхідно враховувати статеві відмінності психічного розвитку, правильного формувати психологічну стать дитини. Основи усвідомлення статевої приналежності закладаються ще в ранньому віці.

У дошкільному дитинстві відбувається поступове усвідомлення своєї статі, формується адекватна поведінка, стосунки з однолітками іншої статі.

Згідно з дослідженням В.Захарченко, у хлопчиків і дівчаток дошкільного віку різна «стратегія мозку», їхні емоції мають різну генетичну основу. Дівчатка частіше і яскравіше виражають співчуття іншій людині, у них вища опірність стресовим ситуаціям, гнучкість в адаптації до нових умов. Деяко раніше за хлопчиків вони починають говорити, мають більший запас слів, вживають більше іменників і прикметників, використовують складніші граматичні конструкції. Дівчатка надають перевагу процесу міжособистісного спілкування, а не результату, виразніше виявляють ставлення до

дорослих і емоційніше реагують на їхні оцінки, охоче запрошують до гри хлопчиків.

Хлопчики краще орієнтуються у просторі, раніше починають відрізняти головне від другорядного, узагальнювати. Вони схильні до результативного спілкування, частіше використовують дієслова, рідко прагнуть до спільних з дівчатками ігор, самостійніші у виборі товаришів для спільної діяльності [6, с.42].

Неоднаковими є реакції дітей різної статі на оцінювання їхньої діяльності. Хлопчикам важливо, що саме оцінюється в їхній діяльності, дівчаткам – хто їх оцінює і як. Тобто хлопчиків цікавить суть оцінювання, дівчаток – емоційне спілкування з дорослими, для них важливо, яке вони створили враження. Дуже емоційно реагують дівчатка на позитивні і негативні оцінки. При цьому в них активізуються всі відділи мозку (зорові, слухові, асоціативні) незалежно від того, що в їхній діяльності оцінюють. Хлопчики реагують тільки на значущі для них оцінки.

Правильно організоване виховання мовленнєвої особистості дітей дошкільного віку передбачає використання диференційованих навчальних програм (завдань, змісту і методів навчальних впливів) з урахуванням темпів засвоєння матеріалу, адже саме в дошкільному віці виявляються рівні можливостей дітей. Важливо при цьому знати, що середній рівень розвитку є не недоліком, а нормою. Батьки і педагоги, які намагаються «витагнути» дитину на високий рівень, травмують її постійними завищеними вимогами і незадоволенням.

Тому в процесі організації сюжетно-рольової гри, а саме педагог має враховувати статево приналежність дитини.

Висновок

Теоретичний аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми, загалом, спрямований на з'ясування основних теоретичних підходів до розуміння природи, сутності і розвитку мовленнєвої особистості; особливостей організаційно - педагогічних умов сюжетно - рольової гри при мовленнєвому вихованні дошкільника. Виховання мовленнєвої особистості дошкільника відбувається у розвивальному середовищі, яке створюється з метою забезпечення умов для розвитку її пізнавальних і творчих здібностей дітей, підтримки і стимулювання пізнавальної активності, забезпечення її подальшого росту; для реалізації засвоєних на заняттях способів діяльності, отриманих знань; для емоційного проживання різних ситуацій, для усвідомлення сприйнятої інформації. Дане середовище передбачає можливість постійного оволодіння дітьми новими мовленнєвими засобами, виконання нових дій, розвитку здібностей, містить у собі елементи новизни та проблемності, і створює максимально позитивні, сприятливі умови для розвитку дитячої творчості, в тому числі й словесної, для виховання творчої особистості в цілому.

Отже, сюжетно-рольова гра є засобом мовленнєвого виховання особистості в дошкільному дитинстві.

Література

1. Аніщук А. М. Дошкільна лінгводидактика / Аніщук А. М. - Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя - 2011 – 246 с.
2. Артемова Л. В. Окружающий мир в дидактических играх дошкольников / Артемова Л. В. - М.: Просвещение, 1992 - 96 с.

3. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років / Богуш А. М. - К.: Видавничий дім «Слово», 2004. – 376 с.
4. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток рідної мови в дошкільних навчальних закладах / Богуш А. М. - К.: Вища школа, 1995. – 400 с.
5. Богуш А. М. Розвиток мови в дітей дошкільного віку / Богуш А. М. - К.: Вища школа, 1972. – 105 с.
6. Бондаренко А. К. Дидактические игры в детском саду / Бондаренко А.К.- М.: Просвещение, 1985. – 175 с.
7. Захарченко В. Г. Мовленнєвий розвиток дошкільників в сюжетно-рольовій грі / Захарченко В. Г. - К., 2001. - 59 с.

УДК 373.21

ВИКОРИСТАННЯ КОНСТРУКТИВНИХ СТИЛІВ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ВИХОВАТЕЛЕМ ДНЗ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З НЕПОВНИХ СІМЕЙ

Хніпель В.В., студентка ІV курсу факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник. **Пихтіна Н.П.**, доцент кафедри дошкільної освіти

У статті окреслені та проаналізовані організаційно-педагогічні умови використання конструктивних стилів педагогічного спілкування у професійній діяльності.

Ключові слова: стилі спілкування, педагогічні вміння, психотехніка.

Обґрунтування актуальності. Морально-духовне та фізичне самовдосконалення, як важливий напрям професійної освіти будь-якого вихователя, впливає на ефективність навчально-виховної роботи в цілому, сприяє розвитку дидактичного мислення вчителя, його уяві й інтуїції, здатності до швидкої орієнтації в реальних освітньо-виховних системах, вмінню передбачати і ефективно діяти в різних ситуаціях, які виникають у процесі шкільного навчання і виховання.

Важливим джерелом цікавих ідей і методів дослідження, фактів та матеріалів стали роботи з проблем педагогічного такту М.Страхова, І.Синиці та ін. Розпочалося вивчення О.Леонтьєвим, В.Кан-Каликом, Н.Кузьміною, А.Добровичем та іншими закономірностей формування в учителя комунікативних навичок та умінь. Суттєве значення для теоретичного й практичного розвитку психології педагогічного спілкування мали науково-практичні дослідження й розробки в галузі педагогічної майстерності Н.Тарасевич, І.Кривоноса, І.Зязюна, В.Моргуна та ін. [1].

Професіоналізм людини у будь-якій сфері діяльності багато в чому залежить від рівня сформованості майстерності. Цей чинник важливий передусім у педагогічній діяльності.

Саме тому актуальність даної проблеми зумовила написання нашої статті на тему: "Використання конструктивних стилів педагогічного спілкування вихователя ДНЗ у роботі з дітьми з неповних сімей"

Метою написання статті є: дослідження організаційно – педагогічних умов використання вихователем ДНЗ конструктивних стилів спілкування у роботі з дітьми дошкільного віку.

Відповідно до окресленої мети, ми висунули наступні дослідницькі завдання:

1. Окреслити та охарактеризувати опорні поняття з теми дослідження.
2. Проаналізувати теоретичні аспекти використання конструктивних стилів педагогічного спілкування у професійній діяльності вихователя ДНЗ.

3. Обґрунтувати доцільність використання конструктивних стилів спілкування у роботі з дітьми дошкільного віку з неповних сімей.

4. Визначити та проаналізувати особливості використання вихователем ДНЗ конструктивних стилів спілкування у роботі з дітьми з неповних сімей.

5. Окреслити та проаналізувати організаційно-педагогічні умови використання вихователем ДНЗ конструктивних стилів спілкування у роботі з дітьми дошкільного віку з неповних сімей.

Виклад основного матеріалу. У вивченні конструктивних стилів педагогічного спілкування ми окреслили такі опорні поняття, а саме:

- **педагогічне спілкування** - це система органічної соціально-психологічної взаємодії педагога і вихованців, змістом якої є обмін інформацією, здійснення виховного впливу, організація взаємовідносин з допомогою комунікативних засобів;

- **професійне педагогічне спілкування** на рівні майстерності взаємодії забезпечує через вихователя трансляцію вихованцям людської культури, сприяє засвоєнню знань, формуванню основ ціннісних орієнтацій, світогляду, власної гідності дитини;

- **непрофесійне педагогічне спілкування**, навпаки, породжує страх, невпевненість, спричинює зниження працездатності, загальної активності, формування необ'єктивної самооцінки у вихованців. Зрештою, у дітей виникає стійке негативне ставлення до вихователя і до дошкільного закладу в цілому;

- **стиль** - це усталена система способів та прийомів, які використовує педагог у взаємодії. Основні стилі спілкування: авторитарний, демократичний, ліберальний;

- **педагогічна техніка вихователя дошкільного закладу** - це сукупність професійних умінь, які забезпечують успішне виконання типових завдань діяльності педагога та виступають засобом його самовираження і самореалізації як цілісної особистості в процесі гнучкої й адекватної взаємодії з вихованцями, їх батьками і колегами;

• *педагогічні уміння* – це “психологічні утворення, що поєднують професійно значущі особистісні знання і навички з розумовими і практичними діями, які забезпечують успіх у навчально-виховній роботі.

На основі опрацювання психолого-педагогічної літератури обґрунтували суть, структуру, функції педагогічного спілкування, типи і стилі педагогічного спілкування.

За визначенням Л.П.Загородньої структура педагогічного спілкування представлена чотирма етапами: прогностичним, комунікативною атакою, керуванням спілкуванням, аналізом спілкування [1].

Науковці і практики виділяють такі стилі спілкування: спілкування на основі захопленості спільною творчою діяльністю; спілкування на ґрунті дружнього ставлення; спілкування-дистанція, спілкування - загравання, спілкування-заякування [2].

Реалізація видів і стилів спілкування забезпечує реалізацію таких комунікативних функцій: інформаційної, пізнавальної, організації діяльності, обміну ролями, співпереживання, самотвердження, інтегративно-омпенсаторної функції.

Інформація, щодо суті структури, видів, стилів спілкування складає необхідне теоретичне підґрунтя для розуміння особливостей конструктивних стилів спілкування та необхідності їх використання у роботі з дітьми дошкільного віку.

Унікальність особистісних якостей, комунікативних можливостей вихователя, його творча індивідуальність, характер стосунків з вихованцями, специфіка дитячого колективу виявляються у стилі педагогічного спілкування. Стель педагогічного спілкування – усталена система способів і прийомів, які застосовує вихователь під час взаємодії. У психолого-педагогічній літературі широко представлена інформація щодо класифікації стилів педагогічного спілкування .

Науковці і практики виділяють такі стилі спілкування позитивно -пасивне, позитивно – стійке, нестійке та відкрито – негативне ставлення; стиль захоплення спільною творчою діяльністю, дружнє ставлення, спілкування - дистанція, спілкування - заякування, спілкування -загравання. Для розуміння специфіки використання стилів педагогічного спілкування важливо враховувати стилі керівництва, а саме: авторитарний, демократичний, ліберальний [1].

Дитина, яка виховується в неповній сім'ї, володіє слабо вираженим або негативним досвідом підготовки до сімейного життя. Ефективність виховання дітей у сім'ї залежить від створення в ній необхідних для гармонійної життєдіяльності умов, до яких відносяться: організація домашнього побуту, традицій сімейного життя: порядку в сімейному господарстві, залучення дітей до розподілу бюджету сім'ї.

Проблеми, з якими стикається неповна сім'я лежать у площині соціально-економічних, психологічних та етичних проблем. До таких проблем науковці і практики відносять: несприятливу морально-емоційну атмосферу сім'ї, низький культурний розвиток батьків, алкоголізм, наркоманію, внутрішньосімейні конфлікти. Виховання дітей у не повних

сім'ях відносяться наступні проблеми: нав'язування дітям негативних життєвих стратегій, негативне ставлення до дітей, гіперопіка або гіпоопіка.

Виховний потенціал неповної сім'ї та його вплив на формування особистості дошкільника залежить від умов виховання у сім'ї. Основними умовами виховання у неповних сім'ях є акцентуація шлюбно-сімейних відносин з дитиною та перегляді режиму дня членів сім'ї; зміні традиційних статево-рольових вимог до чоловіків та жінок; розподілі “дорослих” обов'язків між одним з батьків та дітьми; зниженні чи підвищенні толерантності до чоловічо-жіночих відносин.

Виховання дошкільника в неповній сім'ї традиційно є несприятливим для формування і розвитку його особистості, оскільки, умови такого виховання пов'язані із такими чинниками, як: відсутність адекватного статево-рольового зразка для копіювання, неможливість отримати достатньої уваги з боку обох батьків, матеріально-побутові проблеми, психологічні проблеми, наявність педагогічної занедбаності, відставання навчальній підготовці до школи, підвищення рівня побутової самостійності, виконання функцій у побуті не притаманних дітям їх віку.

Відповідно до проблем, які має дошкільник з неповної сім'ї педагог добирає зручніші для нього способи організації діяльності дітей.

Так, результатом застосування авторитарного стилю спілкування може бути напружений психологічний клімат, внаслідок чого у дітей через такі форми взаємодії розвивається невпевненість у собі, занижена самооцінка.

Внаслідок застосування демократичного стилю спілкування, комфортний психологічний клімат сприяє саморегуляції учасників взаємодії і творчому розвитку кожної особистості.

За ліберального стилю спілкування у вихователя з дітьми немає стійкої педагогічної позиції. Це виявляється у невтручанні в життя колективу, що не сприяє формуванню авторитетності у педагогічному колективі, серед дітей та їх батьків.

Чільне місце у структурі педагогічної майстерності вихователя займає педагогічна техніка. Поняття “педагогічна техніка” є порівняно новим утворенням у педагогіці. У цьому понятті слово “техніка” необхідно сприймати відповідно до його первісного значення. Воно означає вправний, досвідчений, вмільий; розкриває децю ширший спектр цього поняття – мистецтво, майстерність [2].

Педагогічна техніка вихователя, як умова використання конструктивних стилів спілкування у професійній діяльності з дітьми з неповних сімей є психотехнічною основою конструктивного спілкування вихователя з дошкільниками. Педагогічну техніку вихователя ДНЗ структурують за трьома групами умінь: умінь самопрезентації педагога, умінь вихователя взаємодіяти з вихованцями, їх батьками, колегами, умінь самовдосконалювати педагогічну техніку.

Використання вербальної експресії у реалізації конструктивних стилів спілкування з дітьми з неповних сімей. Оволодіння технікою мовлення потребує знання побудови мовного апарату, ознайомлення з особливостями звукоутворення, вироблення вміння дотримуватися оптимального темпу і ритму мовлення.

Стосовно невербальної експресії у реалізації конструктивних стилів спілкування з дітьми з неповних сімей, то психологами встановлено, що 60 -80% інформації пе-

редається за допомогою невербальних засобів вираження. До них відносять: кінесика, міміка, жестика, пантоміміка, праксеміка, такесика, "контакт очима" [3].

Культура саморегуляції психофізичного самопочуття, як умова ефективного використання конструктивних стилів спілкування у роботі з дітьми з неповних сімей. Для вихователя ДНЗ виділяють такі складові психотехніки: аналіз і керівництво психофізичним станом свого організму, розуміння психічного стану вихованців, уміння адекватно керувати своїми почуттями.

Здійснивши практичне вивчення організаційно - педагогічних умов використання вихователем ДНЗ конструктивних стилів спілкування у роботі з дітьми дошкільного віку з неповних сімей ми змогли підтвердити зроблені у теоретичній частині роботи висновки.

Розробка програми констатувального експерименту - включала у себе підбір і розробку діагностичного інструментарію для вивчення даної проблеми. Ми використовували такі методи дослідження: спостереження; бесіда; інтерв'ю; анкетування вихователя.

Власне констатувальний експеримент - проводився на базі ДНЗ №9 "Лілея" протягом двох місяців. Дослідженням було охоплено 62 дітей старшого та середнього дошкільного віку. З них 15 дітей з неповних сімей.

За результатами констатувального експерименту, нами визначені стилі спілкування, які використовував вихователь у роботі з дітьми з неповних сімей. Визначили, що педагог володів гарною технікою мовлення, добре взаємодіяв з дітьми, застосовував адекватні прийоми впливу на дитину.

Проте виконане дослідження і зроблені за його результатами висновки не висчерпують аспектів даної проблеми. Більш глибокого та детального дослідження можуть вимагати питання і які саме:

1. Конструктивні стилі педагогічного спілкування вихователя, як умова ефективності з дітьми неповних сімей.

2. Професійне використання вихователем основних стилів керівництва з дітьми дошкільного віку.

Література

1. Загородня Л.П. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу: навчальний посібник. / Суми: Університетська книга, 2010. - 319 с.
2. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність. – К.: 2004.- 168 с.
3. Пихтіна Н.П. "Основи професійної майстерності та красномовства соціального педагога": Тексти лекцій. - Ніжин: Видавництво НДУ ім. М.Гоголя, 2008 р.-114с.

УДК 37. 013. 42

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПОЗИТИВНО СПРЯМОВАНИХ НЕФОРМАЛЬНИХ МОЛОДІЖНИХ ОБ'ЄДНАНЬ

Храменко Ю., студентка ІV курсу факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: **Лісовець О.В.**, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи

На даний момент існує велика кількість неформальних молодіжних груп та об'єднань різного спрямування, які діють в багатьох країнах світу. Серед них все більшої популярності набувають неформальні молодіжні об'єднання позитивного спрямування. Позитивно спрямовані неформальні молодіжні об'єднання мають суттєвий соціально-педагогічний потенціал, який дозволяє розглядати ці об'єднання як повноцінний соціально-виховний інститут. А, отже, ці об'єднання є об'єктом соціально-педагогічних досліджень.

Вагомий внесок у дослідження діяльності молодіжних неформальних об'єднань в Україні зробили А.Булавін, А.Корнієвський, М.Окаринський, Р.Охрімчук, В.Прилуцький, М.Шакурова, В.Кулик, Т.Голобуцька, О.Голобуцький, Н.Синягіна, С.Косарецькая. Історію виникнення, розвитку та діяльності неформальних молодіжних об'єднань розглядали М.Малютін, В.Лісовський, Ф.Штибіц, А.Яковлев та ін. У працях І.Башкатова, Т.Сгорової, А.Запесоцького, І.Зверевої, О.Карпенко, С.Косарецької, С.Левікової, В. Лукова, Д.Ольшанського та ін. Вивчено окремі різновиди неформальних об'єднань, процеси їх становлення та взаємодії з соціальними інститутами і формами сусп-

ільної свідомості. Але питання, пов'язані з діяльністю позитивно спрямованих неформальних молодіжних об'єднань та їх впливом на особистість залишаються недостатньо вивченими.

