

Ніжинський державний університет  
імені Миколи Гоголя

# ВІСНИК

*студентського  
наукового товариства*

*Випуск 5*

Частина I



Ніжин – 2009

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 25.06.2009 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., Борщ О.В.

**Літературний редактор:** Конівненко А.М.

**Коректор:** Конівненко А.М.

**Адреса редакційної колегії:**

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

---

Підписано до друку 21.09.09 р.  
Гарнітура Arial  
Замовлення №

Формат 60x84/8  
Ум.друк.арк. 3

Папір офсетний  
Тираж 50 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, 2009 р.

## ВИКОРИСТАННЯ ЛЕКСИКИ СІЛЬСЬКОГО ГОСПОДАРСТВА В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ ХІХ СТОЛІТТЯ

Приблуда Л., магістрантка філологічного факультету

Українська землеробська термінологія має давню історію формування, що пов'язана з розвитком землеробства як виду суспільної діяльності. Землеробство як традиційне заняття східних слов'ян виробило свій словник протягом тисячоліть.

Починаючи з другої половини ХІХ ст., для сільськогосподарських працівників видаються порадики українською мовою. Так, 1875 року опубліковано велику брошуру Н.Горбунова (переклад з російської) "Що робиться у воздуху і що з того треба знати землеробу", яку можна вважати відправною точкою у формуванні української наукової землеробської термінології. На цьому етапі становлення терміносистема визначається неуніфікованістю, проте спостерігається тенденція до творення термінів на основі народної мови.

Процес розвитку української наукової мови став дещо інтенсивнішим з кінця ХІХ – початку ХХ ст., коли її сфера функціонування почала розширюватися. Спостерігалися окремі спроби збирання та опрацювання термінологічного матеріалу, у т.ч. з галузі сільськогосподарства, наприклад: "Матеріали до сільськогосподарської термінології" В.Яблоновського. Однак повний лексико-семантичний аналіз сільськогосподарської лексики відсутній.

У процесі дослідження лексики сільськогосподарства в українській мові ХІХ ст. ми виділили декілька лексико-семантичних груп, до яких входять номінанти як загальнослов'янського, так і іншомовного походження і відносяться до різних за часом виникнення пластів лексики.

Звернемося до їх аналізу.

1. Найменування сільськогосподарських культур та вироблених з них продуктів, наприклад:

**Борошно** – продукт розмелювання хлібного зерна [СУМ, т. I, с. 221]. Наприклад: "Повірите: із млина привезуть пуд тридцять борошна, не влієш оглянутися – вже з'їли" [3, с. 88].

**Пшениця** – рослина родини злакових, із зерен якої виробляють біле борошно, крупу та інші продукти [СУМ, т. VIII, с. 415]. Наприклад: "А пшениця шелестіла, цвіли волошки і цвірчали коники в пашні" [8, с. 38].

**Ярина** – сходи або посіви ярих культур [СУМ, т. IX, с. 648]. Наприклад: "– Я, мамо, на полі був... до ярини довідувався, – одказав він" [6, с. 10].

Лексеми цієї лексико-тематичної групи загальнослов'янського походження. Для них характерний як безафіксний (напр., *борошно*, *просо*, *ячмінь*), так і суфіксальний способи творення. Найбільш уживаними суфіксами є **-ин-** (*ярина*), **-иц-** (*пшениця*).

2. Найменування знарядь праці, виробничого інструменту та його деталей, наприклад:

**Віз** – засіб пересування на чотирьох колесах з кінною або воловою тягою здебільшого для перевезення вантажів [СУМ, т. I, с. 667]. Наприклад: "Отже збожеволіє! Куме, заспокойтесь, що з воза впало, те пропало" [7, с. 113].

**Коса** – сільськогосподарське знаряддя для косіння трави, збіжжя тощо, що має вигляд вузького зігнутого леза, прикріпленого до держака [СУМ, т. IV, с. 304]. Наприклад: "Спинився він косу погострити, глянув позад себе..." [6, с. 455].

Поряд із назвами давніх традиційних знарядь праці у другій половині ХІХ ст. у зв'язку із розвитком техніки з'являються нові найменування, що позначають спеціальні пристрої, механізми, які мали полегшити працю селян, зокрема **молотилка (молотарка)** – машина для обмолочування сільськогосподарських культур [СУМ, т. IV, с. 790]. Наприклад: "Коли хочеш, ставай до молотилки" [1, с. 180].

Для найменувань, які використовуються у цій лексико-семантичній групі характерний безафіксний спосіб творення, наприклад: *бич*, *ціп*, *плуг*, *серп*. Суфіксальним способом за допомогою афіксів **-ар-**, **-к-**, утворена лексема *молотарка*, яка використовується на позначення машини, якою молотять. Більшість номінантів загальнослов'янського походження. Найменування **віз** запозичене з польської мови, але припускається також субстратне "праєвропейське" походження цього слова.

3. Найменування одиниць виміру, наприклад:

**Мірка** – народно-побутова одиниця об'єму сипких тіл місткістю від 16 до 25 кг, та посудина такої місткості [СУМ, т. IV, с. 746]. Наприклад: "Се як випродав пшеницю та зосталось щось із мірку..." [9, с. 68].

**Пуд** – міра ваги, що дорівнює 40-ка фунтам (близько 16,4 кг) [СУМ, т. VIII, с. 384]. Наприклад: "І на вокзалі здано сто тисяч лудів – вірно!" [3, с. 130].

**Скирта** – великий стіг сіна, соломи або необмолочених снопів хліба, щільно укладених певним способом для зберігання просто неба [СУМ, т. IX, с. 266]. Наприклад: "У нас же кормів сила, одного сіна триста скирт" [3, с. 155].

Найменування, які використовуються у цій лексико-семантичній групі, утворені суфіксацією. Характерними суфіксами для них є **-ин-** (*десятина*), **-к-** (*мірка*). Проте переважна більшість найменувань утворені безафіксним способом, наприклад: *пуд*, *скирта*.

Частина сільськогосподарських лексем цієї тематичної групи є запозиченнями. Зокрема, номінант **пуд** походить з нім. *pfund*, куди увійшло з лат. *pondus*, що буквально означає "вага". Найменування **скирта** часто вживається на Західній Україні. М.Фасмер вважає найвірогіднішим балтійське походження цього слова. Лексема **мірка** виступає деминутивом (здрібнілою формою) слова "міра" і є загальнослов'янським.

4. Найменування приміщень, місця роботи

Дана семантична група представлена як загальнослов'янськими, так і запозиченими найменуваннями.

**Амбар** – велике приміщення для зберігання зерна [СУМ, т. I, с. 38]. Наприклад: "То лишню наважили в амбарі" [5, с. 130].

**Комора** – окрема будівля для зберігання зерна [СУМ, т. IV, с. 248]. Наприклад: "– Аса! – крикнула вона,

добігаючи до *комори*, і схопила дрючок з землі та й замірилась” [1, с. 8].

**Стодола** – будівля для зберігання снопів, сіна, полови тощо, а також для віяння і т. ін. [СУМ, т. IX, с. 724]. Наприклад: “Він почав згадувати минулий день, лежачи на соломі в *стодолі*, і гнівався сам на себе, що завів кумпанію з парубками й дівчатами” [1, с. 168].

Найменуванням, які використовуються на позначення місця роботи, приміщень, характерний безафіксийний спосіб творення. Лексема **амбар** запозичена з тюркської мови, куди увійшла з татарської. До татарської мови найменування запозичене з перської, в якій *apbav* означає “магазин”. Лексема **комора**, що позначає окрему будівлю для зберігання зерна, збереглася в усіх сучасних східнослов’янських мовах, проте не є слов’янським словом за походженням. Грецьке *καμβρα* “склепіння” запозичили римляни; звідси лат. *сbтага*, а з нього нім. *каммер*. Чи слов’яни запозичили це грецьке слово безпосередньо з грецької мови, чи, може, посередньо – з латинської мови – проблемне питання.

5. Найменування на позначення ділянок землі, що певним чином обробляються, наприклад:

**Грунт** – земельний наділ [СУМ, т. II, с. 181]. Наприклад: “ – А що, Лавріне, – сказав Карпо, – розділимо тепер *грунт* пополювині...” [7, с. 212].

**Наділ** – ділянка землі, яку отримувала селянська сім’я для користування [СУМ, т. V, с. 69]. Наприклад: “...друге – що всі ті *наділи* сумежні з його наділом...” [1, с. 316].

**Стерня** – поле, на якому зібрані хлібні рослини й залишилися лише зрізані біля кореня їх стебла [СУМ, т. IX, с. 691]. Наприклад: “В полі вже тільки *стерні* жовтіли та рябіли гуси...” [8, с. 50].

Для сільськогосподарської лексики цієї тематичної групи характерний безафіксийний спосіб творення, наприклад: *грунт, земля, нива*.

Номінант **грунт**, можливо, через старочеське посередництво запозичений з середньо-верхньо-німецької мови *Grund*, що означає “дно землі”.

Лексема **наділ**, на нашу думку, утворена від дієслова *ділити, наділяти*. Як відомо, старшого сина батько наділяв землею при його відділенні від спільного

господарства, у той час як батьківське майно переходило до рук меншого сина.

6. Найменування виробничих професій, наприклад:

**Жнець** – той, хто жне хлібні злаки [СУМ, т. II, с. 538]. Наприклад: “...так же рябіли *женці*, так же чорногуз дибав по горі...” [8, с. 225].

**Комірник** – той, хто завідує коморою [СУМ, т. IV, с. 246]. Наприклад: “ – Я вже не знаю, що це далі буде. Візьму та й піду в *комірники*” [7, с. 167].

**Косар** – той, хто косить траву, збіжжя тощо [СУМ, т. IV, с. 304]. Наприклад: “Та такий з його *косар*: такий жвавий, такий робочий – невтомний!” [7, с. 13].

**Молотник** – той, хто молотить [СУМ, т. IV, с. 791]. Наприклад: “ – Еге, синку, – озвався батько, – та я бачу, що тобі треба довго привчатися, щоб ізнову добрим *молотником* стати” [1, с. 177].

Для сільськогосподарської лексики, що називає виробничі професії характерні суфікси **-ець-** (*жнець*), **-ник-** (*молотник*), **-ар-** (*косар*). У назвах осіб за родом діяльності, мотивованих іменниками, виражається вказівка на знаряддя або об’єкт спрямування діяльності.

Номінант **косар** утворений за допомогою суфікса **-ар-** від дієслова *косити*, яке вказує на рід діяльності людини.

Аналогічним способом утворена лексема **молотник** за допомогою суфікса **-ник-** від дієслова *молотити*.

Аналізована сільськогосподарська лексика виконує номінативну функцію і вживається на позначення знарядь праці, виробничого інструменту та його деталей, приміщень, місця роботи, виробничих професій, сільськогосподарських культур, одиниць виміру та ділянок землі. Виконуючи номінативну функцію, сільськогосподарська лексема називає лише основні ознаки поняття. Проте номінативне значення номінатива ускладнюється й емоційно-експресивним забарвленням, яке допомагає створити яскраві образи, передати специфіку зображуваного явища, колорит, особливості певного процесу виробництва, професійну обстановку, створити реальну атмосферу, в якій відбуваються описувані події.

## Література

1. Марко Вовчок. Твори: В 2 т. / Марко Вовчок. – К.: Дніпро, 1983. – 438 с.
2. Грінченко Б. Твори: В 2 т. – К.: АН РСР, 1963. – 591 с.
3. Етимологічний словник української мови: В 7 т. / Укл. О.Мельничук. – К.: Наукова думка, 1982–1988.
4. Карпенко-Карий І. Вибрані твори. – К.: Мистецтво, 1989. – 255 с.
5. Любарський С.Б. Системна організація творення сучасної української термінології землеробства: Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня к. філол. н.: спец. 10.02.01. “Українська мова”. – Київ, 2008. – 20, [1] с.
6. Мирний П. Хіба ревуть воли, як ясла повні: Роман. – К.: Дніпро, 1974. – 335 с.
7. Нечуй-Левицький І. Вибрані твори [повісті, оповідання]. – К.: Державне видавництво художньої літератури, 1949. – 286 с.
8. Свидницький А. Люборацькі: Роман. – К.: Дніпро, 1971. – 239 с.
9. Словник української мови: В 11 т. / Укл. І.Білодід. – К.: Наукова думка, 1970–1980.

## ЗАСОБИ ЕКСПРЕСИВНОГО СИНТАКСИСУ В МАЛІЙ ПРОЗІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

Федченко Н., магістрантка філологічного факультету

Одним із важливих питань сучасної лінгвостилістики є вивчення ідіостилю окремих письменників, зокрема, тих, що були штучно вилучені з українського мовно-літературного процесу. Таким є В.Винниченко – письменник, політик, громадський діяч, визначна постать в історії суспільного і культурного життя України. У мовно-літературний процес В.Винниченко увійшов як новатор: порушивши традиції з українським побутовим етнографізмом, він створив складнішу художню модель світу, першим утвердив в українській літературі неореалізм, який на початку ХХ ст. зближався з модернізмом. Концептуальні, змістові інновації супроводжувалися новаторськими пошуками мовних форм для вираження думки.

В.Винниченко був представником своєї епохи – епохи пошуку нових форм та ідей. Дослідники його творчості зазначають, що в українській літературі він “чи не найбільше пов’язаний з ідеями, формами і навіть структурами мислення Ніцше і Фрейда” і “найглибшою мірою причетний до формування значень модерного типу” [2, с. 166]. Його творчість сприяла виходу української літератури на новий, європейський рівень, відриву її від народницьких традицій, які міцно закріпилися в ній.

Стилістична організація прози підпорядковується філософсько-естетичним настановам письменника. Авторські відступи, стилістичне використання різних синтаксичних структур, залучення своєрідних фігур створюють неповторний синтаксичний малюнок прози, забезпечують її ритмічність і підпорядковуються глибинному смислові твору, авторській позиції, філософському осмисленню.

Письменник залуцає такі види синтаксичних засобів, які є дієвим інструментом відтворення лінгвокультурної ситуації періоду. Щоб відтворити нестабільність життя, його мінливість, рухливість митець використовує односкладні, неповні речення, еліпсис, парцеляцію тощо. Такі структури мають високий рівень психологізму, що було важливим для автора. Уведення в текст великих, складних синтаксичних структур спрямоване на відтворення широких, панорамних картин дійсності, в усіх її проявах і найхарактерніших, найважливіших деталях. Цьому також сприяє асиндетон, полісиндетон, ампліфікація, градація. В.Винниченко дбав про естетику мовлення, прагнув якнайточніше передати власне тлумачення проблем, які хвилювали не лише письменника, а й суспільство, а також вплинути на емоції, почуття читача.

Розглянемо найбільш поширені засоби експресивного синтаксису у малій прозі письменника.

Володимир Винниченко використовує інверсований порядок слів, який створює специфічну тональність художнього тексту і перетвореної на його тлі схвильованої усно-розмовної інтонації мовлення. На думку Світлани Єрмоленко, “інверсія як стилістична категорія охоплює явища експресивного виділення підмета чи присудка, порядок яких змінюється за-

лежно від стильової спрямованості висловлення і супроводжується відповідно зміною, пересуванням фразового наголосу, а також типи незвичного розташування якогось члена речення в межах однієї ритмічно-синтаксичної частини – синтагми” [4, с. 29]. Характерним для синтаксичної організації творів письменника є вживання присудків, що розташовані у препозиції відносно підметів. Використання таких структур показує динамізм ситуації, і в той же час підкреслює всю її нестабільність, мінливість і деякою мірою розгубленість. Наприклад: “*То не туди стала вона, то не так повернувся він, то не з того боку обняла вона, то не в ту щокую поцілував він*” [1, с. 110]. Таким чином, акцент переноситься з об’єкта дії на саму дію, тобто для автора стає важливим показати не лише людину, а й різні прояви її вчинків, дій, різноманітні рефлексії на зовнішні обставини, що спричинені психічним станом особистості.

Під час опису зовнішнього вигляду людей письменник використовує постпозитивні неузгоджені означення (*його, ця*). Наприклад, у таких конструкціях: “*В синій суконній чумарці, таких же штанях в чоботи, з своєю шапкою в одній руці (то серед лекучого літа) і якоюсь ломакою в другої, постає ця нагадувала швидше якогось гайдамаку, аніж маленького смирного жидка*” [1, с. 96]. У даному випадку інверсія сприяє увиразненню постаті, уточненні її індивідуальних рис, якостей.

Письменник залуцає стилістичний прийом епанортози. І.Качуровський так визначає даний прийом: “Епанортоза або корекція – це уточнення або виправлення певного твердження, деталізація, яка вносить істотну зміну до нашого попереднього уявлення про якусь річ” [5, с. 85]. Наприклад: “*Перед повіткою, чи то пак – перед сценою, було щось подібне до великого корита, де теж були понабивані стільчики*” [1, с. 105]; “*Він почав спершу оповідать історію повітки, чи то пак театру...*” [1, с. 106]. Завдяки даному прийому створюється ефект “живомовності” [6, с. 370], народнорозмовного мовлення. Він відбиває потік думок героя, його враження від навколишньої дійсності, а також рефлексії героя, викликані цією дійсністю. Тобто, оповідач постає як реальна особа, максимально наближена до читача, що прагне найточніше передати певні події. Крім того, такі коригуючі зауваження мають й виразний експресивний відтінок. У даному випадку вони підкреслюють іронічне, глузливе, дещо зневажливе ставлення оповідача до так званого театру. Тому тут епанортоза має своєрідний викривальний характер і несе в собі важливе семантико-стилістичне навантаження.

Авторське мовлення проаналізованих текстів відзначається ритмічністю. На думку багатьох учених, ритм художньої прози відіграє значну роль у творчому процесі. Ритмічна організація художнього тексту особлива, оскільки в ньому як будівельний матеріал використовуються всі різновиди мовлення за характером інформативності, різноманітні синтаксичні моделі,

стилістично оброблені. “Прозова форма – це синтез. Тут кожен крок ритмічного руху заново визначається на кожній наступній сходинці цього руху” [8, с. 36].

Ритмізація прози у В.Винниченка досягається за допомогою таких фігур, як ампліфікація, градація, асиндетон, полісиндетон.

Дуже часто в авторському мовленні письменник залучає прийом асиндетону. Це надає оповіді експресії, емоційності, до того ж упорядковує кілька однорідних суджень в єдине ціле. Категорія синтаксичної однорідності у мові творів письменника відрізняється великою стилістичною виразністю. “Семантико-синтаксична однорідність у реченні, вирізняючись в ньому інтонаційно, завжди по-особливому розгортає зміст речення, а на цій основі і така ж його стилістична, функціональна неповторність, індивідуальність” [3, с. 256]. Так, у реченні: “*І скося поглядаючи на вороненьку, посмикуючи часами за оброть, пролихаючись між купами людей і рядами коней, прямує собі дядько до воза*” [1, с. 35] однорідними членами є відокремлені обставини способу дії, виражені дієприслівниковим зворотом і поєднані безсполучниковим зв’язком. Саме таким способом автор відображає той емоційний стан людини, у якому вона перебуває під час ярмарку: жвавість, рухливість, піднесеність. Ця стильова домінанта впливає на синтаксичне оформлення інформації.

Найбільше стилістичне навантаження несуть у собі сполучення однорідних членів речення, різнопланових за семантикою. Наприклад: “*Попадеш сюди – і спочатку нічого не розумієш: стук, гряк, гвалт, якийсь рев, якийсь свист, чогось кричать, десь сміються, порох, полова, дим...*” [1, с. 67]; “*Тут і полтавці, й польщаки, й кіївці, литвини, і діти, й старі*” [1, с. 396]. Уживанням семантично різнотипних однорідних членів речення “забезпечується неповторний лад мислення й мовлення, бо при цьому нагромаджується одноплановість деяких елементів висловлюваного, увага читача певним чином привертається до однотипних реалій – осіб, явищ, дій, ознак, обставин, ситуацій” [3, с. 252]. Вживання таких однорідних членів речення збагачує ритмічний малюнок тексту, робить його більш динамічним, експресивним, тобто посилюється емоційний вплив на читача.

Широко представлені ряди однорідних присудків: “*Гришка здвигнув плечима, зігнувся, підждав трохи, подивився на Тараса, усміхнувся і тихо пішов за Андрієм ...*” [1, с. 44]; “*Семен поставив свою склянку, взяв Ілька за руку, довго дивився йому в очі, обняв, поцілував і зараз же випив своє пиво*”. Акумуляція дієслівної однорідності сприяє відтворенню енергії дії, а використання при цьому асиндетону створює ефект руху, дії, динаміки, розгортання події в часі. Крім того, ряд однорідних присудків виконує функцію стилістичної фігури – градації, увиразнюючи семантику підхоплення, синтаксичного розгортання.

Як джерело ритму й додаткової текстової інформації використовуються вставні та вставлені конструкції. У мовленні досліджених творів вони представлені дуже широко. Зі стилістичного погляду вставні слова та словосполучення, раптово перериваючи цілісну синтаксичну одиницю й порушуючи звичайний синтаксичний лад, значно ускладнюють речення, ство-

рюють зіткнення різнорідних не тільки структурних, а й семантичних елементів. Унаслідок цього виникають складні взаємини, що дають стилістично-ефективні наслідки [9, с. 379]. Вставні слова й словосполучення привертають увагу до таких стилістичних деталей, як оцінка висловленого в реченні, запевнення, підтвердження його, різноманітні припущення, сумніви або здогадки. Наприклад: “*А, може, ще й досі сердишся?*” [1, с. 48]; “*Ні, здається, не бреше...*” [1, с. 33]; “*Ти, бач, такий: як зо мною говориш, – ти мене слухаєш; з ким другим – того слухаєш*” [1, с. 51].

Змінюючи суб’єктивну модальність речень, вставні компоненти інтимізують текст, стилізують його під живе мовлення, сприяють створенню дискурсу. Вони сприяють формуванню загальної експресивності тексту завдяки здатності оцінювати висловлену думку, давати принагідні зауваження тощо. Цей засіб ускладнення порушує звичайний синтаксичний лад речення, чим і привертає увагу до таких деталей, як оцінка висловленого, запевнення, підтвердження або заперечення його, різноманітні припущення, сумніви або здогадки. Вставні елементи формують стильову домінанту, надаючи вислову іронічного, просторічного, фамільярного чи іншого забарвлення, яскраво і влучно виражають почуття мовця [7, с. 145].

Показовими для художнього мовлення письменника є вставлені конструкції, які вживаються для доповнення, роз’яснення чи уточнення предметного змісту речення, привносять у повідомлення певні зауваження, спостереження, чим і допомагають точніше сприйняти й зрозуміти зміст речення. Вставлені елементи у В.Винниченка вживаються з метою акцентування якоїсь деталі, уточнення певних додаткових відтінків зображення, побіжних зауважень або ж широкого доповнення пояснювального характеру. Наприклад: “*В Гнилятині (так зветься наш городок), я ходив з меланхолійним виразом лица, з знайомими поміщиками удавав із себе надзвичайного бомблять і носив завжди чорну коловертку*” [1, с. 561]; “*Вони не боронились, не противились, але їх (з наказу з губернії) зв’язали й під вартою двох десятків солдат одвели в городську тюрму*” [1, с. 563]. Вставлені речення використовуються письменником найчастіше у тих випадках, коли оповідь ведеться від першої особи. Тоді ці конструкції виконують функцію принагідних зауважень, що стосуються об’єкта мовлення, виражають оцінне ставлення мовця щодо теми, змісту повідомлюваного.

Ще однією специфічною ознакою синтаксичного почерку В.Винниченка є повтори. Вони увиразнюють виклад, виявляють творчу індивідуальність письменника, а також відіграють важливу роль у словесній архітектоніці тексту. Повтор, як фігура експресивного синтаксису, виконує важливу емоційну, експресивну функцію. Він надає мовленню схвильованого, емоційного характеру, активізує мислення читача в процесі сприймання ним як зображуваного загалом, так і кожної окремо взятої художньої деталі. Повтор увиразнює виклад, психологізує його, виявляє ключові слова, а також відіграє важливу роль в архітектоніці тексту. У продуманому, творчо організованому мовленні – це наслідок стилістичного осмислення слова, владного намагання автора тримати читача у полоні своїх ідей.

Наприклад: *“Тихо-тихо в Сонгороді. А надто тихо в літній, робочий день. Тихо на вулицях із плетеними тинами, тихо на головній вулиці з неодмінною поліцією, управою і будинком про арештантів, тихо коло крамниць на базарі, – скрізь тихо”* [1, с. 22].

Для підсилення ефекту певної деталі чи словесно-художнього образу В.Винниченко використовує не лише повтори, а й своєрідні умовчання, які насторожують читача, нашоухують на роздуми, застерігають. Вони виражають розгубленість героя, його невпевненість у собі тощо. Використання структур, у яких наявні умовчання, обірвані висловлювання, спрямоване на реалізацію функціонально-стилістичної, емоційно-оцінної та семантико-прагматичної функції, сприяє семантичній конденсації мовлення.

Одним із найефективніших стилістичних прийомів видобування й передачі експресії є парцеляція, тобто таке актуальне розчленування (сегментування) єдиної синтаксичної структури простого або складного речення, при якій вона втілюється не в одній, а в кількох інтонаційно-смыслових мовленнєвих одиницях. Сенс цього прийому полягає в тому, щоб надати мовленню динаміки, щоб спеціально порушити звичні синтагматичні моделі з метою емоційного підкреслення, емпатичного виділення тих чи інших слів і словосполучень. Парцеляція дає можливість авторові по-новому висловити своє ставлення до дійсності. В.Винниченко активно послуговується цим прийомом. Наприклад: *“Вона ще більше здивувалась, а очі... – ах, хай їм біс! Ті очі лукаво-лукаво сміялись. Зелені, сірі, карі, усі кольори разом”* [1, с. 479]; *“Сіли. Заховали ноги під свитки і знов обдивились самих себе”* [1, с. 495]. Парцеляція сприяє зосередженню уваги на окремому компоненті речення, а також виконує у тексті “змістопідсилювальну і ритмомелодійну функції” [6, с. 369]. Кожна окремо виділена деталь привертає увагу читача і концентрує в собі головне смислове навантаження.

В.Винниченко залучає парцеляцію і в мовленні персонажів, адже даний прийом є експресивним явищем усної, розмовної мови. Саме у живому спілкуванні відтворюється потік мислення людини, її почуття та емоції. Тому досить часто під час живої розмови виникає потреба “інтонаційно виділити окремі одиниці, розширити й уточнити їх допоміжною інформацією” [6, с. 370]. Крім того, парцеляція як один із різних засобів творення модерністського дискурсу породжує фрагментарність та аритмічність висловлювання. Наприклад: *“Не хочу, щоб мене якась паскуда прилюдно по морді біла та шлюхою очі випікала... Не хочу, щоб мої діти, як Маринка, під стусанами виростали... Не хочу... Я хочу жити, як люди... От що!..”* [1, с. 297]. За допомогою парцелятив В.Винниченко яскравіше може передати емоційно-психічний стан героя, його переживання, почуття; заглибитись у внутрішній світ людини і якомога яскравіше відтворити його. Парцеляція стилістично збагачує діалог, надає йому динамічності, енергійності, ефектів живомовності, спонтанності.

Аритмічність та розчленованість тексту створюють внесення, зокрема звертання. Дистанціюючи синтаксично пов'язані компоненти, вони сприяють інтимізації повідомлення, імітуючи спонтанність формування та висловлення думки. Цей творчий прийом допомагає реципієнтові наблизитися до позицій автора, інтуїтивно усвідомити та спробувати сприйняти створювану ним картину світу.

В.Винниченко активно вживає різноманітні стилістичні фігури. Ампліфікація, градація, полі- й асиндетон, еліпсис, парцеляція, замовчування – підпорядковані власне авторським естетичним настановам.

Отже, засоби експресивного синтаксису зумовлені мовомисленням письменника і відбивають його філософське світобачення.

## Література

1. Винниченко Володимир. Краса і сила. – К., 1989.
2. Гундорова Т. Проявлення слова. Дискусія раннього українського модернізму. Постмодерна інтерпретація. – Львів, 1997.
3. Дудик П.С. Стилістика української мови. – К., 2005
4. Єрмоленко С.Я. Синтаксис і стилістична семантика. – К., 1982.
5. Качуровський І. Основи аналізу мовних форм “стилістика”: Фігури і тропи. На базі курсу лекцій, читаних в Українському Вільному Університеті в Мюнхені. – Мюнхен; Київ, 1994.
6. Мацько Л.І., Сидоренко О.М., Мацько О.М. Стилістика української мови / За ред. Л.І.Мацько. – К., 2003.
7. Пасік Н.М. Лінгвістичний аналіз художнього тексту: Навч. посібник. – Ніжин, 2003.
8. Сологуб Н.М. Синтаксична організація і ритмічність прози Олеса Гончара // Мовознавство. – 1998. – №1. – С. 35–40.
9. Сучасна українська літературна мова: Стилістика / За заг. ред. І.К.Білодіда. – К., 1973.

## МАНІПУЛЯЦІЇ У СПІЛКУВАННІ ТА ШЛЯХИ ЗАХИСТУ ВІД МАНІПУЛЮВАННЯ

Откидач І., студентка III курсу історико-юридичного факультету

**Постановка проблеми.** Зміна методологічної орієнтації освіти з формування особистості на стратегію її розвитку й саморозвитку вимагає від педагогічної теорії і практики зосередження уваги на осмисленні внутрішнього світу людини, її взаємозв'язках з усіма зовнішніми впливами, на створенні гуманних відносин в освітньому середовищі. У межах креативної пошукової освітньої системи, побудованої на парадигмі життєтворчості, відпрацюванні цивілізаційних підходів до вирішення проблем людства, усвідомлення необхідності усунення силових методів, насильства під час вирішення проблем, людині варто засвоїти й оволодіти способами конструктивного спілкування, гідно та достойно триматися в ситуаціях тиску, не принижуючи гідності інших людей, повертаючи внутрішню гармонію та рівновагу. Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є вивчення феномену маніпуляції та формування навичок захисту від маніпулювання.

**Стан розробки проблеми.** Проблема маніпуляцій у психолого-педагогічній науці не нова. Великий внесок у дослідження окремих аспектів маніпулювання здійснили зарубіжні психологи, такі як Е.Берн – засновник теорії ігор як відображення психології маніпуляції у взаємовідносинах, Е.Шостром, який виявився фундатором комплексного вивчення маніпулятивної психології. Окремі аспекти проблеми досліджені в працях Г.Джеральда, М.Зімбардо, М.Ляйппе, Д.Карнегі. Плідними у контексті означеної проблеми виявилися праці вітчизняних науковців: Г.О.Баля, Є.Л.Доценка, Г.О.Ковальова, А.Б.Коваленка, М.Н.Корнєєва, І.П.Манохи, Є.В.Сидоренка, А.В.Фурмана, В.Шейнова (психологія прихованого управління, створення вітчизняної школи з вивчення маніпуляцій), І.Д.Вагіна (концепції маніпулятивної психології у сфері політики на основі виборних технологій) та ін.

**Мета нашого дослідження** – охарактеризувати маніпуляції та їх особливості в спілкуванні, розкрити шляхи захисту від маніпулювання.

**Виклад матеріалу.** Філософи розмірковували про закони людських взаємовідносин упродовж тисячоліть і вивели одне важливе правило, яке актуальне й сьогодні. Слідувати цьому навчав 24 століття тому Конфуцій в Китаї, Будда проповідував його на берегах священного Гангу, Ісус став проповідувати його серед кам'яних пагорбів Іудеї: "Чини так з людьми, як би ти хотів, щоб чинили з тобою" [5, с. 81]. В.Шекспір говорив, що людина горда, затьмарена навіть невеликою тимчасовою владою, розігрує такий спектакль перед небом господнім, що змушує навіть янголів обливатися слізьми. Звичайні люди, маючи менше за все права відчувати зверхність над будь-ким, усіма способами намагаються розпалювати в собі відчуття несумісності з тими, кого вони вважають нижчими за себе, і демонструють це маніпуляціями [Там само, с. 89].

Більшість психологів підходять до проблеми маніпуляції однобоко, визначаючи її лише негативні сторони. І, дійсно, ми часто стикаємося з обманом на базарі, у відносинах зі службовцями, у стосунках з

рідними, на телебаченні, де розгортаються грандіозні передвиборчі кампанії, реклама. Не є винятком і педагогічний процес, де учні всіляко намагаються маніпулювати вчителями, та навпаки, педагоги, в свою чергу, використовують маніпулятивні прийоми з метою отримання бажаних результатів. Поширеним способом маніпуляції є брехня або навмисне приховування інформації, яка переслідує завжди якусь приховану мету. Але пригадаємо красуню Шахерезаду, яка розповідала казки своєму господарю, тим самим врятувала себе й інших дівчат-полонянок від смерті. У даному випадку маніпуляція відіграє роль засобу захисту. До такого захисту вдається інколи молодий учитель-початківець, який, долаючи бар'єри страху, вдається до крику й вербальної агресії.

Для того щоб знати, у якій галузі соціальних відносин нам намагаються нав'язати чужу волю, потрібно навчитися відчувати маніпулятивний вплив і ефективно протистояти цьому. Тому потрібно визначити термін "маніпуляція". Поняття "маніпуляція" використовується в різних значеннях. У переносному значенні Оксфордський словник визначає "маніпуляцію" як акт впливу на людей чи управління ними речами зі спритністю, як приховане управління чи обробку. На думку А.Леонтьєва, термін "маніпуляція" має три значення: перше повністю перейняте з техніки і використовується в інтересах психології; друге значення перейняте з етології, яка розуміє маніпуляцію як активне переміщення тваринами компонентів оточення в просторі. Ці визначення зустрічаються в психологічній літературі в 20-х рр. ХХ ст. А з 60-х рр. ХХ ст. цей термін почав використовуватися в іншому значенні, перейнятому з політології. Варто зазначити, що маніпуляція є видом психологічної дії. Основна вагома її ознака – прагнення маніпулятора до отримання одностороннього виграву. Маніпуляція виникає тоді, коли маніпулятор придумує за адресата цілі, якими той повинен слідувати і нав'язує їх в його психіку. Найяскравіше маніпуляцію ми можемо побачити в економіці, на прикладі рекламних технологій. Навіть історія може стати базою не тільки вивчення маніпуляції, але й самостійно охарактеризувати приховане маніпулювання і його вплив на хід історичного процесу. Яскравим прикладом може слугувати образ Адольфа Гітлера, якого ми знаємо як жорстокого тирана, який був блискучим оратором. Йому вдавалось маніпулювати аудиторією, оскільки майстерністю переконання він вважав приказку, яку сьогодні можна вважати заповіддю: будь простішим. Він говорив: "Будь-яка пропаганда, якщо вона хоче бути успішною, повинна обмежуватись лише кількома пунктами й викладати ці пункти коротко, ясно, зрозуміло, у формі легко запам'ятовуваних лозунгів, повторюючи все це до тих пір, доки вже не може бути ніяких сумнівів у тому, що й найвідсталіший із слухачів напевне засвоїв те, що ми хотіли" [3, с. 30].

У процесі маніпулятивного впливу велика роль належить особистості маніпулятора, її вмінню прихову-



вати свої наміри, одягти маску, за якою ховається істинне “Я”. Дейл Карнегі зазначав: “Якщо ми настільки егоїстичні, що здатні випромінювати доброту й приязність лише тоді, коли треба для себе вигоду, якщо наші душі подібні зморщеним, кислим яблукам, вас неминуче чекає банкрутство, сповна вами заслужене” [5, с. 170].

У науці існують такі дефініції поняття “маніпуляція”:

- маніпуляція – це психологічний вплив, який націлений на зміну напряму напрямку активності іншої людини, виконаний настільки точно, що залишається непоміченим тільки нею (А.А.Леонтьєв);

- маніпуляція – це форма духовного виливу прихованого владарювання, котра здійснюється у насильницький спосіб (Б.Н.Безсонов);

- маніпуляція – це керування духовним станом, внутрішнім світом (Д.А.Волгогонов);

- маніпуляція – це таке конструювання світу, яке дає змогу вигравати (В.Ріквор);

- маніпуляція – це спонукання поведінки за допомогою гри чи обману через ймовірні слабкості (Дж. Рудінов);

- маніпуляція – це управління та контроль, експлуатація людини, використання її як об’єкта, речі (Е.Шостром);

- маніпуляція – це ставлення до іншого як до засобу, об’єкта, знаряддя (В.Н.Сагатовський).

Наведені дефініції поняття дають змогу вказати на такі ознаки маніпуляції: по-перше, психологічний вплив – родова ознака; по-друге, ставлення престижджигатора до іншого як засобу досягнення власних цілей; по-третє, бажання отримати односторонній виграв; по-четверте, прихований характер виливу; по-п’яте, використання психологічної сили, гри на слабкостях.

Науковці виділяють такі суттєві ознаки маніпуляції:

1. Дисбаланс. Мова йде про випадки, коли ми помічаємо, що ніби-то повинні щось робити для когось, не знаючи, звідки взявся цей борг.

2. Наявність силового тиску.

3. Порушення збалансованості елементів ситуації під час взаємодії. Наприклад, здійснення послуг, що виходять за межі узвичаєного, чи надмірна увага до незнайомої людини; або ж, коли партнер присідає біля вікна й чомусь кожного разу так, що неприємно сліпить очі (не традиційність подання інформації).

4. Неконгруентність поведінки (якщо зіставити значення слів із рухами рук чи мімікою, легко виявити, що співрозмовник дивиться не в очі, а вгору, чи вниз, інколи здається впевнені слова супроводжує суєтою рук, крутить гудзик, перекладає щось на столі та ін.).

5. Бажання суб’єкта впливу надати поведінці адресата стереотипності; сюди ж можна віднести й регресію інфантильних реакцій: плач, сум, відчуття самотності, а також ті психодушевні стани, які спричиняються відповідними ситуаціями чи подіями [1, с. 25].

З психологічної точки зору, варто розрізняти усвідомлену та неусвідомлену маніпуляції. Усвідомлена маніпуляція суб’єктом може бути соціально бажаною (людина здійснює її з найкращими мотивами, бажаннями допомогти ближньому), або ж, навпаки, несхваленою (маніпуляція може бути направлена на отримання високої нагороди). Інколи людина вимушена маніпулювати іншими для досягнення корисного ре-

зультату. При цьому вона діє так, тому що не бачить іншого виходу, її мучать докори сумління [4, с. 48]. Маніпулятивні прийоми використовують інколи матері, які переконують дочок у прохолодну погоду одягти нехай менш красивий, проте тепліший одяг. Прикладом корисної маніпуляції може бути вчинок Тома Сойєра, який не хотів білити паркан, змусивши своїх товаришів виконувати цю роботу замість себе. Такою маніпуляцією можуть користуватися як учні, так і вчителі. Але педагогу під час зустрічі з таким видом впливу необхідно пам’ятати про те, що маніпулятори можуть яскраво усвідомлювати небажаність своєї поведінки. А деякі з них відчують провину за ті способи, якими діють. Тому свої відносини з колективом і з кожним учнем, зокрема, варто будувати на демократичних засадах, що, на нашу думку, покращуватиме взаєморозуміння сторін педагогічного процесу. Лише при максимальній довірі вчитель може дослідити психологію кожної дитини, а отже, й зрозуміти мотиви її маніпулятивної поведінки, зуміти спрямувати її на позитивну діяльність, форму поведінки, створити умови для подальшого використання такого методу впливу на інших.

Як зазначає В.В.Знаков, що неусвідомлена маніпуляція проявляється у різних ситуаціях, наприклад, у такому міжособистісному спілкуванні, коли один із співрозмовників обманює іншого. Педагог у своїй діяльності часто зустрічається із учнівською брехнею, зокрема, на запитання: “Чому ти запізнився?”, “Чому не вивчив домашнього завдання?” учні починають придумувати різні історії. Ми повинні пам’ятати, що приводом для брехні може бути бажання людини захистити свій внутрішній світ від несанкційованого вторгнення, небажання оголити свою брехню перед оточуючими через страх глузувань чи вияв принизливого ставлення, тобто брехню можна розглядати як захисну маніпуляцію.

У категоріальному апараті російської психології поряд з поняттям маніпуляції з’явилося інше – “макіавеллізм”. У дослідженнях зарубіжних психологів слово “макіавеллізм” фактично ототожнювався з поняттям “маніпуляція” [5, с. 175]. На думку С.Шелдона, макіавеллізм є психологічним синдромом, що ґрунтується на поєднанні взаємопов’язаних когнітивних, мотиваційних, поведінкових характеристик. Цей феномен також розглядають як сталу рису особистості, яка являє собою ставлення людини до інших осіб, соціальної дійсності. Макіавелліст – це людина-престижджигатор (маніпулянт), яка дотримується тих життєвих правил, що виправдовують її маніпулятивні дії. Таке кредо та особливості буття в соціумі, на думку суб’єктів-маніпулянтів, природні, і тому вони вважають їх нормою. Головними психологічними складовими макіавеллізму як складової особистості, є такі: 1) переконаність суб’єкта в тому, що під час спілкування з іншими людьми, ними можна й навіть потрібно маніпулювати; 2) володіння навичками, конкретними уміньми маніпулювання, які включають в себе здатність переконувати інших, розуміти їх наміри й причини вчинків. Макіавеллізм як особистісна складова відображає бажання і наміри людини маніпулювати іншими людьми в міжособистісних відносинах. Мова йде про ті випадки, коли суб’єкт приховує свої наміри, разом з тим за допомогою неправдивих відволікаючих маневрів він досягає того, що партнер, сам того не

усвідомлюючи, змінив свої початкові цілі. Макіавеллізм зазвичай визначається як схильність людини в ситуаціях міжособистісного спілкування маніпулювати іншими, тонкими, ледь помітними або нефізичними агресивними способами, такими, як підлабузництво, брехня, підкуп чи залажування. Прикладом такого макіавеллізму в учителя є такі її роздуми: “Вечорами Ганна Петрівна лежала без сну, роздумуючи над тим, які ж учні безпорадні і як легко ними маніпулювати. Бідолахи, самі того не розуміючи, хотіли, щоб їх сіпали за ниточки. Їх необхідно сіпати за ниточки. Без цього вони ні на що не здатні”.

Варто зазначити, що макіавелліст маніпулює завжди усвідомлено і виключно заради власної вигоди. І, звичайно, не відчуває почуття провини за ті способи, якими діє, а ставить до них із схваленням. Учителем треба враховувати особливості таких учнів-макіавеллістів, оскільки вони не соромляться своїх дій, їх не картають внутрішні конфлікти, оскільки в їх установках щодо інших людей закладені принципи, які диктують, що маніпуляція – нормальний, ефективний спосіб спілкування з людьми. Особливо важливими є знання педагога про те, що макіавелліст упевнений у своїй правоті, вірить у правильності своїх дій, здійснює навіювання на коло людей, з якими він спілкується, робить його привабливим у їх очах [4, с. 50].

Установка на співробітництво дає змогу вчителю орієнтуватися на такі принципи захисту від маніпулювання в педагогічному процесі:

- не атакувати першим, тобто не бути ініціатором боротьби, а запропонувати іншій стороні розкрити наміри: енергію нападу використати для руйнування цього ж нападу;

- зруйнувати сценарій боротьби, не створювати зайвих незручностей для учня; у такий спосіб самому допомогти йому перебороти бажання воювати; це означає, що потрібно зробити так, щоб агресору стало зрозуміло одне: він не досягне своїх цілей, бо боротьба не вигідна для нього самого;

- вірити в те, що партнер відмовиться від міжособистісних непорозумінь;

- не допускати руйнування маніпулятором внутрішніх мішеней адресата, зокнайменше потреб, нахилів, схильностей, ідеалів, регуляторів активності (сміслових, цільових, нормативних), когнітивних структур (способу мислення, стилю поведінки, навичок, умінь, кваліфікацій тощо);

- затримати автоматичні реакції на виході, у тому числі не виявляти назовні очікувану престижизитатором поведінку, а, навпаки, зосередити енергію на аналізі ситуації;

- виробити ефективні стратегії знищення внутрішньоособистісних суперечностей [2, с. 86].