Мета статті: вивчити потенціал позитивно спрямованих неформальних молодіжних об'єднань як об'єкта і суб'єкта соціально-педагогічного впливу.

Завдання даної статті:

1. Виявити особливості неформальних молодіжних об'єднань як об'єкта соціально-педагогічних досліджень;

2. Визначити складові соціально-педагогічного потенціалу позитивно спрямованих неформальних молодіжних об'єднань;

3. Дослідити особливості соціалізації підлітків в позитивно спрямованих неформальних молодіжних об'єднань.

Об'єднання підлітків за інтересами представлені в спеціальній літературі різними поняттями: "неформальне об'єднання підлітків і молоді", "вулична група", "стихийна група", "дворова компанія", "підліткова субкультура" і ін. Даний факт свідчить як про різні суб'єкти вивчення, так і про відмінності в підходах до дос-

лідження і взаємодії з підлітковими об'єднаннями. Звідси і відмінності у визначеннях. Найбільш поширеним є поняття “неформальні молодіжні об'єднання”, тому розглянемо основні наукові підходи щодо трактування даного поняття.

Л.Радзіховський визначає неформальні молодіжні об'єднання як “соціально-психологічне явище, яке є спробою адаптації молодих людей до тих проблем, з якими вони зіштовхуються в підлітковому і юнацькому віці, протягом того періоду, коли вони послідовно входять в самостійне життя в сучасних конкретно-історичних умовах” [2, 7].

У соціальній педагогіці “неформальні молодіжні об'єднання” визначаються, як “організації з високим ступенем згуртованості, особистісним характером спілкування, нечітко окресленою метою групової діяльності та неформальним контролем, побудованим на певній традиції і залежить від рівня усвідомленості групового членства” [4, 301]. У подальшому ми будемо дотримуватись даного визначення у нашому дослідженні.

У середовищі сучасного неформального руху важливе місце займають неформальні молодіжні групи і об'єднання, діяльність яких має позитивний вплив на підлітків та молодь. Визначаючи в нашому дослідженні їх як позитивно спрямовані неформальні молодіжні об'єднання, ми орієнтуємося перш за все на об'єднання просоціального характеру.

У науковій літературі під просоціальними неформальними об'єднаннями розуміють різновидність соціальних груп, які розвиваються у процесі суспільно корисної діяльності. Позитивні групові норми і цінності в такі групи приносяться із макро- і мікросередовища, формуються і укріплюються в процесі соціально значимої навчальної, трудової чи дозвілєвої діяльності. Просоціальні групи у своєму розвитку проходять шлях колективоутворення, інтегративною якістю чого є колективність. У таких групах створюються всі умови для нормальної соціалізації особистості [3, 98].

Тому позитивно спрямовані неформальні молодіжні об'єднання ми розглядаємо, як неформальні об'єднання підлітків і молоді просоціального характеру, діяльність яких узгоджується з цінностями та установами суспільства, сприяє формуванню соціальної активності учасників.

Вивчення соціально-педагогічного потенціалу позитивно спрямованих молодіжних об'єднань є актуальною науковою проблемою, надзвичайно важливою, як у теоретичному так і в практичному плані. Проблема визначення соціально-педагогічного потенціалу ускладнюється тим, що у науковій літературі не дається точного тлумачення цього поняття. З метою уточнення даного поняття у контексті нашого дослідження спочатку розглянемо базове поняття “потенціал”.

Потенціал (від латинського *potencia* – в перекладі на українську мову означає “можливість”) – сукупність усіх наявних засобів, можливостей, ресурсів і т. ін., які можуть бути використані в певній сфері, галузі для досягнення поставленої мети; приховані здібності, сили для якої-небудь діяльності, що можуть виявити за певних умов [4, 352].

Соціально-педагогічний потенціал позитивно спрямованих неформальних молодіжних об'єднань

ми розуміємо як можливості, властиві для цих об'єднань як явища, для реалізації своїх найважливіших функцій, і, перш за все, – виховання в широкому сенсі цього поняття і соціалізації особистості підлітка в сукупності [1, 3].

На основі сутності соціально-педагогічного потенціалу ми виокремили основні складові, які характеризують соціально-педагогічний потенціал позитивно спрямованих неформальних молодіжних об'єднань. Дані складові ми розглядаємо, як можливості неформальних молодіжних об'єднань щодо позитивного впливу на своїх членів. Це такі можливості як:

- задоволення потреб підлітків у їх прагненні до самостійності, незалежності та самореалізації;
- захист учасників об'єднання у різних його проявах: психологічному, фізичному, моральному, матеріальному та соціальному;
- забезпечення доступу до інформації учасників об'єднання;
- наявність емоційно насиченого спілкування між учасниками об'єднання;
- створення сприятливого мікроклімату для учасників неформальних молодіжних об'єднань;
- організація значимої для учасників об'єднання діяльності;
- можливість вирішення в середовищі неформальної групи особистісних та міжособистісних конфліктів.

Протягом 2010–2011 року ми провели дослідження в якому брали участь 80 учнів загальноосвітніх шкіл міста Ніжина. Воно проходило в два етапи. На першому етапі дослідження ми виявляли причини входження підлітків до неформальних молодіжних об'єднань, а також обізнаність учнів стосовно неформальних об'єднань. Ми виявили такі результати:

52% учнів не мають друзів – неформалів, найбільш відомі для підлітків неформальні об'єднання це емо (97%) і готи (93%), більшість учнів спілкувалися з готами (29%), а не спілкувалися взагалі з представниками неформальних молодіжних об'єднань 28% учнів, 26% учнів вважають, що неформальні молодіжні об'єднання негативно впливають на підлітків, 50% учням байдуже на діяльність неформальних об'єднань, 76% учнів не хочуть брати участь в неформальних молодіжних об'єднаннях, 74% учнів не є прихильниками неформальних об'єднань, 41% учнів не хотіли б ставати учасниками неформальних об'єднань.

В ході опитування ми визначили, що до позитивно спрямованих неформальних молодіжних об'єднань входять 16% учнів.

Другий етап нашого дослідження проводився на основі виділених складових соціально-педагогічного потенціалу позитивно спрямованих неформальних молодіжних об'єднань: ми визначили, якою мірою підлітками використовуються можливості позитивно спрямованих неформальних молодіжних об'єднань. Далі проаналізуємо результати проведеного дослідження крізь призму визначених можливостей.

1. Задоволення потреб підлітків у їх прагненні до самостійності, незалежності та самореалізації. Для 30% опитуваних саме ця можливість стала визначальною для участі в об'єднанні. Зокрема, Олег І. (представник рольовиків) коментуючи впливову позицію щодо можливості самостійності, незалежності та са-

мореалізації у даному об'єднанні зазначав: що він вибрав це заняття тому, що йому досить давно цікавила тематика середньовіччя. Найбарвистіші століття, які цікаві кожному. Тут можна повністю присвятити себе ролі і зануритися в цей середньовічний світ. Під час битв завдавати ударів, що є сили, всіма способами намагатися залишитися на ногах і вистояти. У мирний же час відпочивати в наметах, розважатися в спеціально відтвореній таверні, грати в різні ігри тих часів. Боротися, стріляти з лука і навіть скакати на конях. Цей вид дозвілля його привернув тим, що кожен, хто цим займається, це член нашої великої сім'ї. Абсолютно всі тут друзі, допомагають в скрутну хвилину і тут можна не соромитися показати свою середньовічну вдачу. Частково це спектакль, і кожен тут актор. Отже, так ми самореалізуємося, займаючись улюбленою справою, коли ми боремося на мечях, кожен відповідає сам за себе, так ми розвиваємо нашу самостійність і незалежність.

2. Захист учасників об'єднання у різних його про- вах: психологічному, фізичному, моральному, матеріальному та соціальному. 47% підлітків в позитивно спрямованому неформальному молодіжному об'єднанні отримують захист в моральному плані, 31% підлітків отримують захист в психологічному плані, 22% не отримують захист ні в якому плані і ніхто з респондентів не отримують захист ні в матеріальному, ні в соціальному плані (див. рис. 1).

Щодо захисту від негативного впливу з боку навколишнього середовища (вживання алкоголю, тютюнопаління і т. д.), то для 46% учнів такий захист існують, 31% респондентів відповіли, що дане об'єднання не захищає від негативного впливу з боку навколишнього середовища і 23% підлітків відповіли, що частково захищає (див. рис. 2).

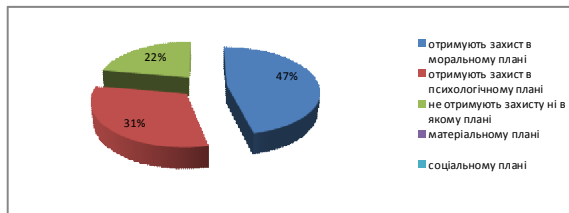


Рис. 1. Захист учасників в об'єднанні

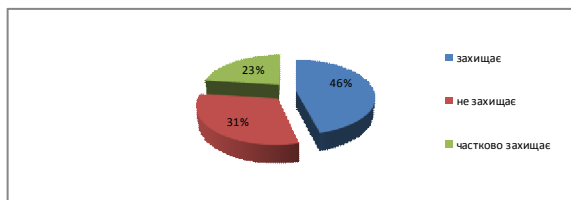


Рис. 2. Захист від негативного впливу з боку навколишнього середовища (вживання алкоголю, тютюнопаління і т. д.)

3. Забезпечення доступу до інформації учасників об'єднання.

92% підлітків повідомили, що ця можливість реалізується в даному об'єднанні, 8% учнів заявили, що

об'єднання не забезпечує інформації, яку підліток не отримує в сім'ї, школі (див. рис. 3).

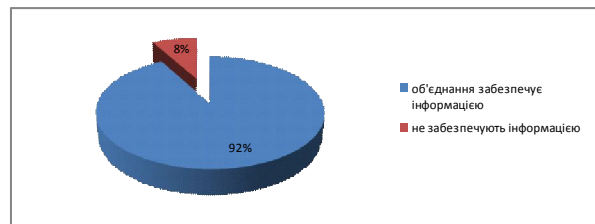


Рис. 3. Забезпечення об'єднанням потреби в інформації, яку підліток не отримує в сім'ї, школі

Спілкуючись з представником скейтерів Євгеном І, ми дізналися, що в об'єднанні він отримує інформацію, яку не отримує в школі, сім'ї, насамперед це стосується катанням не скейті, він в цьому об'єднанні дізнається про новини в цій діяльності, про змагання, про новий одяг, який носять скейтери і т. п.

4. Наявність емоційно насиченого спілкування між учасниками об'єднання. В позитивно спрямованих неформальних молодіжних об'єднаннях 70% учнів отримують більше емоційного задоволення в спілкуванні з учасниками цього об'єднання, ніж з однолітками поза ним, 22% однаково спілкуються і з учасниками об'єднання і з однолітками і 8% респондентів не отримують більше емоційного задоволення при спілкуванні з учасниками об'єднання (див. рис. 4).

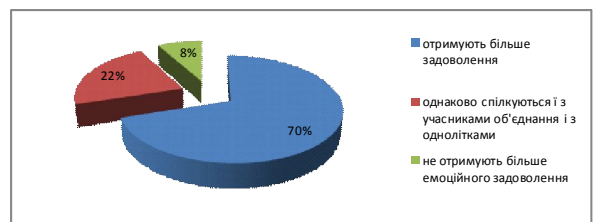


Рис. 4. Рівень емоційного задоволення від спілкування з учасниками об'єднання

5. Створення сприятливого мікроклімату для учасників неформальних молодіжних об'єднань. Для 62% підлітків в цих об'єднаннях присутні чесність, відвертість та щирість у відносинах між учасниками, для 23% частково присутні і для 15% взагалі не присутні (див. рис. 5).

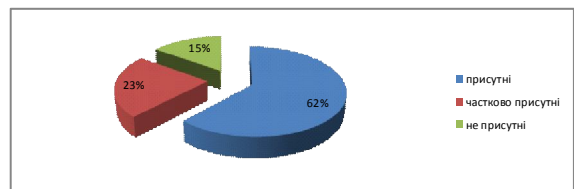


Рис. 5. Присутність чесності, відвертості і щирості в об'єднанні

6. Організація значимої для учасників об'єднання діяльності.

70% респондентів вказали, що вступили в неформальне об'єднання, щоб розвивати свої захоплення, 16% підліткам подобається кататися (на скейтах, роликах), 7% подобається дане об'єднання і 7% вступили в об'єднання, щоб займатися улюбленою справою. Руслан Ж. (представником стрейтджерів) прокоментував цю можливість, як дуже важливу в позитивно спрямованих неформальних молодіжних об'єднаннях, а також в будь-якій групі. Діяльність стрейтджерів показує позитивний приклад молодшим поколінням, і представники цього об'єднання пишаються цим, вони вважають, що це саме головніше, що повинно бути в цьому русі. Їх спільна діяльність – це привернути увагу якомога більше молодих людей до їхнього об'єднання. Це є позитивним явищем на фоні зростаючих негативних тенденцій у культурі молоді.

7. Можливість вирішення в середовищі неформальної групи особистісних та міжособистісних конфліктів.

Інна М. (представник ролерів) повідомила нам, щодо цієї можливості, те що в об'єднанні, де є справжні друзі, які підтримують один одного, емоційно насичене спілкування між учасниками, спільна діяльність і коли є можливість займатися улюбленою справою, то доброзичлива атмос-

фера, яка є в об'єднанні, може сприяти вирішенню різних конфліктів, особливо внутрішньоособистісних.

Сергій С. (представник музичних фанів) коментуючи цю можливість в неформальних об'єднаннях зазначав: що для нього особисто це є дуже важливим, адже є різні моменти в житті, коли хочеться побути з однодумцями, послухати музику і тим самим відпочити від різних конфліктів, які можуть відбуватися як в школі, так в в сім'ї. Послухавши музику та поспілкувавшись з учасниками об'єднання, обдумуєш свою поведінку, дивись на конфліктну ситуацію з іншої позиції і потім конфлікт вирішується сам собою.

Вцілому, підсумовуючи результати нашого дослідження щодо соціально-педагогічного впливу позитивно спрямованих неформальних молодіжних об'єднаннях, можемо констатувати, що результати підтверджують наявність значного соціально-педагогічного потенціалу в даному типі неформальних об'єднань, це свідчить про необхідність активізації професійної взаємодії соціального педагога з позитивно спрямованими неформальними молодіжними об'єднаннями, адже допомога соціального педагога може бути важливою та необхідною у реалізації даного потенціалу та сприяння перетворенню позитивно спрямованих неформальних молодіжних об'єднань на важливий соціально-виховний інститут.

Література

1. Галиев Л. М. Исследование понятия “потенциал” и “социальный потенциал” в социологии / СЭТС/ Социально-экономические и технические системы: исследование, проектирование, организация. Камская государственная инженерно-экономическая академия (КамПИ) 2003-2006 /8 номер 2006 г./
2. Косарецкая С. В. О неформальных объединениях молодежи / С. В. Косарецкая, Н. Ю. Синягина – М.; Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004.
3. Ольшанский Д.В. Неформалы: Групповой портрет в интерьере.- М.:Педагогика, 1990.- 192 с.
4. Соціальна педагогіка: словник-довідник/ За заг ред. Т. Ф. Алексєєнко –Вінниця:Планер, 2009. – 542 с.

УДК 911.3.33

ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У РОЗВИТКУ АГРАРНОГО СЕКТОРА ЧЕРНІГІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ

Чеверда А., магістрант V курсу природничо-географічного факультету

Науковий керівник: **Барановський М.О.**, професор кафедри географії

Чернігівська область характеризується дещо вищим, порівняно з іншими регіонами України, ступенем територіальної концентрації сільськогосподарського виробництва і є значним виробником багатьох видів сировини аграрного призначення та продовольчих товарів.

Упродовж 90-х років XX ст. аграрний сектор Чернігівської області характеризувався негативними тенденціями розвитку, що знайшло свій прояв у скороченні обсягів сільськогосподарського виробництва, зменшенні основних виробничих фондів тощо.

На початку XXI ст. негативні тренди розвитку змінилися позитивною динамікою. Водночас втрати, яких зазнав аграрний сектор регіону у 90-і роки, остаточно подолати не вдалося. За період з 1990 до 2008 рр. спад обсягів валової продукції сільського господарства Чернігівського регіону сягнув трохи більше третини, що майже відповідає середньодержавному по-

казнику (39,1%). Особливо різким спадом виробництва характеризується тваринництво. З кінця 90-х рр. тваринництво втратило роль провідної (за обсягом продукції) галузі сільського господарства області, що є одним із найбільш негативних структурних зрушень у сільськогосподарському виробництві. Постійний спад виробництва продукції тваринництва свідчить про глибокі кризові процеси в галузі.

Темпи падіння обсягів виробництва у рослинництві є значно нижчими, їх коливання значною мірою визначається факторами неекономічного характеру.

Чернігівська область, у територіальному аспекті, зберігає чільне місце у структурі сільськогосподарської галузі Полісся, яка, концентруючи 35,5% основних виробничих фондів сільськогосподарського призначення та 30,7% зайнятого в сільському господарстві регіону населення, виробила у 2007 році 28,9% валової продукції регіонального сільського господарства

(у тому числі 33% продукції рослинництва і 23,7% продукції тваринництва).

Однак слід відзначити деяке послаблення позицій області у складі сільського господарства регіону порівняно з докризовим періодом, про що свідчать зниження її частки у виробництві валової продукції аграрної сфери (у 2007 році порівняно з 1990 року – на 1,4%). Окрім того, починаючи з 2000 року нею втрачено позиції провідної за обсягом виробництва продукції тваринництва [1, с. 93].

Дуже низькими душевими показниками сільськогосподарського виробництва вирізняються північні райони області. На початку 2000-х років усе чіткіше проглядається поляризація сільськогосподарського виробництва по лінії, яка розділяє райони зони мішаних лісів і лісостепу. В останніх обсяги сільськогосподарського виробництва суттєво перевищують середні статистичні значення області і мають тенденцію до швидкого зростання. Причиною цього є кращі агрокліматичні ресурси південних районів, що позитивно позначається на розвитку рослинництва, яке на сьогодні посідає домінуюче становище у структурі сільськогосподарського виробництва.

Трансформація економічних умов та організаційно-правового поля в аграрних відносинах у державі спричинила зміну у “співвідношенні сил” між різними формами організації та власності в сільськогосподарській сфері Чернігівщини. У межах цих перетво-

рень спостерігається збільшення кількості фермерських і приватних господарств (табл. 1).

Аналіз даних табл. 1 свідчить про те, що кількість державних підприємств і господарських товариств, які керувалися державою, різко зменшилася. Натомість кількість приватних підприємств і фермерських господарств зростає.

На початковому етапі реформування економічних відносин в аграрному секторі провідна роль у складі сільського господарства належала господарствам державної і колективної форм власності. З кінця 90-х років минулого століття господарства суспільного сектора втратили провідні позиції у виробництві валової продукції сільського господарства. Незважаючи на втрату сільськогосподарськими підприємствами чільного місця в аграрному виробництві, не слід недооцінювати їх ролі як джерела ресурсів і послуг для господарства інших форм власності.

Роль фермерських господарств у сільськогосподарському виробництві залишається незначною, незважаючи на деяке зростання їх значення як товаровиробників.

В основі вказаної тенденції до зміни “співвідношення сил” в аграрному секторі лежать різні темпи нарощування обсягів виробництва у різних категоріях господарств (табл. 2). Високі темпи зменшення обсягів виробництва аграрної продукції обумовлені обвальним їх падінням у сільськогосподарських підприємствах.

Таблиця 1

Кількість діючих сільськогосподарських підприємств

	2000	2005	2008
Усього	892	1138	1089
Господарські товариства	511	380	344
Приватні підприємства	157	149	148
Виробничі кооперативи	85	42	46
Фермерські господарства	-	471	477
Державні підприємства	38	10	10
Підприємства інших форм господарювання	101	86	64

Таблиця 2

Виробництво сільськогосподарської продукції у різних типах господарств, млн. грн.

	Продукція сільського господарства	Продукція рослинництва	Продукція тваринництва
Господарства всіх категорій			
1990	4704,2	2351,3	2352,9
1995	3131,8	1732,9	1398,9
2000	2292,5	1416,7	875,8
2005	2552,2	1646,6	905,6
2008	3780,8	2534,7	1246,1
Сільськогосподарські підприємства			
1990	3186,8	1645,8	1541
1995	1621,5	873,4	748,1
2000	785,1	514,7	270,4
2005	1030,4	772,5	257,9
2008	1510,4	1078,3	432,1
Господарства населення			
1990	1517,4	705,5	811,9
1995	1510,3	859,5	650,8
2000	1507,4	902,0	605,4
2005	1521,8	874,1	647,7
2008	2270,4	1456,4	814

Дані табл. 2 свідчать про те, що у структурі виробництва сільськогосподарських підприємств у період з 1990 по 2000 роки спад становив майже 26%. Це пояснюється кризою, яка була на той час в Україні. З 2000 року почався стрімкий підйом виробництва і у 2008 році було майже досягнуто рівня 1995 року. Це сталося за рахунок зростання виробництва продукції рослинництва.

Помірне зростання виробництва продукції у господарствах населення, яке, до того ж, відбувається за рахунок збільшення виробництва продукції рослинництва, не може компенсувати цей спад і не здатне повною мірою бути альтернативним джерелом вирішення проблеми забезпечення соціально-економічного комплексу області сільськогосподарською продукцією. Причиною цього є обмеженість потенційних можливостей подальшого нарощення виробництва продукції господарствами населення (можливості зростання продуктивності угідь, оброблюваної площі, обмеженість кількості громадян, здатних додатково залучитися до ведення підсобного господарства).

Катастрофічні темпи падіння виробництва продукції тваринництва є свідченням згортання сільськогосподарськими підприємствами тваринницької галузі. На цьому тлі додатковими тривожним симптомом є зменшення обсягів виробництва цієї продукції господарствами населення. Ця тенденція свідчить про несприятливість сучасного організаційно-економічного фону розвитку тваринницької галузі, що призводить до збіднення продовольчих ринків через зменшення пропозиції вітчизняної сільськогосподарської продукції. Ситуація, що склалася, вимагає невідкладних рішень щодо створення економічних і сервісних умов, сприятливих для функціонування і розширення тваринницької галузі.

Головними показниками діяльності аграрної сфери Чернігівщини є показники виробництва основних

видів сільськогосподарської продукції (табл. 3). У цілому за 1990-2008 рр. виробництво зерна і овочів збільшилося, цукрового буряка і льону-довгунцю значно скоротилося, а картоплі залишилося практично незмінним.

У тваринництві ситуація залишається набагато складнішою. Як уже зазначалося вище, глибокі деструктивні зміни в АПК області і регіону викликані занепадом тваринництва, обумовленим, передусім, постійним (упродовж усього досліджуваного періоду) скороченням поголів'я худоби та птиці (табл. 4).

Поголів'я великої рогатої худоби за 1990-2008 рр. скоротилося на 83%, свиней – на 71%. Натомість офіційною статистикою за останні роки зафіксовано зростання лише поголів'я птиці. Причинами виникнення й закріплення описаної ситуації є: а) збитковість вирощування худоби для сільськогосподарських товаровиробників, пов'язана з високою собівартістю та низькими цінами реалізації тварин на м'ясо. Виняток становить птахівництво (звідси і позитивна динаміка поголів'я птиці), якому притаманна найнижча витратність; б) уже згадане згортання кормового виробництва в області; в) різке і постійне зменшення чисельності сільського населення та погіршення його вікової структури (відтак скорочення поголів'я в найбільш вагомому секторі сільгоспвиробництва).

Паралельно зі скороченням поголів'я худоби відбувається скорочення виробництва молока та м'яса, хоча його темпи є помітно нижчими (табл. 5).

Це можна пояснити вдосконаленням технологій відгодівлі худоби із застосуванням нових видів комбікормів, біологічно активних добавок, стимуляторів росту тощо. У той же час це актуалізує проблему якості та безпечності пропонованої продовольчому ринку продукції.

Важливим індикатором, який показує чи варто виробляти ту чи іншу продукцію, є показник рентабельності сільськогосподарського виробництва. Аналізу-

Таблиця 3
Виробництво основних видів сільськогосподарської продукції в Чернігівській області (тис. т)

	зерно	цукровий буряк	льон-довгунець	картопля	овочі
1990	1737,2	1045,5	28,7	1597,6	175,7
1995	1248,6	746,8	15,3	1244,2	206,7
2000	832,3	341,4	3,7	1471,1	174,9
2005	1594,7	695,1	6,1	1258,3	162,1
2008	2161,4	367,2	1,1	1507	238,1

Таблиця 4
Поголів'я худоби та птиці Чернігівської області

	1990	1995	2000	2005	2008
Велика рогата худоба	1434,2	1037,5	504,4	345,1	271,3
Свині	760,8	523,8	275,1	249	221,9
птиця	7436	5802,9	5982,5	5394	3711,5

Таблиця 5
Динаміка виробництва молока та м'яса Чернігівської області

	1990	1995	2000	2005	2008
М'ясо	189,3	108,5	64,4	53,2	45,5
Молоко	894,1	504,2	198,5	182,4	164,8

Таблиця 6

Рівень рентабельності виробництва окремих видів продукції сільського господарства Чернігівської області

	1990	1995	2000	2005	2008
Зерно	248,4	55,9	76,3	3,9	21,3
Насіння соняшника	?	100	29,6	15,1	-25,1
Цукрові буряки (фабричні)	15,6	19,7	4,3	11	-16,6
Овочі відкритого ґрунту	-8,4	28,4	13	61,3	98,8
Картопля	69,6	42,9	10,6	-6,4	41,1
Плоди	69,9	140	98,6	23,2	-9,1
Молоко і молочні продукти	36,4	-22,7	0,7	17,4	4,2
М'ясо, у т.ч.					
ВРХ	34,7	-22,4	-36,1	-15,7	-19,1
свиней	7,1	-29,7	-50,4	1,1	-5,1
овець	10	-49,2	-55,7	-55,1	-49,9
птиці	22	-25,4	-46,2	-19,1	-15,7
Яйця	24,4	29,5	-2,8	9,7	0,8
Вовна	-6,3	-80,5	-75,2	-79,3	-70,6

ючи дані табл. 6 бачимо, що продукція рослинництва є більш рентабельною, ніж продукція тваринництва.

Серед продукції рослинництва найвищим рівнем рентабельності вирізняються вирощування зернових (21,3%), овочів (98,8%) та картоплі (понад 41%). Порівняно з 1990 р. рентабельність усіх видів продукції рослинництва знизилася, за винятком овочівництва.

У тваринництві ситуація є набагато гіршою. Станом на 2008 р. лише виробництво яєць характеризується хоч і незначною, але позитивною рентабельністю (0,8%). Уся інша продукція тваринництва є збитковою, що є однією з причин загального падіння тваринницької галузі.

Проведений аналіз трансформаційних змін у розвитку аграрної сфери Чернігівської області дозволяє зробити такі висновки.

1. Упродовж 1990-2008 рр. сільське господарство регіону розвивалося дуже нестабільно, де періоди спаду чергувалися із періодами зростання. Найбільші зміни в аграрному секторі Чернігівщини сталися у 90-х роках ХХ ст. і були пов'язані з трансформацією аграрної політики країни, недосконалістю реформ на селі, запровадженням ринкових методів господарювання тощо.

2. Зростання сільськогосподарського виробництва після 2000 р. характеризується нерівномірністю. Більш швидкими темпами зростає виробництва тих видів продукції аграрної сфери, яка забезпечує вищий економічний ефект і користується попитом на зовнішніх ринках.

3. У територіальному аспекті сільськогосподарське виробництво все більше концентрується в південних, лісостепових районах, які характеризуються кращими ґрунтово-кліматичними ресурсами.

Література

1. Сільські депресивні території Полісся: особливості розвитку та санації: [монографія] / Н.О. Алешугіна, О.В. Барановська, М.О. Барановський та ін. [За ред. М.О. Барановського та В.І. Куценко]. – Ніжин: Видавництво НДУ імені Миколи Гоголя, 2010. – 315 с.
2. Статистичні регіональні щорічники України (мм. Київ, Севастополь, АР Крим та області України) за 2007 р. [Електронний ресурс] / Державний комітет статистики України; ред. О.І. Шестаков. - К.: ДП "Інформаційно-аналітичне агентство", 2008. – 1 елект. оптик. диск (CD-ROM): некольоров.; 12 см. - (Статистичні регіональні щорічники України за 2007 р.). - Систем. вимоги: Pentium-266; 32 Mb RAM; CD-ROM Windows 98/2000/NT/XP; MS Word-97-2000-XP. – Назва з контейнера.

УДК 94(477,53)“1925-1930”

АДМІНІСТРАТИВНО-ТЕРИТОРІАЛЬНА РЕФОРМА НА ПОЛТАВЩИНІ: СТВОРЕННЯ ОКРУГІВ У 1925-1930 РР.

Червко Л., магістрант історико-юридичного факультету

Науковий керівник: **Марочко В.І.**, професор кафедри історії України

На сучасному етапі розвитку України досить **актуальною** є проблема адміністративно – територіальної реформи, саме сьогодні перед українським суспільством та урядовцями стоять питання адміністративного реформування, і тому настав час

визначитися з основними підходами до реформи, методами її проведення, а для цього використати, попередній історичний досвід. Реформування адміністративно-територіального устрою складається з власне територіальних змін та перерозподілу повно-

важень між органами влади, насамперед, центральними і місцевими.

Зазначимо, що для української історіографії досліджувана проблема не отримала належного висвітлення. У радянський період історичні розвідки обмежувались збірниками документальних і статистичних відомостей [2,5]. Серед праць українських істориків провідне місце посідають розвідки полтавців В. Ревеґук, В.Жук, З.Суховської, О.Єрмак,[4,с.12] Адміністративні реформи на українських землях в різний історичний період також досліджували: В. Левін, М. Орлатий, А.Зацарний, А.Тубол, А.Павлюк[6,с.15-16].

Метою розвідки є виявлення особливостей та закономірностей розвитку адміністративно-територіального поділу Полтавщини в першій половині ХХ ст.

Сутність адміністративної реформи визначалась документами Всеукраїнського Центрального Виконавчого Комітету (далі ВУЦВКу) від 14 та 19 лютого 1925 року, в яких передбачалися зміни адміністративного поділу та принципи організації сільських рад. Постановою Ради Народних Комісарів УСРР від 14 лютого 1925 р. вся територія УСРР в адміністративно-територіальному відношенні була поділена на округи і райони під управлінням єдиного республіканського центру. Сесія ВУЦВКу 19 лютого 1925 р. прийняла резолюцію, яка передбачала роботу по розширенню мережі сільрад, про виділення в сільради всіх населених пунктів, що мають 1000 чоловік населення, а в окремих випадках організацію сільрад у населених пунктах із населенням не менше 500 чоловік, якщо вони віддалені від центру інших сільрад більше ніж на 5 верст. Новий адміністративний лад передбачав ліквідацію старого, який базувався на основі чотириступеневої системи управління (центр – губернія – повіт – волость). З утворенням і зміцненням округів та районів виникли умови для ліквідації губерній. [6, с.317].

Особливе місце в новій системі адміністративно-територіального управління відводилося районам. Вони були створені на базі волостей і покликані покращити управління територіями, сприяти підвищенню ефективності державного апарату, створити умови для участі населення в діяльності органів влади. Однією з важливих переваг районів над волостями було те, що вони утворювались з метою більшої відповідності із завданнями економічного розвитку територій.

З утворенням районів, пише дослідник П.Ткачук, пов'язувалось вирішення ряду важливих завдань, як-то спрощення і поліпшення діяльності державного апарату, створення умов для участі в роботі органів влади населення, розвиток місцевої ініціативи тощо. На його думку, однією з основних переваг районів перед колишніми волостями, на базі яких вони виникли, було те, що райони утворювались у більшій відповідності з принципами економічного розвитку країни[9,с.49].

Не можна погодитися з думкою дослідника І.В.Мургуова, що лише економічний чинник лежав в основі утворення районів, оскільки вони повинні були забезпечити господарську спеціалізацію округів. Економічне тяжіння територій при утворенні районів дійсно мало важливе значення. Однак район міг успішно функціонувати, як адміністративна одиниця, тільки тоді, коли він формувався з урахуванням економічних, політичних, природних, історичних, етнічних та інших факторів в комплексі і взаємозв'язку[8,с.8].

ітичних, природних, історичних, етнічних та інших факторів в комплексі і взаємозв'язку[8,с.8].

Район виявився не схожим на жодну стару адміністративно-територіальну одиницю. За площею, населенням, кількістю населених пунктів він був у 2-3 рази більший за волость. Райцентрами були вибрані населені пункти, які мали стати торговельними і культурними осередками даної території. Після утворення районів їм було передано ряд господарських об'єктів: млини, маслобійні, цегельні заводи, друкарні, ремонтні майстерні та інші невеликі підприємства.

Важливе значення в розвитку районів мав черговий ІХ Всеукраїнський з'їзд Рад в травні 1925 р. На ньому був зроблений висновок, що райони пройшли випробування життям і змогли закріпитися в системі адміністративно-територіальних одиниць. Ставилось завдання зміцнення районів, наділення їх більш широкими правами в господарському і адміністративному відношеннях.

Район виявився стабільною і разом з тим оптимальною за розмірами одиницею. Стабільність району і його розмір сприятливо впливали на функціонування органів влади, розвиток промислового і сільськогосподарського виробництва, створили соціальне і господарське середовище для проживання населення.

Головним завданням адміністративної реформи було зміцнення апарату радянської влади та його наближення до населення. Це мало свою мету — беззаперечно підпорядкування центральному управлінню та безпосередній контроль за виконанням рішень партійного керівництва низовими ланками.

Проте життя показало, що рішення щодо нового АТУ мали на меті в першу чергу створення таких органів влади, які б до того поширювали і зміцнювали владу на місцях в межах значних по розміру територій. Тому в 1925 р. влада почала другий етап реформи УСРР, яка завершилася ліквідацією губерній.

На зміну постанови ІХ Всеукраїнського З'їзду Рад "Про перехід на трьохступеневу систему управління на Україні", Всеукраїнський Центральний Виконавчий Комітет постановив:

1. Адміністративно-територіальний поділ УСРР на губернії скасувати з 1 серпня 1925 року.

2. З 15 червня 1925 року територію УСРР, не рахуючи АМСРР, поділити на 41 округ, а саме: Артемівський, Білоцерківський, Бердичівський, Вінницький, Катеринославський, Житомирський, Запорізький, Зінов'ївський, Ізюмський, Кам'янецький, Київський, Конотопський, Коростенський, Кременчуцький, Куп'янський, Криворозський, Лубенський, Луганський, Маріупольський, Мелітопольський, Могилівський, Миколаївський, Ніжинський, Новгород-Сіверський, Одеський, Павлоградський, Першомайський, Полтавський, Прилуцький, Проскурівський, Роменський, Старобільський, Сумський, Тульчинський, Уманський, Харківський, Херсонський, Черкаський, Чернігівський, Шепетівський, Сталінський.

3. Округи: Ахтирський (Харківська губернія), Олександрівський і Бердянський (Катеринославська губернія), Залотоношський і Красноградський (Полтавська губернія), Шевченківський (Київська губернія), Гайсинський (Подільська губернія) і Сновський (Чернігівська губернія) розформувати.

4. Реорганізувати апарати окружних виконавчих комітетів, їх відділів, інспектур та інших окружних установ, що стосувалися до трьохступеневої системи управління до 1 липня 1925 року.

5. Апарати губернських виконавчих комітетів розформувати протягом липня 1925 року.

6. Реорганізувати до 1 липня 1925 року апарат центральних відомств і установ УСРР стосуваних до трьохступеневої системи управління на підставі структури, плану та штатів, затверджених РНК [11].