Учитель мусить бути успішним у педагогічній діяльності. Для цього йому, перш за все, необхідно бути товаришським. Коли Наполеон створив Орден поточного легіону, роздав 1500 хрестів своїм солдатам, присвоїв своїм 18 генералам звання маршала Франції і назвав своє військо “Великою армією”. Його критикували за те, що він дарував іграшки своїм ветеранам, які загартовані у війні. Наполеон говорив: “Іграшки управляють людьми”. Отже, вчитель повинен у своїй діяльності володіти елементами маніпулювання, щоб сформулювати, виявити й розвинути індивідуально-типологічні особливості учнів, а також вміти захищатись від маніпуляцій, щоб протистояти негативним тенденціям поведінки, попередити відхилення у поведінці учнів. Щоб сприяти своєму успіхові, педагог повинен володіти магічною здатністю похвалити і вмінням змушувати учнів до реалізації їх прихованих можливостей. Головне правило вчителя повинне бути таким: хвалить учня за кожен його успіх і будьте щирими при цьому у своєму зізнанні і щедрими в схваленнях.

Маніпуляцією варто користуватися помірно і під час суперечок. Згадаймо вираз Бенджаміна Франкліна: “Якщо ви сперечаєтесь, гарячкуєте і протистоїте, ви можете часом отримати перемогу, але це буде безкорисна перемога, тому що ви ніколи не завоюєте доброї волі вашого опонента”. Дійсно, в суперечці здатність маніпулювати іншими є чи не найголовнішим, вирішальним аспектом, оскільки лише завдяки маніпулятивним прийомам співрозмовник може добитись з самого початку кількох “так”, що є ефективним засобом досягнення бажаного результату. Цим він налаштовує свого слухача на позитивну реакцію, ніби надаючи його психічним процесам загальну напругу на підтвердження.

**Висновки.** У соціумі більшість людей прагне орієнтуватися на суспільні знання, норми, цінності. У країнах, де кожен обстоює демократичну свободу, справедливість, одними із основних моментів у взаємостосунках є права кожного громадянина. Тому маніпуляція і макіавеллізм як риса особистості утверджують взаємини з іншими не як із повноцінними суб'єктами, а як з об'єктами, що, певна річ, суперечить кращим суспільно-ціннісним нормам. Крім того, маніпулятивний вплив у процесі спілкування розглядається як порушення взаєморозуміння між співрозмовниками, тому що він знищує емпатію. Інколи маніпулятивна взаємодія, особливо в стосунках батьків з дітьми, вчителів та учнів може збагатити досвід травматичного спілкування із значущими особами. Тоді такий негативний досвід взаємин з авторитетними людьми спроможний замінити Я-образ чи Я-ставлення дитини із позитивного на негативне. І лише повноцінні діалогічні стосунки можуть у перспективі гармонізувати внутрішню ситуацію розвитку особистості.

## Література

1. Гуменюк О.Е. Маніпуляція як різновид психологічного впливу // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – №5. – С. 23–26.
2. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы, защита. – М.: ЧерО, МГУ, 2000. – 150 с.
3. Зимбардо Ф., Ляйппе М. Социальное влияние. – СПб.: Питер, 2000. – 64 с.
4. Знаков В.В. Макиавеллизм, манипулятивное поведение и взаимопонимание в межличностном общении // Вопросы психологии. – 2002. – №6. – С. 45–54.
5. Карнеги Д. Как приобретать друзей и оказывать влияние на людей: Пер. с англ. – К.: Наукова думка, 1990. – 180 с.

## НІЖИНСЬКИЙ КОЗАЦЬКИЙ ПОЛК ЧАСІВ ГЕТЬМАНА ІВАНА МАЗЕПИ

**Желєзко Р.**, студент III курсу історико-юридичного факультету

Актуальність теми дослідження визначається, як пізнавальним інтересом до історії козацько-гетьманської доби, так і потребою вивчення практичного досвіду політичних діячів щодо збереження української державності в контексті європейських зовнішньо-політичних відносин XVII–XVIII ст.

У серпні 1700 р. Російська держава, посиливши свій вплив на півдні внаслідок успішних воєн з Туреччиною, оголосила війну Швеції, що тривала 21 рік і увійшла в історію під назвою “Північної”. Головною метою даної війни було прагнення Росії здобути вихід до Балтійського моря. Досить слушно зауважив Ю.Мицик: “Петро I внаслідок перемоги у Північній війні в Європу прорубав вікно. За такою логікою можна виправдати Батія, Наполеона та інших завойовників, яким також щось було “треба”, і які теж хотіли щось там “прорубати” [5, с. 55].

Північна війна, що спочатку велася далеко за межами України, стала непосильним тягарем для всього українського народу. Петро I постійно потребував все нових людських та матеріальних ресурсів, внаслідок чого кожен полк Гетьманщини так чи інакше був пов'язаний з війною. Не став винятком і Ніжинський полк, козакам якого судилося відіграти досить важливу роль на початковому етапі війни. Ця важливість пояснювалася декількома чинниками:

- по-перше, безпосередньо саме полкове місто Ніжин за часів Б.Хмельницького виступало одним із центрів козацтва на Лівобережній Україні. Не випадково ж росіяни поряд з Києвом, Переяславом і Черніговом постійно намагалися утримувати в Ніжині свої військові підрозділи, аналізували політичну ситуацію;

- по-друге, на території Ніжинського полку знаходилася тодішня столиця України – м.Батурин, унаслідок чого полк постійно перебував у полі зору гетьмана;

- по-третє, на початку Північної війни ніжинським полковником був племінник І.Мазепа Іван Обидовський (1696–1701рр.), який завдяки підтримці гетьмана активно долучався до участі в зовнішній та внутрішній політиці Гетьманщини.

Восени 1700 р. за наказом Петра I гетьман І.Мазепа посилає корпус козаків у Прибалтику на допомогу московській армії. Наказним гетьманом козацьких військ Полтавського, Київського та Ніжинського полків був призначений ніжинський полковник Іван Обидовський. “Мазепа, доручаючи племіннику велике козацьке з'єднання, явно сприяв його загартуванню, змужнінню, набуттю досвіду в нелегких умовах війни. Та полки у складі 7290 вояків прибули до Нарви запізно” [9, с. 69]. 19 листопада росіяни зазнали розгромної поразки від шведської армії на чолі з Карлом XII.

Згодом з Гетьманщини надійшли нові козацькі підрозділи. Загалом у грудні 1700 р. козацький корпус нараховував 15 тисяч чоловік, серед яких ніжинців було 4000 [11, с. 201–201].

За царським наказом від 28 листопада 1700 р. козацький корпус розташувався у Пскові, Гдові та Печерському монастирі. Крім того, українці отримали завдання “ходити за рубезь непрестанно и чинить для

прокормления себе загоны и воинской промысл над неприятельскими жилищами” [7, с. 263]. Рейдові операції козаків мали знищити продовольчі бази шведів, розпорозити їхні сили для охорони кордону.

Відомий сьогодні історик В.Борисенко зазначає, що після Нарвської поразки козацька кіннота залишилася чи не єдиним боєздатним військовим підрозділом. Козаки не допустили прориву шведських військ на Новгород і Псков та тим самим дали можливість царю реорганізувати російську армію [1, с. 297]. Так, 16 грудня 1700 р. козацький загін, очолюваний Іваном Обидовським, за 30 кілометрів від Дерпта напав на півтисячний загін шведів і примусив його відступити. Наступного дня українці, атакувавши ще більший ворожий підрозділ, після годинного бою самі відступили. Трохи пізніше козаки здобули перемогу поблизу Нейгаузена, під час оборони Гдова та в походах на Сиренськ і Марієнбург.

Поява в Прибалтиці корпусу І.Обидовського, несподівані рейди українських козаків у глиб території шведів примусили Карла XII розмістити війська в прикордонних фортецях та постійно жити в напруженому очікуванні нападу. Після довгих нарад шведське командування вирішило провести каральну експедицію проти козацьких військ з України. Проте 4-тисячний корпус генерала Кліпслера, підійшовши до Гдова, не наважився штурмувати місто, оскільки захисників у ньому було багато [7, с. 264].

Отже, на межі 1700–1701 рр. козацьке військо на чолі з ніжинським полковником І.Обидовським, яке діяло в Прибалтиці, здобуло ряд успішних перемог над шведською армією, тим самим утримавши Карла XII від наступу після поразки Петра I під Нарвою.

Як відомо з анонімного старшинського доносу, написаного 1701 р. у Печерському монастирі під час зустрічі царського посланця Апраксіна, відбувся старшинський бенкет-прийм, у ході якого нетверезий київський полковник Костянтин Мокієвський “пана Обидовського вельми лаял и блазном называл и як хотел обезчестил, до шабли порываючися, от того пан Обидовський вельми плакал, а и перед тим на розних місцях перед всіма многократне пана стольника Обидовского зневажил и лаял, що ревне бувало плаче и тужить” [9, с. 70]. Згаданий документ свідчить, що в родинному колі Мазепа ревниво ставилися до гетьманських улюбленців-висуванців. Київський полковник, маючи значно більший досвід, ніж небіж гетьмана, був невдоволений тим, що мав підкорятися останньому. А тому як родич не боявся приховувати свої думки. Молодому ж і вразливому Обидовському важко було протистояти грубості, приниженням з боку свояка.

З того самого анонімного старшинського доносу ми дізнаємося, що К.Мокієвський називав полковників, які брали участь у боях у Прибалтиці, зрадниками і особливо закидав це І.Обидовському. На перший погляд, це лише словесне звинувачення. Але хід подій у грудні 1700 р. певною мірою давав підстави київському полковнику робити подібні заяви, оскільки части-

на козаків Обидовського перейшла на бік литовсько-го магнатського угруповання Сапегів – союзників шведів [9, с. 70].

Під час одного з рейдів на шведську територію ніжинський полковник застудився. Погіршував його стан психологічний фактор, зокрема те, що К.Мокієвський все ще принижував Івана в присутності інших козаків. Полковник, будучи вже хворим, все-таки виконував свої обов'язки та керував корпусом. Хвороба загострилася, внаслідок чого стан наказного гетьмана погіршився.

Як повідомляє Чернігівський літопис, 1701 р. "Іван Обидовський, полковник ніжинський, будучи гетьманом наказним, под Ругодевом, мыстом шведським, помер, похован в Печерском монастиру киевском" [7, с. 265]. Звістка про смерть І.Обидовського сильно засмутила І.Мазепу, адже ніжинський полковник був його улюбленим племінником та надійним соратником [5, с. 56].

Керівництво козацьким корпусом перейшло до чернігівського полковника Якова Лизогуба. Однак очолювати козаків йому довелося не довго. У лютому 1701 р. Петро I видав наказ про повернення українського корпусу додому та заміну його більш свіжими козацькими силами.

Таким чином, весною того ж року ніжинські та інші козаки повернулися додому. В столиці м.Батурині всі дізналися про жадливі подробиці походу. У листі до Головіна І.Мазепа скаржився на несправедливе ставлення російського командування до козаків, надмірне їх використання у воєнних операціях. Під час зимової кампанії багато з них втратили коней, захворіли. Крім цього, як зазначав гетьман Мазепа, росіяни на псковській землі їх ображали, били й 40 чоловік кинули у воду [7, с. 265].

До того ж, козаки загону Бороховича, зустрівшись на дорозі в Прибалтику з корпусом І.Обидовського, що прямував до Гетьманщини, мало не повернулися додому, коли побачили хворих, стомлених козаків та почули про знущання російських військ над українськими під час походу.

Отже, незважаючи на ту вагому допомогу, яка була надана Україною Росії у цій війні, росіяни знову (як і неодноразово починаючи з 1654 р.) показали своє справжнє "братерське" ставлення до Гетьманщини, використовуючи козаків як "гарматне м'ясо". Тому й не дивно, що частина корпусу Обидовського перейшла на бік Сапегів та Карла XII.

У вересні 1701 р. до Пскова знову прибуло 17 тис. козаків, серед яких були і частини Ніжинського полку під командуванням наказного полковника Лук'яна Журахівського. Цікаво, що посада наказного полковника ніжинського належала Л.Журахівському протягом 7 років, аж до 1708 р., коли І.Мазепа перейшов на бік Карла XII. Лише 1708 р. Лук'ян Журахівський з руки гетьмана Івана Скоропадського став повноправним полковником. Чому ж протягом 7 років І.Мазепа не надав цього титулу Журахівському? З даного приводу існує багато версій. Ймовірно гетьман просто йому не довіряв.

Війна набирала обертів і ніжинські козаки на чолі з Л.Журахівським у складі російських військ до грудня 1701 р. звільнили від шведів майже весь Юр'євський

повіт. Зокрема, була здобута перемога під Ряпиною мизою та захоплено містечко Риуге. 29 грудня 1701 р. козаки, діючи в складі корпусу Б.Шереметьєва, розгромили шведів під Ерестфером. У бою загинуло 3000 шведів, а весь їх обоз, 4 гармати і 8 прапорів дісталися переможцям [11, с. 203].

Наступні значні військові дії за участі козаків Ніжинського полку розпочалися вже в 1704 р., коли козацькі війська вели бої зі шведами на території союзної Москви Речі Посполитої, зокрема на її українських землях. Безпосередньо козаки Ніжинського та Прилуцького полків на чолі з Д.Апостолом перебували у складі російських військ генерала Брандта. Спочатку союзним військам у цілому і козацьким, зокрема, щастило. Вони відбили у шведів декілька польських міст, серед яких і Варшаву. Однак ситуація кардинально змінилася, коли козаки перейшли під командування генерала Паткуля. Поставки продовольства і фуражу до війська різко скоротилися і козаки змушені були добувати їх самотужки. Поповнення запасів провіанту і фуражу козаками спричинило сутички з мирним місцевим населенням.

За даними В.Борисенка, з ініціативи Петра I генерал Паткуль увів у козацькому загоні Данила Апостола пруські порядки і навіть запровадив муштру. Винних, у тому числі і старшин, за наказом генерала нещадно били шпіцрутенами, а сотника Родзянку Паткуль навіть був готовий стратити. Це обурило козаків і вони почали вимагати повернення додому. Проте, коли це було їм дозволено союзні шведам саксонські війська оточили козацький табір і відібрали всіх коней. Дорогою до Кракова на козаків напали шведські війська та загони їхніх прибічників – поляків і майже всіх перебили. Врятувалися лише полковник, два сотника та 80 козаків Ніжинського та Прилуцького полків, яким пощастило пробратися на Правобережжя [1, с. 285]. Звістка про поневірвання козаків Апостола швидко поширилась по Україні й викликала обурення старшини політикою російського командування щодо українського війська.

У 1704 р. відбулася ще одна важлива подія в історії України. Під час походу військ І.Мазепи на Правобережжя було придушено антипольське повстання С.Палія та тимчасово об'єднано Україну. Цікаво, що С.Палій сам прагнув об'єднання підпольської України з Гетьманщиною. Так, за даними радянської історіографії, на початку 1704 р. лідери повстання за збереження козацького устрою на Правобережжі "Самусь та Іскра приїжджали на Лівобережжя, щоб домогтися прийняття їх разом з козацьким військом, населенням і визволеною ними територією під протекторат Російської держави. В Батурині, Переяславі та Ніжині відбувалися переговори" [2, с. 289]. Проте гетьман Мазепа рішуче відмовився бути посередником у цій справі. Під страхом смертної кари він заборонив селянам і козакам переходити на правий берег Дніпра для участі у визвольній боротьбі вихідця з м.Борзни Ніжинського полку Семена Палія.

31 липня 1704 р. за наказом І.Мазепи С.Палій був заарештований і відправлений до в'язниці Батуринської фортеці, а рештки його повстанців розгромлені. Чому вчинив так І.Мазепа достовірно невідомо. Серед низки відомих на сьогодні версій на увагу заслуго-

вуге та, яку висувають сучасні історики П.А.Михальчук та І.П.Куций. Згідно неї до Батурина надходила інформація про зацікавленість шведського короля залучити на свій бік С.Палія, аби тим самим чинити розвідувальні акції та диверсії в тилу його супротивника короля Польщі Августа II [4, с. 65]. Тобто, якщо Мазепа вже в 1704 р. планував визволити Україну за допомогою Швеції, то Палій був непотрібним йому сильним конкурентом для впливу на Карла XII.

Через невдачі у війні зі шведами загострилися і відносини між Мазепою і Січчю. Так, у червні 1705 р. гетьман направив думному дякові Омеляну Українцеву кілька сотен Ніжинського полку з наказом “приборкати тих псів запорозьких”. Ніжинці прибули на Запоріжжя, але доля вберегла їх від пролиття братерської крові. Справа в тому, що Петро I вирішив не злити за таких важких умов запорожців і наказав виплатити їм жалування. Після цього Ніжинський полк благополучно повернувся додому.

Військова кампанія 1706 р. виявилася ледве не катастрофою для Росії. Шведи розгромили союзника Петра I польського короля Августа II. Останній, визнавши королем Речі Посполитої С.Лещинського, – ставленика Карла XII, розірвав всі відносини з Москвою. Петро I залишився наодинці з Карлом XII. Всі розуміли, що наступного удару Швеція завдасть по Білорусії та Україні-Гетьманщині. Цар Петро I кинувся укріплювати кордони своєї держави. Водночас вживалися заходи і щодо оборони України. Всі гарнізони підпорядковувалися єдиному командуванню, під керівництвом якого здійснювалося укріплення міст та їх фортець. Міста Київ, Ніжин, Чернігів, Переяслав – передавалися з відомства Малоросійського приказу до Белгородського розряду, а белгородського воеводу Д.М.Голіцина царський уряд призначив київським воеводою [2, с. 330].

Отже, під загрозою нападів шведів Україну заповнили тисячі російських військових, які розпочали широкомасштабні оборонні роботи. Зростали рекрутські набори, значно збільшилися і без того надмірні податки на утримання військ, спорудження укріплень, фортець, каналів, доріг тощо.

Поступово Мазепа зрозумів, що час вибору настав: або з Петром I, який на його очах нищив Україну, або з Карлом XII та С.Лещинським, війська яких у 1708 р. переможним маршем йшли в глиб Російської держави. Зважаючи на те, що протягом 1706–1708 рр. гетьман вів таємні обміни листами з королями Польщі та Швеції, другий варіант ставав все більш реалістичним.

У вересні 1708 р. Карл XII зі Смоленщини повів армію не на Москву, як вважало російське командування і сподівався І.Мазепа, а на Україну. Проте вже початок походу шведів був невдалим. Біля Стародуба російські війська разом з Ніжинським і Переяславським полками дали відсіч частинам Лагеркрона, які прагнули взяти місто [11, с. 210].

У цей час І.Мазепа одержує наказ Петра I з усіма козацькими полками йти на з’єднання з російською армією. З 10 козацьких полків в Україні було лише 3 – Миргородський, Лубенський і Прилуцький. Решта ж вела військові дії за межами України. Зокрема, Ніжинський полк перебував у Білорусії. Виведення і цих 3 полків залишало Україну беззахисною перед

шведською армією. Для Мазепи це був вирішальний поштовх у виборі між Петром I та Карлом XII. 24 жовтня 1708 р. гетьман разом з 4 тис. козаків вирушив до шведського табору, а 29–30 жовтня між українцями і Карлом XII було укладено всім відомий договір.

Перехід І.Мазепи на бік шведів застав Петра I в с.Погребках неподалік Новгорода-Сіверського. Ця новина викликала у нього справжній шок, який швидко змінився люттю і бажанням негайно помститися І.Мазепі за зраду. Відразу ж розпочався широкомасштабний терор проти прихильників Мазепи та заміна їх “вірними людьми”. Найпершим, хто відчув гнів і немилість царя, були жителі та гарнізон гетьманської столиці – Батурин, які були жорстко вбиті вояками О.Меншикова. Одночасно з цими подіями, за ініціативи Петра, новим гетьманом України в місті Глухові було обрано Івана Скоропадського. Серед присутніх на виборах полковників був і ніжинський наказний Л.Журахівський. У цьому сотенному містечку Ніжинського полку, що стане майбутньою столицею Гетьманщини, було повішено опудало І.Мазепи, оголошено його анафему та страчено героя оборони Батурина – полковника Д.Чечеля, спійманого в с.Обмачів ніжинськими козаками [11, с. 212].

З січня до березня 1709 р. ставка гетьмана І.Скоропадського знаходилася в Ніжині. Саме звідси козаки нападали на шведську армію. Ніжинський полк, залишившись вірним Петру I, став опорою царя і щитом перед військом Карла XII. Зокрема, в Ніжинській фортеці утримувалися схоплені прибічники Мазепи із старшини та шляхти, сюди ж Головін відправляє схоплену в дорозі дружину гетьманського керуючого О.Бистрицьку, родичку Мазепи [11, с. 216].

Бажаючи втримати за собою ніжинський полк, І.Мазепа пише листа веркіївському сотнику С.Афанасьєву, пропонуючи йому і козакам не слухати наказів Л.Журахівського та І.Скоропадського, але ніжинці залишилися на боці Москви. У січні 1709 р. сотні Ніжинського полку разом з російською дивізією генерал-майора Гінтера йдуть на штурм м.Прилук, де перебували шведи. Проте останні, не дочекавшись приходу солдат і козаків, полишають місто, після чого в кінці січня ніжинські козаки повертаються додому.

Отже, на початку 1709 р. Ніжин став важливим містом, позиція якого грала одну з ключових ролей. Адже той, хто володітиме Ніжином, матиме вплив на значну частину Лівобережжя. Проте, незважаючи на прохання І.Мазепи, Ніжинський полк залишився вірним Росії.

До наших днів дійшла легенда, що на межі 1708–1709 рр. шведи спробували захопити Ніжин. Однак за відсутності в місті значних військових сил, на захист Ніжина стали його жінки, які надягнувши на голови козацькі шапки, прийняли участь у відбитті шведського наступу і врятували місто.

Проте достовірність цієї легенди поставили під сумнів низка українських істориків. Так, С.Павленко зазначає, що “Місто справді могло цікавити Карла XII як одна з зимових квартир для війська. Проте ніжинські жінки не мали потреби вдавати з себе козаків при появі шведів і проявляти свій “патріотизм”. Адже в Ніжині в листопаді 1708 р. і пізніше стояла велика російська залога. Так, з донесення Д.Голіци-

на Г.Головіну від 2 листопада дізнаємося: “Писал в Нежин и велел Анненкову с полком из Нежина идти в Белую Церков. А в Нежине оставил 2 полки”. Тобто після спалення Батурина російські полки зайняли Ніжин [9, с. 320].

Пройшовши р.Ворсклу біля с.Нижні Млини, 16 червня 1709 р. козацький загін, у складі якого були і ніжинці, здійснив рейд у табір шведів. Цей рейд дорого коштував шведам, оскільки, за даними ніжинського краєзнавця О.Уривалкіна, саме козак Ніжинського полку напередодні Полтави поранив кулею ногу Карла XII [11, с. 218].

27 червня 1709 р. під Полтавою відбулася генеральна битва. Більше ніж 40 тис. російська армія, в складі якої було 7 тис. козаків на чолі із С.Палієм, розгромила 30 тис. армію Карла XII тадесь 5 тис. загін козаків І.Мазепи та К.Гордієнка. Приймав участь у битві і Ніжинський полк на чолі з Л.Журахівським. Петро I щедро нагородив всіх її учасників. Так, полковник Л.Журахівський, крім ряду сіл Ніжинського повіту (серед них Липів Ріг і Безуглівка), за перехід на бік царя разом зі старшиною отримав золоті медалі, а козаки – грошові премії по 200 тис. карбованців [6, с. 120]. Також сотник глухівський Олексій Туранський став генеральним суддею [3, с. 251].

Натомість цар покарав усіх прихильників Мазепи в Україні та Ніжинському полку зокрема. За даними ніжинських краєзнавців у центрі Ніжина, неподалік від Благовіщенського собору, знаходився будинок улюбленця Мазепи, колишнього писаря Ніжинського полку, а згодом генерального осавули Д.Максимовича, який разом з І.Мазепою перейшов на бік шведів. Згідно з грамотою Петра I, будинок Максимовича, всі його села, хутори, поля й млини були передані у власність Ніжинської обителі, а його самого відправили на заслання [6, с. 121].

Репресій зазнали навіть представники українського духовенства. Зокрема, репресованими були чер-

нець Семен Остаф'єв з Батуринаського Крупицького монастиря, намісниця Марфа, келійниця Марфа та служка Катерина (всі з Глухівського Успенського жіночого монастиря) [8, с. 252–253].

Згідно даних В.Кривошея відбулися і значні ротації в посадах ніжинського полку. Так, “новими сотниками стали В.Дмитрієв (Івангородська сотня) і Ф.Тарасович, обозним полковником – Л.Шрамченко; ще в 1708 р. сотником конотопським – Г.Костинецький” [3, с. 251].

Паралельно з цим, всі так звані “зрадники”, які володіли землями в Ніжинському полку, були їх позбавлені на користь козацької старшини, яка була вірна Петру I. Так, І.Мазепа втратив землі в Кроливецькій, Коропській, Бахмацькій та Батуринаських сотнях [7, с. 213], П.Орлик – с.Дрімайлівку, Д.Горленко – с.Роски та Вечурки [3, с. 252].

Отже, протягом 1700–1709 рр. ніжинські козаки прийняли активну участь у Північній війні на боці росіян, здобувши для них не одну перемогу. Проте досить скоро вся Україна зрозуміла, що вона для Росії просте “гарматне м'ясо”, засіб для досягнення поставленої мети. Через це вже в Прибалтиці частина козаків Обидовського перейшла на бік Карла XII. А подальші роки війни показали, що союз зі Швецією, який був укладений у 1708 р. Мазепою став останнім шансом для здобуття незалежності України. Дуже шкода, що Ніжинський полк на чолі з Л.Журахівським не підтримав свого гетьмана в найважчий момент його життя, а ті, хто підтримав – дорого заплатили за свій вибір.

Незважаючи ні на що, справа І.Мазепи та його соратників назавжди залишиться в пам'яті українців. В даному контексті доцільними є слова О.Реєнта та І.Коляди “що без мазепинського повстання, яке мов дзвін сколихнуло буття гетьманської України, дуже важко уявити собі рух за її волю” [10, с. 296], таки здобуту у 1991 році.

## Література

1. Борисенко В.Й. Курс української історії. – К.: Либідь, 1999.
2. Історія Української РСР. – Т. II. – К.: Наукова думка, 1979.
3. Кривошея В. Генеалогія українського козацтва. – К.: Стило, 2004.
4. Михальчук П.А., Куций І.П. Курс лекцій з історії України: В 4 ч. – Ч. 2. – Тернопіль: Астон, 2007.
5. Мицик Ю. Іван Мазепа. – К., 2007.
6. Ніжин із глибини віків... / Упорядник Л.Петренко. – Ніжин: Аспект-Поліграф, 2008.
7. Павленко С. Іван Мазепа. – К.: Видавничий дім “Альтернативи”, 2003.
8. Павленко С. Іван Мазепа як будівничий української культури. – К.: Києво-Могилянська академія, 2005.
9. Павленко С. Оточення гетьмана Мазепи: соратники та прибічники. – К.: Києво-Могилянська академія, 2004.
10. Реєнт О., Коляда І. Усі гетьмани України. – Харків: Фоліо, 2007.
11. Уривалкін О. Загадки історії. Лівобережна Україна та Ніжинський полк з сер. XVII до кін. XVIII ст. – К., 2001.

## НАВЧАННЯ РЕПЛІКУВАННЯ ПІД ЧАС ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

Золотарьова О.О., студентка IV курсу факультету іноземних мов

Зростаючі потреби у спілкуванні та співпраці між країнами і людьми з різними мовами та культурними традиціями, нова освітня система в Україні, державний освітній стандарт з іноземної мови вимагають суттєвих змін у підході до викладання, оновлення змісту та методів навчання іноземним мовам у загальноосвітніх школах.

Щоб успішно вирішувати поставлені задачі, вчитель іноземної мови повинен постійно вдосконалювати свою методичну підготовку, орієнтуватися у питаннях сучасної методики навчання основним видам мовленнєвої діяльності, передбаченим програмою: говорінню, аудіюванню, читанню та письму.

Розробляючи систему вправ для навчання за кожним видом мовленнєвої діяльності, потрібно опиратися на основний методичний принцип навчання іноземній мові – принцип комунікативності, який передбачає таку організацію процесу навчання, за якої моделюються риси реального процесу комунікації, в результаті чого учні оволодівають мінімумом мовленнєвих навичок та умінь, щоб користуватися іноземною мовою як засобом спілкування (в межах тематики та навчального матеріалу, передбачених програмою та діючими підручниками).

Особливу увагу слід приділяти питанням поетапного оволодіння умінням говоріння (в діалогічній та монологічній формі), аудіювання, читання, письма. Варто обирати потрібні режими роботи та їх найбільш раціональну послідовність під час виконання вправ, а також використовувати опори, які допомагають учням з різною підготовкою успішно виконувати запропоновані вправи [4, с. 3].

Вивчення іноземної мови у школі розглядається з точки зору оволодіння учнями мовленнєвою діяльністю (МД) з метою спілкування іноземною мовою в усній та письмовій формах. Відомо, що МД представляє собою процес активного, цілеспрямованого, опосередкованого мовою та зумовленого ситуацією спілкування, взаємодії людей між собою. МД реалізується в таких основних видах, як аудіювання, говоріння, читання та письмо. Вона може здійснюватися в усній (аудіювання та говоріння) або письмовій формі (читання та письмо). Стосовно напрямку здійснюваної мовленнєвої дії на сприймання та видачу мовленнєвого повідомлення розрізняють рецептивні (аудіювання та читання) та продуктивні (говоріння та письмо) види МД.

Одиницею МД є мовленнєва дія. Оволодіння МД передбачає поетапне формування мовленнєвих навичок та умінь. При цьому уміння співвідносяться з певним видом МД, а навички – з мовленнєвими діями. Сформованість мовленнєвих навичок – обов'язкова умова розвитку мовленнєвих умінь, його основа. Мовленнєві уміння спираються на мовленнєві навички, але не зводяться до їх суми. Це є нове якісне утворення.

Згідно з програмою середньої загальноосвітньої школи з іноземної мови, практична мета полягає в тому, щоб навчити учнів вести бесіду іноземною мовою та робити усні повідомлення в межах тематики відповідно до програми, а також читати нескладні тексти суспільно-політичного та науково-популярного характеру.

Відповідно до умов сучасної програми нової освітньої системи в Україні однією з основних практичних цілей навчання іноземній мові є оволодіння навичками та уміннями іншомовного говоріння в діалогічній та монологічній формах.

Володіти діалогічним мовленням означає уміти вести бесіду або диспут відповідно до реальної або навчальної ситуації, а також у зв'язку із змістом почутого або прочитаного. При цьому учні повинні уміти реалізовувати такі комунікативні функції, як отримання інформації, обмін думками та враженнями, заперечення, згода, оцінка явищ і фактів, обґрунтування своєї точки зору.

Майже кожен діалог складається з окремих взаємопов'язаних та зумовлюючих одне одного висловлювань. Такі висловлювання, для яких характерною є зміна мовця, називається реплікою діалогу. У свою чергу репліка може складатися з однієї чи декількох фраз. У діалогах для підручників I–III класів зустрічаються репліки з двох-трьох фраз.

- Hello, Marina!
- Hello, Vira! What form are you in?
- I am in the second form. And you?
- I am in the second form too.
- How old are you?
- I am 7. And you?
- I am 8 [1, с. 49].

Репліки діалогу пов'язані функціонально, структурно та інтонаційно. За своєю комунікативною функцією репліка може розцінюватися як прохання, розпорядження, повідомлення, запит, інформація, уточнення висловлювання сумніву тощо; найбільш тісний зв'язок спостерігається між суміжними репліками. Сумісність реплік, що характеризуються структурною, інтонаційною та семантичною завершеністю, називається діалогічною єдністю.

Перша репліка ДЄ є керуючою, її також називають спонукаючою, ініціативною реплікою, реплікою-спонуканням. Друга репліка – залежна (реактивна, відповідна, репліка-реакція). Керуюча репліка деяких ДЄ одночасно може бути залежною реплікою попередньої ДЄ, а залежна репліка – керуючою у наступній ДЄ.

Розглянемо це на прикладі короткого діалогу [2, с. 97–98].

- What was the score at yesterday's football match?
- Three to five.
- In whose favour?
- In our team's favour. It was a splendid victory for our team.

У даному діалозі наявні три ДЄ: 1–2, 2–3, 3–4. Друга репліка є реактивною в першій ДЄ і спонукаючою – у другій; третя репліка є реактивною у другій ДЄ і спонукаючою – в третій.

Зазвичай у діалозі партнери передають ініціативу одне одному, і друга репліка ДЄ є не тільки реакцією на попереднє висловлювання, але й спонуканням до наступної, що забезпечує двостороннє спілкування.

– Oh, Petro, you are going to help your uncle to gather in the harvest, aren't you?

– Certainly, do you want to help me?

У цій ДЄ перша репліка спонукальна, друга виражає реакцію (перша фраза) та спонукання (друга фраза).

Учні повинні навчитися починати розмову, тобто пропонувати репліку – спонукання; правильно й швидко реагувати на висловлювання співрозмовника, тобто відповідати реплікою-реакцією; підтримувати бесіду, тобто пред'являти репліку-реакцію, що разом із цим містить і спонукання.

Структурна відповідність реплік діалогу може бути повною, частковою і нульовою. Про повну відповідальність можна говорити, якщо в репліці-реакції відтворюється репліка-спонукання або якийсь з її компонентів. У цьому випадку висловлювання першого партнера є опорою для висловлювання другого. Наприклад:

– Is your town big or small?

– My town is small.

Якщо в репліці-реакції наявне видозмінене слово із репліки-спонукання або доповнення до слова, яке складає суть запитання, то відповідність реплік часткова. Наприклад:

– Is that an interesting book?

– Yes, it is. It is Bum's poem about Scotland [3, с. 97].

– How much is that dress cost?

– Thirty hryvnyas. It's a very nice dress.

Найбільш розповсюдженою вважається нульова структурна відповідність реплік, коли репліка-реакція має модальний або оцінюючий характер і структурно не пов'язана з попередньою. Наприклад:

– It's 7 o'clock.

– All right Mum, I'm getting up,

Навчання діалогічному мовленню доцільно починати з тих ДЄ, репліки яких мають повне структурне співвідношення, що полегшує їх засвоєння учнями. Потім потрібно переходити до ДЄ з частковим співвідношенням реплік і, зрештою, – до нульової. Останній варто приділити максимум уваги, оскільки нульове співвідношення реплік найбільш характерне для реальної комунікації.

Діалогу притаманна неповнота, синтаксична нерозгорнутість реплік. Це стосується перш за все репліки-реакції.

– What are you reading?

– A book of poems.

– How cold it is today!

– Yes, very cold...

У першому прикладі в неповному реченні представлено доповнення, у другому – іменна частина присудку. Такі лаконічні репліки-реакції можливі завдяки тому, що пропущені члени речення легко відновити, виходячи з попередньої репліки.

Неповні речення зустрічаються і в спонукальних репліках.

– Hello, Anton! Where were you? At the library?

– No, I was training to be a shop manager.

Зміст неповного речення зрозумілий із ситуації попередньої фрази репліки.

Для англійського діалогічного мовлення характерні злиті форми допоміжних та модальних слів з частинкою not (don't, can't, aren't, isn't) та займенниками (I'm, we're, I'd).

– So, you are not going to Paris this year?

– No, it's London we're not going to this year: it was Paris we didn't go to last year.

У звичайному діалозі широко вживаються так звані delay words, тобто і слова, які нічого не означають, але служать для заповнення пауз у тих випадках, коли мовленнєвий партнер шукає відповідну репліку. Наприклад: well, well now, you know, let me see. Такі діалоги зустрічаються в діалогах зразках у шкільних підручниках.

– What are you fond of?

– You know, I am fond of English literature.

– But I prefer American literature.

– Well, I think literature is good in any case.

У діалогічному мовленні широко вживаються готові мовленнєві одиниці, відтворені за збереженням у пам'яті мовця, відбитком; їх зазвичай називають "формулами", "шаблонами", "стереотипами", "кліше". Готові фрази надають діалогу емоційності. Вони використовуються для вираження подяки, схвалення, для обміну привітаннями, поздоровленнями, щоб привернути увагу співрозмовника на початку розмови, для підтвердження або коментування почутого.

Розглянемо функції готових фраз на прикладі короткого діалогу з підручника для 7 класу.

– Just a minute, please. How can I get to this address?

– Take bus 5 at that street corner and it is the fourth stop.

– Thank you very much.

– It's a pleasure.

Перша готова фраза цього діалогу служить для привернення уваги перехожого, друга – для вираження подяки, третя є реакцією на подяку.

Залежно від функціонального взаємозв'язку реплік у діалозі виокремлюють декілька видів ДЄ. Існують різні принципи класифікації ДЄ. Найбільш придатного з точки зору організації навчання діалогу є класифікація ДЄ за комунікативно-логічним принципом, запропонованим А.В.Грейсером, згідно з яким усі види ДЄ поділяються на три групи залежно від характеру першої репліки.

До I групи належать такі види ДЄ: повідомлення-повідомлення, повідомлення-запитання, повідомлення-спонукання. До другої: спонукання-згода, спонукання-відмова, спонукання-запитання. До третьої: запитання-відповідь, запитання-контрзапитання.

Окрім цього, існує ще 2 види ДЄ: привітання-привітання і вираз подяки-реакція на подяку, які також потрібно враховувати під час навчання діалогічному мовленню.

Усі вищеперелічені види ДЄ – прості, оскільки передбачається, що вони містять або репліку-спонукання, або репліку-реакцію. Однак в одній репліці мо-



жуть бути виражені і реакція і спонукання. Якщо ДЄ містить таку репліку, то її називають складною. Наприклад: повідомлення-відповідне повідомлення+ додаткове повідомлення; питання-відповідь+повідомлення. На прикладі одного з діалогів із підручника 8 класу за темою "У бібліотеці" проаналізувати види ДЄ, що входять до його складу.

- Hello, Kolya, are you waiting to take out a book?
- Yes, I am, but I must give back this book first?
- Oh, let me see! What is this?
- It is a book written by Tolstoy. He is my favorite author.
- My favorite writer is Paustovsky. His short stories are so beautiful.
- And which poet do you like?
- Well, Pushkin is my favorite poet.

Зміст даного діалогу, з точки зору видів ДЄ, які входять до нього, можна представити таблиці 1.

Навчання діалогічному мовленню в школі відбувається на обмеженому, чітко відібраному навчальному матеріалі. Відбирається не лише мовний матеріал – фонетичний, лексичний, граматичний, але й мовленнєвий.

Результати досліджень, проведених на аутентичному навчальному матеріалі з англійської мови, показали, що найбільш поширеними є чотири основні функціональні типи діалогу: діалог-розпитування, діалог-договір, діалог-обмін враженнями, діалог-обговорення.

Таким чином, поетапне навчання різних видів ДЄ сприяє формуванню вмінь учнів спілкуватися іноземною мовою та робити усні повідомлення в межах тематики відповідно до чинної програми з іноземних мов.

### Література

1. Плахотник В.М. Англійська мова: Підручник для 2-го класу. – С. 49.
2. Плахотник В.М. Англійська мова: Підручник для 7 класу. – С. 97–98.
3. Плахотник В.М. Англійська мова: Підручник для 11 класу. – С. 97.
4. Тучина Н.В. Навчання діалогічному мовленню на уроках англійської мови // Англійська мова та література. – 2003. – №3. – С. 3–9.

УДК 811.161.2'373.7.09(Гуцало Є.)

## ІНДИВІДУАЛЬНО-АВТОРСЬКІ ВИКОРИСТАННЯ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ У ТВОРАХ ЄВГЕНА ГУЦАЛА

Науменко В., магістрантка філологічного факультету

Фразеологічні одиниці є окрасою мови, яскравим стилістичним засобом влучної, дохідливої передачі думки.

Мовотворча практика письменника є потужним джерелом збагачення загальнонаціональної ідеомастики. Фразеологічний матеріал у контексті художнього твору використовується по-різному, залежно від того, що перебуває у полі зору автора. У доборі мовного матеріалу всебічно розкривається творча індивідуальність письменника, своєрідність його задуму, манера стилю.

Спостереження над функціональними особливостями фразеологічних одиниць у творах Євгена Гуцала дозволяє виділити такі принципи, за якими класифікуються індивідуально-авторські інновації фразеологізмів: принцип семантичної градації та структурно-семантичні модифікації.

**Об'єктом** дослідження є семантична градація та структурно-семантичні модифікації ФО у художньому мовленні письменника.

Семантична градація представлена двома різновидами: 1) градаційна синонімія, структурну основу якої складають узуальні, оказіональні та модифіковані фразеологізми; 2) градаційний комплекс, у якому в одне конотативне поле поєднуються різні за планом вираження та за планом змісту фразеологічні одиниці (далі – ФО) [7, с. 14–15]. Приклад градаційної

синонімії: *Ой, Хомо, ріжеш ти без ножа, колеш без швайки, голиш без бритви* [5, с. 40]. Виділена група градаційної синонімічної парадигми позначає фізичний стан особи. Сміслова своєрідність парадигматичної групи фразеологізмів-синонімів визначатиметься набором диференційних сем. Індивідуальний комплекс диференційних сем визначає специфіку кожного члена ряду: *різати без ножа* (причиняти біль словом), *колоти без швайки* (докоряти), *голити без бритви* (образити). Градаційна комбінаторна сема позначає найвищий ступінь міри морального ушкодження. Ще приклад градаційної синонімії: *І про всяку знаменитість навчився думати так: "Ага, хоч ти й знаменитість, хоч тебе на руках носять, хоч тобі в рот заглядають, хоч тобі годять, мов болячці, а все-таки й ти служиш своєму язичку, як і будь-хто інший, так що не гонорись, не задавайся й високо не заносься"* [4, с. 449]. Виділена група градаційної синонімічної парадигми позначає дію, направлену на особу. Сміслова своєрідність парадигматичної групи фразеологізмів-синонімів визначається набором диференційних сем. Індивідуальний комплекс диференційних сем визначає специфіку кожного члена ряду: *носити на руках* (цінувати, берегти кого), *загляда-ти в рот* (цікавитися життям, справами), *годити мов болячці* (догоджати комусь). Градаційна комбінаторна сема позначає дію, спрямовану на особу.

Отже, фразеологізми-синоніми (далі – ФО) виражають стан, дію, а також можуть виражати якість, кількість, ступінь, інтенсивність, позначати ситуацію, стан речей. Цей процес відбувається комплексно. У синонімічному ряді кожний наступний синонім дає нове додаткове повідомлення про позначуваний предмет. Функція уточнення є найважливішою семантичною функцією синонімів [1, с. 58].

Виділяють семантично рівнозначні (з нульовими опозиціями) та семантично нерівнозначні ФС як константи градаційного ряду. Семантична нерівнозначність ФС виявляється у тому, що визначальними для них виступають диференційні семи, які потенційно породжують градацію. Диференційні семи утворюють смислові опозиції у значеннях ФС. Опозиції, що характеризуються градацією, нарощенням ознаки, називаються градаційними. Це такі опозиції, члени яких характеризуються різним ступенем чи градацією однієї і тієї ж семантичної ознаки.