Губернії було ліквідовано як такі, що швидше заважали, ніж сприяли зміцненню нових адміністративно-територіальних кордонів. Станом на 1 жовтня 1925 р. в Україні функціонували 41 округи і 636 районів, у тому числі на всій території колишньої Полтавської губернії існувало 5 округів, 84 райони і 1232 сільради [2, с.9].

Скасування губерній та перехід на триступеневу систему управління - район - округ - центр - привели до скорочення місцевих органів влади і спрощення їх структури. Замість 9 губерній, 102 повітів, 1989 волостей та 15767 сільрад було створено 41 округ, які поділялись на 680 районів, 10314 сільрад, 70 міських і 155 селищних рад, в тому числі 7 національних районів, 487 національних сільрад і 37 національних селищних рад [5]. Проте й такий поділ не виправдав пов'язаних з ним очікувань. З початком активної фази колективізації знову виникла потреба у "зміцненні" управлінського персоналу, а тому від округів відмовилися.

У червні 1925 р. було визначено точний список міст і поселень міського типу колишньої Полтавської губернії. У реєстрі міст значилися: Полтава, Кременчук, Ромни, Лубни, Красноград, Золотоноша, Прилуки, Лохвиця, Гадяч, Кобеляки, Миргород, Переяслав, Пирятин, Зіньків, Хорол. До розряду поселень міського типу були віднесені: Крюків, Нові-Санжари і Опішня [2, с.9]. Постановою ВУЦВКУ від 6 січня 1926 р. цей список було доповнено: до розряду міст віднесено Олександрію, а до поселень міського типу - Новогеоргіївськ Кременчуцькою округу [7, с.112].

У період колективізації кінця 20-х - початку 30-х років вузловим центром, де безпосередньо вирішувалися питання об'єднання селян в колгоспи, став район. Тому ВКП (б) та уряд СРСР вирішили ліквідувати округи. З цієї метою у 1930 р. почалася нова реформа адміністративно-територіального управління.

На підставі постанови "Про ліквідацію губерній і перехід на триступеневу систему управління" розформовано Золотоніський і Красноградський округи Полтавської губернії. Крім того, Царичанський район Полтавського округу віднесено до складу Катеринославського округу. Цією ж постановою Лехнівський район Прилуцького округу віднесено до складу Київського округу.

Постановою ВУЦВКУ і РНК УСРР від 3 червня 1925 р. ліквідовано Охтирський округ колишньої Харківської губернії. 28-30 липня 1925 р. відбувся розширений пленум Полтавського окрвиконкому, на якому було вирішено ліквідувати Мачуський, Рунівський, і Супрунівські райони. Постановою ВУЦВКУ і РНК УСРР від 30 вересня 1925 р. затверджено це рішення Полтавського окрвиконкому [1, с.103].

Проведена в 1922-1925 рр. адміністративно-територіальна реформа та перехід від чотиріступеневої (центр-губернія-повіт-волесть) до триступеневої (центр-

округ-район) системи управління дали деякі позитивні результати щодо скорочення адміністративного апарату. З цього приводу у постанові 2 сесії ВУЦВКУ 9-го скликання "Про підсумки роботи по переходу на триступеневу систему управління" від 23 жовтня 1925 р. відзначалося, що навіть короткий період роботи державного апарату в нових умовах показав, що реформа створила сприятливі умов для спрощення і поліпшення апарату, наближення його до робітничо-селянських мас і залучення їх до активної участі в будівництві Радянської держави і соціалістичного господарства.

У цей час на території колишньої Полтавської губернії було 5 округів: Кременчуцький, Лубенський, Полтавський, Прилуцький, Роменський. Але і після реформи 1925 р. в округах продовжувалась робота по уточненню меж їх районів.

За станом на 17 грудня 1926 р. склад районів по округах був такий же, як і в 1925 р. Але у той же час можемо констатувати певні зміни, а саме перенаселення районних центрів Сорочинського район Лубенського округу до Нероновщини, а Ковалівського району Прилуцького округу - до Бирлівки, що спричинило і їх перейменування [10].

У період проведення реформи адміністративно-територіального поділу в 1925 р. в районуванні Кременчуцького округу були допущені значні помилки. Багато районів було створено штучно, без врахування історичних і економічних зв'язків між окремими населеними пунктами. Тому незабаром після закінчення робіт по районуванню постало питання про усунення недоліків у адміністративно-територіальному поділі Кременчуцького округу.

У березні 1928 р. Кременчуцький окрвиконком вніс на розгляд Центральної адміністративно-територіальної комісії проект нового районування округу, затверджений Центральною комісією 2 липня 1928 р. [11].

Територія Кременчуцького округу була поділена на 14 районів замість 18, утворених в 1925 р. До ліквідованих районів належать: Горбівський, Кохнівський, Красно-Кам'янський, Крюківський, Манжеліївський, Попельнастівський. Територію їх розподілено між іншими районами. Замість ліквідованих створено нові райони - Великокринківський і Куцеволівський.

Рішення Центральної адміністративно-територіальної комісії про реорганізацію Кременчуцького округу було затверджено Малою Президією ВУЦВКУ 28 серпня 1928 р. Після цієї реорганізації Кременчуцький округ існував у складі 14 нових районів. Кожен 8 районів мав оновлений склад сільрад [12].

Оскільки реформа відбувалася у дуже короткі терміни, далеко не все вдавалося врахувати, а в деяких округах допускалися серйозні прорахунки. Багато районів утворювалося штучно, без урахування історичних і економічних зв'язків між окремими населеними пунктами. Тож відразу після закінчення робіт із районування почали усувати недоліки. Так, приміром, вже у березні 1928 р. Кременчуцький окрвиконком вніс на розгляд Центральної адміністративно-територіальної комісії проект нового районування округу, який було затверджено Центральною комісією 2 липня 1928 р. У тому ж році порушив питання про зміни районування Полтавського округу і Полтавський окрвиконком.

Таким чином у зв'язку з проведенням суцільної колективізації сільського господарства, коли райони перетворювалися у вузлові пункти впровадження політики компартії на селі, постановою ВУЦВК і РНК УСРР від 2 вересня 1930 р. округи ліквідовувалися і створювалися двоступенева система управління: районні виконавчі комітети і виділені в окремі адміністративно-господарські одиниці міські Ради стали підпорядковуватися безпосередньо центру. 18 міст, у тому числі Полтава і Кременчук, були виділені в окремі адміністративно-господарські одиниці. Всі райони розподілялися на 3 категорії у відповідності до кількості населення, перспектив росту, можливостей інтенсифікації господарства.

Теоретично все виглядало досить привабливо, але минуло кілька місяців – і практика переходу на двоступеневу систему управління показала, що керувати

багатьма районами зі столиці республіки – Харкова – надзвичайно складно. Система управління вимагала термінового удосконалення, тому через два роки країна мусила перейти на інший адміністративно-територіальний поділ – обласний і районний.

Адміністративно-територіальна реформа 1922–1925 рр. та перехід від чотириступеневої (центр–губернія–повіт–волость) до триступеневої (центр–округ–район) системи управління справді дала деякі позитивні результати, зокрема скорочення чисельності адміністративного апарату. За висновками, зробленими офіційною владою, проведена реформа створила сприятливі умови для спрощення і поліпшення структури апарату, наближення його до робітничо-селянських мас і залучення їх до активної участі в будівництві радянської держави і соціалістичного господарства.

Література

1. Адміністративно-територіальний поділ Полтавщини (1648-1941 рр.) / Довідник з історії адміністративно-територіального поділу / Упоряд. В.Н.Жук, З.М. Суховська. – Полтава – 200с.
2. Адміністративно-територіальний поділ УСРР при триступеневій системі врядування-Х. - 1925.-С.9.
3. Там само.-С.9,22.
4. О.П.Єрмак, В.Я. Ревеґук Нова історія Полтавщини (I половина ХХ століття).- Полтава, 2005.- 450с.
5. Збірник узаконень РСФСР.-1918.-№ 21.-С.318.
6. А.П. Павлюк Економічне районування та адміністративний устрій України. Історичний огляд // Краєзнавство. Географія. Туризм. - 1997.-№33. -С. 3-5.
7. В.А. Левін Адміністративно-територіальна реформа на Україні. Науково-інформаційний бюлетень Архівного управління УРСР, 1959.-№1. С.250
8. И.В. Муругов Строительство районов. Сб. статей. - М., 1927. - С.125.
9. П.М. Ткачук Район: актуальні питання історії і практики територіального устрою // Право України. - 1998. - №9. - С. 4-9.
10. Центральні Державний Архів Вищих Органів Влади України(ЦДАВО). – Ф.1.- Оп.-1.- Спр. 922.- Арк 30.
11. Ф. 5.- Оп.6.- Спр.75.- Арк.8;
12. Ф.- 1.-Оп.8.- Спр.50,- Арк.2.

УДК: 811.161.2'367.624

СЕМАНТИЧНЕ РОЗМЕЖУВАННЯ ПРЕДИКАТИВНИХ ПРИСЛІВНИКІВ (НА МАТЕРІАЛІ ТВОРІВ МИХАЙЛА СТЕЛЬМАХА)

Чешко Г., студентка V курсу філологічного факультету

Науковий керівник: **Бойко В.М.**, доцент кафедри української мови

Актуальність дослідження. Проблема виокремлення предикативних прислівників, незважаючи на тривале вивчення мовознавцями на матеріалі української та російської мов, залишається дискусійною. Вибір речень із предикативними прислівниками як граматичним центром односкладного безособового речення мотивований відсутністю єдиної класифікації слів на позначення стану.

Мета – здійснити семантичну класифікацію предикативних прислівників у функції предикативного центра односкладного безособового речення.

Мета дослідження передбачає вирішення таких основних **завдань**:

1) здійснити семантичну класифікацію предикативних прислівників;

2) виділити й охарактеризувати їх семантичні різновиди;

3) з'ясувати значення предикативних прислівників у реченні та у тексті.

Об'єкт дослідження – речення із предикативними прислівниками у творах Михайла Стельмаха.

Предмет дослідження – семантична класифікація предикативних прислівників.

Вирішуючи питання частининомовної належності цих слів, лінгвісти визначають їх як окремий морфологічний клас (В.Виноградов, О.Пешковський, О.Ісаченко, М.Поспелов, Л.Щерба); кваліфікують як прислівники (І.Кучеренко, А.Шапіро) або обґрунтовують їх дієслівну природу (І.Вихованець). Докладний аналіз слів категорії стану дав В.Виноградов [3, с. 172]; у категорію стану він включає

невідмінювані іменні й прислівникові слова, які мають форми часу (для минулого і майбутнього – аналітичні) і вживаються у функції головного члена речення, співвідносного з присудком, в односкладному безособовому реченні. У ролі головного члена односкладних безособових речень предикативні прислівники виражають відношення до особи, яка перебуває у певному стані, або вказують на загальний фізичний стан природи.

Зміст і функції безособових речень із предикативним прислівником як головним членом не однакові. Вони виражають різні стани – як внутрішні, так і зовнішні – залежно від семантичної класифікації предикативних прислівників.

Відповідно до змісту та функцій безособових речень із предикатом, вираженим предикативним прислівником, **за значенням предикативні прислівники поділяються на три класи:**

- 1) предикати зовнішнього стану;
- 2) предикати внутрішнього стану істоти;
- 3) предикати із модальним значенням.

Відприслівникові предикати стану (внутрішнього та зовнішнього) формують ядро семантичного класу предикатів стану, оскільки є типовими виразниками власне стану. Вони відтворюють статичну, неконтрольовану, позбавлену динаміки та розвитку ситуацію, у якій хто- або що-небудь перебуває або існує. Цю ситуацію зумовлюють певні обставини, умови, вона є наслідком конкретних дій і спрямована на довкілля, предмет, істоту чи людину [5, с. 12].

Значення якісного стану є своєрідним фрагментом семантики стану, вираженої предикативними прислівниками, і кваліфікується як семантико-морфологічний різновид предикатів стану. Вони реалізують значення якісного стану як постійну, в певному сприйнятті невід'ємну від предмета ознаку. Предикативні прислівники зі значенням якісного стану можуть функціонувати у ролі як предикатів внутрішнього стану, так і предикатів зовнішнього стану [7, с. 23].

Ситуація породження стану може бути по-різному виражена у мові. Організовані на базі досліджуваних речень конструкції рідко відтворюють її у повному вигляді, з усіма складовими. У більшості випадків у ролі причини стану виступає якась одна складова (реальний стан речей, перцепція чи ментальне опрацювання сприйнятого матеріалу), вибір якої залежить від того, як бачить причиново-наслідкові відношення автор конструкції [48, с. 23].

1. Предикативні прислівники на позначення зовнішнього стану.

Ці предикативні прислівники виділяються на основі свого семантичного наповнення, яке базується на позначенні стану зовнішнього середовища. У межах цього підкласу виділяють такі значеннєві групи: за характеристикою стану довкілля за визначеними показниками (*Як зелено, як свіжо, як росяно за двома віконцями нашої бідарської хатини, яка займає рівно півзасторонка старої перепалої клуні, що вночі спить, а вдень дримає...* [9, с. 239]); за темпоральними показниками (*Очевидно, ще було рано* [9, с. 176]); за оціночними показниками (*Добре було б, коли б саме тепер хтось заглянув до нас у гості чи хоча б мама почала співати* [9, с. 108]). Ці значеннєві групи конкретизуються значно вужчими підгрупами, які

більш детально розмежовують наявні в тексті предикативні прислівники.

2. Предикативні прислівники зі значенням внутрішнього стану істоти

У межах предикативних прислівників зі значенням внутрішнього стану істоти виокремлюються такі групи за значенням: предикативні прислівники на позначення фізичного, фізіологічного стану, викликаного певними показниками (*Холодно, що в рукавицях?* [9, с. 68]); на позначення позитивного емоційно-психічного стану людини (*І хороше, і дивно, і радісно стає мені, малому, в цій світі...* [9, с. 102]); на позначення негативного емоційно-психічного стану людини (*І як досадно буває, що таку любов дехто вважає пережитком чи сентиментальністю* [9, с. 241]); на позначення інтелектуального стану (*З виразу її обличчя видно, що й вона мене згадала, яким був у неї кілька років тому* [9, с. 74]); на позначення моральної оцінки чи оціночного судження (*І даремно, - каже чиймись словами Люба* [9, с. 269]).

Характеристика речень із предикативними прислівниками, які виражають значення внутрішнього стану істоти, зокрема людини, мотивована тим, що на сучасному етапі розвитку науки про мову у зв'язку з уведенням у фокус лінгвістичного розгляду феномена життя, у центрі якого знаходиться людина з усіма її психічними станами, формами соціального існування та культурної діяльності, помітно зріс інтерес до вивчення специфічних способів і засобів, за допомогою яких мова репрезентує внутрішнє, у тому числі емоційне, життя особистості.

3. Предикативні прислівники з модальною семантикою

Модальні прислівники, як і модальні прикметники, потребують обов'язкового семантичного конкретизатора, тому характеризуються стовідсотковою сполучуваністю з інфінітивом. Структуру такого члена речення формують: дієслівна зв'язка *бути* в безособових формах; предикативний модальний прислівник; інфінітивний призив'язковий компонент [8, с. 23].

Неповнота речень з пропуском різних призив'язкових компонентів складного предикатива односкладних речень має особливий характер: пропуск інфінітивного компонента (виразника власне речової семантики складного присудка) є контекстуальним; пропуск прислівника (виразника модальної семантики) вказує на еліптичність речення (уявлення про неназваний компонент установлюється із власного змісту й будови речення).

Предикативні прислівники із модальним значенням об'єднують слова на позначення таких характеристик: необхідність (*Виходить, треба було повертати в ліс* [9, с. 86]); можливість/неможливість (*Тут галасувати не можна, бо гріб злякається людського голосу і піде в землю* [9, с. 194]); потреба (*Цієї потрібно в ім'я перемоги* [9, с. 697]); доцільність (*Я дуже розумію різних і всяких, яким положено ненавидіти нас* [9, с. 357]).

Відмінності в семантиці предикативних прислівників слугують підставою для поділу цих слів на три семантичні різновиди: 1) предикативні прислівники на позначення зовнішнього стану; 2) предикативні прислівники на позначення внутрішнього стану особи; 3) предикативні прислівники із модальним значенням.

Група предикативних прислівників на позначення зовнішнього стану об'єднує семантику стану довкілля. Цим значенням охоплюється три значеннєві групи: за характеристикою стану довкілля залежно від впливу різних чинників; за темпоральними показниками; за оціночними показниками, які визначаються якістю, цінністю, вартістю, ціною чого-небудь. У межах кожної групи виділяються підгрупи, які більш конкретно характеризують зовнішній стан навколишнього середовища.

Предикативні прислівники на позначення внутрішнього стану істоти (особи) формують семантичний клас, до якого входить значеннєві групи: на позначення фізичного, фізіологічного стану, викликаного певними показниками; на позначення емоційно-психічного стану лю-

дини; на позначення інтелектуального стану; на позначення моральної оцінки чи оціночного судження. Групи предикативних прислівників на позначення внутрішнього стану конкретизують значеннєво вузькі підгрупи, які дають можливість розмежувати семантичні значення цих прислівників більш детально.

Предикативні прислівники із модальним значенням – це слова на позначення необхідності, можливості / неможливості, потреби, доцільності. Ці структури нагадують присудки змішаного типу, оскільки складаються із дієслівної зв'язки, предикативного прислівника із модальною семантикою та дієслова у формі інфінітива.

Література

1. Білоусенко П. І. Прислівники часу в сучасній українській літературній мові / П. І. Білоусенко // УМЛШ. – 1982. – №7. – С. 43–45.
2. Богородицкий В. А. Общий курс русской грамматики / В. А. Богородицкий. – [5 изд.]. – М. : Соцэкономиздат, 1935. – 354 с.
3. Виноградов В. В. Русский язык: Грамматическое учение о слове : [учебное пособие для вузов] / В. В. Виноградов. – М. : Учпедгиз, 1947. – 784 с.
4. Вихованець І. Р. та ін. Граматика української мови : [посіб.] / [І. Р. Вихованець, К. Г. Городенська, А. П. Грищенко]. – К. : Радянська школа, 1982. – 209 с.
5. Кавера Н. В. Семантична типологія предикатів стану : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філолог. наук : спец. 10.02.01 «Українська мова» / Кавера Н. В. ; Інститут української мови НАН України. – К., 2008. – 22 с.
6. Кучеренко І. К. Теоретичні питання граматики української мови. Морфологія : у 2 ч. / І. К. Кучеренко. – К. : Унів-твидав., 1964. – 158 с.
7. Мукан Г. М. Морфологічна будова і способи творення прислівників / Г. М. Мукан // УМЛШ. – 1983. – №10. – С. 23–24.
8. Русанівський В. М. Означальні, предикативні та модальні прислівники / В. М. Русанівський // УМЛШ. – 1967. – №4. – С. 22–26.
9. Стельмах М. А. Вибрані твори / М. А. Стельмах. – К. : Дніпро, 1969. – 862 с.
10. Сучасна українська літературна мова : у 5 т. / [І. К. Білодід та ін.]; за ред. І. К. Білодіда. – К. : Наукова думка, 1969. – 436 с.
11. Шкурятяна Н. Г., Шевчук С. В. Сучасна українська літературна мова : [навч. пос. для суд. пед. закл.] / Н. Г. Шкурятяна, С. В. Шевчук. – К. : Література, 2007. – 688 с.

УДК 159.942: 17.023.34

ПЕРЕЖИВАННЯ ЩАСТЯ ЯК ЕКЗИСТЕНЦІЙНОЇ ЦІННОСТІ

Шафранова А., магістрантка факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: **Папуча М.В.**, професор кафедри загальної та практичної психології

Дана стаття присвячена проблематиці переживання щастя. В ній аналізуються різноманітні підходи до феномену щастя та сутності поняття «переживання». Наводяться емпіричні дані отримані в результаті дослідження переживання щастя у студентської молоді.

Теоретичний аналіз проблеми порівняння щастя як екзистенційної цінності. Не існує потреби доводити, що більшість людей, якщо не всі, хочуть бути щасливими. Існують досить конкретні дані, що підтверджують дану тезу. Кінг та Нала (King & Nara, 1998) на двох вибірках респондентів-американців показали, що щастя та сенс життя значать набагато більше для «гарного життя», ніж гроші, або моральна добродій, чи навіть можливість потрапити в рай [1].

Феномен щастя насичений парадоксами. Так, чим більше людина прагне до щастя, тим більше вона від нього віддаляється. Не менш парадоксальним з точки зору житейських поглядів є те, що літні люди часто бувають щасливішими за молодих, або, що щастя не пов'язано напряму з матеріальною забезпеченістю.

Проблематика сутності щастя існувала ще в античні часи і знайшла своє відображення у протидії двох основних етико-психологічних концепцій щастя – гедон-

ізму та евдемонізму. Необхідно сказати, що ідея щастя-евдемонії лежить в основі етичної концепції Арістотеля, згідно якої стан щастя-блаженства як зовнішньої довершеності передбачає прагнення людини відповідати своєму призначенню («даймону») або «істинному Я», яке формується шляхом розвитку всіх тих потенцій, які закладені не лише у видотипічних (родових) особливостях людини, але унікальним чином представлені в кожному людському індивіді [2].

Ідеї гедонізму отримали розвиток у біхевіоризмі, психоаналізі і навіть дали назву окремій галузі сучасної психології – гедоністичній. Ідеї евдемонізму знайшли також відображення у багатьох сучасних теоріях особистості в рамках гуманістичної, екзистенційної та позитивної психології: в уявленнях про «повноцінну функціонуючу особистість» К.Роджерса, «особистісну ідентичність» Е.Еріксона, «самоактуалізацію» А.Маслоу, психологічної теорії «суб'єктивного благополуччя», концепції «аутентичного щастя» М. Селігмана.

Історія експериментальних досліджень щастя недовготривала, оскільки дана галузь виникла порівняно не так давно і розвивалась у США. У 1960-рр. американські дослідницькі організації стали задавати питання людям про щастя та задоволеність. Це привело до появи таких робіт: «Модель людських тривог» Кентріла (The Pattern of Human Concerns, Cantril, 1965) – міжнародне обстеження 23 875 респондентів; «Структура психологічного благополуччя» Бредберна (The Structure of Psychological Well-Being, Bradburn, 1969), у котрій використовувалися результати дослідження проведеного Національним центром вивчення суспільної думки (NORC); «Якість американського життя» Кемпбелла, Конверса та Роджерса (The Quality of American Life, Campbell, Converse, & Rogers, 1976) [1].

У вітчизняних психологічних дослідженнях різні аспекти проблеми щастя вивчаються І.А. Джидар'ян, Д.О. Леонтьєвим, А.В. Петровським, О.З. Шапіро, Б.С. Братусем та іншими. Так, Б.С. Братусь (1994) виділив такі ступені розвитку уявлення людини про щастя. На першій (еґоцентричній) стадії це особисте щастя незалежне від того, щасливі чи нещасливі інші люди. На другому ступені щастя пов'язано з процвітанням групи, з якою ідентифікує себе людина. Вона не може бути щасливою, якщо переживає нещастя її група. На третьому ступені щастя передбачає його розповсюдження на всіх людей, все людство. І нарешті на четвертому ступені до цього додається відчуття зв'язку з богом та щастя уявляється як служіння Йому та поєднання з Ним.

Цікаві та досить правомірні думки висловлює В. Франкл на природу щастя. Він пише про те, що в дійсності людина прагне не до щастя, а до смислу. Смысл розглядається ним як основа істинного щастя. Цю думку підтверджує вітчизняний дослідник Д.О. Леонтьєв. Він зазначає, що саме смисл слугує основою для щастя, та оволодіння ним – передумова щастя та навіть самої можливості його відчуття. Відсутність смислу позбавляє людину здатності як переживати щастя, так і переносити страждання [4].

Ще Фома Аквінський казав: «В кожній душі живе тяжіння до щастя та смислу». У сутності, можна зробити припущення, що вся людська культура – в її екзистенційному вимірюванні – як раз і виникає з цих двох джерел та формується з цих основ.

Як відомо, В.Франкл також виділяє 3 групи цінностей у житті людини, одна з яких – це цінності переживання [6]. Взагалі, сутність феномену переживання досить активно досліджується в сучасній психології. Аналіз величезного числа концепцій переживання показує правоту Ф.Є. Василюка, який говорить про можливість єдиного розуміння переживання, що полягає в тому, що останнє виявляє собою особливий внутрішній життєвий процес, який захоплює емоції людини, її розум, уяву, волю, в цілому душевні та тілесні функції [5, 52].

Дослідження переживання, в тому числі переживання щастя – це досить складна задача. Коли ми ставимо перед людиною завдання описати свої переживання, то тим самим породжуємо в неї інше переживання.

Також, висловлюючи переживання, людина, хоче того чи ні, раціоналізує його, і створюється враження, що емоційний компонент переживання зникає. Так, якщо попросити щасливу людину пояснити, що саме вона переживає зараз, вона може спробувати це зробити, але переживати щастя при цьому перестане [5, 59].

Загальне місце у дослідженнях феномену переживання у психологічній літературі займають роботи Ф.В.Басіна з проблеми «значимих переживань», де головним є висновок про те, що переживання – це та активність, яка змінює та трансформує свідомість людини, а в самому широкому плані – його психіку. Василюк Ф.Є. також пише що: «... переживання розуміється як загальна діяльність, особлива робота по перебудові психологічного світу, спрямована на встановлення смислової відповідності між свідомістю та буттям, загальною метою якої є підвищене осмислення життя» [7].

Теоретики, філософи та практики гуманізму підкреслюють, що саме в конкретних переживаннях формуються загальні, в тому числі й екзистенційні цінності нашого життя. Вони виникають там, де відбувається свідомий вибір, де люди живуть та діють.

Емпіричний аналіз проблеми переживання щастя як екзистенційної цінності. Мета дослідження – визначити основні психологічні особливості переживання щастя як екзистенційної цінності серед студентів. Об'єкт дослідження – переживання щастя як екзистенційної цінності. Предмет дослідження – переживання щастя як екзистенційної цінності у студентської молоді.

Методи дослідження:

1) Оксфордський опитувальник щастя (Oxford Happiness Inventory; Argyle et al., 1989), метою якого є вимірювання щастя в цілому. Був розроблений по аналогії з широко відомим Опитувальником депресії Бека (Beck Depression Inventory — BDI; Beck, 1976). Було встановлено, що опитувальник володіє більшою ретестовою надійністю, ніж опитувальник депресії Бека (BDT). Дані, отримані з його допомогою, корелюють з оцінками особистості, які надаються друзями респондентів. Також є стійкі передбачувані взаємозв'язки з особистісними характеристиками, показниками стресу та соціальної підтримки [1]. Загалом, опитувальник спрямований на вимірювання рівня щастя (у %).

2) Контент-аналіз. Досліджуваним пропонувалось написати короткий твір на тему: «Ситуація переживання щастя в моєму житті». Загалом, було виділено

22 категорії аналізу (фактори, з якими досліджувані пов'язували власне переживання щастя)

У дослідженні взяло участь 40 студентів (14 чоловічої статі та 26 жіночої) Процедура дослідження проводилась з кожним індивідуально та тривала приблизно 20-30 хвилин.

Результати дослідження:

Результати отримані від Оксфордського опитувальника щастя свідчать, що середній рівень щастя в студентської молоді дорівнює 66,4 %; нижчий показник – 46%; найвищий – 88 %.

Результати отримані від контент-аналізу відображені у таблиці:

№	Категорія аналізу (фактор, з яким досліджуваний пов'язує власне переживання щастя)	Частота повторюваності категорії
1	Любов (любов, кохання, фізична та духовна близькість з коханою людиною)	18
2	Сімейне благополуччя (тепло, піклування сім'ї, батьки, народження дитини, одруження когось у сім'ї та ін.)	14
3	Особистісний ріст (робота над собою, постійне фізичне та духовне вдосконалення: вступ до ВНЗ, подолання перешкод, перемога, отримання диплому на відмінно)	12
4	Друзі (спілкування, друзі)	11
5	Щастя інших (близькі радіють, посміхаються)	9
6	Краса природи та мистецтва	8
7	Позитивні емоції (радість, гарний настрій)	7
8	Здоров'я (фізичне та психічне)	4
9	Робота (цікава, перспективна)	3
10	Задоволення	2
11	Матеріальна забезпеченість	1
12	Відсутність негативних емоцій	1
13	Контроль над обставинами	1
14	Впевненість в собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів)	1
15	Творчість	1
16	Суспільне визнання (повага оточуючих)	1
17	Пізнання	0
18	Цікаве дозвілля	0
19	Гумор (вміння бачити комічну сторону речей)	0
20	Віра (релігійна)	0
21	Мета в житті (сенс життя)	0
22	Свобода (самостійність, незалежність)	0

Висновки дослідження.

Провівши емпіричне дослідження, можна стверджувати, що для студентів є характерним достатньо високий рівень переживання щастя (66,4%). Переживання щастя у даної групи пов'язується з різноманітними міжособистісними стосунками (коханою людиною, сімейним оточенням, друзями, іншими людьми). Важливе значення для переживання щастя у студентів має також такий фактор як ріст (фізич-

не та духовне вдосконалення, перемоги, подолання перешкод). Такі категорії як пізнання, цікаве дозвілля, гумор, віра, мета в житті та свобода у творах досліджуваних не проявились, що, можливо, свідчить про їх неактуальність для даної групи досліджуваних або ж про відсутність зв'язку даних факторів з переживанням щастя. Загалом, як ми бачимо, переживання щастя студентської молоді нерозривно пов'язано з іншими людьми, із взаємодією з ними, з любов'ю.

Література:

1. Аргайл М. Психология счастья. – М.: Прогресс, 1990.
2. Гребенщикова Т.А., Джидарьян И.А., Шапиро А.З. Счастье - http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/psihologiya_i_pedagogika/SCHASTE.html?page=0,0
3. Ильин Е.Н. Эмоции и чувства. СПб, 2000.
4. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2001.
5. Папуча М.В. Проблеми психології особистісного розвитку – Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2008. – 384 с
6. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990. 367 с.
7. Шаров А.С. Психология переживания: природа, механизмы, феномены //Мир психологии. – 2004. - №1. – С. 214-227

ДАВАЛЬНИЙ ОБ'ЄКТА У СТРУКТУРІ РЕЧЕННЯ (НА МАТЕРІАЛІ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ О.П.ДОВЖЕНКА)

Шепель Л., студентка IV курсу філологічного факультету

Науковий керівник: Вакулєнко Г.М., доцент кафедри української мови

У статті проаналізовано морфологічний засіб вираження об'єктної синтаксеми у вигляді давального відмінка. Досліджено його місце та особливості функціонування у художньому мовленні О.П.Довженка.

Функціональний багатоаспектний аналіз мінімальних синтаксичних одиниць є одним із актуальних завдань сучасного мовознавства. Одновимірний підхід до вивчення природи речення, який передбачав аналіз його формально-граматичних характеристик, витіснила нова наукова парадигма, що висуває на перший план семантичне осмислення синтаксичної конструкції. Пропонує тлумачити її багатоаспектну одиницю з органічно притаманними їй формально-семантичними, семантико-синтаксичними та функціонально-комунікативними ознаками. Дослідженню статусу морфологічної категорії відмінка присвячено праці Й.Ф.Андреша, Н.М.Арват, І.Р.Вихованця, М.В.Мірченка, М.Я.Плющ та інших вчених. Вивчення спеціалізованих морфологічних варіантів об'єктних синтаксем представлені роботам М.М.Богдана, І.Р.Вихованця, І.К.Кучеренка, О.Г.Межова, М.Я.Плющ, Є.К.Тимченка.

Функціонування морфологічних засобів вираження об'єктної синтаксеми організовано ієрархічно: основним засобом вираження об'єктної синтаксеми, навколо якого групуються інші, є знахідний відмінок – відмінок першого рангу. Відмінком другого рангу виступає родовий відмінок, третього – орудний, четвертого – давальний відмінок. П'ятий ранг належить приимениково-відмінковим формам, а шостий посідає місцевий відмінок.

Мета нашого дослідження – проаналізувати семантико-синтаксичну будову речень з об'єктним компонентом, вираженим давальним відмінком. Ілюстративним матеріалом послугували твори О.Довженка.

Сьогодні ставлення до кінематографічного та літературного доробку Олександра Довженка позбавлене одноманітної компліментарності, вирізняється аналітичністю і наголошенням не лише на художньо сильних, а й на заздалегідь програшних або ж амбівалентних моментах. Сучасна світова культура може назвати зовсім небагато митців такого рівня, як О.П.-Довженко. Олесь Гончар акцентував: "Самою своєю природою він відкривач, експериментатор, утверджувач нового, митець, чий твори, будучи гостросучасними, водночас були мовби призначені для майбутніх поколінь – до них, до найдальших прагнув донести пристрасті людей свого часу, шквали епохи, її грози, інтелектуально-філософську напругу" [6:6].

Давальний є одним із найбільш цілісних за функціями відмінків. Виразна його цілісність, як зазначає В.В.Виноградов, "доводиться внутрішнім зв'язком значень цього відмінка в безприимениковому вживанні" [2:106].

У плані граматичного предствлення давального відмінка характеризується двома постійними ознаками – периферійністю й пасивністю. Периферійність зумовлюється позиційними можливостями в реченні;

він стоїть осторонь основних синтаксичних відношень. Пасивність давального відмінка впливає з його ролі як оформлювача непрямого додатка і назви носія дії чи стану [4:107].

Проаналізувавши об'єктні компоненти у художньому мовленні Олександра Довженка, ми помітили, що найбільшу групу складають дієслова із семантикою давання, дарування, допомоги, що виявляють здатність підпорядковувати два об'єктних відмінки – знахідний прямого та давальний непрямого об'єкта: *дати, надати, віддати, додати, подати, роздати, дарувати, принести в дар, уділити, допомогти, зібрати, купити, пособити, приписати та ін.*

Наприклад: **Народ народу подарував ріку (О.Довженко).**

"Щорсу" я віддав весь свій життєвий досвід (О.Довженко).

Штани **мені** пошили нові, з довгими холошами і повели до школи (О.Довженко).

При окремих перехідних дієсловах О.Довженко використовує такі конструкції, коли знахідний об'єкта заступається орудним об'єкта.

Наприклад: - **Мамо, а чи не принесли б ви мені мисочку узвару? (О.Довженко).**

Що ж **мені** робити? (О.Довженко).

Каже мені сьогодні **мати** (О.Довженко).

Дієслова з семантикою служіння, доглядливості, прохання складають відносно невелику групу: *служити, слугувати, прислужитися, коритися, кланятися, наслідувати, молитися, лестити, вторити, кивати, присягати, пробачати, змовчувати та ін.*

Наприклад: **Я почав молитися Богу (О.Довженко).**

Поклянись мені (О.Довженко).

І раптом **представились мені** далекими і чужими і мій дім, і суєта, і майже все, чому я належав (О.Довженко).

Проаналізувавши ці речення, ми робимо висновок, що всі дієслова з семантикою служіння, прохання керують тільки формою давального відмінка, окремі з них можуть допускати синонімічні заміни приимениковими конструкціями.

Дієслова з семантикою повідомлення. Спрямування мовлення до його адресата приєднують словоформи знахідного прямого об'єкта та давального непрямого або словоформу давального та приименикову конструкцію:

слати, посилати, переказувати, раяти, радити, адресувати, пропонувати, передавати, пояснювати, доводити, з'ясовувати, відповідати, відсилати, одказати.

Наприклад: **Н. надіслав мені дружнього листа з вкладеним у нього рецептом і двома пакетиками дидретину (О.Довженко).**

Каже мені сьогодні мати (О.Довженко).

- Скажіть мені, ось ви працюєте... (О.Довженко).

· телефонувати, телеграфувати, повідомляти, сповіщати, доповідати, звітувати, відповідати, одказати:

А. почав оповідати мені всю історію створення міста - се разюче (О.Довженко).

Н. розповідав мені про свою бесіду з NN (О.Довженко).