Градаційний ряд семантично нерівнозначних одиниць складають одноструктурні та різноструктурні фразеологізми-синоніми. Приклад: *Од страху дзигарі мені у скронях б'ють, серце тенькає, душа в п'яти сховалась, жижки дрижать – такого ляку нагнав на мене той погляд із бузини* [4, с. 265].

Інтегральний (семантичний) покажчик ряду – стану особи. Протиставляються конституенти ряду диференційними семами “хвилювання”, “переляк”, “страх”, які програмуєть градаційну опозицію у вираженні поступового нагнітання психо-фізичного стану особи. Наступний приклад: *І ти немов із ланцюга зриваєшся, в обійми йому падаєш, сльозами своїми емиваєш його, так* [5, с. 153]. Компонентний аналіз конститутентів синонімічного ряду показує, що їхні смисли не тотожні. Виділяється інтегральна сема “різко рушити з місця”, а потім відбувається деталізація за диференційними ознаками, семи “обіймати когось”, “плакати”. За твердженням В.Мокієнка, градаційний комплекс комплектують різнопланові внутрішні опозиції: 1) різні за планом вираження та за планом змісту ФО; 2) характер позначення позамовної дійсності – різна сфера денотатів. Але “фразеологізм як емоційно експресивна мовна одиниця сприяє “шуканню істини”, розподіляючи своєю оцінністю позначувані явища на позитивні та негативні і тонко градуєючи цей розподіл” [8, с. 232].

Отже, якщо в градаційному синонімічному ряду однойменні референти ФО позначають один і той самий денотат, об'єктивуючи його різнобічно, то в градаційний комплекс поєднуються референти ФО, що позначають різносферні денотати. Принцип семантичної градації охоплює синонімію ФО, що вживаються комплексно – логічно нанизуються один на одного, і частково антонімію.

З метою посилення емоційного впливу на адресата Євгена Гуцало часто вдається до видозміни загальновідомих стійких виразів шляхом індивідуально-авторських трансформацій компонентного складу і семантичної структури. У творах письменника зустрічаються такі різновиди структурно-семантичних трансформацій ФО:

**а) заміна узуальних компонентів ФО оказіональними (лексична субституція).** В одних випадках цей

спосіб є одним із прийомів семантико-стилістичного увиразнення відтінків значень ФО чи надання їм більшої конкретності у зв'язку із зображуваною ситуацією. Приклад: 1. “*Та бачу, що ви добра зичите і мені, й дитині*”, – *всміхається Христя* [4, с. 274] (бажати добра); 2. “*Зізнавайся, Хомо, сам, бо й голові колгоспу скажемо, й у районну міліцію подзвонимо самому начальнику райвідділу товаришеві Венеційському*”, – *насідали з мокрим рядном* [4, с. 324] (накрити мокрим рядном); 3. *Ну, хлопці, дивіться, як беруть вола за рога* [4, с. 322] (брати бика за роги). В інших випадках трансформація компонентного складу може призводити до набуття ФО нового значення. Приклади: 1. *Я своєю славу не тягнув за хвіст, як пса, слава сама знайшла мене – й саме через телицю зажив її, окаянної вертихвістки* [4, с. 439] (тягнути kota за хвіст); 2. *Не вірячи губі, я клав на зуби, знаючи, що з душі ніхто не вийме ні смаженого, ні вареного* [5, с. 38] (очам не вірити);

**б) поширення компонентного складу ФО,** що призводить до посилення (конкретизації) фразеологізму, увиразнення й поглиблення його семантики відповідно до конситуації. Приклади: 1. “*Одчайдух, загнав чарчину на слизьке*”, – *похвалив лавочник* [4, с. 318] (загнати на слизьке); 2. *То це ти в Христину гречку скакав?* [4, с. 359] (вскочити в гречку); 3. *Але чому це прогрес почне крутити колгоспним бугаям роги?* [4, с. 447] (крутити роги).

Трапляються випадки, коли одночасно відбувається заміна і залучення додаткових компонентів до складу ФО. Приклади: 1. *Мартоху взяло за душу* [5, с. 344] (взяло за живе кого); 2. “*Нехай виб'є з твоєї голови темні думки*”, – *кричала Дармограїха* [4, с. 322] (вибити дур з голови); 3. *Ой, лишенько, гомоню зі своїм лихом, поки зоотехнік на колінах стоїть, чи ще довго водитимеш мене на віршовці, чи ще довго через тебе чухатимуть і там, де не свербить?* [4, с. 361] (водити за ніс кого);

**в) еліпсис ФО.** Скорочення (усічення) компонентного складу ФО зумовлюється потребою економності висловлювання, а також необхідність пом'якшити категоричність вислову або залишити за адресатом право на домисел. Приклади: 1. *І халаєшся, як полівна замж, і квапишся поперед батька* [4, с. 277] (не лізь поперед батька в пекло); 2. *Мартоха свариться, а Хома як заворожений, кури сокочуть негодовані, а Хомі як заціпило* [5, с. 439] (ні пари з вуст); 3. *Пек йому, моя мати рідна!* [4, с. 23] (цур йому та пек);

**г) розгорнута метафора.** Цей різновид модифікації ФО передбачає подальший розвиток, розгортання метафоричного образу, закладеного у ФО [2, с. 128]. Прикладом розгорнутої метафори у Євгена Гуцала є: 1. *І не тра було про нього казати, що горбатого й могила не виправить, чи криве дерево не дуже виправиш* [5, с. 431]; 2. *З тієї причини іноді й мусиш, як мовиться, пришивати кобилі хвіст, хоч у кобили і свій довгий* [4, с. 178]; 3. *Поки що зірок з неба не знімає, а там і зніматиму* [5, с. 418];

**д) фразеологічний натяк.** Це згадка про ФО, іноді її назву одним словом, натяк на відомий носіями мови фразеологізм [2, с. 135]. Приклади: 1. *Виходить, усяким там мільярдерам та аферистам можна зазіхати на оту французьку гречку, що росте на берегах Сени, а колгоспнику з Яблунівки заборонено* [4, с. 250] (скакати в гречку).

Серед різновидів структурно-семантичних трансформацій у художньому мовленні Є.Гуцала виділяємо також контамінацію. Зарубіжні дослідники О.М.Бабкін, О.В.Кунін, О.І.Молотков, Н.П.Щербань та інші називають контамінацією схрещення в одному виразі двох чи кількох фразеологізмів. Приклади: 1. *Та найбільший жаль жалить серце тому, що – надбавши землі, худоби, грошей, машин, одягу, харчів – з плином життя свого плавокго, мов вода, людина десь на схилі віку має все втратити, все за вітром пустити, між пальців: і землю, й худобу, і гроші, й машину, й одяг, і харчі* [5, с. 7] (пустити за вітром, дивитися крізь пальці); 2. *А що чесно написав про себе, не кожен осмілиться кинути правду у вічі своїм односель-*

*цям, отож і можна назвати його Гомером із Яблунівки* [4, с. 459] (казати правду в очі, кинути погляд).

Найчастіше у художньому мовленні письменник використовує такі різновиди структурно-семантичних модифікацій, як лексична заміна компонентів ФО словами вільного вжитку, поширення фразеологізму. Рідше трапляються фразеологічний натяк, контамінація ФО та еліipsis фразеологізму. Поодинокі випадки у творах письменника розгорнутої метафори.

Активне й оригінальне використання ФО в художньому мовленні Євгена Гуцала збагачує, унікалізує, урізноманітнює його мову, посилює емоційно-експресивний вплив на читача, свідчить про багатогранність інтересів і запитів письменника, а також про стилістичні можливості ФО як феномена вторинної номінації.

## Література

1. Алефіренко М.Ф. Теоретичні питання фразеології. – Харків: Вища школа, 1987. – С. 58.
2. Білоноженко В.М., Гнатюк І.С. Функціонування та лексикографічна розробка українських фразеологізмів. – К.: Наук. думка, 1989. – С. 128, 135.
3. Бойко В.М., Давиденко Л.Б. Фразеологічні одиниці у структурно-семантичній будові речення (на матеріалі творів М.М.Коцюбинського) // Література та культура Полісся. – Ніжин, 1998. – Вип. 10. – С. 12.
4. Гуцало Є.П. Твори: В 5 т. – Т. 3: Повісті. Позичений чоловік. – К.: Дніпро, 1997.
5. Гуцало Є.П. Твори: В 5 т. – Т. 3: Приватне життя феномена. Парад планет. – К.: Дніпро, 1997.
6. Давиденко Л.Б., Бойко В.М. Джерела та структурно-семантичні трансформації фразеологічних одиниць в епістолярних текстах М.Коцюбинського // Література та культура Полісся. – Ніжин, 1998. – Вип. 10. – С. 15.
7. Давиденко Л.Б. Синтаксичні функції і структурно-семантичні модифікації фразеологічних одиниць: Автореф. дис. канд. філол. наук. – 1992. – С. 14–15.
8. Мокиєнко В.М. Славянская фразеология. – М.: Высшая шк., 1989. – С. 232.
9. Фразеологічний словник української мови: У двох книгах. – К., 1999.
10. Удовиченко Г.М. Фразеологічний словник української мови: У 2 т. – К.: Наук. думка, 1984.

УДК 811.161.2 3282(477.51)

## ЛЕКСИКА МЕНСЬКО-ЩОРСЬКОГО РЕГІОНУ ЧЕРНІГІВЩИНИ НА ТЛІ СУМІЖНИХ ДІАЛЕКТНИХ СИСТЕМ

Холодъон О., магістрантка філологічного факультету

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, якими вона тією чи іншою мірою вирізняється з-посеред інших. Діалектна мова несе важливе смислове навантаження. Сформований упродовж багатьох віків величезний пласт діалектної лексики містить у собі інформацію про історію суспільства, особливості його розвитку, економічний та культурний світ людини. Вона дає уявлення про світогляд наших предків, їх побут, про діяльність у різних сферах життя. Водночас у ній фіксуються дотикові точки різних діалектів як на внутрішньомовному діалектному рівні, так і на міжмовному. Тобто представники одного говору не можуть існувати ізольовано від діалектоносіїв інших говорів чи діалектів, і ця взаємодія відображається у говорі.

Дослідження української діалектної мови у широкому ареалогічному контексті слов'янських мов досить актуальне. Цій проблемі присвячені наукові розвідки Л.Е.Калнинь, Л.І.Масленнікової, Т.В.Назарової,

А.П.Непокупного, А.О.Могили, І.Марченка, Г.В.Денисовича, М.В.Никончука та ін. Таке дослідження уточнює історію багатьох явищ українських говорів, картину міжслов'янських мовних зв'язків у цілому.

Зіставлення складу та семантичної структури лексики діалектних зон генетично споріднених мов часто засвідчує більшу чи меншу спільність репертуару, особливостей структурної організації мікрогруп лексики, мотивів номінації, напрямів дериваційного розвитку. Такі лексичні та семантичні зв'язки не становлять, як правило, поодиноких сходжень зіставлюваних мовних підсистем, а мають більшу чи меншу кількість відповідників на інших структурних рівнях.

Міжзональні лексичні відповідники неоднорідні за своєю структурою, коли поряд з повним збігом фонетичної та морфемної структур лексем часто спостерігаються їх розходження походженням, коли такі лексеми можуть продовжувати спільну діалектну основу чи бути результатом реалізації однакових принципів і засобів словотворення при спільній вихідній базі, або ж мати спільне джерело іншомовних впливів, і за хронологічною віднесеністю [2, с. 187].

Для визначення типу спільностей не завжди достатньо лише лінгвістичних свідчень, хоча вони і відіграють визначальну роль, важливими постають дані про історію заселень, міграцій, регіональні особливості матеріальної і духовної культури, напрями та інтенсивність економічних, політичних і культурних зв'язків.

Дослідження міждіалектних паралелей може сигналізувати про ті активні процеси, що відбуваються у лексичній та семантичній кожної окремо взятої діалектної мови.

Східнополіський континуум має особливий інтерес у дослідженні взаємодії діалектів генетично споріднених мов. О.Н.Синявський, визначаючи мовні особливості східнослов'янського говору, дійшов висновку, що в ньому переплелися факти різних мовних систем [5, с. 164].

Досліджувана лексика менського та щорського регіону фіксує шар лексичних одиниць, активно вживаних діалектоносіями у повсякденному житті. Крім того, вона вступає у взаємодію з діалектами інших діалектних мовних систем, зокрема, засвідчує тісні зв'язки з українськими, російськими, білоруськими діалектними зонами у контактному та дистантному контексті.

За характером відношень до інших діалектних зон виділяються такі типи лексем:

- 1) локальні лексичні явища;
- 2) лексеми, які побутують у досліджуваних та інших українських говірках;
- 3) лексеми, які вживаються у досліджуваних, інших українських та білоруських говірках;
- 4) номінанти, які є спільними для досліджуваних, інших українських та російських говірок;
- 5) номінанти, які поширені в досліджуваних, інших українських, російських і білоруських говірках.

1) На підставі лінгвогеографічного дослідження можна зробити висновок, що для частини лексем не виявлено паралелей у суміжних діалектних континуумах, тому їх поширення охоплює внутрішньоговірковий ареал. Наприклад, серед таких локалізмів можна назвати *варони* [va'p'oni] 'галушки', *барабан* [барабан] 'повітряна кулька', з таким же значенням *пузири* [p'uzi'r'ij], *дзюбочок* [dz'ub'ot'ok] 'носок глечика', *менея* [me'ne'ja] 'непосидюча людина', *косарі* [k'osar'ij] 'квасоля', *ягур* [ja'gur], *яюр* [ja'jur], *арієй* [ar'ie ] 'аір', *переватень* [pe'revate'n] 'свійський птах, який не несе яйця, як курка, і не поводиться як півень', *налапатити* [налапати] 'щось приготувати' та ін.

У ході дослідження виявлено шар лексем, які мають відповідники в інших діалектних системах. Наприклад:

2) *Свинушка* [сви'н'ушка], *свинячка* [сви'н'ачка] 'дрібна картопля, яку дають свиням у вареному та товченому вигляді'. У західнополіському говорі побутує лексема *сви'нюха* 'дрібна картопля, яку використовують для годівлі свиней' [Аркушин, т. II, с. 138].

*Бензало* [бензал'о], *белило* [бе'лил'о] 'невеличка щітка, що призначена для біління чого-небудь (стіни, стелі)' – поліс. *бензель*, *бендель* 'щітка або віхоть, яким мажуть долівку хати глиною' [Лисенко-СПГ, с. 31; Лисенко-СССР, с. 18], зх. поліс. *бензель*, *бендиль* 'щітка для біління хат' [Аркушин, т. II, с. 14].

*Самарожки* [самар'ожки] 'маленькі сани для катання малечі, спускання з гір, перевезення невеликого вантажу вручну і т.ін.' – поліс. *само'тужки*, *сама'*

*тужки* 'невеличкі ручні сани' [Лисенко-СПГ, с. 190], бойк. *самотяж*, *самотяш* 'сани' [Онишкевич, т. II, с. 203], наддністр. *са'нета* 'санчата' [Шило, с. 234].

*Памякуша* [пам'як'уша], *памятушка* [пам'ат'ушка] 'страва, приготовлена з розім'ятих овочів картоплі з додаванням солі, масла, молока; пюре' – зх. поліс. *пом'нетка*, *пом'нятуха*, *пом'нетуха*, *помне'туха*, *пом'єтуха*, *пум'нетуха*, *пом'ятуха*, *пум'нетка*, *пум'ятоха* 'зварена і розтовчена картопля як страва' [Аркушин, т. II, с. 70], бойк. *помнекнути* 'пом'якшати' [Онишкевич, т. II, с. 111], наддністр. *помнегати* 'пом'яти (картоплю)' [Шило, с. 219].

*Чамарний* [чамарни'є], *чамарашний* [чамарашни'є], *тямарачний* [т'амарачни'є] 'хворий, нездоровий фізично чи психічно, розумово' – наддніпр. *чамридий* 'поганий, шкідливий' [СПГ, с. 101], сх. слобож. *чамарашний* 'нікудишний' [СЛУСГ, с. 221].

3) *Трамोक* [трам'ок] 'сволок у хаті, балка' – бойк. *трам* 'підвалина у будівництві' [Онишкевич, т. II, с. 298], наддністр. *трам*, *тран*, *трамок* 'брус, що підтримує стелю, сволок' [Шило, с. 254], поліс. *трамок* 1) 'сволок у хаті'; 2) 'поперечний сволок у стелі хаті' [Лисенко-СПГ, с. 215] – гродн., мін., гом., вітеб. *трам*, *тран*, *тряма* 'опорна балка' [СПЗБ, т. V, с. 114], гродн. *трам*, *тряма* 'повздовжня балка, яка підтримує; поперечина' [Сцяшківч, с. 500].

*Насцаки* [насца'ки] 'передня частина взуття' – зх. поліс. *но'сок* 'передня частина туфля, черевика' [Аркушин, т. I, с. 350] – гродн. *насцак* 'стусан (ногою)' [Сцяшківч, с. 309].

*Різниця* [рі'є'зниц'а] 'пристрій, механізм, призначений для різання соломи, сіна, трави і т.ін.; січкарня' – гродн., мін., гом., вітеб. *раз'ніца* 'січкарня' [СПЗБ, т. IV, с. 260].

*Слата* [сла'та] 'причіплива, надокучлива людина' – з тими ж значеннями поліс. *сла'та*, *слю'та* [Лисенко-СПГ, с. 197], зх. поліс. *сло'та* 'причіплива людина' [Аркушин, т. II, с. 156] – гом., мін., вітеб. *сла'та*, *сло'та* 'причепка', вживається у складі фразеологізму *лесці сла'тою* 'приставати, чіплятися' [СПЗБ, т. IV, с. 479].

*Адляпатись* [ад'ляпати'с] 'переставати жити, ставати мертвим з різних залежних або незалежних від людини причин' – мстисл. *ляснуць* 'пропасти, згинути, загинути' [Юрчанка, с. 124], гродн. *ляпнуць* 'пропасти' [Сцяшківч, с. 273], мін., гом., вітеб. *ляпацца* 'дуже стукати' [СПЗБ, т. II, с. 719].

4) *Кастерка* [касте'рка] 'полотняна сумка, що служить для перенесення чого-небудь' – наддністр. *кайстра* 'торба' [Шило, с. 134], зх. поліс. *касетик* 'гаманець' [Аркушин, т. I, с. 213] – курск. *кастерка*, *кастёрка* 'сумка' [СРНГ, т. XIII, с. 117].

*Верейка* [ве'ре ка], *варе ка* [va're ка] 'корзина велика за розміром з двома ручками, виплетена з лози, стебел роги і призначена для зберігання або перенесення чого-небудь' – поліс. *ве'рейка*, *варейка* 'те саме' [Лисенко-СПГ, с. 40], н-наддніпр. *ве'рейка* 'назва ручного кошика або корзини' [ЛГН, с. 23], зх. поліс. *ве'ренька* 'корзина з лозових прутів' [Аркушин, т. I, с. 49] – костр., волод., яросл., волог., твер., пенз., орл., тамб., морд. *ве'ренька* 'плетена корзина' [СРНГ, т. IV, с. 130; СРНГ, т. I, с. 66].

*Лундрик* [л'ундри'к], *линдики* [линди'ки] 'корж, виготовлений з тіста, до якого додається масло, мо-

локо тощо' – брянс. *л'ындик* 'млинці, приготовлені з минулорічної мерзлої картоплі' [БОС, с. 197].

*Жиронія* [жи<sup>о</sup>роніа] 1) 'трав'яниста рослина родини геранієвих з яскравими поодинокими або зібраними в двоквіткові зонтики квітками; герань'; 2) *Rosopia* L, півонія' – смол. *жіронь* 'рослина *Geranium* L., родини геранієвих, герань' [СРНГ, т. IX, с. 186].

*Лузка* [л<sup>о</sup>узка] 'невелике озеро, штучно створене' – пск., твер. *лузь* 'замерзла калюжа', 'чисте місце на озері, яке заросло рослинами' [Даль, т. II, с. 271], дон. *музга*, *музга* 'заболочене озеро, низина' [СРДГ, т. II, с. 146], ряз., дон. *музга*, *музга* 'невелике озеро, болото, яке утворилося після повені', астрах. *музга* 'степне озеро', дон. *музга* 'невелике озеро, яке пересихає' [СРНГ, т. XVIII, с. 336].

5) *Услон* [ус<sup>о</sup>л<sup>о</sup>он] 'будь-яка переносна кімнатна лава для сидіння', *услуон* [ус<sup>о</sup>л<sup>о</sup>уон] 'велика лава', *услуончик* [ус<sup>о</sup>л<sup>о</sup>уончи<sup>к</sup>] 'маленька така лава' – поліс. *услюн* 'ослін' [Лисенко-СПГ, с. 220], зх. поліс. *ослинець* 'лава для сидіння' [Аркушин, т. II, с. 16], бойк. *вослін*, *ослін* 'переносна лавка' [Онишкевич, т. I, с. 146] – брянс. *услон* 'велика лава' [БОС, с. 351] – мін., гом., гродн., вітеб. *услон* 'лава' [Сцяшковіч, с. 517; СПЗБ, т. V, с. 232].

*Анучка* [а<sup>н</sup>учка] 'ганчірка' – зх. поліс. *го<sup>н</sup>уча* 'будь-яка ганчірка' [Аркушин, т. I, с. 100], поліс. *о<sup>н</sup>уча* 'ганчірка' [Лисенко-СССП, с. 47] – без докладної локалізації *о<sup>н</sup>уча* 'кухонна ганчірка' [СРНГ, т. XXIII, с. 227] – гродн., гом., мін. *га<sup>н</sup>уча* 'ганчірка' [СПЗБ, т. I, с. 419].

*Калево* [кале<sup>в</sup>о] 'сухе бадилля картоплі разом з плодами' – поліс. *ка<sup>л</sup>ів'є*, *ка<sup>л</sup>ів'я* 'бадилля гороху, картоплі' [Лисенко-СССП, с. 33] – брянс. *каливо*, *коливо* 'кущ і стебло картоплі' [БОС, с. 133; СРНГ, т. XII, с. 346] – гродн. *каліво* 'одне гніздо картоплі' [Сцяшковіч, с. 208], вітеб. мін., гом. *каліва*, *кальва*, *кальво*, *каліво* 'те саме' [СПЗБ, т. II, с. 374].

*Пранци* [пранци<sup>о</sup>] 'злоякісна пухлина на зовнішніх або внутрішніх органах людини чи тварини; рак'. Крім того, у діалектному мовленні ця лексема реалізується у складі сталого виразу *хай когось пранци взянуть* – побажання: 'хай у когось будуть неприємності в житті'.

Лексема має такі паралелі: слобож. *пранці* 'фурункул' [Слизько, с. 73], зх. поліс. у прокльоні: *шоб ти бе пранц з'їв* [Аркушин, т. II, с. 83] – пд., зх. *пранцы* 'золотушний висип' [Даль, т. III, с. 812], брянс. у конструкції *пранцев (те бе, вам, им)* – 'вираження відмови при якомусь проханні' [БОС, с. 279] – могилів. *пранцы* 'венерична хвороба' [МАСМ, с. 108], гродн., вітеб., гом., мін. *пранц*, *пранэць*, *праныц*, *пранцы* 'бридота' [СПЗБ, т. IV, с. 90].

*Ачапатись* [а<sup>ч</sup>апати<sup>с</sup>2] 'відновитись, вилікуватись' – курск. *о<sup>ч</sup>апаться* 'видужати після хвороби', курск., забайкал. *о<sup>ч</sup>апаться* 'прийти в себе після втрати свідомості', ворон., орл., курск., кубан., краснодар. *о<sup>ч</sup>апаться* 'опам'ятатися' [СРНГ, т. XXV, с. 59] – мін., гом., вітеб., гродн. *а<sup>ч</sup>омацца* 'опам'ятатися, прийти в нормальний стан' [СПЗБ, т. I, с. 137].

Дослідження лексики мову на тлі українських, російських і білоруських діалектних систем показало, що переважна частина лексем поширена в південних, центральних і західних російських говірках, а також у південних, південно-західних та середньобілоруських діалектах. Крім того, виявлено номінації на контактному і дистантному рівнях.

Уся досліджувана лексика та її паралелі у суміжних українських, російських і білоруських говірках розділяється на дві групи:

- 1) лексика, що формально і семантично тотожна;
- 2) лексика, що формально і семантично відрізняється.

Варіації на рівні формальної структури слова зумовлені фонетичними, дериватологічними, акцентуаційними змінами. При цьому фонетичні та дериватологічні зміни частіше реалізуються в діалектному мовленні, ніж акцентуаційні.

Відмінності у семантичній структурі можуть бути спричинені номінацією діалектоносіями різних предметів, хоча при цьому формальний аспект незмінний або номінації мають спільну твірну основу.

Вивчення зв'язків лексики на внутрішньомовному і міжмовному рівнях дає змогу моделювати семантичне поле та варіації кожної такої лексеми й окреслити межі взаємодії споріднених мов у діалектному контексті.

## Література

1. Варченко І.Ф. Фонетичні контакти східних слов'янських мов у лінгвогеографічному висвітленні // Праці XIII республіканської діалектологічної наради / Редкол.: Ф.Т.Жилко (відп. ред.) та ін. – К.: Наукова думка, 1970. – С. 184–194.
2. Гриценко П.Ю. Ареальне варіювання лексики. – К.: Наукова думка, 1990. – 268 с.
3. Калнынь Л.Э., Масленникова Л.И. Сопоставительная модель фонологической системы славянских диалектов. – М.: Наука, 1981. – 404 с.
4. Назарова Т.В. Из наблюдений над междиалектными контактами (к понятию сопротивления системы) // Общеславянский лингвистический атлас: материалы и исследования. – М.: Наука, 1975. – С. 92–127.
5. Поістогова М. Проблема східнополісько-південноросійського діалектного суміжжя // Український діалектологічний збірник присвяч. пам'яті Т.В.Назарової / Упоряд., відп. ред. П.Ю.Гриценко. – К.: Довіра, 1997. – Кн. 3. – С. 164–167.

## Список джерел

- Аркушин Г. Словник західнополіських говірок: В 2 т. – Луцьк: Вежа, 2000.
- БОС Брянский областной словарь / Сост. М.Н.Кобытева и др. – Брянск: Брянск. государств. ун-т им. И.Г.Петровского, 2007. – 382 с.
- ЛГН Ващенко В.С. Лінгвістична географія Наддніпрянщини: Лексичні матеріали. – Дніпропетровськ: Дніпропетр. держ. ун-т ім. 300-річчя возз'єднання України з Росією, 1968. – 158 с.
- Лисенко-СПГ Лисенко П.С. Словник поліських говорів. – К.: Наукова думка, 1974. – 260 с.

Лисенко-СССР Лисенко П.С. Словник діалектної лексики Середнього і Східного Полісся. – К.: АН УРСР, 1961. – 72 с.

МАСМ Матэрыялы да абласнога слоўніка Магыллўшчыны / Уклад.: М.В.Абабурка, Л.І.Аляксеенко, М.П.Бузук та ін.; рэд. А.А.Крывіцкі. – Мінск: Навука і тэхніка, 1981. – 128 с.

Онишкевич М.И. Словник бойківських говірок: В 2 т. – К.: Наукова думка, 1984.

Слизько А.Т. Словник діалектної лексики говірок сіл південно-східної Полтавщини: Навч. посіб. – Дніпропетровськ: Дніпропетр. держ. ун-т ім. 300-річчя воз'єднання України з Росією, 1990. – 100 с.

СЛУСГ Словник українських східнослобожанських говірок / К.Глуховцева, В.Лескова, І.Ніколаєнко та ін. – Луганськ: Луганс. держ. ун-т ім. Т. Шевченка, 2002. – 234 с.

СПГ Ващенко В.С. Словник полтавських говірок. – Вип. 1. – Харків: Харківс. держ. ун-ту ім. О.М.Горького, 1960. – 107 с.

СПЗБ Слоўнік беларускіх гаворак паўночна заходняй Беларусі ея пагранічча: В 5 т. / Уклад. Ю.Ф.Мацкевіч. – Мінск: Навука і тэхніка, 1979–1987.

СРНГ Словарь русских народных говоров: в 1–27, 29 т. / Сост. Ф.П.Филин. – М.; Л.: Наука, 1965–1995.

Сцяшківч Т.Ф. Матэрыялы да слоўніка Гродзенскай вобласці / Т.Ф.Сцяшківч. – Мінск: Навука і тэхніка, 1972. – 620 с.

Шило Г.Ф. Наддністрянський регіональний словник. – Львів; Нью-Йорк: Ін-т мовознавства ім. І.Крип'якевича НАН України; Наукове товариство ім. Т.Шевченка в Америці, 2008. – 288 с.

Юрчанка Г.Ф. Дыялектны слоўнік (з гаворак Мсціслаўшчыны) / Г.Ф.Юрчанка. – Мінск: Навука і тэхніка, 1966.

УДК 37.014

## ДИДАКТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ЗАДАЧ НА ПЕРШОМУ СТУПЕНІ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ

**Ковальська М.**, студентка IV курсу фізико-математичного факультету

На сучасному етапі розвитку суспільства фізика посідає досить важливе місце в житті кожної людини. Усе більше людина використовує у своєму побуті складні прилади, з будовою і принципом дії яких уперше ознайомлюється в школі. Міцні знання з фізики дозволяють брати активну участь у виробництві, у розв'язанні економічних та екологічних проблем, які постають перед людством. Тому завдання вивчення фізики в школі полягає в тому, щоб забезпечити учнів міцними знаннями, сформувані в них практичні вміння та навички, ознайомити з основами найважливіших виробничих процесів.

Педагогічна наука довела, що досягнути міцних і свідомих знань можна тільки тоді, коли суб'єкт навчання є активним у пізнавальній діяльності. Це зумовлює необхідність виробу тих форм і методів навчання, які найбільшою мірою активізують пізнавальну діяльність учнів.

Загальноновизнано, що одним із найефективніших засобів активізації пізнавальної діяльності учнів при вивченні фізики є експериментальні задачі.

Тому метою даної статті є з'ясування дидактичних можливостей експериментальних задач на першому ступені навчання фізики.

Термін "експериментальна задача" приписують задачам, які розв'язують на підставі фізичного експерименту. При цьому експеримент виступає як засіб знаходження фізичних величин, потрібних для відшукання відповіді, або як засіб перевірки достовірності теоретичних результатів.

Мета експериментальних задач – виробити в учнів важливу психічну установку: знання потрібні для того, щоб їх застосовувати на практиці.

В основу експериментальних задач покладено конкретні випадки прояву загальних фізичних законів.

У кожній експериментальній задачі фізична суть домінує над математичною.

За змістом експериментальні задачі поділяють на кількісні (або обчислювальні) і якісні. До кількісних належать задачі, в яких передбачено виконання математичних операцій з даними вимірювань. Задачі, які не потребують математичних розрахунків, належать до якісних.

Для розв'язування експериментальних задач учні мають свідомо розуміти досліджувані процеси і причинно-наслідкові зв'язки між фізичними явищами і величинами.

Експериментальні задачі демонструють дію фізичних законів і цим самим збуджують в учнів інтерес до науки фізики, виховують у них творчу ініціативу, розвивають здібності визначати основні особливості явищ і виділяти їх серед інших, прищеплюють смак до фізичного експерименту.

Експериментальним задачам належить вирішальна роль у формуванні в учнів експериментальних умінь і навичок, в ознайомленні їх з основними елементами процесу пізнання: дослідними фактами і спостереженнями.

Нарешті, розв'язуючи експериментальні задачі, учні самостійно спостерігають за протіканням явищ, і процес навчального пізнання набирає дослідного характеру. Виконуючи те чи інше дослідження, учні мають справу не з новим експериментом, а з новим застосуванням відомих приладів.

Вся робота учнів під час розв'язування експериментальних задач підпорядкована досягненню свідомого й ґрунтовного засвоєння ними систематичного курсу фізики з тим, щоб здобуті знання вони змогли застосувати до розв'язання тих проблем, які перед ними поставить життя.

Місце експериментальних задач у курсі фізики середньої школи визначається також особливим значенням їх для активізації форм, методів і прийомів навчання.

Розв'язування експериментальних задач – одна з активних форм навчально-виховного процесу, важливим компонентом якого є самостійна робота учнів. Розв'язуючи експериментальні задачі, учні набувають деякого досвіду виконання експериментальних досліджень, навичок практичного застосування знань, умінь працювати з приладами, і в результаті фізичний експеримент сприймають як основу фізичних знань.

Розв'язувати експериментальні задачі доцільно на уроках різних типів. Місце їх у кожному конкретному випадку визначається логікою структури уроку і його дидактичними цілями.

Широко використовують експериментальні задачі на факультативних і гурткових заняттях. Тут на їх основі можна з'ясувати нові ознаки фізичного явища чи нові закономірності, невідомі учням із програмового матеріалу. Для факультативних і гурткових занять доцільно добирати експериментальні задачі, до яких не подано переліку обладнання. Цим буде надана можливість варіювати його вибір, виходячи з можливостей фізичного кабінету.

Розв'язування експериментальних задач відрізняється від розв'язування інших типів задач, наприклад, текстових. Текстові задачі містять назви фізичних величин, якими учень оперуватиме для знаходження відповіді на поставлене запитання. Отже, цим деякою мірою вже визначено шлях розв'язування задачі. У випадку експериментальних задач відповідні фізичні величини визначають на підставі експерименту. Тому, аналізуючи зміст задачі, важливо з'ясувати не тільки суть фізичного процесу, про який ідеться в задачі, і якими законами він описується, а й те, які потрібно поставити для цього досліди і як виконати відповідні вимірювання.

Добираючи задачі для розв'язування, слід ретельно проаналізувати кожну з них, з точки зору виховних і освітніх аспектів уроку, а також логічного вписування її в структуру уроку. При цьому треба з'ясувати, який прийом постановки даної експериментальної задачі забезпечить максимальну ефективність уроку, в чому суттєве значення досліджуваного питання, які уміння і навички зможуть учні застосувати, розв'язуючи запропоновану задачу. Важливо також з'ясувати політехнічний характер задачі, можливості реалізації індивідуально-диференційованого підходу, стимуляції самостійної діяльності учнів, які способи розв'язування найдоцільніше застосувати.

Зміст задач має відповідати принципу наростання кількісних зв'язків між величинами та поняттями і забезпечувати перехід від простих закономірностей до складніших.

Добираючи експериментальні задачі, треба враховувати вік учнів, їх психологічні особливості і рівень знань з фізики. Експериментальні задачі дають ефект тоді, коли учні достатньою мірою володіють відповідним матеріалом. Форма постановки задачі має бути зручною для розв'язування на кожному етапі уроку.

Для розв'язування добирають задачі, розраховані на використання приладів, що є у фізичному кабінеті.

Весь процес розв'язування експериментальної задачі можна умовно поділити на чотири основних етапи:

- 1) підготовчий;
- 2) дослідний;
- 3) реалізуючий (вимірювальний);
- 4) підсумковий.

Кожному етапу відповідає певний психічний стан учня, який може бути створений учителем за допомогою різних дидактичних матеріалів.

На першому етапі учнів ознайомлюють з умовою задачі та переліком приладів і матеріалів, які потрібні для виконання експерименту. Потім пригадують означення шуканих фізичних величин, з'ясовують, які властивості тіл чи які явища вони характеризують, визначають зв'язок їх з іншими фізичними величинами і записують відповідні формули.

На другому етапі розробляють теоретичний шлях розв'язування задачі і складають план виконання дослідів. Далі з наявного обладнання учні добирають потрібні для виконання досліду прилади і предмети, визначають ціну поділок вимірювальних приладів і межі вимірювань, обирають спосіб вимірювання і формулу, яка йому відповідає. Потім, виконавши в разі потреби схематичний малюнок установки, складають установку і перевіряють її дію, визначаючи найефективніші умови для дослідження.

Третій етап – це виконання досліду. При цьому учням повідомляють експериментально встановлені дані, яких бракує в задачі. Встановивши кількість потрібних вимірювань, складають таблицю, в яку занесуть значення величин, і виконують вимірювання. Водночас учні демонструють свої уміння користуватися вимірювальними приладами. В робочу формулу підставляють середні значення даних експерименту і визначають шукану величину.

На четвертому етапі учні аналізують і перевіряють достовірність знайдених результатів, визначають похибки і роблять висновки.

Дані для розв'язування задач учні знаходять самостійно. Якщо є достатня кількість обладнання, то експеримент доцільно виконувати фронтально. Якщо через обмежену кількість обладнання складають одну установку, то дані для відшукування відповіді на поставлене в задачі запитання визначають у демонстраційному варіанті.

На розв'язування експериментальних задач витрачається більше часу, ніж на текстові або графічні задачі. Це пов'язано з експериментом і виконанням вимірювань. Але ці витрати часу компенсуються педагогічною цінністю експериментальних задач. Складаючи установку за схемою, учні набувають навичок у користуванні вимірювальними приладами і технічними пристроями, умінь працювати самостійно.

Як показує досвід роботи вчителів, розв'язування експериментальних задач позитивно впливає на якість розв'язування як текстових і графічних, так і задач-малюнків. Учні свідоміше підходять до їх розв'язування, знаходячи в кожній задачі експериментальну основу.

## Література

1. Іваненко О.Ф., Махлай В.П., Богатирьов О.І. Експериментальні та якісні задачі з фізики: Посібник для вчителів. – К.: Рад. шк., 1987. – 144 с.

2. Ланге В.Н. Экспериментальные физические задачи на смекалку: Учебное руководство. – М.: Наука, 1985. – 128 с.
3. Мошков С.С. Экспериментальные задачи по физике. – Л.: Учпедгиз, 1955. – 204 с.

УДК 371.32

## **ДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ ЗАСТОСУВАННЯ НМК З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ**

**Шатун М., студент IV курсу факультету іноземних мов**

Життя висунуло суспільний запит на виховання творчої особистості, здатної, самостійно мислити, приймати сміливі рішення. Тому такий стан справ вимагає якісно нового підходу до підготовки молоді до життя. Все частіше зустрічаємо іноземні терміни, іноземні продукції, які поступово заповнюють терени нашої країни. Іноземна мова покликана усунути труднощі під час комунікації. Головне призначення іноземної мови – стати засобом спілкування завдяки сформованим комунікативним умінням: говоріння, аудіювання, читання та письма. Якщо школа навчить школярів говорити, слухати, читати та писати іноземною мовою, вона забезпечить їм доступ до інших національних культур і тим самим до світової культури. Це внесе суттєвий вклад у підвищення рівня їхньої гуманітарної освіти та розширення загального кругозору.

Важливу роль у навчанні іноземної мови відіграє НМК та принципи його застосування під час уроку. Проблема використання підручника – одна з актуальних у педагогіці. На різних рівнях досліджується цільове призначення підручника в школі, можливості оптимізації його структурних компонентів. Ця проблема знайшла відображення в ряді досліджень дидактів, психологів, методистів. Вивчалися питання структури змісту підручника (В.Г.Бейлісон, В.П.Беспалько, Д.Д.Зуєв, А.М.Сохор, Л.Я.Чосік та ін.); суті, ролі та місця підручника у навчальному процесі (Ю.К.Бабанський, І.Л.Бім, М.М.Скаткін та ін.); дидактичної моделі навчального предмету та її зв'язку із структурою і змістом підручника (І.К.Журавльов, Л.Я.Зоріна, В.С.Цетліп та ін.).

Важливим є те, щоб підручник допоміг учням у подоланні мовного бар'єру. Він повинен слугувати розвитку мовлення. Основною ціллю уроку є навчання іншомовному спілкуванню, розумінню культури країни, мова якої вивчається. Важливим є навчання міжкультурному спілкуванню. На уроці повинна бути дидактично та методично правильна подача навчального матеріалу. В нагоді стануть підручники, інтерактивні засоби навчання, мультимедійні засоби інформації, сучасна комп'ютерна техніка, яка допомагає знівелювати розрив між країнами в їх географічному та культурному віддаленні [6].

НМК є моделлю системи навчання, оскільки включає в себе ті необхідні компоненти навчання іноземній мові, що й модель системи навчання, а саме: специфічний підхід до навчання, прагнення узагальнити знання, удосконалення навичок, ґрунтування на власне дидактичних принципах: наочності, посильності, психологічних принципах тощо.

У навчальному процесі важливим є застосування всіх складових елементів НМК. Моделювання навчального процесу передбачає дослідження, оцінювання та інтерпретацію наукової інформації на всіх етапах конструювання й застосування підходів, тенденцій з метою доцільного, систематичного, мобільного використання способів модернізації навчально-виховного процесу. Вирішення проблеми створення та застосування НМК може бути за умови використання методичних та дидактичних принципів. С.П.Баранов виокремлює наступні 10 найважливіших дидактичних принципів застосування НМК, а саме:

- виховний характер (культурне виховання учнів);
- науковість (один із найважливіших дидактичних принципів, здійснення якого забезпечує оволодіння учнями справді науковими знаннями, сприяє формуванню наукової картини світу);
- обдуманість (цільове використання навчального матеріалу);
- доступність (відповідність психологічним, віковим нормам розвитку);
- наочність (візуальна демонстрація інформації);
- активність навчання (стимулювання учнів, підвищення інтересу);
- міцність (довготривале зберігання інформації);
- індивідуальний підхід (робота індивідуального характеру);
- систематичність (логічність подання навчального матеріалу);
- послідовність (від відомого до невідомого).

НМК має ґрунтуватися на вищевказаних принципах дидактики. Він має гармонійно поєднуватися з всебічним розвитком учня, його інтелектом, емоційною сферою та має стати опорою в цілісному особистісному зростанні учня.

Аналіз обробки та створення засобів навчання іноземної мови демонструє, що загальною тенденцією в їх розвитку є шлях від підручника до НМК. У нашій країні ідея НМК була вперше реалізована в 1968 р., коли був створений перший комплекс з іноземної мови для 5 класу під керівництвом І.Л.Бім, а потім у 1980-і рр., коли почалося видавництво шкільних НМК другого покоління (І.Л.Бім та Е.І.Пасов). Доводиться констатувати, що сьогодні в Україні практично відсутні НМК, які готують учителів іноземної мови, що обумовлено різними причинами, але, в першу чергу, звичайно, методологічними та економічними. Це призводить до того, що викладання відбувається хаотично, за допомогою різних підручників чи тимчасово створених матеріалів,



яке призводить до зниження якості викладання іноземної мови [1, с. 7].

Роль дидактики під час моделювання НМК важлива, тому що дидактика – галузь педагогіки, яка розробляє теорію освіти і навчання, виховання у процесі навчання. Термін цей вживається в педагогічних працях з XVII ст. Я.-А.Коменський у “Великій дидактиці” розробив зміст освіти, дидактичні принципи, методи навчання. Створена ним дидактична система не втратила своєї актуальності й нині. Дидактичні принципи спрямовані на досягнення ефективного виховуючого навчання, на оволодіння основами знань, на формування навичок і розвиток умінь. До них ми відносимо розвивальний і виховний характер навчання; науковість змісту і методів навчального процесу; систематичність і послідовність в оволодінні досягненнями науки й культури, досвід діяльності; свідомість, творчу активність і самостійність учнів за умови керуючої ролі вчителя; наочність; доступність навчання; міцність результатів навчання й розвитку; зв'язок навчання з життям і практикою; раціональне співвідношення колективної та індивідуальної форм і способів навчальної роботи [1, с. 121]. З моменту появи перших НМК питання про їх компонентний зміст та зв'язок між елементами НМК вирішувалися емпірично. З появою нових технічних засобів навчання (СД-ром, відеокасети тощо) склад НМК урізноманітнівся. Це викликалося практичною та методичною доцільністю.