Мені дуже приємно і радісно сповістити вам ось що (О.Довженко).

Значну роль у творчій спадщині Олександра Петровича Довженка складають дієслова з семантикою модально-вольових проявів, психічної реакції. Відмітимо, що вони здатні керувати двома відмінками, або тільки словформою давального об'єкта: *зрубити, шкодити, кланятися, дякувати, заздрити, вірити, співчувати, шануватися, приглянутися*. **Я стежив за ним очима і, признатись, заздрив йому: я в глибині душі благословив перед його факхом (О.Довженко).**

Я поклонився їм, вдячний за увагу і пошану (О.Довженко).

- **І хто ж не поклониться з живих і прийдешніх невмирущій красі Марії Стоянихи, матері, що просила милостиню для дітей чужих? (О.Довженко).**

Отже, давальний відмінок у граматичній системі сучасної української літературної мови спеціалізований на вираженні семантико-синтаксичної функції

адресата дії. Саме ця функція, визначаючи місце давального в системі відмінків, впливає на інші його функції. Навколо функції адресата дії групуються семантико-синтаксичні функції суб'єкта стану й об'єкта дії або стану. Дослідження семантико-синтаксичних функцій давального на основі художнього мовлення О.Довженка свідчить про те, що він у системі відмінків становить перехідне явище між периферійними і центральними. У зв'язку з цим його слід кваліфікувати як напівпериферійний відмінок.

Давальний об'єкта є досить продуктивним у творчості О. Довженка. У своїх основних значеннях він функціонує як конкретний, семантичний, слабкокерований відмінок, здатний самостійно поширювати предикат чи предикативну основну речення. Давальний відмінок переважно є об'єктом лише при дієсловах із відтінком спрямованості і оформляє здебільшого тільки іменники (займенники) на позначення особи.

Описана у нашій роботі семантико-синтаксична типологія речень з об'єктною детермінацією підтвердила ефективність узяті за основу дослідження концепції Івана Романовича Вихованця про склад та ієрархію відмінків, про виокремлення первинних і вторинних семантико-синтаксичних функцій відмінків, зумовлених семантико-синтаксичною валентністю предиката. Саме ця концепція допомогла чітко визначити морфологічний засіб реалізації об'єктності у вигляді давального відмінка.

Література

1. Анреш Й.Ф. Семантична характеристика давального відмінка // Українська мова і література в школі.- 1974.- №10.- С.34-40.
2. Виноградов В.В. Русский язык: Грамматическое учение о слове.- М., Л.: Учпедгиз, 1974.- 784 с.
3. Вихованець І.Р., Городенська К.Г., Русанівський В.М. Семантико-синтаксична структура речення. - К.: Наукова думка, 1983.- 219 с.
4. Вихованець І.Р. Система відмінків української мови. - К.: Вища школа, 1987.- 232 с.
5. Межов О.Г. Семантична диференціація об'єктної синтаксеми // Українська мова.- 2005.- №1.- С.17-32.
6. О.Довженко. Вибрані твори / Передм. А.Гуляка.- К., 2007.- 320 с.
7. Плющ М.Я. Категорія суб'єкта і об'єкта в структурі простого речення. - К.: Вища школа, 1986.- 175 с.
8. Русанівський В.М. Структура українського дієслова.-К.: Радянська школа, 1971. - 315 с.
9. Спілько І.І., Гуйванок Н.В., Кобилянська М.Ф. Синтаксис СУМ: Проблемні питання.- К.: Вища школа, 1994.- 670 с.
10. Степаненко Я.М. Диференціація об'єктного значення в семантико-синтаксичній структурі речення: Автореф.дис... канд. філол. наук.- К.: Національний педагогічний університет ім. М.Драгоманова, 2008.- 24 с.

УДК: 371.382

ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ ПЕДАГОГІВ ХХ СТОЛІТТЯ ЩОДО ПОПЕРЕДЖЕННЯ НЕГАТИВНИХ ПРОЯВІВ У ПОВЕДІНЦІ ДОШКІЛЬНИКІВ У СУЧАСНОМУ ДНЗ

Шимко Н., студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: Пихтіна Н.П., доцент кафедри дошкільної освіти

У статті висвітлені результати емпіричного вивчення організаційно-педагогічних умов використання досвіду педагогів ХХ ст. щодо попередження негативних проявів у поведінці дошкільників у сучасному ДНЗ.

Актуальність. Проблема використання досвіду педагогів ХХ століття щодо попередження негативних проявів у поведінці дошкільників у сучасному ДНЗ пе-

редбачає окреслення організаційно-педагогічних умов його впровадження. Серед таких організаційно-педагогічних умов важливе місце посідає педагогічна

зрілість вихователя, як умова ефективної реалізації передового досвіду профілактики негативних проявів у поведінці дошкільників у ДНЗ, що передбачає такі складові (за визначенням Базової програми) як:

1) *професійна зрілість*, що в свою чергу включає психолого-педагогічну підготовленість, методологічну та методичну грамотність, педагогічну майстерність та практичний досвід;

2) *особистісна зрілість*, яка охоплює сформованість у вихователя визначеної світоглядної позиції, педагогічної рефлексії потреби у самовдосконаленні. Особистісну зрілість педагога засвідчує його особистісна та соціальна компетентність

Не менш вагоме місце належить такій організаційно-педагогічній умові як оптимізація взаємодії педагога з батьками у попередженні негативних проявів у поведінці дітей дошкільного віку на основі впровадження кращого превентивного досвіду, що реалізується шляхом підвищення рівня психолого-педагогічної освіченості батьків внаслідок:

1. Цілеспрямованої діяльності ДНЗ;

2. *Практичної допомоги батькам у вихованні дітей з негативними проявами у поведінці з боку фахівців ДНЗ.*

Лише завдяки оптимізації взаємодії дошкільного закладу з батьками та іншими членами родини, навколо дітей можна створити атмосферу довіри, взаємопорозуміння, підтримки, єдиних вимог, що властива по-справжньому розвивальному та виховному найближчому соціальному середовищі, в якому дитина росте доброю, чуйною, відкритою і широкою особистістю. Саме тому варто сприяти підвищенню психолого-педагогічної освіченості батьків, надавати їм практичну допомогу у вихованні дітей з негативними проявами у поведінці.

Для з'ясування відповідності виділених організаційно-педагогічних умов щодо здійснення профілактики негативних проявів у поведінці дошкільників у ДНЗ на основі впровадження кращого превентивного досвіду педагогів ХХ століття, постає необхідність їх вивчення на емпіричному рівні.

Необхідність вивчення організаційно-педагогічних умов використання досвіду педагогів ХХ століття щодо попередження негативних проявів у поведінці дошкільників у сучасному ДНЗ на емпіричному рівні, зумовила актуальність даної проблеми: **“Емпіричне вивчення організаційно-педагогічних умов використання досвіду педагогів ХХ століття щодо попередження негативних проявів у поведінці дошкільників у сучасному ДНЗ”**.

Мета написання статті – висвітлити результати емпіричного вивчення організаційно-педагогічних умов використання досвіду педагогів ХХ століття щодо попередження негативних проявів у поведінці дошкільників у сучасному ДНЗ

Завдання статті:

1) емпірично вивчити організаційно-педагогічні умови використання досвіду педагогів ХХ століття щодо попередження негативних проявів у поведінці дошкільників у сучасному ДНЗ;

2) розробити практичні рекомендації вихователям у реалізації організаційно-педагогічних умов використання досвіду педагогів ХХ століття щодо попередження негативних проявів у поведінці дошкільників у сучасному ДНЗ.

Викладення основного матеріалу. Внаслідок емпіричного вивчення організаційно-педагогічних умов використання досвіду педагогів ХХ століття щодо попередження негативних проявів у поведінці дошкільників у сучасному ДНЗ, проведений констатувальний експеримент.

Констатувальний експеримент проводився в III етапи.

Перший етап експерименту передбачав розробку діагностичного інвентаря для вивчення організаційно-педагогічних умов використання досвіду педагогів ХХ століття щодо попередження негативних проявів у поведінці дошкільників у сучасному ДНЗ за допомогою таких емпіричних методів: анкетування, бесіда, аналіз планів роботи, інтерв'ю .

Реалізація мети констатувального експерименту зумовила розв'язання наступних завдань:

- вивчення педагогічної зрілості вихователя як умови ефективної реалізації передового досвіду профілактики негативних проявів у поведінці дошкільників у ДНЗ;

- дослідження оптимізації взаємодії педагога з батьками у попередженні негативних проявів у поведінці дітей дошкільного віку на основі впровадження кращого превентивного досвіду.

Другий етап експерименту - власне констатувальний експеримент. Він здійснювався на базі ДНЗ №9 Центру екологічного виховання дошкільників “Лілея” міста Ніжина Чернігівської області. До його проведення задіявалися два вихователі старшої групи, два вихователі сімейної групи, методист та психолог.

Третій етап експерименту – аналіз кількісних і якісних результатів констатувального експерименту, в результаті якого з'ясовано наступне:

1) внаслідок вивчення педагогічної зрілості вихователя як умови ефективної реалізації передового досвіду профілактики негативних проявів у поведінці дошкільників у ДНЗ, виявлено, що педагогічна зрілість педагогів ДНЗ №9 Центру екологічного виховання дошкільників “Лілея” є сформованою. Про це свідчить, по-перше, сформованість особистісної зрілості, яка включає в себе такі складові, як особистісна і соціальна компетентність; по-друге, сформованість професійної зрілості, до якої входять наступні елементи: психолого-педагогічна підготовленість, методологічна та методична грамотність, педагогічна майстерність та практичний досвід.

2) внаслідок дослідження оптимізації взаємодії педагога з батьками у попередженні негативних проявів у поведінці дітей дошкільного віку на основі впровадження кращого превентивного досвіду, виявлено, що така робота є необхідною. Вона зумовлюється наявністю в ДНЗ №9 Центру екологічного виховання дошкільників “Лілея” дітей з негативними проявами у поведінці, які найчастіше зумовлені кризами психологічного розвитку, неправильним вихованням, дефіцитом уваги та адаптацією дитини до закладу.

Оптимізація взаємодії педагога з батьками в межах окресленої проблеми передбачала реалізацію групових та індивідуальних форм роботи, зміст яких спрямований на підвищення рівня психолого-педагогічної освіченості останніх.

З врахуванням того, що організаційно-педагогічні умови використання досвіду педагогів ХХ століття щодо попередження негативних проявів у поведінці дошк-

ільників (педагогічна зрілість вихователя як умова ефективною реалізації передового досвіду профілактики негативних проявів у поведінці дошкільників у ДНЗ та оптимізація взаємодії педагога з батьками у попередженні негативних проявів у поведінці дітей дошкільного віку на основі впровадження кращого превентивного досвіду), які були досліджені, стосуються, як вихователів так і їх взаємодії з батьками, практичні рекомендації розроблені за двома напрямками:

1. Практичні рекомендації вихователям у ефективній реалізації кращого досвіду профілактики негативних проявів у поведінці дошкільників у ДНЗ.

2. Практичні рекомендації вихователям у здійсненні оптимізації взаємодії з батьками у попередженні негативних проявів у поведінці дітей дошкільного віку на основі впровадження кращого превентивного досвіду.

Практичні рекомендації вихователям у ефективній реалізації передового досвіду профілактики негативних проявів у поведінці дошкільників у ДНЗ, розроблені з врахуванням попередньо здійсненого аналізу досвіду педагогів ХХ століття й класифіковані за трьома рівнями профілактичної роботи. На основі аналізу творів видатних педагогів ХХ століття, сформульовано поради, які доцільні для фахівців ДНЗ у попередженні негативних проявів у поведінці дошкільників:

1. Щоб вчасно помітити та ліквідувати негативні кризові зміни слід бути максимально уважними до дитини, враховувати її індивідуальні особливості, ставитися до неї як до самостійної особистості і створювати сприятливі умови для різнобічної реалізації цієї особистості на кожному віковому етапі розвитку.

2. Необхідно враховувати рівень розвитку та вихованості дитини і, відповідно до цього, диференціювати методи педагогічного впливу.

3. Стиль спілкування педагога з дітьми і методи взаємодії повинні бути демократичними. У будь-якій ситуації вихователь повинен уміти ставити себе на місце дитини, не ставитися до неї зверхньо.

4. Вимоги, висунуті до дитини, повинні бути сильними та здійсненими.

5. Зауваження слід висловлювати доброзичливим, спокійним тоном, при цьому виразити впевненість, що надалі дитина діятиме правильно.

6. Формувати в дітей культуру спілкування з дорослими та ровесниками.

7. Лише за допомогою ласки, терпіння, піклування можна домогтися довіри, прихильності та любові малюків.

Також рекомендовано застосування елементів терапевтичних технік таких як ігротерапія, арт-терапія, казкотерапія, метою яких є профілактика негативних проявів у поведінці дітей.

Практичні рекомендації вихователям у здійсненні оптимізації взаємодії з батьками у попередженні негативних проявів у поведінці дітей на основі впровадження кращого превентивного досвіду, розроблені, посилаючись на реалізацію підвищення рівня психолого-педагогічної освіченості батьків, й класифіковані за напрямками:

1) у рамках цілеспрямованої діяльності ДНЗ щодо підвищення рівня психолого-педагогічної освіченості батьків:

- здійснювати взаємодію з батьками, використовуючи такі індивідуальні форми як бесіди, консультації, діалоги, візити додому;

- здійснювати взаємодію з батьками, використовуючи такі групові форми як бесіди, консультації, дискусії, диспути з проблем правового, морального виховання, здорового способу життя, групові зустрічі з вихователями, тематичні лекції, обмін досвідом з питань виховання дітей, колективна підготовка свят, надання допомоги неблагополучним сім'ям, батьківські збори, походи, ігри;

- вводити інноваційні форми взаємодії з батьками, зокрема такі як тренінги, семінари-тренінги, воркшоп та ін.

2) у рамках практичної допомоги батькам у вихованні дітей з негативними проявами і поведінці дітей:

- оформляти куточки, газети для батьків з конкретними порадами, рекомендаціями;

- формувати в батьків навички комунікації та керування поведінкою дітей;

- надавати відомості батькам про зміст та можливості застосування елементів терапевтичних технік таких як, наприклад, ігротерапія, арт-терапія, казкотерапія, метою яких є профілактика негативних проявів у поведінці дітей; вони сприяють засвоєнню соціально схваленої поведінки, основ гуманістичної культури, зорієнтованої на соціокультурні стандарти і загальнолюдські цінності, закріпленню навичок на практиці; та практичні поради їх застосування.

Таким чином, внаслідок емпіричного вивчення організаційно-педагогічних умов використання досвіду педагогів ХХ століття щодо попередження негативних проявів у поведінці дошкільників у сучасному ДНЗ, з'ясовано, що, по-перше, вихователі ДНЗ №9 Центру екологічного виховання дошкільників "Лілея" проводять роботу щодо профілактики негативних проявів у поведінці дошкільників та здійснюють взаємодію з батьками з цієї проблеми. Більш глибоко й професійно цією роботою займається психолог закладу.

По-друге, розроблено та обґрунтовано практичні рекомендації вихователям у ефективній реалізації передового досвіду профілактики негативних проявів у поведінці дошкільників у ДНЗ та практичні рекомендації вихователям у здійсненні оптимізації взаємодії з батьками у попередженні негативних проявів у поведінці дітей дошкільного віку на основі впровадження кращого превентивного досвіду.

ФОРМУВАННЯ ЕЛЕМЕНТАРНИХ МАТЕМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПЕДАГОГІЦІ М.МОНТЕССОРІ ТА ЇХ РОЗВИТОК У СУЧАСНИХ УМОВАХ

Шусть Т., студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: Пихтіна Н.П., доцент кафедри дошкільної освіти

У статті проаналізовані можливості використання методики М.Монтессорі у формуванні елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку.

Актуальність проблеми. Характерною рисою системи дошкільної освіти в Україні є широке поширення дошкільних програм, метою яких є реалізація ідей розвивального навчання. У кінці двадцятого століття з'явилася велика кількість альтернативних дошкільних програм. У зв'язку з цим, метою дошкільної математичної підготовки є формування і розвиток математичних здібностей дитини дошкільного віку. Це питання у традиційній методиці формування елементарних математичних уявлень є дискусійним. Означена проблема знаходить відбиття в працях класиків педагогіки Я.Коменського, Й.Песталоцці, Ф.Фребеля, М.Монтессорі, К.Ушинського; фахівців з дошкільного виховання початку XX століття – С. Тихесвої, Л.Шлегер, Ф.Блехер, С.Русової; науковців радянського та сучасного періоду – З.Пігулевської, Г.Леушиної, К.Щербакової, А.Белошистої, Л.Зайцевої. Далеко не всі педагоги вважають необхідним реалізовувати розвивальне навчання вже на дошкільному етапі роботи з дітьми. Метою ж розвивального навчання є не стільки формування у дітей певної суми знань, умінь і навичок з дисципліни, скільки розвиток вищих психічних функцій, здібностей і розкриття внутрішнього потенціалу дитини.

Тому зважаючи на актуальність означеної проблеми, метою написання даної статті є аналіз досвіду застосування методики М.Монтессорі у формуванні елементарних математичних уявлень дошкільників.

Викладення основного матеріалу. Методика математичної освіти – це наука, що розвивається, особливо бурхливим є її прогрес в останнє десятиліття, тому педагог повинен уміти аналізувати й усвідомлювати свій досвід і необхідність його удосконалення у зв'язку зі збагаченням науки і практики новими теоріями і методичними розробками.

Предметом дослідження методики формування елементарних математичних уявлень на сучасному етапі є вивчення основних закономірностей процесу формування елементарних математичних уявлень у дітей в умовах дошкільної освіти.

Під впливом систематичного навчання математики діти оволодівають спеціальною термінологією: назвами чисел, геометричних фігур (коло, овал, прямокутник, ромб тощо), елементів фігур (кут, сторона, вершина), обчислювальних дій (додавання, віднімання, порівняння) та ін. Проте не рекомендується у роботі з дітьми вживати такі слова-терміни, як множини, сукупність, елемент та ін.