У зв'язку з цим необхідно обґрунтовувати комплексність та системність НМК та його використання під час уроку. Питання про кількість частин у серії НМК пов'язане з цілями, етапами, умовами навчання. Створення НМК – це тривалий процес, тому що він включає багаторічний досвід методистів, дидактів, психологів, які зацікавлені у розробці новітніх концепцій, принципів, ідей тощо. Серед компонентів НМК є два, визнані всіма: це сам підручник та книжка для вчителя. Щодо інших – аудіопосібника, зошита на друкованій основі, книжки для читання, аудіовізуального та комп'ютерного посібників тощо – єдиної думки немає. На наше глибоке переконання, до перших двох компонентів НМК з ІМ – підручника і книжки для вчителя – як обов'язковий має бути включений аудіопосібник, оскільки оволодіти ІМ без слухання фонограм і виконання фононправ просто неможливо. Книжка для читання – бажаний компонент НМК, проте не обов'язковий, її матеріал може бути включений у підручник. Важливим є графічне оформлення підручників [4]. Дидактика передбачає деякі принципи підходи щодо створення графічної оболонки НМК. Наочність, на думку дослідників, має бути такою сучасною, художньою і педагогічно доцільною. Вона повинна впливати на учня як в естетичному, так і в інтелектуально-освітньому плані, бути виразною, розумною та цікавою [2]. Як правило, підручники класифікують як системотворче ядро НМК, довкола якого організовані його основні компоненти. Підручник є багаторівневим об'єктом [5].

Більшість методистів та вчителів визнають домінуючу роль підручника з іноземної мови, як основного засобу навчання мові. І.Л.Бім дала визначення підручника як знакового продукту методичної системи, який матеріалізує в собі основні властивості і виражає об'єктивні риси абстрактної системи навчання і індивіду-

альні риси тієї чи іншої соціально обумовленої конкретної інтерпретації. Головна ідея полягає в тому, що учні, щоб стати ефективними користувачами мови, повинні не тільки здобувати знання, а й розвивати навички та вміння використання мовних форм для реальних комунікативних цілей, використовувати їх у реальних життєвих ситуаціях. Під час роботи з підручниками навчально-виховний процес повинен бути творчим, процесом співробітництва вчителя та учнів, процесом, який передбачає створення найліпших умов для саморозвитку, життєтворчості особистості, щоб жодна дитина не почувалася невдахою, безталанною, невмілою [7].

У більшості методистів є думки про те, що основною ознакою виступає методична концепція підручника, яка фокусує в собі авторське розуміння цілей та технології навчання. Підручники часто мають компромісний характер. У кожному є своя стратегічна лінія, яка ґрунтується на дидактичних та методичних принципах. Стратегічна лінія є методичним кредо його автора. Кожен підручник є продуктом реалізації того чи іншого підходу до навчання чи метода.

Книга для вчителя допоможе організувати навчальний процес так, щоб в учнів зростала потреба у спілкуванні іноземною мовою, щоб на уроці була атмосфера психологічного комфорту й радості, що є гарним стимулом у навчанні. Запорукою гарного викладу матеріалу є дидактичний підхід, прийоми тощо. Матеріал має бути посильним учням, логічно поєднуватися у цикли, бути систематизованим. Відомо, що підручник – традиційно обрана опора для вчителя під час пояснення матеріалу. Він містить інформацію, яка має відбитися в пам'яті учнів за умови дидактичного підходу застосування даного виду джерела інформації. Зрозуміло, що дидактичний підтекст застосування НМК повинен бути зафіксований оцінкою того, наскільки гарно учні зрозуміли матеріал [3].

Одним із компонентів НМК є робочий зошит. Основне призначення робочого зошита – сприяти формуванню та вдосконаленню лексичних і граматичних навичок учнів. Учні виконують вправи і завдання після опрацювання відповідного матеріалу підручника. У кінці робочого зошита вміщено також матеріали для контролю рівня навченості учнів – підсумкові тестові завдання, побудовані, в основному, на автентичному матеріалі [5, с. 59].

Під час вивчення іноземної мови важливим є застосування багатьох джерел, які надають можливість проконтролювати рівень знань та інтерес як вчителю, так і учню. Учні важко проконтролювати свої знання іноземної мови, особливо тоді, коли немає людини поряд, яка б підказала хід його дій. На допомогу приходять так звані дидактичні засіб непрямого керівництва самостійною роботою. Самоконтроль – це засіб критичної оцінки своїх знань, умінь та навичок, який використовують учні за власною ініціативою. До засобів самоконтролю в підручниках іноземної мови належать: ключі, тести [1, с. 93–95].

Необхідність теоретичної і практичної розробки спеціальної системи мультимедіа з іноземної мови, яка органічно доповнює та підсилює традиційну методику, що дозволяє учням самостійно в індивідуальному темпі автоматизувати лексичні навички читання та

аудіювання, сьогодні, очевидно, і є однією із нагальних завдань комп'ютеризації навчання іноземній мові. Сучасні технології навчання можна умовно розділити на категорії: неінтерактивні (друковані матеріали, аудіо-, відеоносії); засоби комп'ютерного навчання (електронні підручники, комп'ютерне тестування і контроль знань, новітні засоби мультимедіа). Гарним помічником для вчителя стане мультимедійне програмне забезпечення "Hot potatoes" (Martin Holmes, Half-Baked Software and the University of Victoria HCMC), яке слугує гарною опорою для перевірки знань з іноземної мови. Ця універсальна програмна оболонка допомагає вчителям без допомоги програміста скласти інтерактивні тренувальні вправи у форматі XHTML. Програма є універсальною, оскільки допомагає складати завдання не лише з іноземної мови, але й інших дисциплін.

При порівнянні НМК різних видавництв стала помітна різниця у складових компонентах та відповідно до цього у принципових розбіжностях їх використання. НМК, ширші за свою структуру змісту, вживаються при підготовці учнів старших класів, які прагнуть розширити кругозір, вступити до сучасного університету тощо. У різних випадках вони слугують як додатковий матеріал та як візуальна опора під час пояснення нової інформації, актуальної для учнів.

Вітчизняні видавництва впевнено крокують уперед. Все рідше зустрічаються в школах підручники з іноземної мови, які не були ілюстровані різнокольоровою наочною інформацією. Вчителі іноземної мови прагнуть навчати учнів, не відстаючи від сучасних тенденцій,

не тільки за допомогою підручника, а й з використанням мультимедійних засобів [5, с. 55].

Вивчити іноземні мови допомагають підручники вітчизняних та іноземних видавництв. Найбільш відомими вітчизняними видавництвами підручників є: "Освіта", "Перун", "Веселка", "Гене́за", "Інститут сучасного підручника", "Школяр"; та їх продукція: "Guten Tag!", "Let's Start!", "Wonderland", "HOLA", "Viel Spaß!" тощо. Прикладами іноземних видавництв є: "Hueber", "Klett", "Cornelesen"; та їх продукція: "Tamtam", "Kikus", "Planet", "Blick" тощо.

НМК іноземних видавництв мають дещо іншу концепцію створення та застосування у навчальному процесі. Їх компонентний склад ширший, ніж вітчизняних НМК. Вони містять упровадження інноваційних технологій, орієнтовані на творчий підхід у вивченні іноземної мови. Більшість учителів використовують НМК іноземних видавництв як допоміжні матеріали, незважаючи на їх широку палітру, змістове наповнення, графічне оформлення тощо.

У підсумках варто зазначити роль НМК у навчальному процесі, який є творчою атмосферою для креативних думок учнів, колоритних вражень, бурхливих емоцій, проте, в той самий час є майбутнім багажем знань. Навчальний матеріал потребує вираженого підходу вчителя, слугує інформаційною базою для учнів, розвиває вміння логічно мислити, обдумувати майбутні кроки, яким людство дасть високу оцінку. Вивчення іноземної мови з урахуванням дидактичних підходів допоможе учням репрезентувати свої якісно нові ідеї, творчий потенціал як у рідній країні, так і за її межами.

## Література

1. Бориско Н.Ф. Концепция учебно-методического комплекса для практической языковой подготовки учителей немецкого языка (на материале интенсивного обучения). – К.: КГЛУ, 1999.
2. Бориско Н.Ф. Основы визуализации УМК // Иностранные языки. – 1999. – №4. – С. 23–24.
3. Кодлюк Я.П. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті: Підруч. для магістрантів та студ. пед. ф-тів. – К.: Інформаційно-аналітична агенція "Наш час", 2006. – 368 с.
4. Лесников С. Основы визуализации УМК для обучения межкультурному общению // Иностранные языки. – 1999. – №4. – С. 28.
5. Матвієнко Т. Навчання за допомогою НМК з німецької мови "Hallo Freunde" // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2005. – №2.
6. Пасов Е.І. Основы коммуникативной методики навчання іноземної мови. – К., 1992. – 56 с.
7. Шкваріна Т.М. Новітні НМК з німецької мови // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2005. – №1. – С. 59–60.

## ЕФЕКТИВНІСТЬ УПРОВАДЖЕННЯ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ У НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Нещерет Н.В., магістрантка факультету іноземних мов

Проблема впровадження інформаційних технологій є на сьогоднішній день чи не найчастіше обговорюваною в межах теми інноваційних методів навчання. Інформаційні технології – вимога сьогодення, що дозволяє створити суспільство, засноване на знаннях. Новітні інформаційні технології стрімко ввірвалися в усі сфери нашого життя. Вони спрощують спілкування та співробітництво. Суспільство, яке дбає про своє майбутнє, має усвідомити колосальні можливості, привнесені новими інформаційними технологіями, та навчитися грамотно застосовувати їх, у першу чергу, в освіті.

Сьогодні перед педагогами стоїть важливе завдання – виховати та підготувати молодь, спроможну активно включитися в якісно новий етап розвитку сучасного суспільства, пов'язаний з інформацією. Необхідно, щоб кожен викладач зрозумів просту думку: комп'ютер у навчальному процесі – не механічний педагог, чи заступник викладача, а засіб, що інтенсифікує навчальний процес.

Можна виділити такі основні напрямки застосування засобів навчання нового покоління:

- формування мотиваційних чинників навчання з використанням аудіовізуальних матеріалів (у тому числі автентичних) [2, с. 5];
- удосконалення мовленнєвих навичок та вмінь;
- поповнення і закріплення лексики;
- формування навичок розпізнавання граматичних форм, ідентифікації граматичних структур, їх семантичної наповненості;
- розвиток умінь аудіювання та читання [3, с. 55];
- визначення рівня навчальних досягнень, корекція знань, умінь, навичок.

Придатність технічних засобів навчання і контролю для використання на заняттях з іноземної мови визначається певними критеріями. На нашу думку, серед основних можна виділити:

- необхідність сприяти підвищенню продуктивності праці й ефективності навчального процесу;
- забезпечувати негайне і постійне підкріплення правильності навчальних дій кожного студента;
- підвищувати мотивацію та інтерес до вивчення мови;
- забезпечувати оперативний зворотний зв'язок і поопераційний контроль дій;
- можливість швидкого уведення відповідей без тривалого кодування і шифрування.

Під час застосування комп'ютера з метою опрацювання навчального матеріалу кожен студент одержує можливість працювати у своєму ритмі, тобто обираючи для себе оптимальні обсяги і швидкість засвоєння матеріалу. Застосування комп'ютерів значно підвищує інтенсивність навчального процесу. Як відомо, інтенсифікувати навчальний процес означає

досягнути його ефективності без збільшення кількості годин, що відводяться на навчальну дисципліну.

Комп'ютер забезпечує і всебічний (поточний, рубіжний, підсумковий) контроль навчального процесу. Дещо детальніше хотілося б зупинитися саме на даному аспекті застосування цього новітнього засобу. Навчальний процес не може бути ефективним без стійкого зворотного зв'язку, який надає викладачеві інформацію про рівень засвоєння навчального матеріалу, про знання, уміння і навички студентів. Саме так реалізується управлінська функція контролю – на основі отриманої інформації викладач коригує подальшу роботу, з'ясувавши, чи досягнута мета навчання на певному етапі. Одним із важливих завдань педагогічного діагностування та оцінювання знань студентів є підготовка майбутніх спеціалістів до продуктивної роботи за обраним фахом.

Контроль, як відомо, є невід'ємною частиною навчального процесу і виконує функцію зворотного зв'язку між студентом і викладачем. При використанні комп'ютера для контролю якості знань студентів досягається і велика об'єктивність оцінки. Крім того, комп'ютерний контроль дозволяє значно заощадити навчальний час, тому що здійснюється одночасна перевірка знань всіх студентів. Це дає можливість викладачеві приділити більше уваги творчим аспектам роботи з групою.

Процедура організації контролю на заняттях з практики іноземної мови передбачає добір або розробку спеціальних контрольних завдань, за допомогою яких можна було б виставляти надійні показники успішності в оволодінні іншомовною комунікативною компетенцією. На нашу думку, такими завданнями можуть бути комп'ютерні тести з іноземної мови за умови їх правильної розробки. Тест, як контрольне завдання, має безперечні переваги перед будь-яким іншим завданням, що використовується для здійснення контролю. Тест з іноземної мови забезпечує студента такими умовами, в яких він може на максимально успішному для нього рівні продемонструвати своє володіння навичками та уміннями іншомовного мовлення.

Ми вважаємо, що сучасний підхід до навчання іноземної мови вимагає створення такої системи контролю та самоконтролю, яка б забезпечила здатність фіксувати динаміку формування іншомовної комунікативної компетенції студентів, під якою розуміють здатність до міжкультурного іншомовного спілкування.

На наш погляд, існуюча система перевірки сформованості англомовної граматичної компетенції є недосконалою. Недотримання дидактичних принципів навчання, нерегулярність контролю (що пов'язано з лімітом навчальних годин), відсутність чітких критеріїв оцінки можуть негативно впливати на процес навчання. Тому актуальною є проблема створення ефектив-

ної системи контролю успішності навчання. Під час створення цієї системи необхідно враховувати дидактичні принципи, якими регламентується процес контролю, а також досвід використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі. З огляду на це, ми вважали за доцільне створити комп'ютерні тестові завдання, які передбачають перевірку рівня сформованості лексико-граматичної компетенції бакалаврів після опрацювання кожного змістового модуля.

По завершенні даної роботи було проведено експеримент, у якому взяли участь студенти четвертого курсу. В ході експерименту досліджуваним було запропоновано виконати тестові завдання, з метою проведення підсумкового контролю після опрацювання одного зі змістових модулів. Перший етап цієї дослідної роботи передбачав виконання студентами тестів у друкованому вигляді, після чого вони мали змогу виконати ці ж завдання, але на комп'ютерах. Експеримент завершився анкетуванням студентів, які брали в ньому участь, у ході якого на запитання про більш ефективний метод тестування, ми отримали такі ре-

зультати: 91% студентів позитивно відзначили завдання в електронному вигляді. Їхні коментарі з цього приводу, в основному, торкалися таких аспектів як економія часу та наявність зворотного зв'язку.

Проблема ефективного методу перевірки результатів навчального процесу завжди була і залишається однією з найактуальніших проблем методики викладання іноземних мов. З появою інформаційних технологій ми отримали широкі можливості удосконалення методів діагностики знань студентів. Проте, безумовно, пророблена нами робота не є межею в даній сфері. Продовження наукової діяльності в цьому напрямку ми вбачаємо в розробці не лише підсумкових лексико-граматичних тестів для студентів усіх курсів, а й завдань в електронному вигляді для поточного контролю, що зумовить привчання студентів до такого виду діяльності та допоможе викладачам з максимальною економією часу ефективно контролювати процес оволодіння студентами матеріалом того чи іншого змістового модуля.

### Література

1. Костікова І.І. Теоретико-методичні засади комп'ютерної лінгводидактики. – Вінниця: Поділля 2000, 2007. – 240 с.
2. Муковникова Е.В. Эффективное использование цифровых образовательных ресурсов на уроке английского языка // English. – 2008. – №4. – С. 4–7.
3. Сердюков П.И. Методические аспекты компьютеризированного обучения иностранным языкам // Иноземні мови. – 1995. – №3–4. – С. 54–57.

УДК 373.3:811

## ДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

**Олійник С.А.**, студентка факультету іноземних мов

Відповідно до вимог програми (2001) і державного стандарту базової і повної середньої освіти (2003) стратегічна мета навчання іноземної мови у загально-освітній школі полягає у формуванні в учнів певного рівня комунікативної компетенції, тобто здатності спілкуватися іноземною мовою на міжкультурному рівні.

Як фундамент шкільної освіти початкова школа має створити належні умови для оволодіння учнями основами елементарної комунікативної компетенції, що вимагає від учителя вивчення закономірностей оволодіння дітьми іноземною мовою з урахуванням базових для методики наук (психології, лінгвістики, дидактики), а також з'ясування питання щодо професійних вимог до вчителя у контексті визначених закономірностей [1, с. 11].

Метою нашої статті є аналіз вимог до викладання іноземних мов у початковій школі та формування гуманістичних правил педагогічної діяльності вчителя-предметника у початковій школі.

На рівні предметного змісту методика відповідає на запитання: як найкраще навчати, розвивати й виховувати школярів у процесі засвоєння певного навчального матеріалу. Дидактика виконує щодо методики теоретико-методологічну функцію.

Зважаючи на цю функцію, методика раннього шкільного навчання іноземної мови базується на даних дидактики, в тому числі дидактики початкової школи, під час вирішення таких питань, як цілі, зміст, принципи, засоби, методи, організаційні форми навчання іноземної мови у початковій школі, а також питання взаємозв'язку навчання і розвитку молодших школярів.

Формування готовності учнів до розв'язання проблем як в академічному плані, так і в більш широкому контексті, що передбачає:

- 1) посилення проблемної орієнтованості викладання, стимуляцію креативного мислення;
  - 2) забезпечення автономії учнів;
  - 3) формування світоглядної позиції школяра, розуміння ним цілісної картини світу;
  - 4) формування в учня системи особистісних якостей, потрібних для сприяння його саморозвитку (передусім мотивації, рефлексії), а також системних знань як засобу контролю сформованості картини світу, здатності до ділового співробітництва та спільного вирішення загальнолюдських проблем;
  - 5) перегляд традиційної ролі вчителя та учня на уроці.
- Підтримка прагнення вчитися упродовж усього життя, що вимагає:

1) забезпечення сформованості необхідного мінімуму загальнонавчальних навичок і вмінь;

2) створення умов для самоосвітнього потенціалу школярів, готовності до розширення та вдосконалення своїх знань.

Здійснення соціокультурного розвитку школярів, що передбачає:

1) формування і вдосконалення білінгвальної компетенції в усному і писемному спілкуванні з урахуванням соціокультурних відмінностей сучасного багатомовного та полікультурного світу;

2) розвиток у школярів здібності представляти свою країну і культуру в умовах іншомовного міжкультурно спілкування, готовності до діалогу культур.

Звичайно, організація навчального процесу з іноземної мови в початковій школі в режимі можливостей та інтересів дітей молодшого шкільного віку вимагає серйозної дидактичної культури вчителя, основу якої становлять такі дидактично значущі вміння:

- вміння ясно і зрозуміло презентувати навчальний матеріал, робити його доступним і цікавим для учнів, збуджуючи в них активну самостійну думку, вміння організувати самостійну роботу, розумно й доцільно спрямовувати їхню пізнавальну активність у потрібному напрямі;

- уміння розподіляти увагу, виділяти учнів, які повільно або швидко засвоюють новий матеріал, залучати всіх дітей до участі в навчальному процесі;

- уміння тримати себе перед класом: поза, жести, міміка, артистизм учителя;

- володіння культурою мовлення і культурою письма;

- уміння спілкуватися з дітьми, виявляти педагогічний такт.

Узагальнення поглядів представників гуманістичної педагогіки Ш.О.Амонашвілі, І.Д.Беха, В.О.Сухомлинського, О.Я.Савченко та інших, доповнене даними досліджень теорії особистісно орієнтованого підходу у навчанні іноземних мов, здійснювані І.Л.Бім, З.М.Никитенко та іншими дає змогу сформулювати такі гуманістичні правила педагогічної діяльності вчителя-предметника у початковій школі:

1. Зберігати самоцінність дитинства, самоцінність кожного періоду дитячого життя. Створювати й утверджувати на уроках іноземної мови в початкових класах атмосферу дитинства – найважливіший чинник природного і гармонійного розвитку дитинства: фізичного, інтелектуального, духовного.

2. Враховувати неповторну індивідуальність дитячої особистості. Зважати на особливості модальності дитини: на спосіб сприйняття навколишнього світу (зорючий, слуховий, кінетичний).

3. Вчити й виховувати дітей, виходячи із сильних, найкращих якостей і виявів характеру, особливостей мислення, емоційно-вольової сфери. Не фіксувати помилки і слабкість учня. Вірити в обдарованість кожної дитини. Створювати умови для розкриття творчого потенціалу її особистості, для формування у дитини позитивної самооцінки і культивування у неї цінності іншої людини.

4. Виховувати демократичну культуру класу. Виявляти повагу до дітей. Ні в якому разі не маніпулювати своєю владою під час контролю та оцінювання навчальності учнів. Будувати стосунки з дітьми на засадах

рівноправного партнерства. Застосовувати види діяльності (в парах, групах, командах), спрямовані на забезпечення творчої співпраці і взаємодопомоги: рольові ігри, ігри з елементами змагання, елементами соціального тренінгу (вправи у спілкуванні), інформаційного дисбалансу, проектні прийоми тощо.

5. Формувати у дитини внутрішню вимогливість до себе. Забезпечувати засобами розвиваючого навчання такі умови, щоб молодший школяр усвідомлював себе мислячою особистістю. Вчити кожного учня працювати над іноземною мовою самостійно на рівні його фізичних, інтелектуальних та емоційних можливостей. Реалізувати у такий спосіб індивідуалізацію та диференціацію навчального процесу.

6. Виявляти постійну турботу про психічне, інтелектуальне та фізичне здоров'я дітей. Пам'ятати, що основою цього здоров'я є емоційна благополучність дітей у школі. Вона зумовлена: реалізацією педагогом стратегії психологічної підтримки розвитку особистості дитини, тобто розумінням, прийняттям та визначенням проблем дитини і наданням допомоги в їх розв'язанні, а також підживлюється творчим співробітництвом учителя з батьками [2, с. 24–28].

Гуманізація освіти передбачає тісний взаємозв'язок з демократизацією, індивідуалізацією та диференціацією навчального процесу. Її невід'ємну складову частину становить і гуманітаризація навчання.

Провідна роль у здійсненні гуманітаризації належить мовній, літературній та естетичній основі.

Багатомовність сучасної початкової освіти, як бачимо, розширює можливості її гуманітаризації. Тому вивчення учнем початкових класів кількох мов (української, мови національної меншини, іноземної) формує у дитини розуміння значення мови як засобу спілкування. Воно прилучає її до скарбниці духовності різних народів і створює сприятливі умови для діалогу та полілогу культур.

Цілісне інтегроване навчання забезпечується різними дидактичними заходами: міжпредметними зв'язками, інтегрованими курсами, поєднанням когнітивних, емоційних та психомоторних процесів. Наприклад: поєднання мовлення з малюнками; мовлення і рухів; мовлення, музики, позитивних емоцій, а також слухових, зорових, кінетичних уявлень у запропонованих обставинах; поєднання мовлення й елементів природних комунікативних ситуацій (контакт очей, дій, емоційної участі, інтонаційних та інших характеристик мовлення в діалогах, рольових іграх та інших формах мовленнєвої взаємодії).

Необхідно зазначити, що зміст навчання англійської мови у початкових класах має значний потенціал для диференційованого та інтегрованого навчання цього предмета. Він зумовлений цілісним характером мови як засобу усного та писемного спілкування, цілісністю процесу засвоєння мови, її лінгвістичного компонента (мовний і мовленнєвий матеріал) та її психологічного складника (навички, вміння мовлення), а також можливістю опиратися, з одного боку, на природний потяг дитячого організму до інтенсивної рухливості, гри, малювання, імпровізації, а з іншого – на стрімкі зміни в пізнавальній сфері молодшого школяра як на характерне новоутворення цього віку.

Такими є дидактичні основи раннього шкільного навчання іноземної мови. Підбиваючи підсумки, варто зазначити, що творче переосмислення надбань су-

часної дидактики початкової школи, у тому числі й здобутків творців гуманістичних педагогічних (вітчизняних

та зарубіжних), має позначитись на вдосконаленні професійної підготовки вчителя іноземної мови.

### Література

1. Шкваріна Т.М. Англійська мова для наймолодших: Програма, методичні рекомендації. – Х.: Видав. гр. “Основа”, 2004. – С. 9–11.
2. Роман С.В. Методика навчання англійської мови у початковій школі: Навчальний посібник. – К.: Ленвіт, 2005. – С. 24–28.

УДК 373.3:811

## ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНИХ НАВИЧОК ЧИТАННЯ

**Борисенко С.Г.**, студентка IV курсу факультету іноземних мов

Сутність і зміст навчання іноземної мови у школі полягає в оволодінні учнями не лише вміннями іншомовного спілкування, але й в досягненні ними інтеркультурної свідомості. Одна з головних практичних цілей вивчення іноземної мови у школі є навчання учнів читати тексти, оскільки розвивати уміння і навички усного мовлення необхідно на основі прочитаної інформації.

Мета статті розглянути особливості формування лексичних навичок читання та проаналізувати процес формування спеціальних умінь учнів читати тексти зі словником.

Згідно з чинною програмою, лексичний мінімум, який повинен бути засвоєний репродуктивно, охоплює 850 слів і словосполучень. Учні засвоюють цю лексику на початковому і середньому етапах навчання. У старших класах лексичний мінімум розширюється шляхом читання текстів та їх обговорення.

Варто зазначити, що ці 850 лексичних одиниць повинні бути засвоєні учнями як для вживання в усному мовленні, так і для читання. Отже, треба приділяти достатню увагу і навчання читання слів, що вивчаються, і їх написанню. Якщо учні сприймають графічний образ слова лише під час його введення, то зустрівши це слово в реченні або в тексті, вони часто не можуть впізнати його, правильно вимовити й зрозуміти. Необхідно проводити тренувальну роботу в читанні нових слів, груп слів, у диференціації слів, схожих за написанням, але різних за змістом. Для таких вправ доцільно використовувати демонстраційні картки із завданнями миттєво прочитати і зрозуміти слова, написані на картках. Такі вправи слід застосовувати і під час введення нових слів, і під час їх первинного закріплення, і перед читанням текстів. Учитель відбирає з тексту важкі для читання слова, тренує учнів у їх читанні спочатку ізольовано, потім у реченнях, і лише після цього пропонує для читання увесь текст.

Крім репродуктивного лексичного мінімуму, учні повинні оволодіти певним запасом слів, які їм потрібні для розуміння під час читання. Це так звана рецептивна лексика. Під час її засвоєння потрібні вже інші асоціації, ніж під час засвоєння репродуктивної лексики: тут учні переходять від форми (графічного образу) слова до його значення. Отже, під час уведення слів для читання варто спочатку представити іншомовне слово, а потім дати його переклад чи пояснен-

ня іноземною мовою. Виникає запитання: чи досить для оволодіння словом для читання запам'ятати лише його графічний образ? Психологи стверджують, що цього не досить. Графічний образ слова – це лише один аспект його форми. Другий аспект – це слухомовномоторний образ слова, безпосередньо пов'язаний із його значенням. Звідси робимо висновок: для того, щоб закласти в пам'ять слово в усіх його психічних образах, необхідне багаторазове приговорювання вголос написаних слів під час обов'язкового контролю їх розуміння.

Як це може виглядати в практиці навчання? Учитель пише на дошці нове слово, пояснює його значення, потім чітко вимовляє це слово вголос, а учні хором за ним повторюють. Оскільки в тексті слово пов'язане з іншими словами, необхідно відразу ж вчити сприймати його в контексті – спочатку в словосполученнях, а потім у реченнях. Учні повинні декілька разів прочитати ці слова вголос і зрозуміти їх (учитель повинен у цьому переконатися). Після такої роботи можна розраховувати на те, що слово буде правильно сприйняте і під час читання мовчки.

Не всі нові слова, що їх учні можуть зустріти в тексті, потребують спеціального вивчення. Чи потрібно, наприклад, навчати таких слів, як *sport, start, reader, head* (у словосполученні *at the head of the table*) [1, с. 16].

Очевидно, що не потрібно. Їх учні і так зрозуміють у тексті: *sport, start* – тому, що і в рідній мові є такі ж слова з тим же значенням; *reader* – тому, що учні знають дієслово *to read* і суфікс *-er*, який вживається для утворення назви особи, що виконує цю дію. Слово *head* у наведеному словосполученні вони зрозуміють, тому що вони знають одне із співзначень цього багатозначного слова “голова” [1, с. 16].

Слова, які можна зрозуміти в тексті без спеціального вивчення складають потенційний рецептивний словниковий запас учнів. Існує декілька джерел формування потенційного словникового запасу:

1. Опора на словотворчі елементи слів. Знаючи суфікси, префікси, а також значення кореневих слів, учні можуть самостійно зрозуміти такі слова, як: *useless, helpful, helpless, helplessness, changeable, satisfaction, dissatisfaction*.

2. Опора на інтернаціональну лексику або на подібні слова в рідній мові. Це спосіб розуміння таких

слів, як: doctor, fact, attack, address, interest, guest, profession, publish, secretary, reform, sputnik.

3. Згода про значення слова по контексту.

Half a million people inhabit our town (значення слова inhabit підказується словами people і town).

4. Співвідношення семантичних структур багатозначних слів іноземної і рідної мов і самостійне розуміння незасвоєних значень слів з опорою на засвоєні значення.

Hand (рука) "the hands of the clock (стрілки годинника).

5. Опора на конверсію.

Як відомо, конверсія є продуктивним способом словотвору в англійській мові. Одне й те ж саме слово може бути різними частинами мови без зміни його формами. Наприклад:

Don't cut bread with this knife.

The cut was deep enough.

I can't help him now.

We were thankful to him for help.

Знаючи слово "cut" як дієслово, учні легко зрозуміють його значення як іменника "поріз". Аналогічно з дієсловом та іменником "help". Тут лише необхідно володіти вмінням визначати граматичний статус слова в реченні.

Учням варто пояснити ці способи самостійного розуміння слів. Перед читанням тексту учитель спочатку на декількох прикладах показує, як можна самостійно зрозуміти інтернаціональне, похідне або багатозначне слово в новому значенні, а потім пропонує учням самим зрозуміти значення двох-трьох слів із цього тексту і пояснити, як вони це зробили. Такі передтек-

стові вправи створюють в учнів психологічну установку на самостійне розкриття значень слів, яких вони не вивчали, розвивають мовну здогадку.

У текстах для читання є й такі слова, для розуміння яких потрібно скористатися словником. Це вимагає спеціальних умінь. Їх треба починати формувати вже з перших років вивчення іноземної мови, а особливо, коли учні починають самостійно читати тексти. Ці вміння складаються з декількох операцій, яких треба навчати окремо:

1. Приведення слова до словникової форми (для дієслова – інфінітив, для іменника – однина, для прикметника – перша ступінь порівняння).

2. Знаходження в словнику слова з відповідним індексом (п. – іменник, v. – дієслово, adj. – прикметник, adv. – прислівник, prep. – прийменник).

3. Вибір із декількох співзначень багатозначного слова такого значення, яке відповідає контексту. Отже, перш ніж обирати правильне значення слова, учень повинен поміркувати над смислом речення, абзацу, розділу.

Вправи для навчання цих умінь варто виконувати в класі під керівництвом учителя перед читанням тексту про себе. Ці вміння в поєднанні з вищезазначеними способами самостійного розуміння слів дадуть учням можливість самостійно удосконалювати свої вміння читання і після закінчення школи.

Самостійне читання іноземною мовою має стати невід'ємною частиною учбового процесу, носити постійний характер, оскільки систематичне і планомірне читання є важливим джерелом і засобом збагачення словникового запасу і розвитку навичок усного мовлення учнів.

### Література

1. Крупник К.И. "Об обучении беспереводному чтению", "Вопросы обучения устной речи и чтению на иностранном языке" // Москва. – 1995. – С. 15–17.

2. Панова Л.С. Методика навчання іноземних мов у школі: Навчально-методичний посібник для студентів факультету іноземних мов. – 2-е вид., переробл. та доп. – Ніжин: НДУ, 2003. – 149 с.

## ОРГАНІЗАЦІЯ ДИСКУСІЇ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

Момот Н.А., студентка V курсу факультету іноземних мов

Методи, засоби та прийоми навчання англійської мови в середній школі постійно модифікуються, удосконалюються. На сьогодні особливої актуальності набув принцип комунікативності під час навчання іноземної мови. Одним із найефективніших засобів реалізації цього принципу на уроках англійської мови є організація та проведення дискусії.

У зв'язку з цим постає питання щодо визначення терміну "дискусія", виокремлення її структури та основних етапів її проведення, формулювання рекомендацій щодо організації дискусії та розробки алгоритму проведення дискусії на матеріалі англійськомовних журнальних статей. Розв'язанню цих проблем і присвячена дана стаття.

Існує низка робіт, присвячених поняттю "дискусія" (О.Ковтун, Г.А.Рубінштейн, Н.М.Топтигіна, В.Г.Шутова).

Систематизувавши наявні в методичці визначення цього терміну, ми дійшли до висновку, що дискусія – це взаємодія співрозмовників, організована з метою обміну думками. Дискусія як методичний прийом має свою **структуру**: тема дискусії, експозиція, мовленнєвий стимул, навідні питання, опорні слова, мовленнєва реакція співрозмовників.

*Тема дискусії* є надзвичайно різноманітною і залежить від теми обраної журнальної статті. Можна виділити такі теми, які є близькими учням: життя школи, навчання, вибір професії, життя молоді у країні, мова якої вивчається, людина (її духовний світ, прагнення, ідеали, характер, зовнішність, почуття, вчинки, мораль, переконання, смаки), новини науки та техніки, відомі люди, мистецтво, новини культурного та політичного життя. Загалом усі журнальні статті можна розподілити на 3 блоки: статті, які зображають людей, статті, які змальовують об'єкти та статті, які описують події. Звідси випливає, що теми дискусії на основі журнальних статей можна умовно розподілити на обговорення подій, об'єктів та зовнішності, рис характеру чи вчинків людей.

*Експозиція дискусії* – це той фактичний матеріал, інформація та пов'язана з нею проблематика, які служать основою будь-якого судження. В експозиції варто розрізнити матеріал і формулювання проблеми. Наприклад, учням пропонується коротке повідомлення, подія, що сталася з відомою людиною, афоризм чи приказка, взята з журнальної статті, у зв'язку з чим ставиться проблема: The author of the article claims: "Once TV shows would disappear into thin air. No longer. New search engines are pushing us toward a world where all programs are stored on the Net, all the time" [3, с. 52]. Do you agree with it? Як свідчить практика, учні спочатку починають обговорення статті з її загальної оцінки (сподобалася / не сподобалася), при цьому її аргументація містить у собі ряд проблем, що стимулюють подальше обговорення.

*Мовленнєвий стимул* у навчальній дискусії, на відміну від навчальних мовленнєвих ситуацій та інших вправ, завжди носить природний характер. У цьому й

полягає ефективність дискусії як одного з видів вправління у використанні іноземної мови у ситуації, наближеної до природної. Стимул викликає мовленнєву реакцію. Чим цікавішим є поставлене питання, проблема, тим легше викликати розмову і довше вдасться її підтримувати. Стимул залежить від якості експозиції. При підготовці до навчальної дискусії вчителям варто остерігатися двох крайнощів: 1) коли експозиція не викликає жодного стимулу для спілкування (нецікава) та 2) коли стимул надзвичайно сильний. Надто велике емоційне збудження учнів за відсутності у педагога необхідного досвіду організації навчальних мовленнєвих ситуацій дає зворотний ефект – воно "блокує" мовленнєвий канал іноземної мови й учні, незважаючи на протести вчителя, переходять на рідну мову.

*Навідні питання.* Під час підготовки навчальної дискусії учитель має продумувати поряд з експозицією також питання, за допомогою яких він має намір "розгорнути" проблематику навчальної дискусії та дати їй належне спрямування, тим самим підтримуючи мовленнєвий стимул учнів. Так, експозиція, сформульована з теми "Зовнішність", може не отримати бажаного відгуку з боку учнів. Ряд поставлених питань учителя, що деталізують її, може викликати жваве обговорення. Наприклад, Does man's appearance play any role in his life? Can a person's appearance be changed at will? What improves a young person's looks more: sport, clothes or cosmetics? Does appearance depend on our mood? Can we guess the person's occupation by his/her appearance?

*Опорні слова.* Під час проведення навчальної дискусії, особливо в молодших класах, корисним є список ключових слів та виразів. Будучи за своєю суттю лексичною підказкою, такі слова допомагають учням формулювати свої думки іноземною мовою.

*Мовленнєва реакція.* Мовленнєва реакція в навчальній дискусії набуває різноманітних форм: короткі репліки деяких учнів, монологічне висловлювання різної тривалості, монолог одного учня, що переривається окремими репліками та питаннями інших і т.д. Завданням педагога є не лише стимулювання розмови, але й управління нею. Він виступає в ролі ведучого, хоча цю роль може взяти на себе один з найбільш підготовлених та ерудованих учнів [1, с. 58–65].

Провідна роль під час проведення обговорення належить її організатору, тому варто акцентувати увагу на **рекомендаціях ведучому дискусії**.

Завдання ведучого дискусії – намагатися зменшити значущість своєї ролі й збільшити значущість ролей її учасників. Його головна мета – організувати процес обговорення, заохочувати учнів брати активну участь у діалозі, не стаючи в той же час головним суддею або істиною останньої інстанції.

Ведучий дискусії має намагатися підтримувати атмосферу довіри й поваги в групі; переконатися, що всі учасники дискусії розуміють запропоноване питання; втягувати в дискусію максимально велику кількість



учнів; давати учням час на обмірковування відповіді (якщо учень не починає говорити відразу ж, дати йому кілька секунд зібратися з думками; особливо це стосується молодших школярів); звертати увагу на кожну відповідь, не ігнорувати нікого; намагатися змінити хід міркувань (розширити думку, спрямувати її в інше русло); задавати учням уточнюючі питання (“Ти сказав, що тут є подібність... Подібність у чому?”, “Що ти маєш на увазі, коли говориш про...”, “Як ти прийшов до таких висновків?” і т.п.) [2, <http://festival.1september.ru/articles/502803/>].

З метою ефективного проведення дискусії слід поділити її на декілька логічних етапів: докомунікативний, комунікативний та післякомунікативний. Кожному з етапів притаманні особливості, на які необхідно звернути увагу.

**На докомунікативному етапі** (його ще називають етапом організації дискусії) варто переконатися у тому, що всі учасники знають правила поведінки під час дискусії, після цього сформулювати проблему, висунути тезу та антитезу, виокремити предмет суперечки.

Безпосередньо перед початком дискусії варто ознайомити учнів з **правилами** проведення дискусії (або нагадати їх, якщо у школярів уже є досвід участі в обговореннях). По-перше, кожен має право висловити свою точку зору, тому репліки співрозмовників слід уважно вислуховувати до кінця, не перебиваючи. Лише після того, як учень сформулював свою думку до кінця, можна задавати питання, заперечувати чи підтримувати висловлені міркування. Учням, яким важко дається утримувати власні думки в пам'яті, можна рекомендувати записати основні тези. По-друге, говорити потрібно лаконічно, не відходячи від теми. Таким чином, учні не лише висловлять своє ставлення до порушеної проблеми, але й дадуть змогу зробити це іншим. Учителю має слідувати за тим, щоб на кожного учня протягом дискусії відводився приблизно однаковий проміжок часу. По-третє, слід пам'ятати, що метою дискусії є аргументовано переконати у власній правоті. Але робити це слід таким чином, щоб не уразити опонента, а, навпаки, продемонструвати повагу до думок та переконань співрозмовників. Критика у даному випадку є безпідставною.

Як відомо, процес суперечки заснований на деякому протиріччі, яке треба виявити, щоб сформулювати проблему, тобто висунути тезу (думка, для обґрунтування істинності чи хибності якої вибудовується доказ) і антитезу (протилежна думка). Необхідно прагнути до того, щоб теза й антитеза були простими, лаконічними за формою вираження. Наприклад, після прочитання статті, у якій порушувалося питання про здорове харчування та продукти, шкідливі для людського організму, можна запропонувати таку тезу та антитезу для дискусії: Some people say that they keep to a diet, carefully choose food to eat. Others take the opposite view and say that they eat everything they want, do not prepare meals at home, but visit fast food restaurants. Tell which one you agree with and explain why. Use reasons and specific examples to support your opinion.

Потім учні збирають усі необхідні знання, інформацію про предмет суперечки, уточнюють значення незнайомих слів (якщо в цьому є потреба), продумують достовірні і достатні аргументи для доказу тези, формулювання питань до опонентів.

**Комунікативний етап** (етап проведення дискусії) розпочинається зі вступним словом організатора. Він повідомляє тему, дає її обґрунтування, виділяє предмет суперечки – положення і судження, що підлягають обговоренню. Сторони аргументують тезу, що захищається, а також заперечення викладених точок зору, ставлять питання різних типів. Організатор повинен стимулювати аудиторію до висловлень – задавати актуальні питання, якщо суперечка починає згасати. Він коректує, направляє дискусійний діалог на відповідність його меті, темі, підкреслює те загальне, що є у фразях опонентів. Від того, як розпочнеться дискусія, залежить успіх її проведення. Чи зрозуміють учні тему, чи зацікавить їх проблема – все це вплине на хід обговорення. Щоб дискусія пройшла успішно, необхідно емоційно й інтелектуально налаштуватися на проблему. Якщо вчитель упевнений, що проблема важлива, значуща та цікава для учнів, вони вже замислювалися над нею, досить після прочитання журнальної статті просто сформулювати тему або питання. Тоді обговорення почнеться само собою.

Якщо предмет майбутньої дискусії є далеким від учнів, не викликає інтересу, необхідно підготувати більш емоційний або видовищний початок. Учителю може прочитати невеликий яскравий текст, добровольці можуть розіграти невелику сценку. Якщо є можливість, варто показати учням якийсь відеофрагмент (наприклад, епізод із художнього або спеціального навчального фільму, тема якого пов'язана з темою журнальної статті). Експерт (ерудований учень) може коротко описати проблему й визначити теми для обговорення. Так чи інакше, за допомогою кожного із прийомів потрібно апелювати до почуттів учнів, викликати в них інтерес, показати зв'язок предмета дискусії з їхнім життям.

Представляючи тему, залежно від цілей учителя, можна показати кілька різних аспектів проблеми, тобто задати якісь межі обговорення. Найкраще написати тему й найважливіші підтеми на дошці. У ті моменти, коли дискусія занадто відхиляється від теми, є можливість указати на формулювання, повернутися до проблематики й побачити, що дискусія відхилилася від теми. Добре, якщо тема написана у формі питання або ствердження, які пропонують безліч можливих відповідей.

**На посткомунікативному етапі** (етап завершення дискусії) необхідно ще раз згадати й узагальнити принципи й висновки, які учні зробили під час дискусії. В ідеальному варіанті їх могли б сформулювати самі учні, а вчитель лише підтверджував би їхнє рішення. Учителю може подякувати всім учасникам дискусії, відзначити найактивніших учнів, подякувати тим, хто уважно слухав опонентів або втягував у дискусію мовчазних. Тим самим учні отримують позитивний зворотній зв'язок, що допоможе їм закріпити цивілізовані навички участі в дискусії [2, <http://festival.1september.ru/articles/502803/>].