Заняття з математики набувають особливого значення у зв'язку з розвитком у дітей пізнавальних інтересів, уміння виявляти волю зусилля в процесі розв'язування математичних задач. Навчальні завдання на

занятті розв'язуються в поєднанні з виховними. Так, вихователь учить дітей правильно сидіти, не розмовляти під час заняття, уважно слухати, виконувати завдання. Заняття з математики дисциплінують дітей, сприяють формуванню у них цілеспрямованості, організованості й відповідальності. Отже, навчання математики з раннього віку сприяє всебічному розвитку дошкільнят.

Порядк формуванням у дітей початкових математичних уявлень і понять методика формування елементарних математичних уявлень передбачає ознайомлення дітей дошкільного віку з рядом математичних залежностей і відношень. Так діти пізнають деякі відношення між множинами (рівнопотужність – нерівнопотужність; відношення порядку в ряді величин, натуральних чисел; часові і просторові відношення і т.д.).

На думку Г.Костюка, Н.Менчинської, Г.Леушиної та ін. формування початкових математичних уявлень і понять у взаємозв'язку дає змогу поступово і цілеспрямовано конкретизувати й уточнювати кожне з виділених понять. Ознайомлення дітей з мірою та вимірюванням сприяє формуванню більш точного розуміння числа й насамперед одиниці. Саме зв'язок лічби та вимірювання допомагає дитині усвідомлювати залежність результату лічби (виміру) від одиниці лічби (умовної мірки). [5,40]

На заняттях з математики в ДНЗ у дітей формуються найпростіші види практичної і розумової діяльності. Під видами діяльності у цьому випадку, способами обстеження, лічби, вимірювання, розуміють об'єктивні послідовні дії, які має виконувати дитина для засвоєння знань: поелементне порівнювання двох множин, накладання мірок та ін. Оволодіваючи цими діями, дитина засвоює мету й засоби діяльності, а також правила, що сприяють формуванню уявлень. Наприклад, порівнюючи рівні і нерівні між собою множини, надаючи і додаючи елементи, дитина усвідомлює поняття кількості. Тому особливо велика увага приділяється розвитку практичних дій дітей з предметами.

Науковцями доведено, що на основі практичних дій у дітей формуються такі операції, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення тощо. Вихователь в оцінці результатів своєї роботи повинен орієнтуватися насамперед на ці показники, на те, як діти вміють аналізувати, узагальнювати, робити висновки. Рівень оволодіння дітьми розумовими операціями залежить від застосування спеціальних методичних прийомів, які дають змогу дітям вправлятися у порівнянні, узагальненні. Так діти вчаться порівнювати множини за кількістю, проводячи при цьому структурний і кількісний аналіз множини. Порівнюючи предмети за

формою, діти виділяють довжину окремих параметрів, зіставляють їх між собою. [5,9-10]

За дослідженням російських та вітчизняних науковців Г.Леушиної, Г.Костюка, Є.Тихеевої, Л.Зайцевої та ін. розвиток і становлення методики формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку проходить в чотири етапи:

Перший етап – становлення методики математичного розвитку, яка виражена в практичній спрямованості вивчення елементів рахування, використання наочності, націленої перш за все на тренування знань про число і арифметичні дії.

Другий етап становлення і розвитку методики формування елементарних математичних уявлень дошкільників пов'язаний з початком розробки теорії і методики математичної роботи з дітьми дошкільного віку.

Третій етап – становлення і розвитку методики елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку – етап її системного формування.

Четвертий, сучасний етап становлення методики математичної освіти дошкільників характеризується комплексним підходом до формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку на основі цілісної картини світу. [1,46-94]

Розробка проблеми методики формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку зарубіжними науковцями є мало дослідженою. У зв'язку з цим наша увага і зосередилася на постаті видатного італійського педагога М.Монтессорі, ідеї якої мали і мають донині значний вплив на розвиток теорії і практики дошкільного виховання багатьох країн світу.

Центральне місце у педагогічній технології М. Монтессорі належить дидактичному матеріалу, який є важливим засобом становлення фізичних і психічних функцій дитини, розвитку її творчості, уваги, волі, навчання письма та елементарної математики. Головною його цінністю М. Монтессорі вбачала у сприянні впорядкуванню попереднього досвіду дитини. Матеріал не лише знайомить дитину з предметами та їх ознаками (якостями), а й дає їй змогу самостійно працювати, міркувати, помилятися і виправляти помилки, зосереджувати увагу на зробленому, порівнювати. Його привабливість розвиває інтерес до речей і дій з ними, прагнення до самостійної діяльності. Допомога педагога при цьому незначна, а керівництво діяльністю дитини є опосередкованим. [2,46]

За оцінками практиків, робота з Монтессорі – матеріалами дає дітям змогу самостійно визначати помилки, усувати їх, відновлюючи порушений порядок. Ці матеріали мають різний ступінь складності. Дитина займається з кожним із них стільки, скільки їй цікаво, а згодом приступає до складнішого. Важливо, щоб вона мала змогу вільно вправлятися з матеріалом, що є суттєвою умовою формування її особистісної незалежності. На їх думку, не варто побоюватися, що, працюючи тривалий час із одним матеріалом, дитина відстане в іншому. Приступаючи з належно сформованими навичками до іншого матеріалу, вона швидше досягне успіху. [4,45]

М.Сорокова, відомий російський дослідник спадщини М. Монтессорі, зазначає, що користування Монтессорі-матеріалами має бути підпорядковане таким основним правилам:

1) діти повинні ставитися до матеріалів з повагою;

2) використовувати матеріали охайно і лише зрозумівши як;

3) для виконання певної вправи дитина має взяти всі необхідні матеріали, а закінчивши вправу, повернути їх на місце у первинному вигляді;

4) дитина має право користуватися матеріалом самостійно, без участі інших дітей і педагога. [3,54]

Педагогіка М.Монтессорі має глибоко продуману і добре відпрацьовану технологію. Допомога саморозвитку дитини дошкільного віку здійснюється через диференційовану систему матеріалів, що належать до таких навчальних розділів: матеріали для вправ у повсякденному житті та вироблення навичок соціальної поведінки; матеріали для вправ на розвиток сенсорики; матеріали для вправ на розвиток мовлення, навичок письма, читання, математичних уявлень; матеріали для вправ із розділу «Космічне виховання».

В методиці розвитку елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку італійський педагог виділяє п'ять етапів роботи з авто дидактичним матеріалом для розвитку сенсорики та для вправ у повсякденному житті:

Перший етап. Робота з предметами, найбільш контрастними за станом властивості, що досліджується, або з предметами, що володіють цією властивістю в її «основних» проявах.

Другий етап. Створення пар однакових за станом визначеної властивості (ознаки) предметів. Для реалізації цього етапу перемішують дві однакові серії предметів. Серед хаотично розташованих предметів знаходять пари ідентичних.

Третій етап. Градація або побудова серійного ряду за ступенем зміни властивості, що досліджується. Його сутність полягає у виборі із хаотично розташованих предметів, предмета, у якого найбільш аскраво проявляється властивість, що досліджується.

Четвертий етап. Вправи на повторення показаного способу дії з предметами і вирішення задачі практичного і пізнавального характеру, що пропонується; застосування показаного способу дії до інших предметів із того ж матеріалу; модифікацію показаного способу дії з предметами; оволодіння іншими, більш складними, що відкривають нові можливості дослідження властивостей предметів, способами дії з ними ж предметами; застосування отриманих уявлень про властивості предметів і засвоєних способах дій в реальному житті.

П'ятий етап. Збагачення словникового запасу за рахунок засвоєння і використання нових термінів, що описують властивості і співвідношення предметів і явищ дійсності. [3,114-128]

Висновки. Отже, у методиці навчання дітей дошкільного віку математиці М. Монтессорі виділено два розділи. Перший – підготовка до вивчення математики, що і відповідає за твердженням педагога розвитку елементарних математичних уявлень. Другий розділ можна назвати математичним. Розвиток елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку відбувається через сенсорне виховання і при виконанні вправ у повсякденному житті. Навчання лічильній діяльності, ознайомлення з числами, арифметичними операціями і т.д. відноситься уже до власне математичного розділу. Сучасна ж методика формування елементарних математичних уявлень

включає також і другий розділ, хоча він за змістом набагато вужчий ніж у педагогіці М.Монтессорі.

Розвиток елементарних математичних уявлень дошкільників М. Монтессорі пропонує здійснювати опосередковано, спонукаючи їх до роботи з розроб-

леним нею автодидактичним матеріалом до розділів сенсорне виховання та вправ повсякденного життя.

Методика розвитку елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку М.Монтессорі не втратила актуальності і на сьогоднішній день і може бути використана у навчально-виховному процесі ДНЗ.

Література

1. Баряева Л.Б. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (с проблемами в развитии): Учебно-методическое пособие. [Серия «Коррекционная педагогика»]/Л.Б. Баряева/ – СПб.: Изд «СОЮЗ», 2002. – 479 с.
2. Пахова О.О. Педагогика М. Монтессори: Курс лекций. [Текст] /Пахова О.О./ -Ч. 1-2. -М., 1992 – 93 с.
3. Сорокова М. Г. Система М. Монтессори: Теория и практика: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. /М. Г Сорокова/ – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 384 с.
4. Федлер М. Математика уже в детском саду [Текст] /Федлер М/ - М.: Просвещение, 1981. – 270 с.
5. Щербакова Е.И. Методика обучения математике детей дошкольного возраста [Текст] /Щербакова Е.И./ - К.: Вища школа, 1982. - 264с. – Укр.

УДК 373.2

ВПЛИВ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО РІВНЯ СІМ'Ї НА ПІДГОТОВКУ ДИТИНИ В ДНЗ

Юхименко Т., студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: **Пихтіна Н.П.**, доцент кафедри дошкільної освіти

У статті висвітлені особливості впливу культурно-освітнього рівня сім'ї на підготовку дитини в ДНЗ.

У сучасному суспільстві простежується криза сім'ї, яка виявляється не лише у суспільно-економічній площині. Недостатніми є також психолого-педагогічний і соціально-педагогічний рівні підготовки дорослих до сімейного життя. Актуальною є проблема відсутності єдиної стратегії, послідовності виховання дітей у сім'ї, нездатності батьків прогнозувати наслідки виховання, а це говорить про низький культурно-освітній рівень сім'ї.

Підготовка до дитячого садка – одне з найважливіших завдань навчання і виховання дітей раннього віку. До того ж "готовність до дитячого садка" - поняття, що рівною мірою залежить від фізіологічного, соціального і психічного розвитку дитини [3; 10].

Практика свідчить, що значна частина педагогів, батьків, тобто людей, які здійснюють виховання дітей раннього віку, мають надто поверхневі уявлення про складний процес, оптимізація загального стану дитини в цей період та керування її поведінкою потребує глибокого розуміння психо-фізіологічної суті готовності, щоб уникнути неправильних виховних впливів, як у сім'ї до моменту вступу дитини в дошкільний заклад, так як в початковий період перебування її в яслах. Педагогічна освіта батьків покликана збагатити родинне виховання, сприяти зміцненню всіх його ланок, передусім педагогічної компетентності. Загальним спрямуванням взаємодії сім'ї і дошкільних установ є педагогізація сімейних стосунків, а також емоційне збагачення атмосфери дитячого садка.

Таким чином, важливе соціальне та педагогічне значення проблеми впливу культурно-освітнього рівня

сім'ї на підготовку дитини до ДНЗ і недостатнє її наукове обґрунтування й зумовили вибір теми дипломної роботи – "Вплив культурно-освітнього рівня сім'ї на підготовку дитини до ДНЗ".

Мета статті: дослідити особливості впливу культурно-освітнього рівня сім'ї на підготовку дитини до вступу в ДНЗ.

Завдання:

1. Здійснити психолого-педагогічне обґрунтування процесу підготовки дитини до ДНЗ.

2. Окреслити та визначити особливості впливу культурно-освітнього рівня сім'ї на підготовку дитини до її вступу до ДНЗ.

Виклад основного матеріалу.

Ідеї наукового вивчення культурно-освітнього рівня сім'ї одержали обґрунтування в працях В.Зикратова, Н.Лебедевої, Н.Мертвищева, Ю.Микляєвої, Л.Гридовець, О.Боярової, А.Острогорського, Т.Поніманської й інших.

Проблемою готовності дитини до ДНЗ займалися такі дослідники Н.Захарова, Л.Гураш, Т.Гурковська, Ж.Маценко, А.Головкач, Т.Доронова, Н.Ватутіна, І.Куркіна та інші дослідники.

Готовність – це перша фундаментальна умова успішного виконання будь-якої діяльності. Більшість вітчизняних психологів трактують готовність як особливо довготривалий або короткотривалий психологічний стан. Н. Левітов розрізняє довготривалу готовність і тимчасовий стан готовності, який може бути названо "передстартовим станом". М.Дьяченко, Л.Кандилович вказують на звичайну, підвищену і знижену готовність [11;69].

На думку Л.Кандибович, готовність – це складне утворення. Підкреслюючи важливість особистісного підходу до вивчення стану готовності, вона виділяє в ній роль психічних пізнавальних процесів, відображаючих важливі сторони виконуючої діяльності, емоційних компонентів, які можуть як посилювати, так і послаблювати активність людини, вольових компонентів, які сприяють здійсненню ефективних дій по досягненню цілі, а також мотивів поведінки. Чим важливіший мотив і чим краще він усвідомлюється, тим скоріше створяться більш сприятливі умови для формування готовності.

В першу чергу готовність дитини до дитячого садка залежить не від неї самої, а від її батьків. Дослідження свідчать, що деякі батьки вважають, що віддавши свою дитину до дитячого садка вони знімають з себе всю відповідальність. Але все це не так. На думку Ж.Маценко, процес готовності дитини до дошкільного навчального закладу цілком і повністю залежить від батьків [18;30]. Такі дослідники, як Н.Ватутіна, О.Скрипченко проводять паралель між готовністю дитини до ДНЗ та готовністю дитини до школи.

Багаточисленні дослідження довели, що між готовністю дитини до ДНЗ і готовністю дитини до школи є дещо спільне. Але ці спільні ознаки повинні бути більш удосконалені при підготовці дитини до школи.

Перехід дитини з сім'ї до дитячого садку є важливим етапом її життя, який пов'язаний не лише зі зміною середовища її розвитку, а й із відповідними процесами самоусвідомлення, із зіткненням з новими проблемами, відкриття у собі нових можливостей. Тому дуже важливо, щоб у сім'ї допомогли дитині усвідомити, що дитячий садок є ланкою єдиної системи виховання [18;10].

Як вважає Ж.Маценко, готовність до вступу в ДНЗ – це складний процес, що має свою структуру; яка включає фізіологічну, соціальну та психологічну готовність [18;7].

На думку В.Зикратова, культурно-освітній рівень – це "особливості сім'ї, які визначають її виховні задатки і можуть в більшій чи меншій мірі забезпечити розвиток і виховання дитини"[14;230]. Виходячи з цього визначення, В.Зикратов виділяє три групи сімей:

1) Сім'ї з високим культурно-освітнім рівнем, у яких ціль виховання виявляється у створенні умов для саморозвитку дитини. Батьки впевнені, що їх освітній рівень грає вирішальну роль в сімейному вихованні і є гарантом повноцінного розвитку дитини. Семінари і консультації, пов'язані з участю спеціалістів різного профілю, батьки сприймають як засіб підвищення їх педагогічних знань. Зазвичай батьки зацікавлені в тому, щоб зрозуміти мотиви поведінки своєї дитини і особливості емоційного світу в різні вікові періоди. Оскільки такі батьки мають власну емоційну позицію, проблема контакту з ними заключається в зміні (при необхідності) їх педагогічних установок.

2) Сім'ї з середнім культурно-освітнім рівнем, в яких ціль виховання – інтелектуальний розвиток, який, в останньому, виражається в підготовці дитини до школи. Характерно, що більшість батьків вважають роль дошкільних закладів в вихованні і навчанні дітей основою. Вони схильні перекидати відповідальність за результати навчання сина чи доньки на працівників ДНЗ. Основною проблемою, пов'язаною з педагогічною просвітою таких батьків, виявляється розподіл

відповідальності за виховання і навчання дитини між дитячим садком і сім'єю.

3) Сім'ї з низьким культурно-освітнім рівнем, в яких більшість батьків звертають увагу на трудове виховання та фізичний розвиток дитини, а також на корекцію негативних проявів, пов'язаних з неслухняністю. Основне завдання педагогічної просвіти такої сім'ї – робота з дорослими по усвідомленню ними необхідності всебічного і гармонійного розвитку дітей [7; 53].

За даними дослідження, базовими умовами, що сприяють пристосуванню дитини до умов суспільного виховання є оволодіння нею елементарними навичками самообслуговування та культурно-гігієнічні навички, якими має володіти дитина 3-х років. У зв'язку з цим батьки повинні вчити дитину:

- акуратно та самостійно їсти; ретельно пережовувати їжу; користуватися серветкою; не кришити хліб; виходити з-за столу тільки після закінчення їди; дякувати;

- засукувати рукава під час умивання, мити руки і обличчя, не розбризкувати води, не обливати одяг; користуватися милом; витирати руки і обличчя рушником, вішати його на місце;

- своєчасно користуватися носовою хустинкою; туалетом; бути охайним, причісуватися; помічати та усувати самостійно чи з допомогою дорослих недоліки, неохайність в одязі;

- самостійно або ж з невеликою допомогою дорослого одягатися, намагатися застігнути ґудзики, зав'язувати шнурки; самостійно знімати одяг та взуття, акуратно складати одяг;

- вранці чи після денного сну допомагати застелити ліжко.

Цілеспрямована підготовка дітей раннього віку до дошкільного закладу передбачає пристосування дитини до умов суспільного виховання та допомагає попередити виникнення труднощів адаптації. Діти, які виховуються в сім'ях, де така робота не проводиться або ж використовуються антипедагогічні методи виховання, особливо тяжко й довготривало адаптуються до нових умов життя. У зв'язку з цим важливо посилювати психолого-педагогічну допомогу у сім'ях, що виховують дітей раннього віку.