На основі вищезазначеної структури та етапів проведення обговорення ми виділяємо такий наближений **алгоритм** проведення дискусії на матеріалі журнальних статей на уроках іноземної мови в середній школі:

1) *ознайомлення учнів із заголовком журнальної статті;*

2) *висловлення припущень стосовно тематики (індивідуальна чи парна робота, залежно від рівня підготовки учнів);*

- 3) ознайомлення із підзаголовком журнальної статті (у разі потреби – переклад), уведення незнайомих слів, необхідних для розуміння журнальної статті;
- 4) власне переглядове читання статті (5–10 хвилин, залежно від об'єму статті);
- 5) формулювання учнями головної ідеї статті, мети її написання;
- 6) питання вчителя на перевірку розуміння змісту статті;

- 7) власне *непідготовлене* обговорення ключових моментів журнальної статті;
- 8) підведення підсумків, формулювання висновків, до яких прийшли протягом дискусії.

Отже, навчальна дискусія має власну структуру, етапи та правила проведення. За умови використання журнальних статей у процесі навчання дискусії у середній школі можна досягти досить високого рівня сформованості комунікативно-дискусійних умінь учнів.

### Література

1. Скалкин В.Л., Рубинштейн Г.А. Учебная дискуссия как средство развития неподготовленной речи // ИЯШ. – 1968. – №4. – С. 58–65.
2. Шутова В.Г. Дискуссионные методы // <http://festival.1september.ru/articles/502803/>.
3. *Newsweek*, June 6/June 13, 2005. – 98 p.

УДК 378.147:811.111:003.086

## МЕТОДИКА НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ ПУНКТУАЦІЇ НА II КУРСІ ФАКУЛЬТЕТУ ІНОЗЕМНИХ МОВ

проф. Чекаль Г.С., Тищенко Л.В. студентка V курсу факультету іноземних мов

Пунктуація в англійській мові є доволі проблематичною частиною граматики. На відміну від української чи російської мови, в англійській мові пунктуації не приділяється належної уваги. Про розділові знаки згадують, між іншим, під час вивчення синтаксису чи граматичних структур або ж не згадують взагалі.

Пунктуаційна грамотність студентів залишається на низькому рівні, що, перш за все, пов'язано з недостатністю навчального матеріалу в чинних підручниках з англійської мови, які використовуються на спеціальних факультетах. Хоча й існує ряд довідників з пунктуації англійської мови, проте практичного матеріалу, який необхідний після введення правил вживання того чи іншого розділового знаку, все ж бракує. З огляду на ситуацію, що склалася, ми вважаємо за доцільне зосередити нашу увагу на методиці навчання студентів саме пунктуації, як частини писемного мовлення.

Існують праці, збірки, присвячені правилам пунктуації. Правила вживання розділових знаків можна знайти в працях Л.Траска "The Penguin Guide to Punctuation", Дж.Хармера "How to Teach Writing", Т.Джонсона "Common Problems of English Grammar and Punctuation", Н.Н.Орехової "Пунктуація та письмо", в статті Т.Каубері "A Functional Guide to Some Problems of English Punctuation", а також у праці Х.Фавлера "The King's English" та інших. Але праць, які присвячені саме методиці навчання пунктуації студентів вищих навчальних закладів, не так багато. Основною роботою, котру варто відмітити в цьому напрямку, є посібник для студентів старших курсів факультету англійської мови Т.В.Чеснокової "Методичні рекомендації з письмової практики: пунктуація та механіка", де подані не лише правила вживання розділових знаків, але й запропоновані орієнтовні тренувальні вправи на вживання окремих знаків пунктуації. Крім того, варта уваги стаття П.Коффіна "An Aid to the Teaching of Punctuation". Проблеми нестачі практичного матеріалу для вивчення

правил вживання розділових знаків торкаються і О.Б.Тарнопольський та С.П.Кожушко в своїй книзі "Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою". Доцільно зазначити те, що хоча науковці і зверталися до методики навчання пунктуації студентів факультету англійської мови, проте це досить опосередковано. Але все ж головною проблемою тут виступає нестача практичного матеріалу: вправ на закріплення правил вживання розділових знаків, тренувальних вправ, та вправ на перевірку та контроль здобутих умінь та навичок.

Цікавим матеріалом, що стосується пунктуаційної грамотності не лише студентів, що вивчають англійську мову, але й власне носіїв мови є бестселер Лін Трасс "Eats, Shoots and Leaves", де на яскравих прикладах показано, до яких непорозумінь може призвести незнання чи нехтування розділовими знаками.

Дана стаття має на меті показати необхідність навчання студентів факультету іноземних мов пунктуації, важливість упровадження окремого курсу з вивчення пунктуації англійської мови та, власне, запропонувати наше бачення цього курсу з прикладами розроблених практичних завдань.

Якщо ми маємо на меті навчити студентів правильно писати англійською мовою, то слід навчити їх правильно користуватися знаками пунктуації. Це, в свою чергу, означає, що вивчати пунктуацію слід нарівні з граматикою [7, с. 49–50].

Виходячи з вищезазначеного, ми пропонуємо ввести окремий курс вивчення пунктуації на факультеті іноземних мов. Доцільно буде розпочати з другого курсу, оскільки, з одного боку, на даному етапі студенти уже мають досить сформовані граматичні та синтаксичні навички, на які можна спиратися під час вивчення пунктуації, а з другого, – ознайомившись з більш складними граматичними конструкціями, вони мають навчитися правильно їх оформлювати під час написання.

Ефективне опрацювання пунктуації можливе в разі застосування раціональної, науково обґрунтова-

ної методики, що враховувала б усі чинники та обставини роботи.

Важливість здобуття навичок раціонального вживання пунктуаційних знаків можна проілюструвати і на гумористичних прикладах, у яких місце розділового знаку і визначає сенс речення.

Приклад 1: "Clemency ill advised, continuation of imprisonment!" чи "Clemency, ill advised continuation of imprisonment!" – російський аналог: "Казнить нельзя помиловать".

Хоча пунктуація і є графічною частиною писемного мовлення, але все ж подачу матеріалу слід урізноманітнювати. Можна використати різного роду динамічні таблиці, за допомогою яких легко здійснювати поперемінне зіставлення пунктуації в конструкціях, що відрізняються одна від одної позицією певного елемента (звертання, вставних слів, зворотів, підрядних речень).

Приклад 2: *Without saying a word, he left the room. – He left the room without saying a word.*

Важливо, щоб студентам подавалася інформація не лише у вигляді лінгвістичної констатації, а й за допомогою наочності – різноманітних таблиць, зразків, прикладів. Доцільно також подавати матеріал у вигляді цікавих, яскравих і водночас інформативних презентацій, що відповідно не лише полегшує запам'ятовування правил вживання розділових знаків, а й урізноманітнює та поживляє навчальний процес.

Необхідно забезпечити студентів чіткими та яскравими прикладами використання розділових знаків. Бажано, щоб там, де це можливо, приклади того, як і де слід вживати той чи інший пунктуаційний знак, протиставлялися прикладам неправильного вживання цього знаку, забезпечуючи зрозумілість для студентів, у чому ця неправильність полягає [2, с. 142].

Приклад 3: *Wrong: "I helped my friend jack off his horse." – Я допоміг своєму другу простаку злізти з коня.*

*Right: "I helped my friend, Jack, off his horse." – Я допоміг своєму другу, Джеку, злізти з коня.*

Бажано, щоб речення, що подаються як ілюстративний матеріал були цікавими, незвичними чи пов'язаними з певною життєвою ситуацією, що відповідно полегшує запам'ятовування та сприйняття інформації, з одного боку, а з іншого – пробуджує інтерес до вивчення пунктуації.

Приклад 4: *Before leaving the soldiers demolished the fort. – Перед тим як залишити солдатів, зруйнували фортецю.*

*Before leaving, the soldiers demolished the fort. – Перед відступом солдати зруйнували фортецю.*

У навчанні англійської пунктуації справа ускладнюється її відмінностями від української чи російської, тобто присутністю міжмовної інтерференції. Це можна проілюструвати на прикладі використання розділових знаків під час оформлення прямої мови.

Приклад 5: *Ellen asked, "Are you tired?" – Елен запитала: "Ви стомилися?"*

*She was at the meeting yesterday," replied Tom. – "Вона була на зборах вчора", – відповів Том.*

Програма вивчення пунктуації на другому курсі має на меті ознайомити студентів з особливостями вживання таких розділових знаків, як крапка, знак оклику,

знак питання, кома, крапка з комою, тире, двокрапка, дефіс, апостроф та лапки. На цьому етапі поряд з вивченням граматичних правил слід запропонувати студентам виконати ряд тренувальних вправ, що, в свою чергу, дасть їм змогу не лише краще зрозуміти правила використання того чи іншого розділового знаку, але й застосовувати їх на практиці.

До найбільш поширених видів пунктуаційних вправ відносяться завдання на розстановку розділових знаків в тексті або окремих реченнях. Вправа 1: *One man wrote a joke "The Best Artist" for a magazine. But he doesn't know what punctuation marks to use in his joke. Help him! Read the text and punctuate it correctly using an exclamatory mark, a colon, full stops, commas and quotation marks.*

The Best Artist

A despotic sultan who was blind in one eye invited three artists to paint his picture if you do a bad portrait I will punish you he warned but if you do a good one I will reward you now start the first artist produced a picture that showed the sultan as he was blind in one eye the sultan had him executed for showing disrespect to his monarch the second artist showed him with both eyes intact the sultan had him flogged for trying to flatter him the third artist drew him in profile showing only his good eye the sultan pleased rewarded him with gold and honours.

*Key to Exercise 1: The Best Artist* A despotic sultan who was blind in one eye invited three artists to paint his picture. "If you do a bad portrait, I will punish you," he warned, " but if you do a good one I will reward you. Now start!" The first artist produced a picture that showed the sultan as he was: blind in one eye. The sultan had him executed for showing disrespect to his monarch. The second artist showed him with both eyes intact. The sultan had him flogged for trying to flatter him. The third artist drew him in profile, showing only his good eye. The sultan, pleased, rewarded him with gold and honours.

Завдання до таких вправ, звісно ж, можливо варіювати, відповідно можуть бути вилучені з тексту як всі розділові знаки, так і лише окремі, можуть бути підказки у вигляді кількості розділових, що необхідно включити в текст або в рядок.

Ще один вид роботи, який може ефективно застосовуватися під час вивчення пунктуації – це вправи тестового характеру, де потрібно вибрати правильний варіант пунктуаційного оформлення речення. Студентам дається кілька варіантів розстановки пунктуаційних знаків, а вони мають вибрати найбільш підходящий.

Вправа 2: *Select the correctly punctuated sentence. Pay attention to commas, colons, semi-colons and apostrophes.*

1. a) She always enjoyed sweets, chocolate, marshmallows and toffee apples.

b) She always enjoyed: sweets, chocolate, marshmallows and toffee apples.

c) She always enjoyed sweets chocolate marshmallows and toffee apples.

2. a) We decided to visit: Spain, Greece, Portugal and Italy's mountains.

b) We decided to visit Spain, Greece, Portugal and Italys mountains.

c) We decided to visit Spain, Greece, Portugal and Italy's mountains.

3. a) I can't see Tim's car, there must have been an accident.

b) I cant see Tim's car; there must have been an accident.

c) I can't see Tim's car there must have been an accident.

4. a) Sarah's uncle's car was found without its wheels in that old derelict warehouse.

b) Sarah's uncle's car was found without its wheels in that old, derelict warehouse.

c) Sarahs uncles car was found without its wheels in that old, derelict warehouse.

5. a) Spain is a beautiful country: the beaches are warm, sandy and spotlessly clean.

b) Spain is a beautiful country, the beaches are warm, sandy and spotlessly clean

c) Spain is a beautiful country; the beaches are warm, sandy and spotlessly clean.

Key to Exercise 3: 1.a; 2.c; 3.b; 4.b; 5.c.

Для перевірки здобутих навичок використання розділових знаків доцільно запропонувати вправи, що мають на меті виправлення пунктуаційних помилок у реченнях чи текстах.

Вправа 3: *Each of the following sentences contains one or two mistakes. Rewrite them, correcting the mistakes.*

1. Much of what comedy proposes to teach us, is already part of our lives.

2. When the teacher commented that her spelling was poor, Lynn replied: "All the members of my family are poor spellers. Why not me?"

3. There was only one thing to do: study till dawn.

4. That tall man Paul's grandfather, is this month's winner.

5. This poem's style is really difficult, it's impossible to say what its meaning is.

Key to Exercise 4: 1. Much of what comedy proposes to teach us is already part of our lives.

2. When the teacher commented that her spelling was poor, Lynn replied, "All the members of my family are poor spellers. Why not me?"

3. There was only one thing to do – study till dawn.

4. That tall man, Paul's grandfather, is this month's winner.

5. This poem's style is really difficult; it's impossible to say what its meaning is.

У майбутньому ми ставимо за мету розробку комп'ютерного варіанту пунктуаційних вправ, що, з одного боку, дасть змогу заощадити час під час перевірки знань, а з іншого – дозволить студентам виконувати пунктуаційні вправи не лише на заняттях, а і в позааудиторний час.

### Література

1. Орехова Н.Н. Пунктуация и письмо (на материале русского и английского языка). – Ижевск: Изд. дом Удмуртского университета, 2000. – 214 с.

2. Тарнопольський О.Б., Кожушко С.П. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою. – Вінниця: Нова книга, 2008. – 287 с.

3. Фоли Дж. Энциклопедия знаков и символов. – М.: Вече, АСТ, 1996. – 432 с.

4. Чеснокова Т.В. Методичні рекомендації з письмової практики: пунктуація та механіка (для студентів старших курсів факультету англійської мови). – К.: Вид. центр КДЛУ, 2000. – 61 с.

5. Caudery T. A functional guide to some problems of English punctuation.

<http://www.english.au.dk/en/studies/exam/guides/punctuation>

6. Coffin P. T. An aid to the teaching of punctuation // College English. – 1951. – Vol. 12, №4. – P. 216–219.

7. Fowler, H.W. and F.G. The King's English. – Oxford: Oxford University Press, 1999. – 600 p.

8. Harmer J. How to Teach Writing. – Longman, 2007. – 200 p.

9. Jones T.E. Common Problems of English Grammar and Punctuation [http:// www.geocities.com](http://www.geocities.com)

10. Trask L. The Penguin Guide to Punctuation. – London: Penguin Books Ltd, 1997. – 173 p.

## ВИКОРИСТАННЯ АВТОРСЬКИХ ПРОГРАМ ДЛЯ ВДОСКОНАЛЕННЯ НАВИЧОК УЖИВАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО АРТИКЛЯ НА ФАКУЛЬТЕТІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

**проф. Чекаль Г.С., Коваленко Л.І.,** магістрантка факультету іноземних мов

У вищих навчальних закладах перевага надається активним методам навчання, які спрямовані на формування у студентів самостійності, гнучкості, варіативності, критичності мислення. Найпотужнішим джерелом пізнавальної активності студентів, розвитку їхніх творчих здібностей, інтересів, умінь і навичок та інших інтелектуальних чинників є сьгодні інноваційні технології [9].

Інноваційні технології в освіті – це насамперед інформаційні й комунікаційні технології, нерозривно пов'язані із застосуванням комп'ютеризованого навчання, зокрема авторських програм.

**Мета** даної статті – обґрунтувати доцільність використання авторських програм для вдосконалення граматичних навичок та вмінь студентів, а саме вживання англійського артикля.

**Новизною статті** є той факт, що вперше було створено комп'ютерні вправи на формування та закріплення навичок вживання англійського артикля для студентів I та II курсів факультету іноземних мов; систематизовано їх у комплекси та апробовано на практиці.

Проблеми застосування інноваційних технологій у навчанні іноземних мов розглядаються у працях таких учених, як: М.Варшауер, П.Г.Аскоянц, Г.С.Чекаль, П.І.Сердюков, О.М.Кужель, Т.І.Коваль, О.Нилов, Н.Д.Ротмистров та ін.

В українській мові така специфічна граматична категорія як артикль відсутня, тому засвоєння означеного й неозначеного артиклів дається студентам досить важко. Введення граматичної структури на занятті – це лише початок формування граматичної навички. Необхідним є досягнення автоматизованого вживання даної структури в мовленні. Ця задача вирішується шляхом застосування граматичних вправ на артикль, яких, на жаль, у підручниках не завжди достатньо, і вони не подані в чіткій системі. Тому інколи викладачеві доводиться самостійно розробляти граматичні вправи, спираючись на чинні навчальні та методичні посібники. Бажано, щоб ці вправи були побудовані на засвоєному лексичному матеріалі [3, с. 105].

У Ніжинському державному університеті ім. М.Гоголя кафедральними планами передбачається така послідовність роботи над темою “Артикль”.

На першому курсі на початку II семестру вводяться основні правила вживання артикля з власними та загальними назвами.

На другому курсі, де студенти вже вивчають окрему дисципліну “Грамматика англійської мови”, на жаль, не відведено спеціальних годин для подальшого вивчення теми “Артикль”. Натомість передбачено, що знання з даної теми актуалізуються упродовж усього року знову ж таки на заняттях з практики мовлення. При цьому конкретного блоку вправ викладачам не запропоновано, вибір та підготовка вправ проводяться ними самостійно, що ускладнює роботу.

На третьому курсі опрацювання теми “Артикль” проводиться на принципово новому, ускладненому рівні і підрозділяється на дві теми. Під час роботи над “Темою 1” студенти дізнаються про форми артикля; походження неозначеного артикля від числівника і означеного від вказівного займенника, що пояснює відповідно наявність у артиклів семантичних значень одиничності і вказівності; про відсутність у артиклів лексичних значень; отримують уявлення про детермінуючу функцію артиклів; ознайомлюються з випадками вживання означеного артикля для позначення відомих та унікальних предметів, а неозначеного – для позначення невідомих предметів та для їх інтерпретації відомих (інтерпретаційна функція); вживання артиклів у родовій функції. “Тема 2” передбачає вивчення вживання артикля з іменниками деяких семантичних груп: адресні імена, географічні назви, соціальні імена-орієнтатори, темпоральні імена; випадки вживання артиклів з антропонімами.

Як бачимо, об'єм навчального матеріалу, котрий повинні засвоїти студенти, є досить великим. Досягнення автоматизації у вживанні такої важливої граматичної категорії як артикль може бути здійсненим повільними темпами, займаючи багато аудиторного часу, адже викладачеві необхідно буде докладно зупинятися на кожному випадку вживання артикля, пояснювати його студентам, перевіряти виконані ними вправи знову і знову. Для того, щоб ефективно автоматизувати навички вживання артикля і звільнити доволі великий об'єм аудиторного часу, найкраще підходять комп'ютерні вправи, створені на основі авторських програм.

Авторськими називаються програми, за допомогою яких викладачі можуть створювати для своїх занять вправи “на власне замовлення”. Ця перевага особливо ціниться серед фахівців. Проте на практиці авторські програми використовуються все ще не так широко, як це можна очікувати.

Авторські програми є особливо багатообіцяючими, якщо викладач використовує всі можливості програм і коли вони методично грамотно введені у навчальний процес. Особливо цікавими здаються авторські програми у сучасних підходах до занять з мови, таких як діяльнісно орієнтоване заняття та проектне заняття. Можливості новітніх програм тут є вигідними, оскільки гіперпосилання, звукові, графічні та відеоелементи можуть бути простим чином вбудовані у вправи. Допоміжними можуть стати програми для створення презентацій та текстові редактори, з якими досить просто працювати. Якщо автор захоче у певному місці помістити вправу, він може приєднати елемент авторської програми за допомогою гіперпосилання.

Виключне застосування авторських програм у сфері самоосвіти для повторення і вправлення з граматики та лексики ні в якому разі не вичерпує можливостей застосування цих програм [7, с. 138].

Застосування авторських програм як аспект комп'ютеризованого навчання іноземних мов має цілий ряд переваг:

- варіативність застосування на різних етапах навчання, можливість застосування на будь-якому етапі роботи на практичному занятті, економне використання навчального часу;

- використання різних аудіовізуальних засобів навчання (графіки, звуку) для збагачення і мотивації навчання, наочного та динамічного подання матеріалу;

- індивідуалізація навчання, визначення глибини і послідовності засвоєння, темпу роботи, розгалуження послідовності навчання на основі аналізу помилок студента;

- скорочення видів роботи, що викликають втомлюваність студента; навчальний матеріал краще сприймається і легше запам'ятовується студентами;

- створення комфортного середовища навчання загалом та умов для самостійної роботи студента зокрема; активізація навчальної діяльності студента, інтенсифікація навчання та підвищення рівня мотивації;

- упровадження експериментальних досліджень;

Усі перелічені переваги застосування авторських програм допомагають вирішити основне завдання мовної освіти – формування у студентів мовної компетенції [9].

У розпорядженні студентів та викладачів Ніжинського державного університету ім. М.Гоголя є такі авторські програми: *Hot Potatoes* та *Teaching Templates*.

*Hot Potatoes* – інструментальна програма-оболонка, що надає викладачам можливості самостійно створювати інтерактивні завдання без знання мов програмування і залучення спеціалістів у сфері програмування.

За допомогою програми можна створити 10 типів вправ із використанням текстової, графічної, аудіо- та відеоінформації.

Особливістю цієї програми є те, що створені завдання зберігаються у стандартному форматі веб-сторінки: для їх використання студентам потрібний лише веб-браузер (наприклад, Internet Explorer); тому студентам не потрібна програма *Hot Potatoes* для виконання вправ; вона необхідна лише викладачам для розробки та редагування вправ [10].

Вправи можуть бути створені за допомогою 5 блоків вправ (кожен блок може розглядатися як окрема програма):

1. JQuiz – Вікторина – запитання з множинним вибором.

2. JCloze – Заповнення пропусків.

3. JMatch – Установлення відповідностей.

4. JCross – Кросворд.

5. JMix – Відновлення послідовності.

Для створення вправ на вживання англійського артикля найбільш доцільною ми вважаємо програму JCloze, оскільки вона надає можливість оперувати таким елементом як артикль у текстах, де найкраще може бути проілюстрований контекст.

У діалоговому вікні "Gapped words alternatives" (варіанти правильних відповідей) у полі "Clue" (підказка) можна ввести підказку до пропущеного слова (це може бути правило на вживання артикля), до якої є можливість звернутися під час виконання вправи. Крім

того, за необхідності в полях "Alternative correct answers" (варіанти правильних відповідей) – можна ввести варіанти правильних відповідей.

Якщо у вправу було введено підказки, то вони будуть з'являтися натисканням на кнопку "?" поруч із кожним словом, для якого передбачена підказка.

*Teaching Templates* – це набір, що складається з 9 сервісних програм, за допомогою яких можна створити інтерактивні веб-вправи, тести та вікторини, включаючи вправи на множинний вибір, питання на час, вправи на заповнення пропусків, тест "іншими словами", тест "ваша думка?" [11].

Доцільними програмами *Teaching Templates* для створення вправ на артикль нам здаються програми *Gap Text*, що нагадує *JCloze*, але має певні відмінності у зворотному зв'язку (результати подаються у вигляді балів, студентові видно правильну відповідь відразу після того, як він зробив помилку), та *Multiple Choice*, де можна контекст вживання артикля успішно проілюструвати за допомогою малюнків, а матеріал вправи дозується окремими реченнями.

У 2008 році на факультеті іноземних мов Ніжинського державного університету ім. М.Гоголя нами було проведене дослідження ефективності застосування комп'ютерних вправ серед студентів першого курсу. Для розробки комп'ютерних вправ були використані обидві вищезазначені програми.

Як джерела наповнення вправ були використані сучасні аутентичні підручники з англійської мови (Betty Schramper Azar. *Understanding and Using English Grammar*; Jenny Dooley – Virginia Evans. *Grammarway 4*; Digby Beaumont, Colin Granger. *The Heinemann ELT English Grammar*, Sue O'Connell. *Focus on Proficiency* та ін.).

Експеримент показав, що після 1 тижня регулярних занять з комплексом комп'ютерних вправ середня кількість помилок студентів досліджуваної групи знизилася на 40%, що доводить ефективність введення вправ такого виду у навчальний процес.

З отриманих результатів ми також зробили висновки про недоліки вправ та про найбільш типові помилки, які робили студенти I курсу. Як виявилось, недостатньо засвоєними були випадки вживання артикля з описовим та обмежуючим означенням, з географічними назвами, а також деякі окремі випадки вживання артикля із загальними назвами. Результати експерименту були враховані під час підготовки корективного комплексу вправ для студентів II курсу.

Джерелом для наповнення змістом наступного комплексу послугували підручник Н.М.Жилко, Л.С.Панової *Exercises in English Grammar*, журнал *World English 4*, та інші сучасні матеріали зарубіжних та вітчизняних освітніх видань та Інтернет-сайтів. Крім того, для вивчення теми "Артикль" ми обробили тексти навчального розділу підручника з практики мовлення (укр. А.М.Грицай), котрий на час проведення експерименту у квітні 2009 року вивчали студенти II курсу. В основному, було використано 2 види завдань: на доповнення окремих речень (Completion) і на поновлення тексту (Cloze).

Частина вправ передбачає підказки у формі правила. Комплекс містить як вправи на окремі випадки вживання артикля, так і вправи, де комбінуються різноманітні випадки вживання артиклів. Пропонується послідовність

вправ з поступовим ускладненням. Тексти підбиралися з урахуванням їх інформативності, що сприяло кращому засвоєнню граматичного матеріалу та підвищенню мотивації студентів у вивченні іноземної мови.

Обробка результатів свідчить про те, що більшість студентів продуктивно засвоїли основні випадки вживання англійського артикля і показали значний прогрес. Загальна кількість помилок, зроблених у групі, зменшилася більш ніж удвічі – на 60%.

Експерименти довели раціональність самостійної позааудиторної роботи студентів над формуванням навичок уживання англійського артикля за допомогою комп'ютерних вправ, створених із використанням програм *Hot Potatoes* та *Teaching Templates*, і тому ми вважаємо за доцільне розробку аналогічних комп'ютерних вправ на вживання англійського артикля, передбачених навчальною програмою для студентів III курсу.

### Література

1. Волкова Е.И. Английский артикль: Учебное пособие для студентов первого курса языкового вуза. – 2-е изд., второе, переработ. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1977. – 172 с.
2. Жилко Н.М., Панова Л.С. Вправи з граматики англійської мови: Навчальний посібник. – 5-е вид., перероб. і допов. – Ніжин: Видавництво НДУ, 2007. – 355 с.
3. Панова Л.С. Методика навчання іноземної мови у загальноосвітніх закладах: Підручник для студентів вищих навчальних закладів. – Ніжин: НДУ, 2007. – 322 с.
4. Betty Schramper Azar. Understanding and using English grammar. – 3rd ed. – New York: Pearson Education, 1999. – 489 p.
5. Digby Beaumont, Colin Granger. The Heinemann ELT English Grammar: Учебное пособие. – К.: Методика, 2000. – 352 с.
6. Jenny Dooley – Virginia Evans. Grammarway 4. – Newbury Berkshire: Express Publishing, 1999. – 221 p.
7. Margit Gröner, Tim Hassert. Computer im Deutschunterricht. Fernstudieneinheit. – München: Goethe-Institut, 2000. – 195 s.
8. Sue O'Connel. Focus on Proficiency. – Harlow: Addison Wesley Longman Limited, 1998. – 223 p.
9. [http://www.conferens.sumdu.edu.ua/dl2004/ua/date/seminar/2004\\_10/doc/Shapran.rtf](http://www.conferens.sumdu.edu.ua/dl2004/ua/date/seminar/2004_10/doc/Shapran.rtf)
10. <http://web.uvic.ca/hrd/hotpot/tutorials6.htm>
11. <http://www.tac-soft.com>

УДК 811:371.32

## ВИКОРИСТАННЯ РОЛЬОВИХ ІГОР У ПІДРУЧНИКАХ PROJECT

**Вареник Г.І.**, студентка IV курсу факультету іноземних мов

Гра – рід діяльності, вільної та свідомої, яка дає дитині не тільки насолоду, але й дозволяє самостверджуватися у заняттях, які її цікавлять.

Гра – розумна, планомірна, підпорядкована відомим правилам система поведінки. За визначенням Л.С.Виготського, гра є природньою формою праці дитини, властивою лише їй формою діяльності [1]. Особливість дитячої гри в тому, що її мотив не в результаті, а в змісті ігрової дії. Ігрові ситуації сприяють створенню особливого простору навчальної діяльності, у якому учень готується до рішення життєвоважливих проблем і реальних ускладнень.

За допомогою мовної гри реалізується активна позиція учня в навчальному процесі, адже учень передає не лише інформацію, але й своє ставлення до неї, а також фіксує і враження інших учасників гри. Одним із видів мовної гри є рольова гра.

Мета цієї статті полягає в тому, щоб показати можливість використання рольових ігор у навчанні іноземної мови як елементу комунікативного та особистісно орієнтованого підходів на основі підручника Project English, згідно з сучасними методологічними засадами вивчення іноземних мов.

Том Хатчінсон, директор Інституту англійської мови у Ланкастерському університеті, у своєму підруч-

нику Project English, пропонує ігровий та спрямований на розвиток умінь учнів підхід до вивчення іноземної мови. Підручник містить багато цікавого матеріалу, він змістовний та яскравий, побудований у формі окремих проектів на різні теми, які були ніби-то створені учнями.

Project English охоплює такі лексичні теми, як: "Мій світ (захоплення, навчання, друзі)", "Наше місто", "Зовнішність", "Тварини", "У лікаря", "Їжа", "Лондон". Кожен проект має певні підтеми, у кінці кожного з них учні повинні виконувати власний проект, наприклад, намалювати та описати місто своєї мрії, або провести опитування однокласників з метою з'ясування їхніх захоплень. Це сприяє розвитку інтересу до вивчення іноземної мови.

Було проведено декілька рольових ігор на основі підручника Project English у 6 та 7 класах спеціалізованої середньої школи №97 ім. О.Теліги. Прослідкуємо можливість та доцільність використання рольових ігор як елементів комунікативного та особистісно орієнтованого підходу у цьому підручнику на прикладах деяких рольових ігор. Для цього візьмемо тему "Про себе" з першої частини підручника і розглянемо спочатку поетапний шлях до рольової гри. На перших уроках іде робота над засвоєнням лексичних одиниць

та граматичних структур, з якими вони вживаються. Для чого використовуємо вправи на виправлення речень, обігрування діалогів з підручника, побудову заперечних та питальних речень (граматичні теми – дієслово to be у різних часових формах, минулий неозначений час), наприклад,

Listen, ask about last week.

Example

Tony isn't ill this week.

Was he ill last week?

Ben and Mandy aren't at school this week.

Were they at school last week?

Jane isn't at home this week. Mr. Hill isn't at work this week. Chery isn't at work this week.

Listen, ask how.

Example

. Millie broke her leg.

. How did she break it?

Tony cut his finger. Mut broke his leg. Jane burnt her hand [2, с. 38].

Пізніше використовуємо вправи на підстановку пропущених слів до діалогів між учителем та учнем, який пропустив заняття:

Where \_\_\_\_\_ you last week, Tony?

I \_\_\_\_\_ ill.

Oh? What \_\_\_\_\_ the matter?

I \_\_\_\_\_ flu.

\_\_\_\_\_ you all right now?

Yes, thank you [2, с. 54].

На наступному етапі учні складають власні діалоги за поданими листами про пропущені уроки та обігрують їх.

2 Green Street

London SE10

3rd June

Dear Miss Brown

Ken wasn't at school yesterday, because

he was at the dentist's. He had a toothache.

Yours sincerely,

B. Jones.

Після усіх цих підготовчих ступенів використовуємо рольову гру. Ролі розподіляємо таким чином: учень А- вчитель, класний керівник; учень В-учень цього вчителя, який певний період часу не був у школі. Дія відбувається у школі. Учням із високим рівнем мовленнєвих умінь та навичок роздаємо завдання типу:

You are the teacher. Your pupil wasn't at school for a week. Get to know why

Учень А:

You weren't at school for a week, you had flu. Explain that to your teacher.

Учням з низьким рівнем розвитку мовленнєвих умінь та навичок роздаємо завдання іншого зразка:

You are the teacher. Your pupil wasn't at school for a week. Ask him (her) where he was, what has happened and how is he now.

Учень А.

You weren't at school for a week, because you had a high temperature. Answer your teacher's questions.

Групи учнів, а точніше пари, підбираємо, враховуючи рівень учнів. У кожній парі повинен бути один

слабший учень і один сильніший, таким чином буде здійснюватися взаємодопомога учнів один одному і вони не відчуватимуть незручностей, оскільки їхній рівень не називається всьому класові і учні працюють на рівних серед однокласників. Основними завданнями цієї рольової гри є:

- тренувати учнів у вживанні лексики за темою у ситуації, наближеній до реальності;

- активізація мисленнєвої та мовленнєвої діяльності учнів;

- розвиток мовної реакції учнів, стимулювання їх до говоріння.

У ході спостережень за учнями 6-Б класу середньої школи №97 під час проведення цієї гри було помічено, що учні активно включилися у спілкування та обігрування ролей, ними було використано максимальну кількість мовленнєвих засобів та лексичних одиниць, засвоєних на попередніх заняттях за темою. У класі серед 15 дітей є група учнів (3 дітей) з підвищеним рівнем тривожності особистості, які під час попередніх занять боялися виходити до дошки і відповідати на запитання – але під час гри вони працювали на рівні з усіма іншими учнями.

Прослідкуємо ще одну рольову гру з другої частини цього ж самого підручника. Візьмемо тему "Прогрес і зміни (історія життя)". Робота ведеться над засвоєнням мовленнєвого матеріалу, для чого використовуються вправи на аудіювання діалогу, його обговорення, обігрування. На наступному етапі проводиться колективне складання власних подібних діалогів за зразком та їх обігрування. І лише після того проводимо рольову гру.

Для цього визначаємо такі ролі для учнів:

You are Phil. Take an interview with Johnny Ball.

Учень А.

You are Johnny Ball, football manager. You are 35. You live in Birmingham and played for Birmingham City Football Club. Answer the question of the interviewer [3, с. 83].

У наведеному вище прикладі обом учням потрібно проявити уміння творчо використовувати мовний матеріал. Це завдання для високого рівня оволодіння. Якщо ж ми будемо використовувати трохи змінені завдання, то з ними впораються учні з середнім рівнем знань:

You are Phil. Take an interview with Johnny Ball. Ask him about his life and career.

Учень А.

You are Johnny Ball, football manager. You are 35. You live in Birmingham and played for Birmingham City Football Club. You have your job for 5 years. You're married and live in America. Answer the questions of the interviewer. Tell him about your life and career.

Наведені завдання потребують меншої творчої активності і тому є легшими.

Найпростіші завдання підходять для низького, або достатнього, рівня умінь. Наприклад:

You are Phil. Take an interview with Johnny Ball. Ask him about his life and career.

Учень А.

You are Johnny Ball, football manager. Here some facts of your biography. Answer the questions of your partner. Date of birth – 23 October, 1968 in Birmingham. Was a



football player – May 1985 – June 1990. Got married – 15 September, 1989. Moved to America – 1990. Became a manager – 1991–2003.

Під час проведення цієї гри з учнями 6-Б класу середньої школи №97 було помічено, що учні захоплено працюють із цим завданням, використовують усі, засвоєні ними раніше, мовні зразки, лексичні одиниці та граматичні структури. Зникла зніяковілість деяких учнів, страх зробити помилки чи вимовити неправильно слово. Навіть учні з низьким рівнем знань не боялися грати ролі на одному рівні з учнями з достатнім та високим рівнем знань.

Рівнорівневі завдання для учнів в іграх і є реалізацією особистісно орієнтованого підходу, адже здійснюється

заповнення прогалін у вихідному рівні володіння учнем іншомовним мовленням, активізація та стимулювання навчальної та навчально-виховної діяльності учнів, розвиток упевненості у власних силах учнів та з'являється відчуття духу змагання, що сприяє пізнавальній мотивації. Ці ігри є елементом комунікативного підходу, тому що у них реалізувалися такі завдання: мовленнєва спрямованість навчального процесу, яка полягає в тому, що шляхом до поставленої практичної мети є правильне користування іноземною мовою, а всі мовні зразки, які засвоювалися на попередніх етапах, використовувалися у цій грі; індивідуалізація, з точки зору особистісного її аспекту (рівнорівневі завдання); та ситуативність через моделювання життєвих ситуацій.

### Література

1. Виготський Л.С. Педагогічна психологія. – М.: Педагогіка, 1991. – 480 с.
2. Hutchinson T. Project English 1. – Oxford University Press, 1998. – 105 p.
3. Hutchinson T. Project English 2. – Oxford University Press, 1998. –112 p.

УДК 811:371.32

## ПИСЕМНЕ МОВЛЕННЯ ЯК ЗАСІБ СПІЛКУВАННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

**Якобсон Ю.В.**, студентка IV курсу факультету іноземних мов

Одним із завдань навчання писемного спілкування на середньому етапі вищої середньої школи є оволодіння учнями такими жанрами як приватний і діловий лист. Мета статті полягає в розробці методики навчання писемного мовлення в старших класах. Зарубіжні дослідження свідчать, що традиційне листування все більше поступається місцем спілкуванню за допомогою електронної пошти як найбільш швидкого і дешевого засобу комунікації. Як показав проведений порівняльний лінгвістичний аналіз традиційних та електронних листів, електронний лист має низку особливостей, які дають підстави розглядати його в якості самостійного жанру писемного мовлення. Таким чином, виникає практична потреба в розробці методики навчання і створення вправ для писемного спілкування за допомогою електронної пошти.

Ґрунтуючись на аналізі проектів через електронну пошту і нашому досвіді проведення першої секції експериментального навчання, ми виділили три етапи навчання писемного спілкування за допомогою електронної пошти: нульовий – інструментальний, перший – підготовчий, другий – основний. Підготовчий та основний етапи включають по два підетапи [1, с. 41].

Мета інструментального етапу навчання, мета якого – формування інструментальних навичок і вмінь, до яких відносяться: вміння реєструвати власну електронну адресу, відправляти й отримувати електронні листи, орієнтуватися в організації WEB-сторінок тощо.

На нашу думку, підготовчий етап навчання писемного спілкування за допомогою електронної пошти доцільно розділити на два підетапи. На першому підетапі (1А) формуються навички коректного використання позамовних стандартів оформлення електронних листів. До таких відносяться: “заповнення шапки” елек-

тронного листа, коректне графічне оформлення електронного листа, використання емотикону графічного редактора як засіб компенсації інтонації тощо.

Виділення другого підетапу (1 Б) диктується кількома причинами. Досвід пробного навчання показав, що під час написання контактних оголошень і перших електронних листів учні стикаються з рядом труднощів скоріше суб'єктивного характеру. Контактні оголошення і перші листи характеризуються однотипністю змісту, відсутністю оригінальності, в той час як зав'язування першого контакту і початок листування завжди включають спроби саморепрезентації, вимагають розвитку вміння ефективно і яскраво представити свою особистість. Отже, підетап (1 Б) присвячений розвитку умінь написання контактних оголошень і перших електронних листів. Підготовчий етап закінчується публікацією на сайті знайомств контактного оголошення та відправленням першого листа обраному партнеру з листування.

Метою другого, основного етапу, є вдосконалення навичок і розвиток умінь коректного мовлення і мовленнєвого оформлення електронних листів – використання модальних прислівників і часток, етикетних контактних стимулів для підтримання “зворотного зв'язку” тощо (підетап 2 А). Розвиток умінь писемного спілкування за допомогою електронної пошти – мета другого підетапу (2Б). Передбачається, що на цьому етапі на основі вже сформованих навичок і вмінь писемного спілкування за допомогою електронної пошти учні можуть листуватися з партнером у режимі on-line.

Відповідно до визначених цілей навчання і виділених навичок і вмінь, формування та розвиток яких є метою навчання писемного спілкування за допомо-

гою електронної пошти, до комплексу вправ для навчання писемного спілкування за допомогою електронної пошти увійшли наступні вправи:

1) вправи для формування інструментальних навичок і вмінь (виконання на інструментальному рівні);

2) вправи для формування навичок коректного використання позамовних стандартів оформлення електронних листів (використовується на підготовчому етапі);

3) вправи для розвитку вмінь написання контактних оголошень і перших електронних листів;

4) вправи для вдосконалення навичок і формування вмінь коректного мовного та мовленнєвого оформлення електронних листів;

5) вправи для розвитку вмінь написання електронних листів;

6) вправи для розвитку соціокультурної компетенції (виконується на всіх етапах).

Комплекс вправ призначений для використання на трьох типах занять: аудиторних заняттях, заняттях у комп'ютерному класі, заняттях в Інтернет-класі, у спеціалізованих аудиторіях з доступом до Інтернету.

За критерієм "спрямованість навчальної дії" всередині окремих груп вправ ми виділяємо такі типи: рецептивно-аналітичні вправи, спрямовані на аналіз позамовних, мовних, мовленнєвих особливостей електронних листів, а також рецептивно-репродуктивні та продуктивні вправи.

Головним критерієм під час створення комплексу вправ було визначено фактор комунікативності. Так, умовно-комунікативні вправи досить широко представлені в наступних групах вправ: для формування інструментальних навичок умінь, для формування навичок коректного використання позамовних стандартів оформлення електронних листів, для вдосконалення навичок і формування вмінь коректного мовного і мовленнєвого оформлення електронних листів. До таких вправ відносяться: корекція графічного оформлення електронних листів, заміна / вставка графічних символів, лексичних одиниць, розширення / звуження речення за рахунок запропонованих лексичних одиниць / словосполучень, завершення зразка мовлення тощо. До групи вправ для розвитку вмінь написання контактних оголошень і перших електронних листів, а також до групи вправ для розвитку вмінь написання електронних листів увійшли комунікативні вправи. У групі вправ для розвитку соціокультурної компетенції представлені як умовно-комунікативні, так і комунікативні вправи. До комплексу увійшли вправи з вербальними і вербально-зображальними опорами і вправи без опор. У навчанні писемного спілкування за допомогою електронної пошти використовуються парна, групова та індивідуальна форми роботи [1, с. 42].

Ще одним видом удосконалення письма в старших класах є написання твору. Підготовка до написання **твору** починається з вивчення тієї чи іншої програми.

У старших класах учитель планує в календарному плані написання твору після завершення роботи над темою.

Перш ніж почати роботу над темою, вчитель складає список підтем – прообраз майбутнього плану твору – й організує серію уроків з теми таким чином, щоб за кожною підтемою були проведені всі необхідні тре-

нувальні лексичні вправи; вправи на розвиток навичок діалогічного та монологічного мовлення на відповідному рівні.

Домашніми завданнями можуть бути завдання:

- скласти речення з новою лексиною;

- поставити питання;

- дати відповіді на запитання, записані в класі;

- скласти короткий діалог;

- написати коротке повідомлення.

Вивчаючи прислів'я або вислови відомих людей з даної теми, які можуть бути використані як епіграф [2, с. 18].

Після того, як тема вивчена, у класі починається робота над твором. Учні навчаються цього під керівництвом вчителя. Коли у школярів вироблені певні вміння, можна давати додому завдання написати твір, попередивши учнів, що після вивчення теми вони будуть писати твір самостійно, а отже, щоб протягом усього періоду роботи над темою вони підбирали матеріал, оскільки твір – це не виклад вивченої теми, а творча робота.

Процес написання твору поділяється на 2 етапи: планування й написання.

Планування включає:

1) вибір теми;

2) підбір матеріалу (список основних ідей, відмова від тих, що не зовсім відповідають темі або зроблять твір занадто довгим);

3) складання плану або тез твору.

У плані кожний пункт – це ідея для обговорення в творі, а не речення.

#### **Правила оформлення плану**

1. Назва твору пишеться над планом.

2. Слово "вступ", "основна частина", "висновок" не пишуться.

3. Основні пункти плану позначаються римськими цифрами, підпункти – літерами або арабськими числами.

4. Кожний абзац починається з великої літери. У пунктах та підпунктах плану лише перше слово пишеться з великої букви, решта – з маленької, крім власних імен.

5. У кінці пунктів чи підпунктів плану крапка не ставиться.

6. Під пунктом плану має бути два чи більше пунктів або жодного. Один підпункт не пишеться.

7. Як правило, основні пункти плану пишуться паралельно, а підпункти під тим же пунктом – паралельно між собою.

8. Якщо в плані перший пункт – іменник (прикметник), то й інші пункти мають бути іменниками (прикметниками).

9. Не можна змішувати пункти плану у формі іменника чи прикметника з тезами твору у формі речень.

10. Кожному пункту плану чи тези має відповідати один номер чи літера.

Для твору з 500 слів не слід складати план більше, ніж з 5 основних пунктів.

#### **Написання твору**

1. Написати чорновий варіант твору з опорою на план.

2. Включити вступ і висновок.

3. Дотримуватися поділу на абзаци.

Вступ має висвітлювати тему твору. Абзаци мають відповідати пунктам та підпунктам плану. Абзаци не повинні бути ні дуже довгими, ні дуже короткими.

У висновку слід підсумувати чи підкреслити основну ідею твору. Це може бути абзац, або одне – два речення, якщо твір невеликий.

4. Перечитати чорновий варіант, викинути чи додати дещо; змінити порядок викладення змісту, за необхідністю удосконалити структуру речень; перевірити написання слів та пунктуацію.

5. З метою кращого самоконтролю треба дати відповіді на такі запитання:

1. Наскільки чітко поставлена мета у вступі?
2. Чи правильно поділено твір на абзаци?

3. Чи є речення різними за структурою?
4. Чи можна вжити більше складних речень?
5. Чи вжита відповідна лексика? Які слова або вирази можна усунути або замінити?

6) Чи правильно написані всі слова? Де потрібно ще вжити знаки пунктуації, щоб зробити зміст більш чітким?

6. Після ретельної перевірки охайно переписати твір [2, с. 18].

Таким чином, поступово, оволодіваючи особливостями письма, учень переносить їх певною мірою на усне мовлення, від чого останнє стає досконалішим, а сам учень відчуває себе впевненіше.

## Література

1. Серeda O.M. Комплекс вправ для навчання писемного спілкування за допомогою електронної пошти // Іноземні мови. – 2003. – №4. – С. 40–47.

2. Литвин С.В. Навчання учнів старшої загальноосвітньої школи писемного спілкування англійською мовою. – К., 2002. – 20 с.

УДК 378.147:811.111

## ПІСНІ ЯК НАВЧАЛЬНИЙ МАТЕРІАЛ У КУРСІ “ПРАКТИКА УСНОГО ТА ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ”

**Селезенко І.В.**, магістрантка факультету іноземних мов

В умовах відсутності іншомовного середовища використання автентичних відео- та аудіоматеріалів є одним із ефективних методів під час вивчення іноземної мови. Використання цих матеріалів у процесі навчання є ефективним способом впливу на емоційну сферу студентів, що підвищує мотивацію до вивчення іноземної мови, ступінь зацікавленості, а найголовніше – розширює їх мовну та лінгвокраїнознавчу компетенцію. Особливе місце серед аудіоматеріалів належить пісням, доцільність використання яких відображена у численних публікаціях вітчизняних та зарубіжних авторів.

Якщо розглядати пісню як дидактичний матеріал, необхідно встановити ієрархію її інтегральних компонентів: очевидно, що викладача цікавлять насамперед слова, отже, є сенс у тому, щоб тексти пісень давали студентам мовний і мовленнєвий матеріал, який би відповідав їхнім практичним потребам. Крім того, на сучасному етапі пісню розглядають у дидактиці не лише як поетичний текстовий матеріал для аналізу та вивчення, а переходять до комплексного сприйняття музики, слів та їх інтерпретації. Більше уваги приділяється ритму, мелодиці, тренуванню сприйняття на слух [2, с. 101].

Музичний вокальний матеріал можна розглядати лише як один із багатьох засобів навчання (так само як ігри, електронні презентації, відеоматеріали тощо), реалізація якого передбачає вирішення проблеми часового обмеження навчального заняття, котре викладачу необхідно використати якомога максимально ефективно.

Для вирішення даної проблеми можливі декілька видів роботи над піснею:

1) робота з цілою піснею, для чого треба мати англійську пісню, текст якої від початку до кінця дійсно

насичений активною лексикою, граматику чи соціокультурною інформацією;

2) робота з уривком пісні, що може мати місце як ілюстрація або передмова до тієї чи іншої теми;

3) робота з фрагментами різних пісень, об'єднаних певною тематикою [1].

Екен стверджує [3, с. 46–47], що пісенний матеріал можна використовувати:

1) для презентації теми, лінгвістичних особливостей мови, лексики, граматики та ін.;

2) для закріплення лексики, граматики тощо;

3) для зосередження уваги студентів на типових помилках;

4) для подальшої дискусії;

5) для стимулювання творчості і розвитку уяви;

6) для створення безпосередньої атмосфери;

7) для включення студентів до різних та цікавих видів роботи.

Ефективність використання зразків пісенної творчості значною мірою залежить від правильно організованої послідовності роботи з ними і застосування вправ, які стимулюють мислительну діяльність студентів і сприяють розвитку у них мотивації.

Під час роботи з музичними творами, так само як і в роботі з прозовими, можна виділити три етапи.

**На першому (підготовчому) етапі** відбувається введення в тему, зацікавлення, мотивація студентів, активізація набутих знань з теми, усунення мовних труднощів.

На цьому етапі можуть бути використані фотографії співаків, малюнки, питання, що слугуватимуть для введення в ситуацію. Студентам можна запропонувати такі види роботи:

- обговорення біографії, творчого шляху виконавця;
- читання та обговорення тексту за аналогічною темою;
- прогнозування змісту (сюжету) та жанру пісні за назвою;
- семантизація ключових слів;
- робота з синтаксичною стороною змісту;
- робота з лексикою (складання власного сюжету з використанням запропонованих лексичних одиниць).

**На другому (виконавчому) етапі** відбувається безпосередньо опрацювання тексту пісні. Викладач може запропонувати студентам:

- відновлення тексту пісні шляхом доповнення елементів;
- скорочення тексту шляхом закреслення зайвих елементів;
- виправлення помилок у тексті-копії;
- вправи на впорядкування тексту пісні;
- вивчення пісні напам'ять.

**На третьому (завершальному) етапі** з метою формування й удосконалення мовленнєвих навичок можна використовувати усні і письмові вправи, що ґрунтуються на матеріалі пісні:

- висловлення власної думки стосовно проблеми, порушеної у пісні;
- написання листа другу про враження від вивченої пісні тощо.

Згідно з навчальними програмами, що використовуються на I–IV курсах факультету іноземних мов Ніжинського державного університету, було підібрано по кілька естрадних пісень II половини XX – початку XXI століття, котрі можуть бути використаними у навчальному процесі під час вивчення того чи іншого змістового модуля.

Як приклад можна навести використання пісні “Maximum Consumption” групи The Kinks під час вивчення теми “Meals” на I курсі факультету іноземних мов.

#### “Maximum Consumption” The Kinks

I. Викладач вводить студентів у ситуацію, даючи на обговорення приказку та запитуючи студентів про їх власний прийом їжі.

Eat to live and not live to eat.

How do you understand this proverb? Do you agree with it?

How many meals do you usually have every day?

Where do you usually have your dinner?

What do you usually have for the first course (for the second course, for dessert)?

II. 1) Listen to the 1<sup>st</sup> part of the song and put down all the dishes you hear.

I'll have some *clam chowder*, followed by *beef steak* on *rye*

*Pumpkin pie*, *whipped cream* and *coffee*,

I wanna *green salad* on the side,

Don't forget *the french fries*,

*Pizza*, *pie*, *garlic* and *anchovy*.

I keep burning up calories as fast as I keep putting them down,

Eat food, put it in my mouth,

Chew it up, swallow it down,

I'll have *two eggs*, over light, home made *apple pie*

*Cole slaw* as a side order.

I gotta stay fit, stay alive, eat food to sustain a non-stop high-grade performer.

Прослухавши, студенти озвучують страви, назви яких вони почули. Один студент записує їх на дошці.

2) Now listen to the song one more time and put down \_\_\_ more dishes (in order to have 14). Besides be ready to say which word-combinations are used for food consumption (*eat food*, *put it in my mouth*, *chew it up*, *swallow it down*).

Викладач роздає студентам зображення страв та (окремо) їх назви. Такі ж зображення розвішує на дошці.

Match the picture and the word (in pairs).

Дошку поділено на три частини “I like”, “I don't like”, “I'd like to taste”. Студенти один за одним відповідній частині дошки розміщують зображення страв, підписують і озвучують його.

3) Listen to the second part of the song and be ready to say which of the following statements corresponds to the idea of the text:

1) Eat as much as possible to put on weight.

2) Eat enough to be capable of leading an active life.

|                      |                     |                  |
|----------------------|---------------------|------------------|
| <i>clam chowder</i>  | <i>green salad</i>  | <i>anchovy</i>   |
| <i>beef steak</i>    | <i>french fries</i> | <i>two eggs</i>  |
| <i>pumpkin pie</i>   | <i>pizza</i>        | <i>apple pie</i> |
| <i>whipped cream</i> | <i>pie</i>          | <i>cole slaw</i> |
| <i>coffee</i>        | <i>garlic</i>       |                  |

3) Eating too much leads to the health problems.

The pace is continual, sure keeps running me down

Don't you know that you gotta eat food,

Don't you know that you gotta refuel.

I'm a maximum consumption, super-grade performer.

High powered machine,

Go steady on my clutch, go easy on the hills

And you'll get a lot of mileage out of me.

I'm so easy to drive, and I'm an excellent ride,

Excessive living sure keeps running me down

You've got to learn to use the maximum juice

That's how you get the maximum use.

Life keeps using me, keeps on abusing me, mentally

and physically.

I gotta stay fit, stay alive, need fuel inside, eat food to survive

Maximum consumption sure keeps running me down

Don't you know that you gotta eat food

Don't you know that it's good for you.

I'm a maximum consumption,

Non-stop machine

Total automation perpetual motion.

5) Listen to the song one more time. Be ready to speak about the author's reasons for maximum consumption. Express your own thoughts.

At home:

- Learn this song.

- Make up a dialogue between two visitors of the restaurant. One of them is going to eat as much as possible, the other – only several dishes. Explain why.

Таким чином, можна стверджувати, що автентичний пісенний матеріал дійсно містить інформацію, необхідну для формування англомовної компетенції і може бути

спрямований як на розвиток мовної і мовленнєвої компетенції, так і на формування міжкультурної компетенції, рівень яких можна дійсно підняти за допомогою пісні. Бажання ж студентів слухати пісні на заняттях залежить не лише від того, наскільки виразними є її слова, а й від ретельної підготовки викладача до роботи над піснею,

яка керована багатьма чинниками: розумінням і врахуванням дидактичних принципів навчання іноземної мови, неабияким кругозором, знанням смаків та естетичних орієнтирів студентів. Усе це дозволяє побачити за рядками пісенних творів можливість їх дидактичної інтерпретації для реалізації цілей навчання.

### Література

1. Александрова Г.П. Использование английской песни для развития социокультурной компетентности у старшекласников // English. – 2006. – №7. (<http://eng.1september.ru/2006/07/2.htm>)
2. Ситнікова І. Нам пісня допомагає... вчитися. Інформаційні матеріали на допомогу вчителю // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2004. – №3. – С. 100–102.
3. Eken D.K. Ideas for using pop songs in the English language classroom // English Teaching Forum. – 1996. – №34. – P. 46–47.

УДК 371.1:061.22(73)(092)

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ: ДОСВІД КАНАДИ

Пулінець О.Б., магістрантка факультету іноземних мов

У сучасному глобалізованому суспільстві, коли освіта стає однією з найважливіших сфер людської діяльності, чинником політичної, соціально-економічної, культурної та наукової життєдіяльності людства, особлива увага надається питанням професійної підготовки педагогічних кадрів у ВНЗ. Україна шукає свої шляхи реформування системи освіти, а дослідження підготовки вчителя у зарубіжних країнах стимулює інновації у вітчизняній освітній галузі.

Канада – це багатонаціональна країна, досягненням якої є система освіти, що посідає друге місце у світі після США. Канадська освіта переслідує дві головні цілі: дати людині можливість розвинути свої здібності та забезпечити суспільство міцними знаннями й умінням, які слугуватимуть його інтересам.

Досягнення у сфері канадської освіти привертали і привертають увагу багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців. Її проблемами займалися такі вчені, як Б.Вульфсон, О.Галаган, Т.Грищенко, Л.Карпинська, М.Красовицький, Дж.Лаєнз, М.Левченко, Л.Немова, С.Молочков, М.Фуллан та інші.

Унікальністю канадської системи навчання є те, що вона повністю децентралізована – тобто не має загальнодержавної системи освіти й повністю належить до сфери виняткової юрисдикції певних провінцій. Освітня система кожної провінції хоча в чомусь і схожа з іншими, але все-таки відображає регіональні особливості культури, історії, релігії.

Інтерес до освітянських проблем у Канаді пояснюється тим, що у цій країні система освіти базується на збалансованому теоретичному і практичному досвіді у галузі підготовки вчительських кадрів.

У статті ми маємо на меті проаналізувати структуру програм підготовки майбутніх учителів в університетах Канади, описати підходи до організації навчального процесу.

Підготовка майбутніх учителів у Канаді здійснюється в університетах та має три ступені:

Bachelor degree / Undergraduate – це кваліфікація вищої освіти з присвоєнням ступеня бакалавра. Вона

надається після 3-х років навчання та передбачає виконання дипломної роботи. Студент, який не виконав названої роботи, одержує свідоцтво (“general degree”) про те, що він прослухав і склав повний курс університету. Після отримання диплому бакалавра студент може приступити до роботи за спеціальністю, а через декілька років повернутися до університету знову, щоб продовжити навчання і через два роки отримати ступінь “магістр”.

Master degree/Graduate (диплом магістра) – це кваліфікація на аспірантському рівні з присвоєнням магістерського ступеня з дисциплін: учительська справа, інженерна справа, гуманітарна наука і т.д. Одержати цю кваліфікацію можна після виконання дослідницької або практичної дипломної роботи. Магістерська програма відкриває шлях до підготовки та захисту дисертації на звання “доктор”.

Doctorate/Postgraduate (диплом доктора наук) – це вища аспірантська кваліфікація, що надає право присвоїти студентам ступінь “доктора”. Присвоюють такі ступені доктора, як доктор філософії (Phd), доктор музики (DMus), доктор літератури (DLit), доктор наук (DSc) та інші.

Ступінь доктора є аналогом нашого кандидатського ступеня. Для вступу на цю програму навчання необхідно мати кваліфікацію магістра, хоча зрідка обдарованих студентів приймають на цю програму після одержання базової вищої освіти та при наявності диплома з відзнакою. Докторська програма триває три роки і включає відвідування занять, науково-дослідницьку роботу і захист дисертації у кінці навчання.

Слід зазначити, що український диплом про вищу освіту в Канаді оцінюється на рівні В (бакалавр) або у процесі оцінки диплома пишуть “між рівнем В і рівнем М”, хоча за переліком дисциплін і годин, балами успішності, набраними в університеті чи інституті, можна довести, що цей диплом має оцінюватися на рівні М – магістр, навіть якщо людина не навчалася в нашій магістратурі й не складала кандидатських екзаменів.

Аналізуючи зміст вищої педагогічної освіти університетів Канади, ми дійшли висновку, що на сучасному

етапі українська вища освіта (як і середня) поки що орієнтується на засвоєння значної кількості готових матеріалів, у той час, як західна школа – на пошук власних рішень. Знайдені розв'язки теоретичних та практичних проблем, навіть слабких, примітивних, у цій школі цінуються значно вище, аніж запозичення чи повторення.

Канада входить до числа розвинених країн світу, постійно піклується про вдосконалення системи вищої освіти, яка представлена різними видами коледжів, університетів. Канадські вузи відомі у всьому світі завдяки якісному викладанню і науковим дослідженням.

Підготовка вчителів здійснюється в 50 університетах країни. Вони є в кожній провінції, а у двох найбільших за розмірами, Онтаріо та Квебек, працює по десять педагогічних ВЗО в кожній.

У канадській системі освіти вчителів навчають бути практиками, які думають і уміють покращити свою працю та соціальне становище. У цьому полягає основна відмінність сучасного вчителя від учителя, який працював сторіччя тому.

Вивчаючи сучасну підготовку канадського вчителя, можна зробити висновок, що вся система канадської педагогічної освіти спрямована на формування вчителя-майстра. Серед напрямків формування педагогічної майстерності слід виділити спеціальну, психолого-педагогічну, методичну підготовку вчителя, вивчення досвіду роботи вчителів-новаторів, безпосереднього досвіду спілкування з ними, організацію й участь у ділових іграх, педагогічних практикумах, самоосвіті.

Характерною особливістю програм підготовки вчителів є їх варіативність, близькість до практичної діяльності, а також елективний принцип побудови. Позитивною є індивідуалізація програм навчання. Для вищих навчальних закладів Канади (як і США, Англії) характерна більш гнучка організація навчального процесу.

Програми підготовки майбутніх учителів у Канаді складаються з трьох частин. Найважливішими елементами є: 1) загальна підготовка (прослуховування академічних курсів); 2) викладання фахового предмета майбутнього вчителя (зміст підготовки полягає у вивченні сутності академічної сфери, у якій майбутній учитель збирається працювати, та у вивченні методики викладу цього змісту); 3) професійна підготовка охоплює професійні курси і практичну діяльність у школі (освітню практику). Ці складники є обов'язковими, хоча програми різних університетів країни відрізняються одна від одної. У межах освітніх коледжів (чи факультетів) існує широкий вибір спеціалізованих програм, таких як, наприклад, педагогічне адміністрування, освіта, педагогічна психологія тощо. На початку навчання студенти повинні обрати курси для додаткового вивчення та визначитися, яку ланку школи обрати: працювати у початковій, середній школі чи в старших класах.

Як стверджує Д.Ласенз, програми підготовки вчителів у Канаді мають три складники: академічні курси, професійні курси і практична діяльність у школі (освітня практика) [6, с. 164].

Від майбутніх учителів завжди очікують широкої загальної освіченості, оскільки вони несуть відповідальність за освіту молоді й повинні бути зразком добре освічених людей. Для формування педагогічної майстерності саме загальна культура є дуже важливою складовою.

Для того, щоб досягти рівня вчителя-майстра, студент повинен досконало володіти професійними знаннями. Під терміном “професійна освіта” розуміють освіту, необхідну для роботи з певної професії. Вона включає ряд компонентів: основні та додаткові предмети спеціалізації та професійно-педагогічну підготовку, до якої входять гуманістичні та поведінкові науки (вступ до педагогіки, філософія освіти, порівняльна педагогіка, педагогічна етика), теорія навчання та викладання і практикум.

С.Глікман наголошує на тому, що: “Ефективне вчителювання – це не просто набір загальних дій, а набір змістовних рішень, засобів, методів викладання. Досвідчений учитель не використовує одні і ті ж самі засоби, методи на кожне заняття... Замість цього, що робить досвідчений учитель, так це постійно розмірковує над новими шляхами ведення занять, спостерігає, чи вчаться студенти, чи ні – і тільки тоді використовує свої інноваційні ідеї згідно даної ситуації” [7, с. 6]. А тому серед провідних методів підготовки канадських учителів знаходимо кейс-метод, який має на меті моделювання ситуацій професійної діяльності та відпрацювання можливих шляхів вирішення їх з опорою на теоретичне знання, практичні вміння та навички, ціннісні орієнтації студентів.

На думку більшості канадських педагогів, окрім використання різних засобів та методів, значної уваги надається розробці дій, правил, заходів, які спрямовані на стимулювання інтересу студентів до навчання. Університет Квінз розробив 16 порад стимулювання студентів до навчального процесу:

1. Ознайомитися із студентськими інтересами, уподобаннями, цілями, прагненнями. Використовуйте той матеріал, який найбільше цікавить аудиторію.
2. Наводьте якомога більше прикладів, залучаючи наочний матеріал і навіть анекдоти.
3. Послугуйтеся гумором.
4. Не намагайтеся когось копіювати, будьте самі собою. Дозвольте студентам дещо дізнатися про Вас. Розкажіть щось про себе.
5. Не бійтеся визнавати власні помилки або те, що Ви чогось не знаєте. Не потрібно вдавати із себе “всезнайку”.
6. Говоріть менше, ніж студенти.
7. Частіше використовуйте груповий метод роботи. Не забувайте пропагувати щоразу щось нове.
8. Умійте вислуховувати.
9. Давайте позитивні відгуки, вербальні (похвала) і невербальні (кивок головою, усмішка).
10. Переконайтеся, що рівень викладання відповідає студентським здібностям.
11. Будьте упевнені в тому, те, що ви робите, зрозуміле кожному.
12. Використовуйте якомога більше різних методів та матеріалів навчання.
13. Чітко формулюйте завдання. Можна використовувати півтуго дня.
14. Заохочуйте студентів приймати рішення щодо їхнього навчання – запропонуйте їм вибір.
15. Активізуйте студентів у навчанні.
16. Поцікавтеся у студентів, яким чином можна покращити процес навчання і зробити його більш цікавим [10].

Канадський учений Е.Харгрівс виділяє три види педагогічного професіоналізму: класичний, практичний, новітній (принциповий).

Класичний (академічний) професіоналізм розуміється як фундаментальні науково достовірні знання педагога у їх класифікації, кодифікації та переведенні у теоретичні, технічні, наукові та мистецькі терміни. Практичний педагогічний професіоналізм – це пріоритет практичних знань, досвіду роботи педагога, що розглядається як джерело життєдіяльності теорії, а не її протилежність. Новітній професіоналізм базується на встановлених морально-етичних принципах, що означає спрямованість педагогічної праці на соціально-моральні цілі й цінності, посилення відповідальності за самостійні рішення педагога, співробітництво, взаємодопомогу, а не просто спільну роботу, професійну гетерономію як відкритість, соціальне партнерство, турботу про учнів, а не просто їх утіху, високий соціальний статус учителя [3, с. 73].

Наш аналіз навчальних програм підготовки вчителів в університетах Канади дозволяє підтримати думку Г.Воронки щодо таких характерних рис канадської освіти, як гнучкість та динамічність, а також сформулювати основні принципи організації навчально-освітнього процесу:

- навчальний процес не повинен бути уніфікованим, реалізованим у межах одного університету (однотиповим, одностерміновим, однолокальним);
- необхідні синтез, синергія у поєднанні освітніх, виробничих підходів, розв'язанні соціальних проблем;
- суб'єкти навчального процесу повинні визначати темп навчальної діяльності, ступеневість академічних програм;

- студенти здатні й зобов'язані набувати практичні, професійні уміння та навички у виробничому середовищі, за місцем працевлаштування;

- оптимізація людських ресурсів має бути пріоритетом у функціонуванні закладів освіти, бізнесових організацій;

- забезпечення освіти комп'ютерно-інформаційними технологіями в електронному середовищі є об'єктивно зумовленим, економічно ефективним;

- навчально-освітній і життєво-реалізаційний процеси паралельні, одновекторні, такі, що доповнюють і детермінують один одного [1, с. 56].

Канада як одна з найбільш розвинених країн світу постійно піклується про вдосконалення системи вищої освіти, яка представлена різними видами коледжів, університетів. Вища освіта Канади постійно запроваджує нові засоби, методи, використовує різноманітні технології, інноваційні підходи. Вищі заклади освіти дають громадянам ґрунтовні знання з різних дисциплін, готують висококваліфікованих працівників, забезпечують освітній процес сучасними передовими технологіями, працюють над професійною компетентністю будівників майбутнього. Канадські вузи відомі у всьому світі завдяки якісному викладанню і науковим дослідженням, підготовкою кваліфікованих спеціалістів. Вища освіта в Канаді оптимально відповідає вимогам сучасного динамічного розвиненого світу. Канадські здобутки педагогічної освіти можуть бути корисними у процесі пошуку шляхів реформування вітчизняної освіти.

#### Література

1. Воронка Г. Додипломна і післядипломна освіта в Канаді та Великій Британії: плюралізм навчально-освітнього процесу // Вища школа. – 2005. – №4. – С. 56–60.
2. Гончаров С.М., Мошинський В.С. Вища освіта України і Болонський процес. – Рівне: НУВГП, 2004. – С. 21–25.
3. Гузій Н.В. Проблема професіоналізму педагогічної праці та підготовки майбутнього вчителя-вихователя у зарубіжній педагогічній думці ХХ ст. // Науковий часопис: Творча особистість вчителя: пробл. теорії і практики. – К., 2004. – Вип. I. – С. 72–79.
4. Гуревич Р. Вища освіта в Канаді: проблеми та реалії // Вища освіта України. – 2006. – №4. – С. 87–91.
5. Карпинська Л.О. Сутність та зміст сучасних підходів до формування вчителя-майстра в системі вищої педагогічної освіти Канади кінця ХХ початку ХХІ століття // Наука і освіта: Науково-практичний журнал ПНЦ АПН України. – Одеса, 2004. – №4–5. – С. 133–137.
6. Лаєнз Д. Система професійної підготовки вчителів у Канаді // Освіта і управління. – 1997. – Т. 1, №4. – С. 163–165.
7. Glickman C.D. Pretending not to know what we know. *Educational Leadership*. – 1991. – 48(8). – P. 4–10.
8. Faculties of education in Canada: <http://www.csse.ca/CCGSE/Faculties.htm>
9. Preparing TAs for Teaching: Training Manual. Queen's University, Instructional Development Center, 1999. – 77 p.: <http://www.queensu.ca/ctl/resources/files/pdf/trainers2003.pdf>
10. The Canadian Teacher: <http://www.thecanadianteacher.com/archives/category/news-stories/canada/>

## ФІЗИКО-ХІМІЧНІ ВЛАСТИВОСТІ ОПТИЧНО-АНІЗОТРОПНИХ МОНОКРИСТАЛІВ BeO

Губерт Марина, студентка I курсу фізико-математичного факультету

Висока температура плавлення, гарні ядерні властивості, хороший опір тепловому удару, теплопровідність, яку можна порівняти з теплопровідністю міді чи срібла та співставити з прекрасними електроізоляційними характеристиками, та інші властивості оксиду берилію забезпечують його використання в різноманітних областях науки та техніки: ядерній енергетиці та металургії, електротехніці та авіації, хімічній промисловості та ракетобудуванні і т.ін.

Цікавість до цього своєрідного та перспективного матеріалу виявляється спеціалістами найрізноманітніших професій.

Переважає більшість властивостей BeO структурно-чуттєві, тобто залежить від великої кількості факторів, що характеризують структуру полікристалічного матеріалу (форма і розміри зерен, середній розмір зерна, наявність і ступінь переважної орієнтації зерен, кількість і якість домішок, їх розподіл за об'ємом матеріалу, форма, розміри та загальна величина пористості та ін.). Всі ці фактори пов'язані безпосередньо з властивостями вихідної сировини та технологією виготовлення виробів. Оскільки й те й інше постійно вдосконалюються, покращуються і властивості виробів.

Варто зауважити, що потрібно бути досить обережними під час використання літературних даних, що стосуються оксиду берилію, для практичного використання.

Таким чином, кожен результат отриманий під час вивчення властивостей, повинен бути віднесений не в загальному до досліджуваного матеріалу, а для конкретного комплексу структурних параметрів, якими володіють досліджувані зразки [1].

Насьогодні відомо про більш ніж 50 берилієвих мінералів, причому значна їх кількість була відкрита після Другої світової війни. Постійне розширення областей використання берилієвих сполук у промисловості та новій техніці викликало інтенсифікацію досліджень в області мінералогії та геохімії берилію і вивчення його місць покладів.

Серед відомих у наш час берилієвих мінералів берил найбільш розповсюджений у земній корі та найбільш широко використовується в промисловості з метою отримання берилію та його сполук [1]. Мінливість властивостей берилу та парагенезисів визначили велику кількість різновидів та різноманіття його класифікацій: берил, ізумруд, вороб'євіт, морганіт, аквамарин, геліодор, геленіт, ростерит, давидсоніт, бацит [2].

Можна сказати, що кількість берилієвих мінералів, які засвоюються промисловістю, буде непохитно розширюватися.

Досить помітне збільшення об'ємів та областей використання берилію та його сполук викликає, безумовно, й ріст видобутку берилієвих руд [3; 4].

Оксид берилію зустрічається в природі у вигляді рідкісного мінералу бромеліту. Однак для виготовлення досить вогнестійких виробів використовується оксид берилію, отриманий виключно шляхом хімічної переробки мінералів, які містять берилій.

Проте немає настільки багатих покладів руд, що мають берилій у своєму складі, щоб їх розробка стала досить економічною в результаті отримання лише берилію та його сполук. Через це, як правило, їх добувають в якості супутнього продукту [1].

Основними способами добування берилію або його основних сполук є [2]:

- флотація, яка базується на подрібненні, очищенні та безпосередній обробці хімічними реагентами;
- гравітаційний метод;
- ручна рудорозбірка;
- механічна рудорозбірка.

До останнього часу оксид берилію отримували головним чином із берилу. Відповідно до цього відомі технології отримання BeO мали на увазі в якості вихідного матеріалу, зазвичай, берил.

Для розкладу берилу та виділення оксиду берилу запропонована велика кількість різноманітних способів. Проте широке практичне застосування в промисловості знайшли сульфатний метод, відкриття берилу з використанням комплексних фторидів та метод хлорування. В результаті цих методів утворюється гідроксид, який прокалюється та піддається додатковій очистці, в результаті останніх дій утворюється сіль. Чистий же оксид берилію отримують під час прокалювання цих солей.

Проведені на початку 60-х років ХХ ст. дослідження монокристалічних зразків досить швидко показало, що вони дуже часто володіють унікальними властивостями.

У наш час існує досить багато способів отримання монокристалів оксиду берилію, однак всі вони можуть бути поділені на дві групи: способи, так чи інакше пов'язані з рідкою фазою, та способи, в яких обов'язково присутність парової чи газової фази хоча б одного з компонентів, що приймають участь в утворенні монокристалу BeO [1].

**Фізичні властивості.** Оксид берилію має кристалічну решітку типу цинкату ZnO (чи гексагональної модифікації ZnS – вюрциту). Проте кристалічна решітка оксиду берилію не має ідеальної структури вюрциту.

Мікроскопічне дослідження монокристалів BeO різних морфологій показало, що кристалічна структура оксиду берилію є нецентросиметричною. Це пов'язується з п'єзоелектричними вимірюваннями. Кристали BeO не кольорові, мають форму призм чітко вираженою спайністю. Полікристалічна маса має білий колір [1].

До недавня вважалось, що кристалічна решітка BeO побудована з іонів із стійкою зовнішньою восьмиелектронною B<sup>2+</sup>-оболонкою та характеризується іонним зв'язком. Однак наявність іонного зв'язку останнім часом піддається сумнівам.

Про температуру плавлення BeO визначені дані відсутні. В численних працях, які вийшли за останні роки можна знайти будь-які дані в інтервалі 2400–2570 °C [1].

Ентальпія BeO має значення H°=2874 ±21 Дж/моль [3].

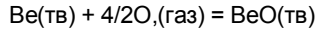
Оксид берилію володіє найвищою питомою теплоємністю із всіх вогнестійких оксидів [1]. Середня пито-



ма теплоємність BeO характеризується наступними цифрами: від 0 до 100 °С – 1,035; від 100 до 117 °С – 1,256; від 200 до 1000 °С – 2,095 Дж/(г-град) [1]. Істинна ж молярна теплоємність BeO в інтервалі 298 – 1200K може бути підрахована за рівнянням, яке запропоноване Келлі:

$$C = 8,45 + 4,00 \cdot 10^{-3} T - 3,17 \cdot 10^{-5} T^2 (4,19) \text{ Дж/(г-град) [5].}$$

**Теплоти різних процесів.** Теплота утворення BeO за реакцією



коливається від 549,3 до 634,8 кДж/моль [3].

Оксид берилію володіє виключно високою теплопровідністю, котра значно перевищує теплопровідність більшості інших окисних керамічних матеріалів. Наприклад, при кімнатній температурі теплопровідність оксиду берилію перевищує в 7 разів теплопровідність виробів з високою міцністю, вона вище теплопровідності берилію, сталі, нікелю та урану, карбїду кремнію, прозорого кварцового скла, приблизно рівна теплопровідності алюмінію та свинцю та наближається до теплопровідності золота, срібла та міді.

Теплопровідність монокристалу BeO в діапазоні 2–300 К досліджували Слек та Остермен, і встановили, що коефіцієнт теплопровідності дорівнює 3,7 Вт/(см-град), при 300 К ; 137 Вт/(см-град) при 45 К; та приблизно 0,05 Вт/(см-град) при 2 К.

Монокристал оксиду берилію анізотропний. Також, під час нагрівання розширення кристалічної решітки оксиду берилію проходить анізотропно.

Поряд із дослідженнями показано, що дифузійні процеси, які проходять в оксиді берилію визначають багато його властивостей: текучість, електропровідність, ріст зерен і спікання та ін.

Оксиду берилію притаманні такі механічні властивості:

- міцність при стиску;
- міцність при розтягу;
- міцність при згині, міцність при скручуванні;
- модуль зсуву, текучість;
- термічна стійкість.

Оксиду берилію має такі електричні та магнітні властивості:

- електричний опір;
- електропровідність;
- діелектрична проникність та діелектричні втрати;
- фотоелектричні властивості.

Оксид берилію має такі оптичні властивості:

- здатність до випромінювання;
- люмінесценція.

Оксиду берилію притаманні сорбційні властивості, розчинність та змочування [1].

**Хімічні властивості.** Взаємодія оксиду берилію з іншими речовинами визначається температурою, при якій відбувається взаємодія, технологією приготування оксиду берилію, величиною зерна та рядом інших факторів.

Вироби з оксиду берилію, більш густі та обпечені за високих температур, менш піддані хімічній дії. Домішки, особливо коли вони концентруються на границях зерен, можуть серйозно змінити опір оксиду берилію дії агресивних середовищ.

За своїми хімічними властивостями оксид берилію займає проміжне становище між оксидом алюмі-

нію та оксидом магнію. Хімічна стійкість оксиду берилію переважає над хімічною стійкістю більшості оксидів металів.

**Кислоти.** Оксид берилію легко розчиняється у всіх концентрованих кислотах, утворюючи добре розчинні солі берилію. Оксид берилію, отриманий за температури 400–440 °С, легко розчиняється в кислотах, з підвищенням температури добування оксиду берилію його розчинність зменшується. Варто зауважити, що оксид берилію прокалений за температури 1800 °С або після плавлення розчиняється лише у плавиковій кислоті. Пароподібні галоїдні кислоти взагалі не взаємодіють з оксидом берилію навіть при нагріванні до дуже високих температур.

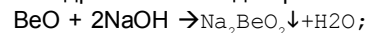
**Водень.** При оцінці дії водню на оксид берилію необхідно пам'ятати: За високих температур дисоціація водню досить велика.

Згідно повідомлень дослідників, спроби відновити оксид берилію атомарним воднем у вольтовій дузі зазнали невдачі.

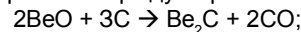
Відомо, що оксид берилію не взаємодіє з перманганатом калію.

Взаємодію з деякими іншими речовинами I–VIII груп та їх сполук представимо рівняннями:

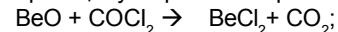
1) розплавлені карбонати та піросульфати легко розчиняють подрібнений оксид берилію:



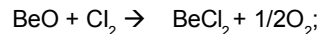
2) за високих температур BeO взаємодіє з карбонатом з утворенням карбїду берилію:



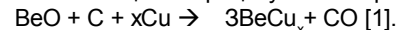
3) при нагріванні BeO в струї фосгену при 350 °С починається реакція утворення хлористого берилію:



4) реакція, що відбувається при дії вільного хлору на BeO:



5) відомо, що BeO можливо відновити вуглецем при нормальному атмосферному тиску за наявності металу, який при температурі відновлення утворює сплав з берилієм. В основі цього процесу лежить реакція:



**Застосування.** Радіаційна стійкість, висока вогнестійкість, хороший опір тепловому удару та інші якості оксиду берилію дозволяють використовувати його в ядерних реакторах різних конструкцій та призначень. Фактично реактори, в активних зонах яких використовується BeO, розглядалися одними з перших.

Розширюється також область використання оксиду берилію в електро- та радіотехніці й радіоелектроніці. Досить гарне поєднання теплофізичних, механічних, електрофізичних та інших властивостей робить BeO ефективним матеріалом при використанні в радіоелектронній апаратурі. BeO може забезпечити чудову заміну алюмінію та міді, які зазвичай використовуються для виготовлення тепловідводів.

Вищезазначені ядерні властивості в поєднанні з прекрасними високотемпературними властивостями (висока температура плавлення, стійкість та хімічна стабільність за високих температур) роблять оксид берилію одним із найперспективніших матеріалів для космічних ядерних систем.

Оксид берилію – найкращий тигельний матеріал для плавлення урану, що забезпечує отримання металу високої чистоти.

Як вогнестійкий матеріал оксид берилію використовується в якості вогнестійких тримачів нагрівних елементів, захисних кранів, індукційних печей, у катодних нагрівальних елементах.

Оксид берилію широко застосовується як покриття і як складова частина покриттів, які підвищують жаростійкість або корозійну стійкість. Оксид берилію використовується також у лампах розжарення як покриття нитки розжарення, що підвищує світловіддачу та ресурс нитки розжарення та зменшує їх випаровування [1]. Оксид берилію як компонент входить у найрізноманітніші за складом стекла.

Оксиди берилію використовуються в якості каталізаторів у деяких хімічних процесах [3].

Відомі й інші області використання оксиду берилію. Наприклад, є свідчення про чутливий керамічний дозиметр на основі оксиду берилію; BeO використо-

вується як підкладка для монокристалічного напівпровідника, як термоакумулююча речовина.

Що стосується вартості, то вироби з оксиду берилію зазвичай дорожчі, ніж подібні вироби з інших керамічних матеріалів. Це пояснюється трьома основними причинами:

- через малу атомну масу процентний вміст BeO у вихідній речовині відносно низький, як наслідок для отримання невеликої кількості вихідної речовини (тобто BeO) необхідна велика кількість руди;

- руда, яка містить у своєму складі BeO з труднощами "відкривається" більшістю звичайних, дешевих реагентів;

- через високу токсичність багатьох сполук берилію необхідно використовувати дороге обладнання, з метою забезпечення відсутності забруднення атмосфери, робочих приміщень та доквілля [1].

### Література

1. Беляев Р.А. Окись бериллия. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Атомиздат, 1980. – 224 с.
2. Новейший справочник необходимых знаний. – 2-е изд., перераб. и доп. / Сост. А.П.Кондрашов, Ю.В.Стерналюк. – М.: РИПОЛ КЛАССИК, 2003. – 768 с.
3. Полный энциклопедический справочник. – М.: Русское энциклопедическое товарищество, 2003. – 928 с.
4. Энциклопедический словарь юного техника / Сост. К.П.Карпов. – М.: Педагогика, 1980. – 611 с.
5. Уайт Д.Ф. Свойства окиси бериллия как огнеупора: Пер. с англ. – М.: Изд. иностр. лит., 1960.

УДК 621.315.59

## СОНЯЧНІ ЕЛЕМЕНТИ ТА ЇХ ВИКОРИСТАННЯ В АЛЬТЕРНАТИВНІЙ ЕНЕРГЕТИЦІ

**Чайдак Сергій**, студент III курсу фізико-математичного факультету

У зв'язку зі зростанням споживання невідновлюваних природних ресурсів людство постало перед невідкладною проблемою – пошук нових високоефективних джерел енергії, незалежних від наших планетарних ресурсів, і, що важливо, екологічно чистих.

Атомна і термоядерна енергетика, звичайно, є досить непогані, коли б не події, подібні до Чорнобиля і якби люди навчилися управляти термоядерною реакцією (що вже багато років є проблемою). Залишається сподіватися на допомогу космосу.

### **Сонячні елементи**

**Сонячний елемент** (фотоелемент, фотоелектричний перетворювач – ФЕП) – це напівпровідниковий прилад, що служить для перетворення світлової енергії в електричну. В основі цього перетворення лежить явище фотоелефекту.

**Принцип роботи сучасних фотоелементів** базується на напівпровідниковому р-п переході. Під час поглинання фотона в області, яка прилягає до р-п переходу, створюється пара носіїв заряду: електрон і дірка. Одна із цих часток є неосновним зарядом і з великою ймовірністю проникає крізь перехід. У результаті створені завдяки поглинанню енергії фотона заряди розділяються в просторі й не можуть рекомбінувати. Як наслідок порушується рівновага густини зарядів. При під'єднанні елемента до зовнішнього навантаження у колі протікає струм.

**Основні необоротні втрати енергії** у фотоелементах пов'язані з:

- відбиттям сонячного випромінювання від поверхні перетворювача;

- проходження частини випромінювання через фотоелемент без поглинання в ньому;

- розсіюванням на теплових коливаннях кристалічної ґратки надлишкової енергії фотонів;

- рекомбінацією фотопар, що утворилися на поверхнях і в об'ємі фотоелемента;

- внутрішнім опором перетворювача;

- деякими іншими фізичними процесами.

Фотоелементи виготовляють з різноманітних напівпровідникових матеріалів. Процес виготовлення фотоелемента близький до процесів виготовлення інших напівпровідникових приладів, наприклад, чіпів.

- **Монокристалічні фотоелементи** найбільш складні і дорогі, оскільки для їх виготовлення потрібен кристалічний кремній, однак мають найбільшу ефективність (14–20% перетворення світла в електричну енергію).

- **Полікристалічні, чи мультикристалічні фотоелементи** дешевші ніж монокристалічні, однак менш ефективні.

- **Тонкоплівкові фотоелементи** використовують тонкі плівки, що виготовляються з розплавленого кремнію. Такі фотоелементи найменш ефективні.

У космічних апаратах використовуються також багатоперехідні сонячні елементи або **гетерофотоелементи**. Такий елемент складається з декількох р-п переходів (**AlGaAs-GaAs**), кожен з яких вловлює

світло певного спектру. Такі сонячні елементи досягають найвищої ефективності – 35%. Велика складність виготовлення таких пристроїв робить їх малопоширеними.

Для підвищення ефективності перетворення світла також використовують концентрувальну оптику.

На даний момент ведуться дослідження зі створення гнучких плівкових сонячних елементів, а також напівпровідникових фарб, використання органічних напівпровідників.

Важливим моментом роботи сонячних елементів є їхній **температурний режим**. Під час нагрівання елемента на один градус понад 25 °С він втрачає в напрузі 0,002 В, тобто 0,4% / градус. Це становить проблему для ФЕ з концентрувальною оптикою.

Напруга холостого ходу, яка генерується одним елементом, злегка змінюється при переході від одного елемента до іншого в одній партії і від однієї фірми-виробника до іншої і складає близько 0,6 В (рис. 1). Ця величина не залежить від розмірів елемента та його освітленості. Щоб підвищити вихідну напругу сонячні елементи з'єднують послідовно. Такі з'єднання називають сонячною батареєю. Негативним моментом такого з'єднання є дещо менша надійність, оскільки достатньо виходу з ладу (або просто попадання у тінь) одного елемента, щоб струм зменшився у цілій батареї. Сонячні елементи не "бояться" короткого замикання.