Внаслідок теоретичного обґрунтування досліджуваної проблеми, ми прийшли до таких висновків:

По першому завданню:

1. Готовність – це перша фундаментальна умова успішного виконання будь-якої діяльності. Поняття "готовність дитини до дитячого садка" складають фізіологічний, психологічний та соціальний компоненти. Всі три складові тісно взаємопов'язані між собою; недоліки у формуванні будь-якої з них відбиваються на успіху готовності, а в подальшому адаптації дитини до ДНЗ.

2. Підготовка до дитячого садка – одне з найважливіших завдань навчання і виховання дітей раннього віку. До того ж, підготовка дітей до садка повинна бути всебічною, забезпечити формування системи якостей, які засвідчують їх психологічну, соціальну та фізіологічну готовність до життя і діяльності у дошкільних установах. Достатня розвиненість і вираженість цих складових і їх цілісність – це показник високого рівня готовності. Недостатня розвиненість і вираженість їх свідчить про невідповідність, незавершеність фор-

мування готовності, про її середній або низький рівень.

3. На основі аналізу психолого-педагогічних досліджень виявили, що стан готовності має складну динамічну структуру і включає в себе наступні компоненти: мотиваційний, орієнтуючий, операційний, вольовий, та оціночний.

4. Цілеспрямована підготовка дітей раннього віку до вступу до дошкільного закладу допомагає попередити виникнення труднощів адаптації. Для успішного протікання процесу адаптації дитини до умов дитячого садка необхідна попередня робота щодо підготовки дитини до вступу в заклад суспільного виховання і тому, саме в цей період батьки повинні якомога більше приділяти уваги до своєї дитини.

Інформування батьків про складний адаптаційний процес, як про складне психофізіологічне явище в житті дитини, особливості емоційного стану та фізичного самопочуття дітей у цей період, про можливі негативні наслідки для здоров'я та подальшого розвитку малюків підводить їх до усвідомлення спеціальної підготовки дітей до вступу в ДНЗ, практичної значущості такої підготовки для їхнього фізичного та психічного здоров'я.

Умовами формування готовності дитини до ДНЗ є:

- формування інтересу та позитивного ставлення дошкільника до ДНЗ;
- наявність у дошкільника достатнього досвіду спілкування з дорослим і дітьми;
- володіння дитиною елементарними навичками самообслуговування та культурно-гігієнічними навичками;
- врахування особливостей режиму дня вдома та дитячому садку;
- вміння дитини гратися.
- здійснення офіційного оформлення дитини до дошкільного навчального закладу хоча б за два-три тижні до виходу матері на роботу, щоб можна було поступово збільшувати тривалість перебування її в яслах;
- демонстрація з боку батьків, вихователів уважного, турботливого ставлення до дитини, надання допомоги в цей складний період у її житті.

По другому завданню:

1. Культурно-освітній рівень сім'ї – це “особливості сім'ї, які визначають її виховні задатки і можуть в більшій чи меншій мірі забезпечити розвиток і виховання дитини”. Виходячи з аналізу психолого-педагогічної літератури існують різні типології сімей. А саме: сім'ї з високим культурно-освітнім рівнем, сім'ї з середнім культурно-освітнім рівнем, сім'ї з низьким культурно-освітнім рівнем.

2. На основі теоретичного вивчення досліджуваної проблеми, ми визначили, що культурно-освітній рівень сім'ї складається із таких компонентів: біологічного, психологічного, економічного та соціального. Для вивчення впливу культурно-освітнього рівня сім'ї на підготовку дитини до ДНЗ, ми провели констатувальний експеримент.

Емпіричне вивчення окремих особливостей впливу культурно-освітнього рівня сім'ї на підготовку дитини до ДНЗ, підтвердив наявність наступних особливостей: кількості дітей у сім'ї; віку батьків; участі дідуся і бабусі у вихованні дитини; соціального статусу та матеріального забезпечення сім'ї; типу сім'ї; психологічного клімату сім'ї

Здійснивши практичне вивчення особливостей впливу культурно-освітнього рівня сім'ї, ми змогли отримати узагальнення та висновки, що були покладені в основу практичних рекомендацій для батьків та вихователів, які спрямовувались на поліпшення процесу підготовки та адаптації дошкільників до закладу суспільного виховання. Практичні рекомендації для батьків та вихователів мають дещо спільну мету – цілеспрямована повноцінна підготовка дитини в дошкільний навчальний заклад та створення ними сприятливих умов для засвоєння дитиною всіх необхідних навичок самообслуговування та культурно-гігієнічних навичок.

Проведене дослідження не висчерпує усіх аспектів даної проблеми, дослідницький інтерес можуть викликати такі питання, як: вплив готовності дитини на подальшу адаптацію до ДНЗ; культурно-освітній рівень сім'ї, як основа повноцінного виховного процесу.

Література

1. Доронова Т. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями/ Т. Доронова// Дошкольное воспитание. – 2004. - №1. – С.60-68
2. Зикратов В. Воспитательный потенциал современной семьи и пути его повышения/ В. Зикратов// Народное образование – 2007. - №8. С.232-236.
3. Кондратенко Н. Дитячий садок і батьки. Взаємодія дошкільного закладу та сім'ї; шляхи оптимізації та досвід./ Кондратенко Н.// Дитячий садок. – 2005. - №42-43. листопад. – С.18-25.
4. Куркіна І. Хочу йду, а не хочу... також іду. Адаптація до дитячого садка, або Мистецтво зустрічі бажаних чи небажаних гостей/ І. Куркіна// Дошкілля. – 2007. - №3. – С.10-13.
5. Маценко Ж. Незабаром у дитячий садок. Особливості психолого – педагогічного підходу до дітей, що вступають до дошкільного закладу/ Ж. Маценко // Психолог – вкладка. – 2003. травень - №17. – С.1-32
6. Маценко Ж. Психологічні принципи труднощів адаптації дитини до дитсадка та умови їх запобігання/ Ж. Маценко// Початкова школа. – 2003. травень - №19. – С.6-7.
7. Мертвищева Н.А. Повышения уровня педагогической компетентности родителей/ Н.А. Мертвищева// Дошкольная педагогика. – 2008. - №4. С.53-55.

ЗМІСТ

Авраменко Л. Функціональна транспозиція у системі повнозначних частин мови (на матеріалі творів Олеся Гончара)	3
Албул О. Операції над многочленами з допомогою комп'ютера	5
Армашевська Т. Географічне дослідження ойконімів Чернігівського Полісся та Північно-Дніпровської терасової низовинної фізико-географічної області	8
Артеменко І. Функціональна транспозиція у системі повнозначних частин мови (на матеріалі творів Олеся Гончара)	10
Астраханський В. Організація музично-естетичної освіти у дитячій хоровій школі	13
Бахшиєва Т. Конотативна лексика в ідіолекті І.П.Котляревського (на матеріалі поеми "Енеїда")	15
Білан Ю. Екстремальність режиму опадів у Ніжині в світлі змін глобального і регіонального клімату	17
Бовсунувська І. Сутність та напрямки емоційного розвитку дітей дошкільного віку у психолого-педагогічній науці	19
Бойко І. Нестандартний урок – один із шляхів підвищення ефективності сучасного уроку	22
Бойко Н. Опередження конфліктності у дитячому колективі	24
Савченко І. Семантика та функціонування експресивів-іменників в ідіолекті І.Драча	26
Бреус В. Принцип урахування рідної мови у вправах для навчання лексичного матеріалу у підручнику Л.Биркун "Our English" для 5 класу	28
Броварець М. Самотність як передумова суїцидального ризику осіб з емоційним вигоранням	31
Бурда Л. Тест як один із засобів контролю навченості учнів іноземної мови	33
Бур'ян Н. Функціонування спортивної термінології в сучасній українській мові	36
Василевський Є. Особливості уявлень про добро і зло в різних соціальних групах	38
Васильченко Л. Реалізація принципу комунікативності у вправах для навчання говоріння у підручнику О.Карп'юк English для 6 класу	41
Ващенко Ю. Організаційно-педагогічні умови формування комунікативної культури дошкільників засобами гри	42
Вершок Т. Образ самотності: до постановки проблеми	44
Виницька Т. Педагогічні умови формування у старших дошкільників узагальнених уявлень про соціально схвалювальні та неприйнятні форми і засоби самовираження	47
Гамза О. Джигсо, як ефективний метод підвищення якості навчального процесу	51
Гамрецька О. Шляхи оптимізації навчання аудіювання в загальноосвітніх навчальних закладах	52
Гаценко Т. Особливості профілактики негативних проявів у поведінці дошкільників, що зумовлені кризами психовікового розвитку	54
Горбань В. Зміст педагогічної роботи по формуванню у дітей старшого дошкільного віку відповідального ставлення до природного довкілля	56
Гринь С. Організаційно-педагогічні умови розвитку інтересу старших дошкільників до художньо-перетворювальної (дизайнерської) діяльності	58
Грисюк О. Лексико-семантична група "дендролексема" у творах Євгена Гуцала	60
Гриценко Ю. Сніговий покрив як одна з умов перезимівлі сільськогосподарських культур за сучасних особливостей зміни клімату	62
Довгаль І. Соціальна компетентність дошкільників як умова попередження відхилень у їх поведінці	64
Довгаль О. Рок-музика як явище культури другої половини ХХ століття	66
Довгополий О. Початковий етап в археографічній спадщині о.м. лазаревського	68
Довматенко Ю. Запам'ятовування лексичних одиниць	70
Дубинська Л. Дослідження творчості Володимира Винниченка в дорадянську й радянську добу	73
Дудка О. Збагачення словника дітей старшого дошкільного віку в театральній-ігровій діяльності	75
Єщенко М. До проблеми профілактики негативних проявів у поведінці дошкільників, зумовлених несприятливою адаптацією до ДНЗ	78
Жажковська В. Гендерні відмінності формування першого враження у соціальній взаємодії ...	80

Журавська Л. Український анекдот: етнолінгвістичний аспект	83
Зайцева Я. Предметно-розвивальне середовище як засіб формування соціальної компетентності старших дошкільників	86
Замана М. Україна в умовах глобалізації	87
Іваниченко Ю. Характеристика моделі організації валеологічного виховання у ДНЗ	91
Івашко А. Форми і методи забезпечення рухової активності дошкільників в умовах ДНЗ	94
Іващенко А. Лексичні запозичення в сучасних ЗМІ	96
Іващенко Ю. Лексико-семантичне поле “добро” в творчості Т.Г.Шевченка	98
Іллющенко Т. Банківська система України: проблеми та перспективи її розвитку.	100
Кавун О. До сутності поняття “музично-виконавська діяльність”	103
Казakov М. Відсутній дискурс	106
Кандиба Ю. Оказіональні номінації жінки в ідіолекті Миколи Вінграновського	108
Кармазін Т. Формування у школярів потреби у здоровому способі життя в практиці роботи класного керівника сучасної школи (за результатами педагогічної практики)	111
Карпенко А. Організація дослідницької діяльності дошкільників в екологічному вихованні	113
Кательницька Л. Мовленнєві особливості дітей різної статі	115
Кисла А. Фразеологічні одиниці у синтаксичній функції підмета	117
Кізенко Д. Формування культури поведінки дошкільників як превентивної основи попередження негативних проявів у їх поведінці	119
Клунок Ю. Неповні речення як засіб стилізації розмовності в ідіолекті Григора Тютюнника	121
Козачок М. Засоби, форми та методи забезпечення у дітей старшого дошкільного віку уявлень про здоровий спосіб життя	124
Колесник А. Особливості використання гри як основної форми роботи у навчанні та вихованні дітей дошкільного віку.	126
Кононенко М. Лексична виразність сучасної дитячої поезії	129
Конончук Д. Імпреза як інноваційна форма особистісного і професійного зростання майбутніх соціальних педагогів.	131
Кравченко І. Особливості формування мовленнєвої компетентності у старших дошкільників ..	134
Кріль І. Морально-етичне виховання дітей старшого дошкільного віку засобами українського фольклору.	137
Кузьменко О. Лексичні особливості пирятинських говірок	139
Кузьмич К. Народні назви рослин як вияв української ментальності: лексико-семантичний аспект	142
Кулибка Н. Герой-експериментатор у романістиці Володимира Винниченка: між розумом та інстинктом	144
Кульбака А. Вплив серцево-судинних захворювань на психіку людини	147
Куриленко Т. Структурні компоненти та рівні сформованості взаємодії старших дошкільників з культурою рідного краю	149
Ландар І. Роль темпорального компонента в формуванні образів персонажей в повісті А.С. Пушкіна “Капитанская дочка”	152
Лисенко І. Концепція часу в Біблії	154
Лисенко Т. Функціонування синонімів-прикметників у художньому мовленні П.Куліша	159
Максименко С. Особливості особистісних переживань підлітків із дистантних сімей	161
Міщенко Г. Педагогічні умови розвитку словесної творчості дітей дошкільного віку	164
Міщенко Л. Психологічний вплив сім’ї на спілкування старшокласників	167
Нагорна А. Етапи створення тестових завдань з німецької мови	169
Наливайко Я. Естетична природа Новозавітних апостольських послань	172
Наріжна Я. Темпоральні прислівники в художньому мовленні Євгена Гуцала	174
Недоля Н. Використання особистісно-зорієнтованих технологій виховання у попередженні негативних проявів у поведінці дошкільників	177
Нестеренко К. Прийоми для організації навчання письма	180
Нестеренко О. “Художній мотив” та “образ” : процес становлення понять	181
Ніжинець Ю. Спаський собор - невід’ємна частина національного архітектурно-історичного заповідника “Чернігів стародавній”	185
Огій Н. Сучасний стан освітнього комплексу Івано-Франківської області	186
Ожема В. Вплив музичного мистецтва на чуттєво-емоційну сферу людини.....	189
Онищенко О. Особливості діалектної лексики Борзнянщини	192

Онiкiєнко Т. Сутнiсть гуманiстичного виховання у перiод дошкiльного дитинства	194
Остапенко О. Лексико-фразеологiчні особливостi роману Валерiя Шевчука "Дiм на горi"	196
Остапець Т. Локативний компонент при префiксальних дiєсловах перемiщення у художньому мовленнi М.Стельмаха	199
Откидач I. Профiлактика девiантної поведiнки у пiдлiткiв	202
Павлюк А. Застосування вибiркового методу для прогнозування у навчальному закладi	205
Пархоменко О. Євроклуб як форма органiзацiї позакласної роботи учнiв з iноземної мови	206
Педора I. Неблагополучна сiм'я як фактор несприятливої соцiалiзацiї дiтей дошкiльного вiку ..	208
Перевера А. Використання дидактичних iгор на заняттях в дошкiльних навчальних закладах ...	210
Петренко К. Драматизацiя на уроках англiйської мови	212
Плiнь Є. Особливостi органiзацiї навчання iнтенсивного читання в середнiй загальноосвiтнiй школи	214
Попильницька Ю. Проблема соцiально-правового захисту "дiтей вулицi" в Украiнi	215
Ребенок О. Педагогiчні умови органiзацiї спiлкування старших дошкiльникiв в умовах ДНЗ та сiм'ї	219
Резниченко Р. Функцiональний стиль преси та публiцистики	221
Рогальчук В. Парцеляцiя членiв речення в художньому мовленнi Марiї Матiос	222
Розенко О. Iнтерактивнi технологiї як засiб оптимiзацiї навчально-виховного процесу загальноосвiтнiй школи	225
Рой С. Викладачi Нiжинської вищої школи (1933–1941рр.)	228
Романенко Л. Сутнiсть органiзацiйної культури та її структура	232
Савенко О. Лiкарські рослини болотного копмлексу "лiничеве болото" (Чернiгiвська область)	235
Салiзон Н. Теоретичне обґрунтування проблеми комунiкативної культури вихователя у спiлкуванні з обдарованими дiтьми	237
Сероус А. Особенности изучения произведений малых эпических жанров на уроках литературы в 5-9 классах	238
Симоненко I. Рiзновиди неусвiдомленої внутрiшньої каузацiї у причинових конструкцiях простого речення (на матерiалi художнього мовлення письменникiв лiтературної органiзацiї "Плуг")	241
Скрильникова Н. Формування творчих здiбностей старших дошкiльникiв у театралiзованiй дiяльностi	244
Следь К. Навчання англiйської лексики дiтей дошкiльного вiку	246
Соболь А. Формування стоку Остра в районi Нiжина пiд впливом сучасних клiматичних умов	248
Спiвак А. "Чарiвна кiтка Украiни"	251
Стрiлко Н. Деякi аспекти бiологiї горобця хатнього (passer domesticus) в Нiжинi	253
Трясухо З. Гендерно-маркованi фемiнiннi та маскулiннi особливостi нiмецької мови у функцiональному стилi публiцистики	260
Устенко Н. Формування творчих здiбностей старших дошкiльникiв в театралiзованiй дiяльностi	262
Францух Я. Органiзацiйно педагогiчні умови сюжетно - рольової гри при вихованнi мовленнєвої особистостi	264
Хнiпель В. Використання конструктивних стилiв педагогiчного спiлкування вихователем ДНЗ у роботi з дiтьми дошкiльного вiку з неповних сiмей	267
Храменко Ю. Особливостi соцiально-педагогiчного потенцiалу позитивно спрямованих неформальних молодiжних об'єднань	269
Чеверда А. Трансформацiйнi процеси у розвитку аграрного сектора Чернiгiвської області	272
Черевко Л. Адмiнiстративно-територiальна реформа на Полтавщинi: створення округiв у 1925-1930 рр	275
Чешко Г. Семантичне розмежування предикативних прислiвникiв (на матерiалi творiв Михайла Стельмаха)	278
Шафранова А. Переживання щастя як екзистенцiйної цiнностi	280
Шепель Л. Давальний об'єкта у структурi речення (на матерiалi художнiх творiв О.П.Довженка) ...	280
Шимко Н. Емпiричне вивчення органiзацiйно-педагогiчних умов використання досвiду педагогiв ХХ столiття щодо попередження негативних проявiв у поведiнцi дошкiльникiв у сучасному ДНЗ	284
Шусть Т. Формування елементарних математичних уявлень у дiтей дошкiльного вiку в педагогiцi М.Монтессорi та їх розвиток у сучасних умовах	287
Юхименко Т. Вплив культурно-освiтнього рiвня сiм'ї на пiдготовку дитини в ДНЗ	289