**Вартість** сонячних батарей швидко зменшується (у 1970 р. 1 кВт/год електроенергії, виробленої з їхньою допомогою, коштувала \$60, у 1980 р. – \$1, зараз – \$0,20–\$0,30). Завдяки цьому попит на сонячні батареї росте на 30% за рік, щорічний обсяг їхнього продажу перевищує (за потужністю) 50 МВт.

#### **Сонячні батареї**

**Сонячна батарея** – один із генераторів альтернативних видів енергії, що перетворюють сонячне електромагнітне випромінювання на електрику. Виробництво сонячних батарей розвивається швидкими темпами в самих різних напрямках.

#### **Види сонячних батарей:**

- Фотоелектричні перетворювачі – напівпровідникові пристрої, що прямо перетворюють сонячну енергію в електрику (Сонячні елементи). Декілька об'єднаних СЕ називаються сонячною батареєю.

- Геліоелектростанції (ГЕЕС). Сонячні установки, що використовують висококонцентроване сонячне випромінювання як енергію для приведення в дію теплових і інших машин (паровою, газотурбінною, термоелектричною та ін.).

- Сонячні колектори (СК). Сонячні нагрівальні низькотемпературні установки.

#### **ККД фотоелементів і модулів**

Потужність потоку сонячного випромінювання на 1 м<sup>2</sup>, без урахування втрат в атмосфері, складає близько 1350 ват. У той же час, питома потужність сонячного випромінювання в Європі в дуже похмуру погоду, навіть удень може бути менше 100 Вт/м<sup>2</sup>. За допомогою найбільш поширених сонячних батарей можна перетворити цю енергію в електрику з ККД 9–24%. При цьому ціна батареї складе близько 1–3 \$ за Ват номінальної потужності. При промисловій генерації електрики за допомогою фотоелементів ціна за кВт·ч

складе 0,25 \$. Очікується, що до 2010 року собівартість знизиться до 0,15 \$.

Повідомляється, що в окремих лабораторіях отримані сонячні елементи з ККД 44%. У 2007 році з'явилася інформація про винахід російськими ученими (м. Дубна) елементів з ККД 54%, але ці високоефективні панелі не можуть масово використовуватися з причини своєї високої собівартості, над цією проблемою і працюють багато учених.

#### **Сонячні колектори**

**Сонячний колектор** – пристрій для збору енергії Сонця, що переноситься видимим світлом і ближнім інфрачервоним випромінюванням.

Плоский колектор складається з елемента, що поглинає сонячне випромінювання, прозорого покриття і термоізолюючого шару. Поглинаючий елемент називається абсорбером; він зв'язаний з теплопровідною системою. Прозорий елемент, як правило, виконується з загартованого скла з пониженим вмістом металів.

За відсутності втрат тепла плоскі колектори здатні нагрівати воду 190–200 °С.

Чим більше падаючої енергії передається теплоносію, що протікає в колекторі, тим вище його ефективність. Підвищити її можна, застосовуючи спеціальні оптичні покриття, що не випромінюють тепло в інфрачервоному спектрі. Стандартним вирішенням підвищення ефективності колектора стало застосування абсорбера з листової міді з-за її високої теплопровідності.

Підвищення експлуатаційних температур до 120–250 °С можливе шляхом введення в сонячні колектори концентраторів за допомогою параболоциліндричних відбивачів, покладених під поглинаючими елементами.

Сонячні колектори застосовуються для опалювання промислових і побутових приміщень, для гарячого водопостачання виробничих процесів і побутових потреб. Найбільша кількість виробничих процесів, у яких використовується тепла і гаряча вода (30–90 °С), знаходиться в харчовій і текстильній промисловості, які, таким чином, мають найвищий потенціал для використання сонячних колекторів. У Європі в 2000 р. загальна площа сонячних колекторів складала 14,89 млн. м<sup>2</sup>, а у всьому світі – 71,341 млн. м<sup>2</sup>.

Головне застосування сонячні батареї знайшли в космонавтиці, де вони займають домінуюче положення серед інших джерел автономного енергоживлення. СБ забезпечують електроенергією апаратуру супутників і системи життєзабезпечення космічних кораблів і станцій, а також заряджають електрохімічні акумулятори, використовувані на тінювих ділянках орбіти. У земних умовах СБ використовують для живлення пристроїв автоматики, переносних радіостанцій і радіоприймачів, для катодного антикорозійного захисту нафто- і газопроводів.

#### **Застосування сонячних елементів**

Геліоенергетичні програми прийняті більш ніж в 70 країнах – від північної Скандинавії до пустель Африки. Це пристрої, що використовують енергію сонця, розроблені для опалювання, освітлення і вентиляції будівель, хмарочосів, опріснення води, виробництва електроенергії. Такі пристрої використовуються в різних технологічних процесах. З'явилися транспортні

**Таблиця 1**  
**Максимальні значення ККД сонячних елементів і модулів**

| <b>КРЕМНІЄВИ</b>                         |      |
|--|------|
| Si (кристалічний)                        | 24,7 |
| Si (полікристалічний)                    | 20,3 |
| Si (тонкоплівкова передача)              | 16,6 |
| Si (тонкоплівковий субмодуль)            | 10,4 |
| <b>II-V</b>                              |      |
| GaAs (кристалічний)                      | 25,1 |
| GaAs (тонкоплівковий)                    | 24,5 |
| GaAs (полікристалічний)                  | 18,2 |
| InP (кристалічний)                       | 21,9 |
| <b>Тонкі плівки халькогенідів</b>        |      |
| CIGS (фотоелемент)                       | 19,9 |
| CIGS (субмодуль)                         | 16,6 |
| CdTe (фотоелемент)                       | 16,5 |
| <b>Аморфний/Нанокристалічний кремній</b> |      |
| Si (аморфний)                            | 9,5  |
| Si (нанокристалічний)                    | 10,1 |
| <b>Фотохімічні</b>                       |      |
| На базі орг. фарбників                   | 10,4 |
| На базі орг. фарбників 2                 | 7,9  |
| <b>Органічні</b>                         |      |
| Органічний полімер                       | 5,15 |
| <b>Багатослойні</b>                      |      |
| GaInP/GaAs/Ge                            | 32,0 |
| GaInP/GaAs                               | 30,3 |
| GaAs/CIS (тонкоплівковий)                | 25,8 |
| a-Si/mc-Si (тонкий субмодуль)            | 11,7 |

засоби з "сонячним приводом": моторні човни та яхти, сонцеліти і дирижаблі із сонячними панелями. Сонцемобілі, ще вчора порівнювали з забавним автоатракціоном, сьогодні перетинають країни і континенти зі швидкістю, майже не доступною звичайному автомобілю.

Окрім традиційних кремнієвих фотоелементів, учені розробили декілька нових технологій. Наприклад, фахівці Інституту фізичної електроніки при університеті в місті Штутгарт (Німеччина) створили синтетичні волокна, які під впливом світла можуть генерувати електричний струм. Його сили досить для живлення багатьох малопотужних пристроїв. Наприклад, сорочка, зшита з такого матеріалу, може жити кишеньковий комп'ютер (КПК), стільниковий телефон або який-небудь інший прилад.



**Рис. 1**

**Таблиця 2**  
**Найбільші сонячні установки у світі**

| <b>ПІКОВА ПОТУЖНІСТЬ</b> | <b>ЛОКАЦІЯ</b>        | <b>ОПИС</b>             | <b>МВт / ГОД</b> |
|--------------------------|-----------------------|-------------------------|------------------|
| 46.4 МВт                 | Аmareleja, Португалія | N/A                     | N/A              |
| 11 МВт                   | Serra, Португалія     | 52 тис. соняч. мод.     | N/A              |
| 6.3 МВт                  | Mühlhausen, Німеччина | 57.6 тис. соняч. мод.   | 6 750 МВт        |
| 5 МВт                    | Вьрstadt, Німеччина   | 30 тис. соняч. мод.     | 4 200 МВт        |
| 5 МВт                    | Espenhain, Німеччина  | 33.5 тис. соняч. мод.   | 5 000 МВт        |
| 4.59 МВт                 | Springerville, США    | 34 тис. соняч. мод.     | 7 750 МВт        |
| 4 МВт                    | Merseburg, Німеччина  | 25 тис. соняч. мод.     | 3 400 МВт        |
| 4 МВт                    | Gottelbom,, Німеччина | 50 тис. соняч. мод.     | 8 200 МВт        |
| 4 МВт                    | Hemau, Німеччина      | 33 тис. соняч. мод.     | 3 900 МВт        |
| 3.9 МВт                  | Rancho Seco, США      | N/A                     | N/A              |
| 3.3 МВт                  | Dingolfing, Німеччина | Solara, Sharp & Kyocera | 3050 МВт         |
| 3.3 МВт                  | Serre, Італія         | 60 тис. соняч. мод.     | N/A              |

А вчені-хіміки з Університету Берклі в Каліфорнії знайшли спосіб виробництва дешевих сонячних батарей з використанням полімерних плівок. Такі батареї відрізняються від своїх "кремнієвих побратимів" особливою гнучкістю, і їх можна наносити на будь-які матеріали. Уявіть собі мобільний телефон, який своєю поверхнею вироблятиме електрику для зарядки свого ж акумулятора. Або автомобіль, корпус якого змен-



**Рис. 2**

шуватиме навантаження на акумулятор. Поки, правда, ця технологія має серйозні недоліки, зокрема низький ККД – всього 1,7% (проти 30% у традиційних батареях). Учені вирішили об'єднати полімерну технологію з традиційною технологією сонячних батарей. Новим

матеріалом є “суміш” твердих полімерів і дуже дрібних кристалів. Синтез двох технологій виявився продуктивним. Отже, найближчим часом можуть з'явитися недорогі, гнучкі і легкі сонячні батареї з нового матеріалу з високим ККД.

#### Література

1. [www.uk.wikipedia.org/wiki/Сонячний\\_елемент](http://www.uk.wikipedia.org/wiki/Сонячний_елемент)
2. Фаренбрух А., Бьюб Р. Солнечные элементы: Теория и эксперимент. – М.: Энергоатомиздат, 1987. – 280 с.
3. Алферов Ж.И., Андреев В.М., Румянцев В.Д. Тенденции и перспективы развития солнечной фотоэнергетики // ФТП. – 2004. – Т. 38. – Вып. 8. – С. 937–948.
4. Солнечная энергетика : Учебное пособие для вузов / В.И.Виссарионов, Г.В.Дерюгина, Н.К.Малинин; Под ред. В.И.Виссарионова. – М.: Изд-во МЭИ, 2008. – 276 с.

УДК 372.41:811.111

### НАВЧАННЯ ТЕХНІКИ ЧИТАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Вакулко С.В., студент IV курсу факультету іноземних мов

З розвитком суспільства зростає кількість середніх навчальних закладів нового типу: гімназій, ліцеїв, авторських шкіл, у яких велике значення надається навчанню іноземних мов (ІМ). Суттєвих змін зазнають і загальноосвітні школи, які при переході на 12-річне навчання ввели ІМ як обов'язковий навчальний предмет з другого року навчання. Зміни, що відбуваються у суспільстві, спричинили необхідність прийняття нової Програми для загальноосвітніх навчальних закладів (2–12 класи), яка ґрунтується на якісно новому підході до навчання ІМ, принципам якого суперечить чинна модель навчання ІМ з 5-го класу, що призводить до необхідності оновлення процесу навчання з урахуванням психологічних особливостей засвоєння ІМ молодшими школярами.

Оскільки в процесі навчання учні більшу частину інформації отримують через друкований текст, недостатня увага до проблем навчання читання ІМ може призвести до того, що в них складеться викривлена уява про англійську мову як навчальний предмет і втратиться інтерес до читання.

Мета статті – розкрити особливості навчання читання на початковому етапі, дослідити та проаналізувати труднощі навчання читання молодших школярів.

Рівень мовленнєвого розвитку молодших школярів у рідній мові дозволяє вже у перший рік навчання англійської мови формувати в них навички техніки читання [3]. Разом з тим варто зазначити, що основною труднощію, з якою можуть зустрітись учні початкового етапу навчання (1–2 клас) під час оволодіння технікою читання англійської мови на рівні перекодування графічних комплексів у значеннєві одиниці, є варіативність графемно-фонемних відповідностей, яка спричиняється кількісною неадекватністю графічного образу слова його звуковому еквіваленту, що призводить до різночитання однакових букв і їхніх сполучень.

Як зауважує І.Зимня, процес оволодіння графемно-фонемними відповідностями є проміжною ланкою до оволодіння знаковими системами. Проте дітям 6–8-річного віку важко орієнтуватися на загальні поняття, оскільки формально-логічне мислення в них лише починає розвиватись [4, с. 156]. “Мислення руками”

для молодших школярів є основним способом пізнання. Отже, спроби навчити їх англійського читання з опорою на абстрактно-понятійне мислення виявляються малопродуктивними. У зв'язку з цим виникає потреба пошуку таких засобів навчання, використання яких дозволило б зробити світ мовних абстракцій доступним і зрозумілим дітям даної вікової групи і, відповідно, полегшило б засвоєння як оптичного образу графічного символу, так прямих і варіативних графемно-фонемних відповідностей.

Механізм читання рідною мовою позитивно впливає на формування механізму іншомовного читання. В рідній мові діти навчаються спочатку говорити, а потім вже читати, тобто механізм читання накладається на механізм говоріння. У процесі вивчення ІМ навчання техніки читання може відставати в часі від навчання говоріння або відбуватись паралельно з ним, що частіше зустрічається при навчанні ІМ як другої. Але як і в рідній мові, ми щоразу ідемо в напрямку від звуків до букв, а не від літер до звуків. Спираючись на засвоєні в усному мовленні звуки і знаки фонетичної транскрипції, учні вчать читати відповідні їм букви і буквосполучення.

Навчання техніки читання обов'язково відбувається паралельно і взаємопов'язано з навчанням техніки письма. Саме вправи з каліграфії й орфографії допоможуть закріпити в пам'яті графічний образ слова і прискорити формування механізмів читання.

Щоб визначити, в якій послідовності треба навчати техніки читання і з чого починати, треба згадати, які *труднощі* можуть виникнути під час читання англійської мови:

1. Труднощі, що пов'язані з розходженнями між звуковою і графемною системами конкретної мови (внутрішньомовна інтерференція). Це стосується впізнання графічних знаків, тобто літер у слові та їхнє озвучування (артикуляція).

Наприклад, в англійській мові, як відомо, 26 літер і 44 звуку. Тож одна літера може передавати не один звук, а залежно від її позиції в слові, три і навіть чотири звуку:

mop – note – born  
plan – plane – arm

І навпаки, один і той же звук може передаватися на письмі різними буквами або буквосполученнями: **term, firm, fur, learn.**

2. Труднощі, що пов'язані з читанням уголос слів (наголос у різних типах слів):

*Англ.:* re'cord (v.) – 'record (n.);  
'concrete (бетон) – con'crete (тверднути);  
'despot – des'pot.

3. Труднощі, що пов'язані з читанням речень (інтонація, членування на синтагми, логічний наголос).

Причина останніх двох труднощів – у невідповідності правил словесного наголосу і порядку слів у реченні між рідною та ІМ (міжмовна інтерференція).

На основі цих труднощів можна визначити **етапи навчання техніки читання.**

I. **Засвоєння конфігурації літер** іншомовного алфавіту в рецептивному та продуктивному планах, тобто а) зорове сприймання і розпізнавання літери; б) написання літери в усіх варіантах: велика і мала; друкована і рукописна.

Учні 2-го класу засвоюють, як правило, літери алфавіту поступово, на одному уроці вводиться 1–2 літери. Учні 5-го класу, що вивчають другу ІМ, знайомляться одразу з усім алфавітом або 5–6 літерами зуроку.

II. **Оволодіння звуко-буквеними і букво-звуковими відповідностями** (зв'язками), оскільки знання лише назви букви не допомагає під час читання.

Послідовність введення букв і буквосполучень визначається потребою фіксації на письмі і в читанні спочатку окремих односкладових слів, а потім – засвоєних в усному мовленні мовленнєвих зразків.

Наприклад: першими літерами, які учні вчать читати і писати, є букви: Ss, Hh, Tt, Nn, Oo (*англ.*).

III. **Читання вголос ізольованих слів** з поступовим засвоєнням основних **правил читання** комбінацій голосних та приголосних букв. Саме на цьому етапі вчитель звертає увагу учнів на словесний наголос і навчає їх сприймати ціле слово швидко і читати (озвучувати) його правильно, чітко і голосно.

IV. **Читання вголос** засвоєних в усному мовленні **мовленнєвих зразків**, спочатку найкоротших, потім розгорнутих.

V. **Читання вголос зв'язних коротких текстів** [6, с. 55].

У початковій школі тексти для читання вголос містять лише знайомий мовний матеріал, засвоєний в усному мовленні. Обсяг текстів зростає від класу до класу, наприклад, на кінець 2-го класу він складає 250 друкованих знаків, а на кінець 4-го класу – вже 500 друкованих знаків [5].

Відповідно до цих етапів навчання техніки читання методисти, зокрема С.Ф.Шатілов, пропонують **4 види вправ** для навчання читання вголос:

1) вправи для розпізнавання і читання окремих букв і буквосполучень;

2) вправи для читання окремих ізольованих слів;

3) вправи для читання окремих мовленнєвих зразків;

4) вправи для читання коротких зв'язних текстів [2, с. 114]. Розглянемо ці вправи детальніше.

**Вправи для читання окремих букв** включають навчальні операції з алфавітом з використанням карток розрізної азбуки і початково-роздаткового матеріалу із зображенням людей/тварин/предметів. Вони

спрямовані на розвиток графемно-фонемних зв'язків. Учня можна запропонувати такі завдання:

– знайдіть і покажіть у підписах до малюнків літери, які вивчаються на цьому уроці;

– покажіть літери, що відповідають вимовленим вчителем звукам;

– знайдіть кожній великій літері відповідну пару і з'єднайте їх:

A B C B E F G

g a d e f a b

– знайдіть у магічному квадраті/ряді літер названу вчителем літеру і розмалюйте її;

– спишіть подібні літери і назвіть елементи, які їх відрізняють:

h – n; T – F; d – b

– визначте кількість літер і звуків у слові;

– впишіть літери за алфавітом, яких не вистачає в цьому рядку:

– b — f – h.

Одним із завдань алфавітного періоду є засвоєння учнями літер алфавіту у їхньому правильному порядку. З цієї метою учні кілька разів повторюють алфавіт за вчителем, далі можуть проспівати його під музику, і виконати такі вправи:

– назвіть ці літери (учитель показує класові окремі літери на демонстраційних картках);

– розташуйте ці літери в алфавітному порядку (групи учнів отримують картки з п'ятьма літерами, і вони повинні швидко розташувати їх в алфавітному порядку). Можна цю вправу виконувати як гру, в якій виграє група, яка зробила це першою;

– вишикуйтеся в алфавітному порядку літер, які ви одержали, і назвіть ці літери (учні по 6–7 чоловік у кожній групі отримують літери. Вони повинні визначити їх порядок в алфавіті і вишикуватись в рядок, кожний тримаючи перед собою літеру). Цю вправу також можна провести як гру на швидкість.

**Вправи для читання окремих слів і словосполучень** мають на меті навчити учнів поєднувати звуковий образ слова з графічним, і навпаки; проводити звуковий аналіз слів; ділити слова на склади, визначити тип складу і наголос. В основу цих вправ покладені різні **методи** навчання читання слів. Наприклад, керуючись **фонетичним (звуковим) методом** (тобто як чуємо, так і пишемо і читаємо), учням можна дати такі завдання:

– знайдіть вимовлене вчителем слово серед ряду слів на картках;

– складіть вимовлене вчителем слово з карток алфавіту;

– прочитайте слова і виберіть ті з них, які починаються/закінчуються на літеру "Dd";

– прослухайте слова (з опорою на підручник) і скажіть, яке слово пропустив учитель.

**Методом цілих слів** ми користуємося, коли навчаємо читати слова з історичним написанням, слова іншомовного походження, або слова, що читаються не за правилами, наприклад: *theater, tourist, engineer*. Такі слова слід виділяти в окремі групи і подавати, можливо, в іншому кольорі, інтенсивно тренуючи учнів у їх правильному прочитуванні.

Найбільшою популярністю серед авторів підручників та учителів користується **метод** навчання читан-

ня за ключовими словами або з аналогією, коли учням пропонується прочитати стовпчик або рядок слів з однаковою орфограмою, наприклад (*англ.*) *is, his, it, sit, in, Tim, big* [1, с. 146].

У початковій школі доцільно обмежитись мінімумом правил читання. Ті з них, які не поширюються на великі групи слів (*wr-, ku-, ild-, -qu* і т.ін.) можуть бути засвоєні у складі лексики [1, с. 146]. До обов'язкового мінімуму слід віднести такі правила читання слів англійською мовою:

- читання літер, що означають голосні, в наголошеному відкритому складі;
- читання літер, що означають голосні, в наголошеному умовно відкритому складі;
- читання літер, що означають голосні, в ненаголошеному закритому складі;
- читання літер, що означають голосні, в наголошеному третьому типі складу (перед літерою – *r*);
- читання літер, що означають голосні, в наголошеному четвертому типі складу (перед – *re*);
- читання сполучень літер, що означають голосні звуки: *ee, ea, ew, ai, ay, au, aw, on, oh, aw, igh*;
- читання сполучень літер *a+ll, a+l, wa, -ture, -tion*.

Ці правила слід давати поступово, з огляду на лексичні одиниці, що вводяться. А згодом, коли учні засвоюють ці правила по одному, потрібно дати їх всі разом у вигляді таблиць [7, с. 80–82].

Засвоєння кожного правила читання не можна обмежити лише вимовою даного слова, що вводиться. Учням слід запропонувати стовпчики або рядки слів, у яких читання літер відбувається за певним правилом (наприклад, *plate, skate, Kate, date, late* і т.ін.). У стовпчики слів можна і навіть потрібно включати такі слова, які учні ще не вчили. Вони повинні правильно озвучити їх, орієнтуючись на правило читання, а не сприймаючи слово як знайоме.

Вправління в читанні окремих слів повинно супроводжувати інші види роботи (вивчення нової лексики, граматичних структур, читання текстів, вправи з усного мовлення) доти, доки учні не навчаться читати

швидко і вільно кожне засвоєне слово або словосполучення.

Потім можна подавати рядки слів, що читаються за різними правилами (наприклад, голосні в усіх чотирьох типах складів). Далі доцільно пропонувати вправи на заповнення слів, у яких замість прочерків потрібно написати правильну літеру. Корисною є також вправа на складання слів із запропонованих груп літер (*ern, sekd* і т.ін.).

Після активної тренувальної роботи у читанні окремих слів учні повинні перейти до **вправ у голосному читанні речень**. На жаль, у шкільній практиці не приділяється достатня увага формуванню навичок озвучування речень, хоч вони є дуже важливими для розвитку вміння читання про себе. Як зазначалося, під час читання речень здійснюється осмислення їх за синтагмами. Синтагма – це смисловий, структурний та інтонаційний комплекс. Учнів потрібно навчити: а) членувати речення писемної мови на синтагми; б) правильно озвучувати синтагми як цілісні інтонаційні блоки; в) осмислювати синтагми безпосередньо під час їх читання.

Під час читання рідною мовою ці процеси також мають місце, але вони відбуваються автоматизовано і тому не усвідомлюються. Під час оволодіння іншомовним читанням учні повинні спочатку навчитися усвідомлювати, як потрібно поділити речення на синтагми, спираючись, перш за все, на зовнішні граматичні ознаки речення. Розуміння смислу окремих слів, звичайно, сприяє цьому процесу.

На етапі розвитку навичок техніки читання велику роль відіграють наочні посібники, які інтенсифікують навчальний процес, створюють ефективні опори для удосконалення організації навчання: фонограми, картки миттєвого пред'явлення (*flash cards*), картки різного алфавіту, картки зі словами різних типів складів, картки-блоки для складання речень тощо.

Отже, ефективність процесу навчання читання залежить від правильного вибору вчителем методів та прийомів навчання читання, від правильного підходу до організації вправ.

## Література

1. Берман И.М. Методика обучения английскому языку. – М., 1970. – 250 с.
2. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А., Фоломкина С.К., Шатилов С.Ф. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Высш. школа, 1982. – 373 с.
3. Державні стандарти базової і повної середньої освіти // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. – №1. – С. 48–54.
4. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам. – М.: Педагогика, 1991. – 216 с.
5. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов 2–12-й класи. – Київ: Ірпінь, 2005. – 208 с.
6. Сучасні технології навчання іншомовного спілкування / С.Ю.Ніколаєва, Г.А.Гринюк, Т.І.Олійник та інші. – К.: Ленвіт, 1997. – С. 55 (бібліотечка журналу “Іноземні мови”. – Вип. 1(3)).
7. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. – М.: Высш. школа, 1982. – 373 с.

## ОСОБЛИВОСТІ ДИДАКТИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

**Дудка І., студентка ІV курсу фізико-математичного факультету**

У зв'язку з переходом загальноосвітніх навчальних закладів до нової структури фізичної освіти передбачено вивчення в 7–9 класах основної школи завершеного курсу фізики першого концентру, що включає всі елементи базових знань про явища природи, розкриває суть фундаментальних наукових фактів, гіпотез, понять і законів фізики. В умовах диференціації старшої школи суттєво збільшується роль основної школи, яка забезпечує базу для подальшого розвитку загальної та профільної освіти.

Відповідно до Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів 12-річної школи, затверджених наказом МОН України від 07.05.2007 №357, у 7 класі на вивчення фізики відводиться 35 годин (1 година на тиждень), що значно менше порівняно з попереднім планом (68 годин). З метою підвищення ефективності уроків фізики рекомендовано одноденний курс фізики в 7 класі вивчати протягом одного семестру (2 години на тиждень). У новій навчальній програмі акцентовано увагу на формуванні практичних навичок школярів. У 7 класі запропоновано 12 лабораторних робіт.

Нова програма спрямована на розвиток особистості учнів засобами фізики як навчального предмета, зокрема завдяки формуванню в них фізичного знання про явища природи, наукового світогляду і відповідного стилю мислення, екологічної культури, розвитку в них експериментальних умінь і дослідницьких навиків, творчих здібностей і схильності до креативного мислення. Відповідно до цього зміст фізичної освіти спрямовано на опанування учнями наукових фактів і фундаментальних ідей, усвідомлення ними суті понять і законів, принципів і теорій, які дають змогу пояснити перебіг фізичних явищ і процесів, з'ясувати їхні закономірності, характеризувати сучасну фізичну картину світу, зрозуміти наукові основи сучасного виробництва, техніки і технологій, оволодіти основними методами наукового пізнання і використати набуті знання в практичній діяльності.

Проте в програмі змінилася не лише кількість виділених годин на навчання фізики, а і з'явилися нові теми. Учні починають вивчати фізику як природничу науку з фізичних тіл та явищ (механічних, теплових, електричних, магнітних та оптичних). За минулою програмою з цими питаннями учні знайомилися протягом усього курсу фізики. Електризація тіл, взаємодія заряджених тіл та взаємодія магнітів є також нововведеннями в курсі фізики 7 класу. Раніше в 7 класі учні вивчали тиск твердих тіл, рідин і газів. Зараз же ці теми перенесені в 8 клас. Важливою зміною в програмі з фізики 7 класу є вивчення світлових явищ, що спричинило деякі незручності, оскільки учні не володіють достатнім математичним апаратом. Зокрема, ознайомлення учнів з основними фотометричними величинами – силою світла й освітленістю – слід проводи-

ти на якісному описовому рівні, не вимагаючи від учнів запису фізичних формул для визначення цих величин. Поняття сили світла необхідно вводити як фізичну величину, що характеризує здатність джерела випромінювати світлову енергію. Оскільки обернено пропорційна залежність учнями 7 класу до цього часу в курсі математики ще не вивчалася, то можна не розглядати формулу освітленості, а пояснювати на якісному рівні існування залежності освітленості від сили світла джерела та відстані від нього, від кута падіння променів за допомогою відповідних демонстраційних та фронтальних дослідів і спостережень. Курс фізики 7 класу вивчається за такою послідовністю:

### I. Починаємо вивчати фізику

- Фізика як природнича наука. Фізичні тіла і фізичні явища. Механічні, теплові, електричні, магнітні та оптичні явища.

- Методи дослідження фізичних явищ. Спостереження та експеримент.

- Вимірювання та вимірювальні прилади. Фізичні величини та їх одиниці.

- Зв'язок фізики з повсякденним життям, технікою і виробничими технологіями.

- Творці фізичної науки. Внесок українських учених у розвиток фізики.

- Навколишній світ, у якому ми живемо. Мікро-, макро- і мегасвіти. Простір і час. Послідовність, тривалість і періодичність подій. Одиниці часу. Виміри простору. Довжина та одиниці довжини. Площа та одиниці площі. Об'єм та одиниці об'єму.

- Взаємодія тіл. Земне тяжіння. Електризація тіл. Взаємодія заряджених тіл. Взаємодія магнітів. Сила – міра взаємодії. Енергія.

### II. Будова речовини

- Фізичне тіло і речовина. Маса тіла. Одиниці маси. Вимірювання маси тіл. Будова речовини. Атоми і молекули. Будова атома. Рух і взаємодія атомів і молекул. Залежність швидкості руху атомів і молекул від температури тіла. Дифузія.

- Агрегатні стани речовини. Фізичні властивості тіл у різних агрегатних станах. Густина речовини. Кристалічні та аморфні тіла. Залежність лінійних розмірів твердих тіл від температури.

### III. Світлові явища

- Оптичні явища в природі. Джерела і приймачі світла. Світловий промінь. Прямолінійне поширення світла. Сонячне і місячне затемнення.

- Дисперсія світла. Спектральний склад світла. Кольори.

- Відбивання світла. Закони відбивання. Плоске дзеркало.

- Проходження світла в різних оптичних середовищах. Заломлення світла на межі двох середовищ. Лінзи. Оптична сила і фокусна відстань лінзи. Побудова зображень, що дає тонка лінза.



- Фотометрія. Сила світла й освітленість.
- Око. Вади зору. Окуляри. Оптичні прилади.

Характерною рисою нових програм є збільшення кількості демонстрацій, особливо під час вивчення світлових явищ. Лабораторні роботи можуть проводитися в різних формах:

- демонстраційна лабораторна робота (наприклад: "Фізичний кабінет та його обладнання. Правила безпеки у фізичному кабінеті");
- короткочасна лабораторна робота (наприклад: "Ознайомлення з вимірювальними приладами. Визначення ціни поділки шкали приладу", "Вимірювання часу (метроном, секундоміром, годинником тощо)");
- пошуково-конструкторська лабораторна робота (наприклад: "Складання найпростішого оптичного приладу");
- пошуково-дослідницькі завдання для домашнього виконання (наприклад: "Дослідження явища дифузії в рідинах і газах", "Вивчення законів відбивання світла за допомогою плоского дзеркала").

Розвитку пізнавального інтересу, творчих та інтелектуальних здібностей учнів сприяють домашні завдання, спрямовані на спостереження певного явища (наприклад, отримання дисперсії світла за допомогою різних прозорих тіл), на постановку дослідження на обладнанні, пристроях побутового призначення (наприклад, вирощування кристалів), конструювання пристроїв для отримання підтвердження певних теоретичних обґрунтувань, підготовку повідомлень щодо історичного розвитку науки і технологій.

У зв'язку з викладеним вище виникають питання щодо дидактичного забезпечення вивчення фізики в основній школі. Зокрема, необхідно розробити демонстрації, лабораторні роботи, домашні експериментальні завдання для 7 класу. Домашні експериментальні завдання можуть бути дослідницького та конструктивного типу, виконуватись на доступному побутовому обладнанні або приладах виконаних самостійно. Демонстрації та експерименти проводять з метою зацікавленості школярів до вивчення фізики. Оскільки фізика практична наука, то можна запропонувати учням виготовити самостійно деякі прилади.

Ще в 1940 році П.Л.Капіца сказав: "Школяр розуміє фізичний дослід тільки тоді добре, коли він сам його виконує. Але ще краще він його розуміє, якщо він сам виготовляє прилад для експерименту. Тому залучення школярів до виготовлення приладів слід всіляко вітати" [2].

Проаналізувавши програму ми розробили деякі лабораторні роботи та демонстрації. Під час вивчення світлових явищ, а саме дисперсії, можна провести з учнями таку демонстрацію. "Змішати" два основних кольори спектра, узятих через один, і одержати третій основний колір спектра, що розташований між ними. Так, червоний і жовтий перетворюються в жовтогарячий; жовтогарячий і зелений, змішуючись, дають жовтий; жовтий і голубий дають зелений.

У лабораторіях змішують кольори за допомогою проекційних ліхтарів і наборів кольорових світлофільтрів. Проте можна скористатися тим, що наше око деякий час "пам'ятає" сприйнятий образ. Тому змішувати можна не різні кольори спектра, а різні кольори фарб. Для проведення такої роботи можна запропонувати учням виготовити прості прилади – вовчки й

використати їх потім під час проведення лабораторного дослідження (мал. 1).

Під час вивчення найпростіших оптичних приладів можна запропонувати учням виготовити самостійно лупу або камеру обскура. Варіант конструкції такої камери показано на мал. 2.

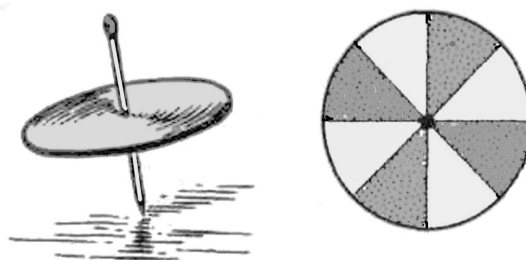
Такою камерою можна користуватися навіть у незатемненому приміщенні, оскільки екран захищений від світла.

Диск ширму можна виготовити з кришки, наприклад, від великої банки від кави або вирізати з жерсті. У цьому випадку, для виготовлення діафрагм можна скористатися маленькими свердлами, або голкою повністю вставленою у коркову пробку. Розмічену кришку кладуть на рівну дерев'яну поверхню. Пробку з голкою ставляють там, де потрібно пробити отвір і вдаряють по пробці молотком.

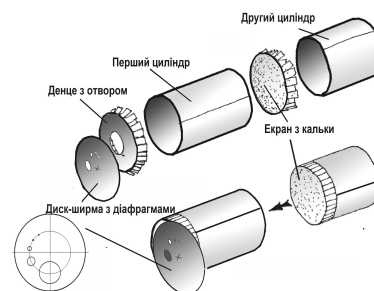
Завдання, які можуть виконати учні під час роботи з камерою можуть бути такими:

1. Направте камеру-обскуру на які-небудь яскраво освітлені предмети й, всуваючи, чи висуваючи циліндр з екраном, одержить на ньому зображення предметів.
2. Обертаючи диск-ширму з діафрагмами, змінюйте розмір отвору і спостерігайте, як змінюється чіткість та яскравість зображення предметів.
3. Простежте, як змінюється чіткість зображення зі зміною відстані до предметів.
4. Одержить зображення предметів, що рухаються, наприклад, на вулиці. Чи виходять зображення кольоровими?

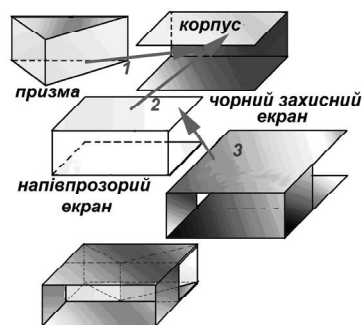
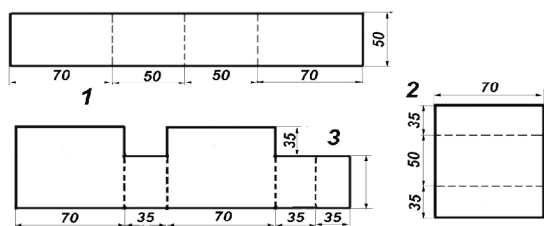
Для проведення лабораторної роботи: "Виготовлення фотометра та порівняння сили світла різних джерел" з учнями можна виготовити найпростіший фотометр.



Мал. 1



Мал. 2



Мал. 3

використовуючи фотометр Річі, можна одержати кращі результати порівняння сили світла джерел. Основною частиною фотометра Річі є тригранна призма і напівпрозорий екран. Саморобний фотометр може бути виготовлений з цупкого паперу або тонкого картону. Варіант його конструкції показано на мал. 3.

Корпус фотометра усередині та захисного екрану необхідно зафарбувати в чорний колір.

Якщо все зроблено правильно, то розташували фотометр так, щоб спочатку на одну, а потім другу грані призми падало світло, що напівпрозорий екран поділений навпіл: одна частина темна, інша – світла.

Для порівняння сили світла джерел фотометр розміщують між джерелами, щоб світло від кожного з них падало на одну грань призми. Переміщуючи фотометр домагаються однакової освітленості обох частин екрана і вимірюють відстані від фотометра до джерел.

Відношення квадратів цих відстаней показує, у скільки разів сила світла одного джерела більша за силу світла іншого.

Учні можуть запропонувати й інші конструкції приладів для проведення дослідів. Таку ініціативу слід всіляко заохочувати.

### Література

1. Генденштейн Л.Е. Фізика: Підручник для 7 кл. – К.: Генеза, 2007. – 208 с.
2. Капица П.Л. Физический опыт в школе / Эксперимент, теория, практика. – Москва: Наука, 1981. – С. 237.
3. Фізика, астрономія: Програма з фізики для 12-річної школи. – К.: Перун, 2005. – 30 с.
4. Фізика. 7 клас: Підручник / Ф.Я.Божинова, М.М.Кирюхін, О.О.Кирюхіна. – Х.: Ранок, 2007. – 192 с.

УДК 536.74

## ЕНЕРГОЗБЕРІГАЮЧІ ТЕХНОЛОГІЇ: ТЕПЛОВИЙ НАСОС

Квач Є.М., студент III курсу фізико-математичного факультету

**Безпечні джерела енергії.** Надзвичайно актуальним для людства є пошуки нових, екологічно безпечних джерел енергії. Останнім часом все більше уваги приділяється енергозберігаючим технологіям: сонячній енергії, енергії вітру, геотермальній енергії. Ресурси газу і нафти є вичерпними і за різними даними цих корисних копалин залишилося на 20–40 років.

Сонячне опалення в Україні на сьогодні знаходиться на стадії розробки і вдосконалення: чим далі від Криму, тим коефіцієнт корисної дії (ККД) геліоцентричного опалення менше. Є звісно високоефективні колектори на основі вакуумних труб, але вони дуже дорогі. Тому сонячне опалення найефективніше застосовувати в південних і центральних районах України.

Енергію вітру отримують завдяки вітрогенераторам, які перетворюють енергію вітру на корисну механічну або електричну енергію. Найдешевший спосіб одержання енергії – це енергія вітру. Недоліком вітрогенераторів є те, що вони створюють коливання низької частоти, що негативно впливає на живих істот.

Електромагнітні поля навколо таких генераторів погіршують радіозв'язок, приймання телерадіосигналів. Вплив таких електромагнітних полів на організм людини теж шкідливий.

Геотермальний ресурс України є досить значний і його можна використовувати майже в усіх областях України. Одним із способів використання геотермальної енергії – теплові насоси.

**Тепловий насос (ТН)** – це пристрій, який дозволяє отримувати теплову енергію для обігріву приміщень шляхом її утилізації із низькопотенціальних джерел природного і штучного походження (тепло-ґрунтових вод, води рік, озер, морів, побутові стоки, вентиляційні викиди, води промислових і технологічних циклів) будь-яке тепло, яке володіє позитивною температурою. ТН – це “холодильник навпаки”. Тепло, що відбирається від морозильної камери йде, наприклад, на опалення помешкання. Роль морозильної камери, куди повертається охолоджена вода, може відігравати будь-який ставок. Таким чином, можна одержати “тепло з калюжі”.

ТН – багатофункціональний, він може одночасно гріти воду для гарячого водопостачання, кондиціонувати пару, гріти басейн, охолоджувати льодовий каток, підігрівати дахи і доріжки від льоду тощо. Тобто ТН – це пристрій, який може взяти на себе усі функції з тепло-холододопостачання будинку.

Принцип роботи теплового насоса відображений в оберненому циклі Карно, опублікованому Ніколям Леонардом Карном у 1824 році в праці “Міркування про рушійну силу вогню та про машини, здатні розвивати цю силу”. Циклом називають термодинамічний процес, у результаті якого система повертається в початковий стан, тобто кінцевий та початковий стани збігаються. В оберненому циклі теплота в результаті виконання роботи переходить від тіла з меншою температурою до тіла з більшою температурою. Практичну теплонасосну систему запропонував Уільям Томсон (лорд Кельвін) у 1852 році під назвою “помножувач тепла”.

Схематично ТН (рис. 1) можна представити у вигляді системи, яка складається з трьох замкнених контурів. У першому контурі головну роль відіграє теплообмінник, він забирає тепло від навколишнього середовища. В другому контурі – холодоагент (речовина, яка здатна кипіти за низької температури і змінювати свій агрегатний стан, з рідкого в газоподібний, і навпаки).

Третій – це вода в системі опалення будинку.

Під час подачі повітря або води на теплообмінник циркулюючий холодоагент (фреон) забирає від джерела деяке тепло та охолоджує його на декілька градусів. Холодоагент переходить із рідкого стану в газоподібний. Компресор всмоктує холодоагент і стискає його. За рахунок збільшення тиску збільшується температура. Далі холодоагент потрапляє в конденсатор і віддає тепло воді в системі опалення, перетворюється із газу в рідину. Щоб тиск холодоагенту зменшився він потрапляє в дросельний клапан і цикл починається спочатку.

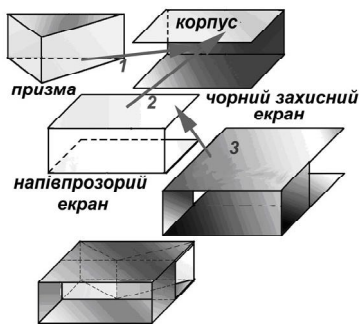


Рис. 1. Принципова схема теплового насоса

Ефективність ТН характеризується коефіцієнтом трансформації (КТ). КТ – це відношення виробленої теплової енергії до витраченої електричної енергії. Теплова ефективність ТН залежить від двох температур:

– температури незамерзаючої рідини – теплоносія, що надходить із зовнішнього колектору до теплонасосу. Чим вище температура – тим більша потужність, більша ефективність і менше питоме електроспоживання;

– температури теплоносія системи опалення або гарячого водопостачання. Чим менша температура –

тим більша потужність, ефективність та менше електроспоживання.

Промисловий випуск ТН почався в 20–30-х рр. XIX століття. На початку свого впровадження теплові насоси встановлювалися в будинках вищої цінової групи та підвищеної комфортності, але за рахунок застосування сучасних технологій та масового виробництва нині ТН доступні середньому класу. Вони встановлюються в нових будівлях або замінюють застаріле обладнання зі збереженням або незначною модифікацією попередньої опалювальної системи.

Точних даних щодо кількості будинків у світі з опаленням на теплонасосах, немає, але є переконливі дані засобів масової інформації: їх кількість невпинно зростає! Продаж теплових насосів у Європі стрімко збільшується.

– У США щорічно виробляється близько 1 млн. теплових насосів.

– В Японії щорічно виробляється близько 3 млн. теплових насосів.

– У Швеції 50% всього опалення забезпечують теплові насоси, уряд запровадив пільгову оплату електроенергії.

– У будинку Президента США Джорджа Буша в Техасі з 2001 року встановлений геотермальний тепловий насос, що дозволило зменшити витрати на опалення та кондиціонування на 75%.

– Сер Елтон Джон у листопаді 2003 року встановив геотермальний тепловий насос для опалення власного особняку (Віндзор (Windsor), Великобританія).

– За прогнозами Світового Енергетичного Комітету, у 2020 році в світі частка ТН насосів у теплопостачанні складатиме 75%.

Ці прогнози цілком очевидні, оскільки переваги теплових насосів:

1) **екологічність**. Відсутність викиду шкідливих речовин;

2) **безпека експлуатації**. Відсутність відкритого полум'я, пожежонебезпечних сховищ для палива; відсутній витік газу;

3) **надійність**. Мінімум рухомих частин, практично не вимагається обслуговування. Термін експлуатації ТН-су складає 15–25 років;

4) **комфорт**. ТН працює безшумно (не голосніше за холодильник), а автоматика і мультизональний кліматичний контроль створюють комфорт і затишок у приміщеннях;

5) **сумісність**. ТН легко пристосовується до будь-якої циркуляційної системи опалювання, а сучасний дизайн дозволяє встановлювати його в будь-яких приміщеннях;

6) **універсальність** по відношенню до виду використаної енергії (електричною або тепловою);

7) **широкий діапазон потужностей** (від часток до десятків тисяч кіловат).

Але звісно є і недоліки:

1. Відносно значні початкові капіталовкладення.

2. Тепловий насос може бути встановлений лише за певних навколишніх умов.

3. Залежність від електричної мережі.

Теплові насоси науково-виробничого комплексу “Прогрес”.

Приємно повідомити, що у нашому рідному місті **Ніжині** не відстають у своїх пошуках від передових

закордонних технологій: на науково-виробничому комплексі (НВК) "Прогрес" (Механосборка 701), освоєно виробництво ТН (типу вода–вода), створених на базі теплообмінників, оригінальної "спіральної" конструкції, яка дозволяє найбільше використовувати теплопередачі. Пристрій знаходиться на стадії вдосконалення. Кілька ТН вже продано – для опалення приватних котеджів.

**Теплообмінники** застосовуються для підігріву (чи охолодження) різних середовищ (конденсату, пічного чи дизельного палива, мазуту, нафти і т.д.) у різних виробничих процесах з високими температурними перепадами і тисками, а також для підігріву води в системах водопостачання і опалення.

З великої кількості теплообмінників, які використовуються в промисловості, спіральним теплообмінникам належить особлива роль. Спіральний теплообмінник складається із двох труб, вони вставлені одна в одну і скручені в спіраль. Надійність теплообмінника визначається міцністю труб, тобто близька до одиниці. Висока надійність труб із нержавіючої сталі дає можливість використовувати теплообмінники за високих перепадів тиску (від 100 атмосфер і вище залежно від товщини стінки труб, які використовуються) і високих температур (600 °С).

Рух теплоносія і нагрітої рідини здійснюється в протилежних напрямках, що дозволяє найкраще використовувати теплову енергію теплоносія. Це дає можливість, під час використання спіральних теплообмінників у сфері гарячого водопостачання, отримати:

- дворазове зменшення затрат теплоносія (при незмінному тепловому навантаженні), і зменшення в два рази витрат електроенергії на перекачку теплоносія;
- зменшення перерізів трубопроводів, зменшення затрат на трубопровід для подачі теплоносія до теплообмінника;
- зниження теплових витрат на трубопровід теплоносія. Конструкція теплообмінника забезпечує рух теплоносія і нагрітої речовини по спіралі навколо осі трубопроводу, (зрізує) тим самим навколо трубний ламінарний шар, який являється перешкодою при теплопередачі, за рахунок чого забезпечується більш високий коефіцієнт теплопередачі.

#### **Технічні характеристики теплообмінників системи вода–вода:**

Продуктивність по гарячій воді – від 0,1 до 12 м/год;

Тепловий потік – від 10 000 до 850 000 Ккал;

Допустимий тиск – до 20 кг/см<sup>2</sup>;

Температура носія – від 50 до 280 °С.

**Особливостями теплових насосів**, створених на базі таких теплообмінників, є:

- розміщення компресора і ресивера всередині випарника, що забезпечує найбільш оптимальний температурний режим роботи компресора і значно збільшує компактність установки в цілому;
- рух потоку теплоносія здійснюється за рахунок протилежного потоку, що дозволяє найкраще реалізувати теплопередачу у випарнику і конденсаторі;
- можна використовувати в якості первинного джерела теплової енергії рідину будь-якого типу;
- зовнішні труби конденсатора і випарника можуть бути виготовлені як з металу (сталь, нержавіюча сталь, і т.д.), так і з пластику.

Система управління і запуску ТН забезпечує пуск і зупинку теплового агрегату, а також автоматичну роботу в різних режимах.

Під час виготовлення ТН використовують комплекти провідних європейських виробників холодильного обладнання.

**Тепловий насос (типу вода–вода)** з тепловою потужністю до 15 кВт призначений для опалення і водопостачання промислових і побутових приміщень загальною площею 120 м<sup>2</sup>.

Розміри насосу: висота – 550 мм; діаметр – 600 мм; маса насосу – 100 кг.

Електрична потужність компресора – 3,0 кВт.

*Технічні характеристики ТП:*

Теплова потужність – від 5 до 200 кВт;

Потужність компресора – від 0,8 до 60 кВт;

Маса – від 40 до 1000 кг.

Вивчається можливість співпраці роботи студентів та викладачів фізико-математичного факультету (спеціальність "Прикладна фізика") з інженерами та науковцями НВК "Прогрес" у розробці енергозберігаючих технологій.

#### **Література**

1. Энциклопедия для детей. Физика. – М.: Аванта, 2005. – Т. 16. – С. 473.
2. Дущенко В.П., Кучерук І.М. Загальна фізика. – К.: Вища школа, 1987. – С. 383.
3. Капстроительство. – 2001. – №3. – С. 24–26.
4. <http://teplonasos.com/tehnogiua.html>
5. <http://www.ekoteplo.com/ua/19.html>
6. <http://leacond.com.ua/news/interesting/full/0/1722/>
7. <http://www.gorenje.ua/10752>
8. [http://www.truba.ua/otoplenie/l-ua-r-teplovie\\_nasosi](http://www.truba.ua/otoplenie/l-ua-r-teplovie_nasosi)
9. <http://ecoclub.kiev.ua/index.php?go=News&in=view&id=538>
10. [http://altresources.info/static/teplovi\\_nasosi.html](http://altresources.info/static/teplovi_nasosi.html)
11. <http://www.melask.com.ua/index.php?cat=teplovapompa>
12. [http://www.techno-as.com.ua/index.php?level\\_path=0-5-85](http://www.techno-as.com.ua/index.php?level_path=0-5-85)

## ФІЛОСОФІЯ ЖІНКИ

**Кандиба Ю.Ю.**, студентка II курсу філологічного факультету

Жіноча інтуїція та жіноча логіка – старі як світ поняття! Про інтуїцію кажуть, що вона має більшу точність, аніж чоловіча впевненість. А про логіку сперечаються в “наукових анекдотах”...

Ще хтось з прадавніх філософів казав: “Нехай жінка не міркує: це жахливо”. Сучасники в один голос заявляють: “Якби жінки могли говорити те, що вони думають, вони б завжди мовчали”. Але чи дійсно наші думки настільки неоясненні та спонтанні? Можливо, так і є, бо ж і самі жінки, зовсім несподівані в своїх діях, рішеннях і почуттях.

Але саме в цьому вся їх чарівність. Ми тому і прекрасні, що іноді не такі, якими нас хочуть бачити.

Лагідні, ніжні, загадкові, чуттєві, пристрасні, смішні, дотепні, романтичні, довірливі... Цей перелік можемо продовжувати. Здається, маємо наддетальну характеристику. Але не тіште себе – кожна жінка завжди залишатиметься загадкою для всіх оточуючих, а філософія жінок завжди була, є і буде таємницею [9, с. 3].

Жінка є предметом вивчення різних наук: соціології, психології, фізіології, педагогіки, етнографії, історії тощо, але вивчають вони її автономно, і лише філософія розглядає у руслі історичного життя, в сукупності. Усі аспекти цієї проблеми, що можуть бути виявлені в співробітництві з лінгвістами, демографами, істориками, літераторами, етнографами, створюють суперечливу мозаїку, котру здатен поєднати в єдину картину буття і зрозуміти тільки філософ. По-різному історичні епохи трактували проблему жінки. Верстви населення, класи, релігійні конфесії мають своє ставлення до жінки, навіть у межах однієї епохи [3, с. 4].

Отже, нашою метою є осмислення проблеми жінки, історичні особливості формування її світогляду, принципів, переконань, тенденції ставлення до неї у суспільному та історичному процесах розвитку.

Ця тема досить актуальна, оскільки наша епоха, характерною ознакою якої є злам старих стереотипів мислення, ідеологічних схем та становлення нових духовних підвалин суспільного розвитку, гостро ставить проблему діалогу релігій, дифузії, аккультурації, трансформації та адаптації їх до сучасності в умовах поліконфесійності.

Протягом останнього півстоліття у сфері суспільних відносин відбулася, на нашу думку, одна з найбільш значних змін. Її можна назвати революцією у сфері взаємовідносин статей, феміністичною революцією. Процес стирання відмінності між статусом чоловіка й жінки в суспільстві є не тільки найбільш значущою проблемою нашого часу, але, можливо, і найбільш глибокою проблемою із усіх, з якими доводилося зустрічатися людству.

Вади сьогоденного життя – алкоголізм, наркоманія, проституція та ін. – значною мірою захопили й жінку. Торгівля її собою й насилля ведуть до приниження жінки. Суспільні умови буття поставили жінку перед загрозою втрати своєї моральної гідності, знищення тих засад, на яких будувалася сім'я – первинний суспільний осередок [3, с. 4–6].

До питання ролі жінки в суспільстві та релігії зверталися філософи та богослови Середньовіччя, Відродження, Нового часу, серед них, у першу чергу, слід назвати іудейських мудреців (Раші, Рамбам, Маймонід), Отців християнської Церкви (Тертуліан, Ігнатій Антіохійський, Іриній та інші).

Проблему жінки не обійшла своєю увагою німецька класична філософія. Е.Кант, зокрема, вважав, що проблема жінки є більш філософською, ніж чоловіка. Торкаючись особливості жіночої статі, він зазначав, що жінкам притаманні риси, які служать тому, щоб стримувати чоловіка і використовувати його для досягнення своєї мети. На думку Е.Канта, чоловіка легко зрозуміти, жінка ж не видає своїх таємниць, хоч чужі таємниці через свою балакучість погано зберігає. Він керується правом сильнішого бути в домі володарем, адже має захистити дім від зовнішніх ворогів, вона ж – правом слабкого – знаходить собі захист у свого чоловіка від інших чоловіків – відзначав Е.Кант – і сльозами гіркоти робить чоловіка беззбройним, докоряючи йому за відсутність великодушності. Своєю ласкавістю до чоловіка жінка претендує на свободу і разом із тим на завоювання всієї чоловічої статі. Жінки завжди ворогують між собою і знаходяться в досить хороших стосунках із чоловіками, адже в жінці бачить вона конкурентку в боротьбі за чоловіків, їхню увагу.

Проблема статі посідала важливе місце у творчості філософів XIX – XX століття. Філософія статі досить повно представлена в історії європейської філософської думки, в якій цей феномен, як правило, пов'язується з феноменом любові. Переважно становище жінки в суспільстві філософи пояснювали її біологією (Платон, Фома Аквінський, Фрейд та інші), або соціальними причинами (Бібель, Сімона де Бовуар та інші).

Відома так звана “магнетична” концепція статевого кохання Ю.Еволи, який вважав, що стать – це половинчасте буття, що стало ворожим одне до одного після гріхопадіння і через розвиток своєї жіночості і чоловічості стане знову єдиним. Ю.Евола підкреслював, що розв'язати проблему статі можна лише за умови виходу у сферу, де двоякості просто не існує. Прорив можна здійснити двома способами, один із яких передбачає оволодіння еротичними енергіями, інший – заснований на повному витісненні сексу з власного життя та свідомості. Тобто, в цьому випадку стать і всі явища, пов'язані зі статтю, стають явищами сакральної сфери [3, с. 34–35].

З.Фрейд вважав релігію наслідком сублімації (переключення) витісненого сексуального потягу на духовну діяльність. Він розглядав стать як основу формування фундаментальних комплексів людської психіки – Едіпа та Електри. К.Юнг досліджував чоловіче та жіноче як архетипи колективного несвідомого.

Великий внесок у дослідження проблеми жінки зроблено філософами-екзистенціалістами. У працях Х.Ортега-і-Гасет та Сімони де Бовуар аналізується

становище жінки в історії людства. С. де Бовуар приходить до висновку, що доля людини, зазвичай, пов'язана з біологічними особливостями її організму. Але біологічні прикмети вказують лише на різницю між статями, а не пояснюють причини. Причини ж – у традиційному веденні господарства, заснованому на фізичній силі, а отже, на пануванні сильного – чоловіка. На думку автора, чоловіча стать створила мораль, релігію, ієрархію цінностей, де жінці відведено вторинну роль. Але розвиток знарядь праці, техніки, який дає чоловікові віру у свої сили, почуття вищості й незалежності, привів до участі жінки в масовому виробництві. Техніка усуває основну причину статевої нерівності в суспільстві: відносна фізична слабкість жінки вже не має значення у сучасному виробництві й економіці. Однак це приводить до конфлікту між службовими та родинними, материнськими обов'язками, виснажує жінку, породжує комплекс вини.

З цих позицій у сучасній українській філософії (Н.Хамітов, С.Крилова та інші) досліджують взаємодію чоловічого та жіночого як духовності та душевності у різних екзистенційному та особистісному вимірах буття людини: буденному, граничному, метаграничному. Чоловічість – духовність та жіночість – душевність розглядаються як принципи, що є в кожній людині незалежно від її біологічної статі, їх гармонійна чи дисгармонійна взаємодія спричиняє або актуалізацію особистості, або її пригнічення, яке призводить до переживання внутрішньої самотності. Ці ідеї стали філософським підґрунтям актуалізуючого психоаналізу [3, с. 53–54].

Серйозний аналіз проблеми національного характеру жінки-українки був здійснений у другій половині XIX століття в працях учених, що прагнули охарактеризувати особливості українського народу в їх протиставленні народу “московському”, зокрема, істориків і етнографів, що вивчали, насамперед, специфіку українського побуту (В. Антонович, М.Грушевський, М.Костомаров). Хоча їхні праці були переважно публіцистичного й літературного характеру, проте вони сприяли становленню в суспільній свідомості уявлень про український жіночий тип проблем, що склались у сімейному та суспільному житті України в період козаччини та кріпацтва. Більш вільне й рівноправне сімейне становище українки письменники пов'язували з демократичним характером родини в Україні, що здавалось їм важливою особливістю. Тип української жіночої особистості цікавив також багатьох письменників [6, с. 340].

Зріс інтерес до проблеми жінки на межі XIX–XX ст., однак у сприйнятті українки відобразилася тенденція до ідеалізації, притаманна українському національному характеру. У творах письменників жінки виступають у таких благородних, ідеалізованих образах, що створюється враження, немов би її недоліки слугують не для приниження достоїнств, а скоріше для збільшення її принадності. Ідеалізація пов'язує жіночий образ переважно з фігурою жінки-матері, деякою мірою пом'якшений і романтизований. Однак жіноча тема в науковій літературі спеціально ніколи не досліджувалась (виняток складають хіба що праці С.Русової та О.Єфименко). Така тенденція мала місце й у вітчизняній науці початку XX століття.

Чоловік і жінка рівні, але різні – вважає протестантський теолог А.Строк, а Г.Гроддек зазначає, що жінка

навіть має певні переваги над чоловіком, і в цьому немає нічого поганого. Наприклад, вона незамінна там, де потрібна м'якість, самовіддача, терпіння, наполегливість, тобто існують сфери, де вона виконує пріоритетні функції: материнство, виховання дітей, створення домашнього вогнища, сімейний побут, догляд за хворими, перевиховання злочинців тощо. Сенсом життя жінки, згідно з віровченням багатьох релігій, є сім'я. Зі створенням жінки бере початок сім'я. Жінка створена для сім'ї, це – основне місце її діяльності. Із сім'ї починається віра, сім'я – це первинне церковне утворення, де закладаються й зберігаються основи віри. В сім'ї відбувається соціалізація особистості, передача досвіду міжособистісної комунікації, відношення до світу, людей, Бога. Релігії приділяють велику увагу сім'ї.

Розкрити сутність **сенсу життя** жінки неможливо без аналізу її функцій в структурі сім'ї. Оскільки відносини між людьми, що складають сім'ю різні, то сім'я належить до систем, що називають системами різноякісних компонентів. Склад сімейної групи, структура зв'язків і відносин між її членами важливі для пізнання сутності та закономірностей історичного розвитку цього складного соціального явища. Кількісний склад сім'ї змінювався в історії від декількох десятків чоловік до 3–4-х чоловік у наш час. Різноманітність сім'ї можна простежити за багатьма ознаками: стать, родинна близькість, покоління, старшинство за віком тощо.

Незважаючи на це, структура відносин між членами сім'ї не спростилась, а лише змінилась у бік духовно-психологічних елементів. Структура сім'ї має три складові. Природно-біологічна складова сім'ї включає: статеві відносини між чоловіком та жінкою, родинні відносини: відносини батьків і дітей. Економічна складова сім'ї включає: домашній побут, господарство, власність. Духовно-психологічна складова сім'ї включає: любов, виховання дітей, турбота про людей похилого віку, дітей та хворих, норми поведінки.

Лише у структурі сім'ї існують всі ці компоненти у взаємозв'язку, їх єдність утворює сім'ю. Структурна єдність сім'ї має необхідний характер. Кожний з цих компонентів може існувати самотійно, але це не буде сім'я. Наприклад, природна близькість чоловіка та жінки не пов'язана спільністю майна, побуту, не закріплена у відповідних правових відношеннях, не є сім'єю, а лише спільним проживанням, а релігія визнає це блудом. Аналогічно, духовна спільність чоловіка та жінки, що обмежується дружбою, без спільного проживання, побуту, не закріплена юридично, теж не є сім'єю. Хоч історія православ'я й католицизму знає так звані духовні шлюби, але це є духовний, а не справжній шлюб. Його розглядають і як засіб контрацепції, і як спосіб стати ченцем (черницею), не полишаючи сім'ї, поки не виростуть діти, або до смерті одного з членів подружжя. Господарська взаємодопомога, якщо вона не спирається на шлюб чи родинні стосунки, є партнерством по бізнесу (компаньйон). Це визнають богослови всіх конфесій [3, с. 156–157].

XX століття гостро поставило проблему жіночої зайнятості в суспільному виробництві. Подвійна зайнятість жінки, як зазначають дослідники, може привести до втрати сім'ї як основного елемента суспільства. Суспільна функція жінки, на думку більшості філософів, не у безпосередній участі у виробництві, громадському, політичному житті суспільства. Жінка

реалізує суспільну функцію через сім'ю, готуючи дітей до майбутнього дорослого життя, закладаючи й передаючи основи віри, моралі, традиції тощо.

За Платоном, поділ на чоловіків та жінок єдиного ества людини відбувся не відразу, а лише коли сильні своєю єдністю андрогіни почали посягати на владу богів. За це Зевс придумав для них покарання: щоб позбавити сили наказав розрізати їх навпіл, розсіяти половинки по світу. Відтоді половини шукають одна одну, прагнуть злитись, стати єдиним цілим, відчувають жагу до іншої половини, любовний потяг, усвідомлюють свою неповноцінність. Роз'єднання єдиного ества на чоловічу та жіночу стать стало причиною втрати людиною сили, рівної богам, втратою богоподібності [4, с. 81–135].

У Біблії поділ на статі, чи створення іншої, жіночої статі пояснюється самотністю людини в царстві тварин, відсутністю помічника, подібної, наділеної духом істоти, рівної людині. Бог створив жінку, що відрізнялась від чоловіка й одночасно відповідала йому і доповнювала його.

Проблема душі жінки була дискусійною в християнстві протягом століть. Тільки в 480 році, на помісному Македонському соборі, Християнська Церква після тривалого обговорення, голосуванням більшістю усього в один голос прийняла рішення, що в жінки є душа.

І чоловік, і жінка в рівній мірі є носіями образу Божого і гідності людської особи. Але створені вони різними. Звичайно, різняться їх не тільки фізіологічні особливості. Вони по-різному сприймають світ, різне у них покликання. Чоловік і жінка являють собою два різних способи існування в єдиному людстві. Будучи різними, вони потребують один одного, доповнюють один одного, саме разом у спілкуванні, вони отримують повноту буття [3, с. 179].

Але довгий час в історії людства до жінки ставилися як до істоти другорядної, її роль у суспільстві принижувалася, вона була позбавлена більшості прав, які мали чоловіки.

Отже, протягом багатьох століть у жінок формувалася своя філософія: вона вбачала себе лише частиною сім'ї, в якій головою був чоловік, світ її обмежувався турботою про дітей та домашній затишок; вона у всьому підкорялася чоловіку.

Із початком ХХ століття розпочався новий етап дослідження ролі жінки у громадському і суспільному житті. Почала формуватися нова філософія.

У 1973 році був опублікований маніфест “Декларація фемінізму”, в якому написано: “Шлюб придумали чоловіки собі на користь. Ми, жінки, повинні знищити його. Загибель інституту шлюбу є необхідною умовою звільнення жінки... Ми маємо повернутися до стародавніх жіночих релігій, до елевсінських містерій та відьмачества” [3, с. 183–184].

Питання про те, які філософські підстави оцінки майбутнього жіночого фактора в ХХІ столітті – це, по суті, питання про майбутнє людства. Справа в тому, що, за сучасними даними, все людство рухається до того стану, якого вже досягли жінки. Жінка випередила в антропологічному відношенні розвиток людства: середня тривалість її життя довша, ніж у чоловіка, вона легше переносить холод, голод, хвороби, біль і т.ін. Це більш стійкий організм, більш стійка система. Адже саме в цьому напрямі рухається антропологічна ево-

люція. Як зазначає доктор філософських наук Сергій Кримський: “Жінка часто була і залишається символом вітальності, тобто символом життєвості. Це завжди було, має еволюційне обґрунтування, і саме з цього боку роль і справа жінки будуть посилюватися”. Він звертає увагу на один епізод з Другої світової війни. У своїх спогадах англійський журналіст, який опинився в Ленінграді в найжорстокіший час блокади – взимку 1942 року, пише, що, коли після цієї зими навесні на вулицях Ленінграда з'явилося декілька жінок з трохи підведеними губами, в місті почалося свято. Це було символом виживання [2, с. 5].

А якщо підходити до прогнозу про розвиток жіночого фактора в ХХІ столітті, з іншого – соціально-економічного – боку, то тут, без сумніву, буде посилюватися роль жінки як людського фактора електронного виробництва. Справа в тому, що вся японська і корейська електроніка заснована на здатності жіночої руки до дуже делікатних рухів. Електронна промисловість фактично виросла на делікатних рухах дівочих рук, і тому з виробничої сторони роль жінки посилюватиметься. Збільшуватиметься її роль і в науці. Зараз дуже багато досліджень в США підкреслюють, що наука виникла з чоловічих монастирів, де була задіяна чоловіча логіка. Сучасні дослідження вказують – жіночий менталітет у значенні наукового мислення має деяку відмінність. Скажімо, якщо чоловіки виходять з того, що чим більше зусиль – тим кращий результат, то жінка виходить з іншого принципу: меншими зусиллями – найкращий результат. Це і принцип електронного виробництва: не нарощування темпу, а нарощування цих ефективних рухів, точно розрахованих і не пов'язаних з кількісними параметрами, з одного боку. З іншого боку, візьємо таку особливість жіночого менталітету – звертати увагу не тільки на центр явища, що властиво чоловіку, але й на периферію, тобто на кордон із середовищем. У сучасній науці ці прикордонні стани стають все більш і більш важливими, тому і вірогідна жіноча участь у науковому мисленні буде посилюватися [2, с. 5].

Далі нам необхідно уточнити і саме розуміння того, що ми будемо вкладати в терміни “жіночий фактор”, “проект жінки” і т.д. Якщо брати за статевою ознакою, в біологічному відношенні, то жінок, дійсно, більшість на Землі та, ймовірно, їх роль у керуванні, в демократичних процесах, соціальному розвитку прогресуватиме. Але жіночість – це не тільки статеві та біологічні ознаки. Це, фактично, психосоціальна конституція. Справа в тому, що може бути чоловік із жіночим характером, і може бути жінка з чоловічим характером. Тому, коли кажуть про посилення ролі жінок у бізнесі, в керівництві, мають на увазі не жінку як таку, а жінку з чоловічими рисами вдачі. А якщо брати жінку у власному її сенсі – в психосоціальному відношенні (тобто саме фактор жіночності), то тут, звичайно, майбутнє пов'язане з перспективами розвитку сім'ї. А перспективи ці дуже значні. Зараз висунутий і вже частково реалізується проект так званого “електронного котеджу”. Для того щоб зрозуміти, в чому справа, необхідно звернутися до причин падіння ролі сім'ї в сучасному суспільстві. Скажімо, в Середні віки сім'я була соціальним осередком суспільства, тобто вона була місцем роботи ремісника вдома, місцем навчання для підмайстрів того ж ремісника, дитячим садком, лікарнею (оскільки жінки були навчені лікуванню травами). Природно, тоді сім'я була осеред-

ком суспільства. В індустріальному суспільстві ця роль була втрачена. Зараз на основі телемеханіки та електроніки можна дома створити всі умови для “електронного котеджу”, де люди будуть працювати надомно. Коли в електронному суспільстві можна буде цим проектом охопити велику частину населення – сім’я знову стане і місцем роботи, і місцем виховання дітей, і, можливо, навіть лікарнею. Тобто зростання ролі сім’ї, безсумнівно, посилить роль жінки як головного охоронця сім’ї, як лідера в сім’ї, якщо не формального, то фактичного.

Потрібно звернути увагу ще й на соціопсихологічний бік – бік фактора жіночності. Треба враховувати те, що жінка не прагне до офіційної державної влади. Державна влада – це завжди заручини зі смертю: або ви вступаєте в конкурентну боротьбу, яка може привести до вашої загибелі, або ви берете участь у якихось діях, які підштовхують до загибелі інших людей. Ці заручини зі смертю, яка атрибутивна для державної влади будь-якого типу, відштовхують жінку в психосоціальному плані від влади, повертають жінку до її фундаментальної ролі в сім’ї [2, с. 5–6].

Варто розглянути ще й таку категорію як жіноча логіка. Розбіжності між класичною та “жіночою” логікою, що призводять до непорозумінь між статтями, як вважає дослідниця цієї проблеми І.Дідковська, полягає в наступному:

1. Жінкам притаманна недвійкова система числення. Хоча будь-яке твердження може бути визнаним або істинним, або хибним (наприклад: так або ні), то у жіночій логіці додається третій елемент – можливо.

2. Швидкість побудови логічних операцій жіночим мозком є набагато вищою, ніж у чоловіків.

3. Багатоваріантність – під час вирішення будь-якого завдання перед жінкою постає декілька можливих шляхів. Вона обирає правильний варіант, керуючись так званою жіночою інтуїцією, яку ще нікому не вдалося формалізувати, у той час як чоловік помічає лише один – найбільш очевидний варіант.

4. Головним недоліком жіночого мозку є проблема з оцінкою ймовірностей настання певного сценарію. Для жінки усі можливі сценарії, генеровані її мозком, є рівноможливими.

Варто також підкреслити, що багатьом жінкам вдається опанувати “чоловічу логіку” (якої їх вчать від самого дитинства: дитсадок – школа – університет) і часто досягти високих результатів у науці, бізнесі, політиці. Тим не менш, досі жодному чоловіку так і не вдалося опанувати складною “жіночою” логікою [7, с. 17].

А філософія жінки є “вічним” питанням, навіть представниці слабкої статі не можуть дати переконливої відповіді на нього. Їх філософія залишається таємницею й до сьогодні.

Отже, яку б еволюцію свого розвитку не пройшла жінка, вона все одно залишається хранителькою домашнього вогнища, люблячою матір’ю і найближчим порадиником свого чоловіка. І ми знову повертаємося до того образу Гете “вічної жіночності” або “вічно жіночного начала”, який є дійсно рушійною силою людської історії.

## Література

1. Гроддек Г. Проблема жінки. – СПб.: б/в, 1904. – 119 с.
2. Кримський С. XXI століття – і нова філософія ролі жінки. Ваш прогноз? // День. – 2001. – №44. – С. 5–6.
3. Недзельська Н.І. Проблема жінки в релігіях авраамістичної традиції. – К., 2004. – 208 с.
4. Платон. Пир // Платон. Собр. соч.: В 4 т. – Т. 2. – М.: Мысль, 1993. – 302 с.
5. Тимченко І.П. Жінщина. Релігія. Атеїзм. – К.: Політвидав України, 1981. – 151 с.
6. Українська література XIV–XVI ст. – К.: Наукова думка, 1988. – 600 с.
7. Чоловік і жінка: психологія розбіжностей. Чи як допомогти один одному бути разом / За ред. І.Дідковської. – К., 2007. – 30 с.
8. Шлюб в усіх хай буде чесний // Вартова башта. – 1993. – 15 лютого. – С. 12–17.
9. Яценко Д. Філософія жінок // Універсум. – 2008. – №55(березень). – С. 3–4.

УДК 1-055.2

## МИСТЕЦТВО КРАСНО ГОВОРИТИ

**Кононенко М.С.**, студент II курсу філологічного факультету

Як відомо, взаємини між людьми можуть обмежуватися посмішкою, кивком голови та іншим жестом, але найчастіше – це привітання, жвава розмова або поважна бесіда. Якщо художники мислять образами, музиканти – звуками, учені – поняттями, то всі разом, а з ними і решта людства, послуговуються мовою, словом як основним засобом вияву наших думок. Зрозуміло, не можна навчитися думати, не вмійучи говорити, і навпаки.

Що ж потрібно, аби оволодіти вмінням говорити? Певно, знати мову – цього замало, треба ще усвідомлювати, як і про що розмовляти. Опанувати мистецт-

во ведення бесіди людство намагалося здавна. На основі багатовікового досвіду воно виробило основні правила, але чи діють ці правила, чи користуються ними люди сьогодення і чи потрібні вони взагалі? Такий ряд питань дозволяє стверджувати, що проблема красномовства є досить актуальною і в наш час. Адже вміння вести бесіду – це є справжнє мистецтво, яке має багато секретів. Розгадати їх і дослідити цю проблему намагалося багато вчених і науковців, найвідомішими з них є: академік Д.Шмельов, М.Виноградов, Р.Будагов, а також М.Зубков та Д.Розенталь, праці яких



стали відомими не лише на Україні, але й поза її межами. Та хоч у них і був спільний об'єкт дослідження, але деякі питання все-таки залишилися не вирішеними, зокрема такі: чи впливають міміка і жести на успішність промови? Чи кожна людина може стати оратором, чи потрібні для цього здібності, чи можливо всього навчитися? Саме тому з метою знайти відповіді на поставлені питання, та оволодіти певними вміннями оратора, тема нашого дослідження і звучить як "Мистецтво красно говорити".

Ще стародавній філософ Епіктет пояснював, що людина повинна слухати вдвічі більше, ніж говорити. Мудрець наполягав:

- Краще слухати, ніж говорити.
- Чому?

Мудрець відповідав:

- Недарма нам Бог дав один язик і пару вух.

На початку XII століття на Русі широко відоме "Повчання до дітей князя Володимира Мономаха", де дітям князів та дружинників рекомендувалося вести бесіду таким чином: "У присутності старших мовчати, мудрих слухати, старшим підкорятися, з рівними собі й молодшими в любові перебувати, без лукавого наміру розмовляючи, якомога більше вдумуватися, не шаленіти словом, не осуджувати мовою, не багато сміятися..." [8, с. 12].

У XVII столітті у Франції побачила світ книжка, яка згодом стала відомою у всій Західній Європі під назвою "Мистецтво галантних бесід. Як стати людиною з добрими манерами". Не одне покоління, додержуючись приписів подібних книжок, оволоділо вмінням вести світську бесіду на теми, які ні до чого не зобов'язували: про погоду, лови, перегони тощо.

Дейл Карнегі пропонує простий спосіб стати найцікавішим співрозмовником: для цього, по-перше, варто бути уважним слухачем з початку і до кінця розмови, заохочуючи інших розповідати про себе, бо їх набагато більше цікавлять свої проблеми, ніж ваші; по-друге, треба приєднатися до погляду співрозмовника. А охочим побесідувати Карнегі дає поради від супротивного: "Якщо ви хочете дізнатися, як змусити людину уникати, сміятися з вас поза очі або навіть зневажати вас, то ось вам на цей випадок рецепт: ніколи нікого довго не вислуховуйте, безперестанку говоріть про себе самого. Якщо у вас з'являється якась думка в той момент, коли розмовляє ваш співрозмовник, не чекайте поки він закінчить, він не такий розумний як ви. Задля чого витратити час, вислуховуючи його пусту балаканину? Відразу ж перебийте його на середині фрази". Підсумовуючи, Карнегі запевняє, що такі люди – нудні, невиховані, самозакохані та самовпевнені. Вони ніколи не стануть добрими співрозмовниками, бо не вміють слухати [1, с. 10–12].

Кажуть, що таких розумних і приємних людей так мало передусім тому, що більшість думає над тим, що вони хочуть висловити, а не як слід відповідати. Наймітливіші та найввічливіші лише набирають уважного погляду, мало хто розуміє, що таке намагання подібатися самому собі – кепський засіб сподобатися іншим чи їх переконати, і що вміння слухати та доречно відповідати – це одна з неодмінних якостей, притаманних гарному співрозмовнику.

Саме тому красномовство – сила, з допомогою якої вдається впливати на світ, змінювати його, реалі-

зуючи власну волю. Той, хто добре володіє словом, здатен навіть своїх супротивників перетворити на друзів.

Про величезну і часом небезпечну силу слова свідчить народна приказка: "Шабля ранив тiло, а слово – душу". Бувало, що не лише окремі особи, а й цілі народи знаходилися під впливом обдарованих красномовців, які мали владу над свідомістю інших. Давня цікавість людей до можливостей слова спричинила виникнення спеціальної науки про красномовство. Але той, хто самовпевнено береться впливати на людей словом, не розраховувавши своїх можливостей, не може сподіватися на успіх.

Наука про красномовство виникла як спроба осмислити закономірності гарного мовлення прозою, що в античному суспільстві цінувалося значно менше ніж художнє, поетичне слово. І все ж поруч з поетами, які говорили про речі високі, використовуючи віршовану форму, поставали оратори зі словом на політичні теми, промовами в судах тощо. Доброму промовцеві здебільшого вдавалося переконати аудиторію, виграти справу. У зв'язку з цим постала потреба вивчати закони ораторства, яке вже в античності стало справжнім мистецтвом [3, с. 3–6].

Чим розвиненіше суспільство, тим більше в ньому цінуються вміння володіти словом. Недарма у народі здавна живе вислів "золоте слово". Отож, мав рацію старогрецький філософ Аристотель, коли говорив, що дар мовлення має характер загальності й виявляється у найрізноманітніших обставинах. Однак мистецтво красно говорити мало своїх противників. Зокрема, найвидатніший поет Франції кінця XIX ст. Поль Верлен закликав "зламати шию красномовству", пориваючись до мови "вивільненої", розкутої, незалежної від будь-яких "правил". У поезії це дало чудові наслідки: Верлен зачаровує відтінками свого поетичного слова, передаючи зародження руху душі, коли він ще, власне, у стале слово не оформився:

І спогади, і зблиски вечорові  
Горять – тремтять на обрії палким  
Надії, що в огнистому покрові  
Ховаються за муром пломінкім,  
Де в'ються, викохані хтозна-ким,  
Лілеї і тюльпани буйнокрові...

(Переклав М.Лукаш)

Але якщо в поезії двозначність та мінливість слова відіграє неабияку роль, то в повсякденному житті людина з "роздвоєним язиком" викликає недовіру. Від риторика чекають, що він назве чорне – чорним, а біле – білим [6, с. 5–8].

Оратор повинен зважати на те, чого від нього очікує конкретна аудиторія, а не просто виходити на кафедру, аби "самовиразитися". Він мусить думати не лише про те, як він "сприймається", чи матиме успіх; важливіше те, що відбувається у свідомості слухача, а не на кафедрі. Мета промови – досягти бажаної реакції аудиторії. Оратор не повинен відчувати себе "зверхньою істотою". Він мусить мати слухача "у власній голові", бути співбесідником, а не "бити аудиторію" високими словами. Тому промова, в основному, має бути подібна до звичайної бесіди.

Маючи на меті переконати людей, оратор повинен добре готуватися до майбутнього виступу. Не кожен володіє даром імпровізації. Та й дар цей розвивається

ся й шліфується завдяки ретельній, системній праці над собою.

Щоб оволодіти чиеюсь свідомістю, потрібно спочатку опанувати себе, навчитися керувати своїми думками та почуттями. Оратор мусить дисциплінувати думку (логіка), емоцію, жест (погано, якщо промовець нагадує незграбними рухами працюючий млин або ж, навпаки, подібний до нерухомого стовпа).

Оратор має чітко визначити тему свого виступу і не відхилятися від неї. Водночас вузький знавець свого предмета, “професіонал” швидко надокучить аудиторії. Отож, треба ґрунтовно знати фахову літературу. Але загальна ерудиція, знання філософії, художньої літератури, обізнаність у різних галузях науки ніяк не завадять. Та вміння гарно говорити є щось таке, що дається більш важко, ніж це здається, і народжується з багатьох знань і старань... І це дійсно так, адже тут необхідно засвоїти найрізноманітніші знання, без яких швидкість у словах є безглуздою й смішною; необхідно надати красу самому мовленню, і не лише відбором, але й розташуванням слів; й усі порухи душі, якими природа наділила увесь рід людський, необхідно вивчити до тонкощів, бо уся міць і мистецтво красномовства полягають у тому, щоб або заспокоювати, або збуджувати душі слухачів [6, с. 25–27].

До всього цього мають приєднатися і гумор, і дотепність, освіта, гідна вільної людини, швидкість і стислість. Крім того, необхідно знати всю історію стародавнього світу, щоб черпати з неї приклади; не можна також лишати знайомства із законами й цивільним правом [1, с. 15].

Промова вимагає також стеження за рухами тіла, жестикуляцією, за виразом обличчя, за звуками та відтінками голосу.

Промова повинна розцвітати й розгортатися тільки на основі повного знання предмета; коли ж за нею не стоїть зміст, засвоєний та пізнаний оратором, то словесне її вираження уявляється пустою й навіть дитячою балаканиною.

Істинний оратор своїм впливом і мудрістю не лише собі пошукує повагу, а й багатьом громадянам та й усій державі загалом приносить щастя й добробут.

Досягти цього красномовства може тільки той, хто глибоко зрозумів людську душу, людську природу, причини, які примушують її спалахувати й заспокоюватися.

Саме промова солідна, пишна, яка відповідає і почуттям, і думкам слухачів, становить невід’ємне надбання оратора.

Оратору ніяк не можна відмовити у тій перевазі, що питання, про які філософи розбалакують безсило й блідо, він уміє поставити й обговорити з усією можливою виразністю й приємністю.

Але все ж таки, справжній і досконалий оратор абсолютно про всякий предмет зуміє говорити змістовно й різноманітно.

Оратором буде той, хто будь-яке питання, яке вимагає словесної розробки, зуміє викласти зрозуміло, струнко, гарно й у достойному виконанні.

Говіркою тут можна назвати людину, яка може досить розумно та ясно говорити перед пересічними людьми, керуючись загальноновживаними поняттями, а красномовним – тільки того, хто будь-який обраний ним предмет може розкрити й прикрасити так, щоб він став разючішим і пишнішим, й усіх, хто засвоїв та

запам’ятав усі ті знання, які можуть слугувати джерелами красномовства.

Оратор повинен володіти дотепністю діалектики, думками філософа, словами поета, пам’яттю законодавця, голосом трагіка, грою такою, як у кращих лицедіїв [5, с. 21–22].

Зовнішність є не останнім чинником успіху того, хто виступає. Вираз обличчя, хода, якою ви проходите до місця виступу, постава – випростана чи згорблена, ваша жестикуляція – створюють певне враження ще до того, як ви сказали перше слово. Симпатія чи антипатія до оратора формується саме в ці найперші хвилини.

До місця промови треба йти спокійно, не бігти, не поправляти на ходу одяг чи зачісуватися. Є старовинний прийом: починати йти з півкроку, а не з широкого кроку. Якщо вам треба прочитати текст з листа – не втуплюйтесь одразу в папірці, огляньте людей, усмініться. Запам’ятайте: той, хто кладе перед собою текст і читає, заглянувши в одній позі, немов хоче схватитися від слухачів, справляє враження людини – магнітофона.

Не гарно спрямовувати погляд у вікно, в стелю або запліщувати очі під час виступу. Не треба також дивитися “крізь” людей байдужим відчуженим поглядом. Досвідчений оратор уміє дивитися так, що кожен слухач відчуває його погляд “саме на собі”. Майстерність дивитися на кожного окремо й водночас на всіх приходить із часом. Треба вчитися поступово переводити погляд з одного ряду облич на наступний, повернутися поглядом до тих, хто виявляє до вашого виступу особливий інтерес. Існує й такий прийом: час від часу повільно “малюйте” цифру вісім, що наче лежить горизонтально на рівні очей глядачів.

За дослідженням психологів, погляд очі в очі неприємний: він є виразом агресії, викликає недовіру або гнів. Не даремно ж люди, звичайно, лише “зустрічаються поглядами” й тут – таки відводять очі один від одного [2, с. 6–8].

Велику роль під час промови відіграє жестикуляція оратора. Жести поділяються на: механічні, ілюстративні та емоційні. **Механічні жести** – це рухи, що супроводжують промову без зв’язку з її змістом, тобто робляться автоматично. Всім відомі такі приклади, коли оратор, навіть не замислюючись над цим, робить одноманітні рухи рукою, поправляє зачіску, тре перенісся і т.ін. **Ілюстративні жести** – це жести, які зображають те, про що йде мова. Наприклад: поїзд рушив і при цьому лектор робить рух рукою уперед. Ні механічних, ні ілюстративних жестів допускати не слід. Вони тільки відволікають від промови, а іноді створюють комічне враження. Оратор повинен користуватися емоційними жестами. **Емоційні жести** – це жести, що підсилюють виразність промови, прикрашають її, допомагають у виділенні основних думок. Головне, щоб ці жести у промовця були природними [7, с. 7–8].

Рідко зустрічаються люди з “пошкодженим” голосом. Від природи кожен може володіти своїм голосом. Індійські йоги навіть вважають, що хрипкий, гнусавий чи неприємний голос неможливий у людини, що веде гідний спосіб життя.

Правильні артикуляції й вимова, добра дикція – запорука успіху. Потрібно чітко й правильно вимовляти

кожен звук, боротися з шепелявістю, гаркавістю, невдалою вимовою. Чіткість вимови часто залежить і від аудиторії, в якій виступає оратор. Потрібно пам'ятати, що чим більше приміщення, тим повільніше розповсюджуються звукові хвилі: для того, щоб вони не змішувалися і не залишали одна одну, оратор повинен дати їм час для поширення. Тому у великій аудиторії оратор повинен говорити повільніше, ніж у маленькій.

Правильне сприйняття аудиторією промови залежить і від темпу її виголошення. Оратора, який взяв неправильний темп, перестають слухати. Якщо промова виголошується занадто швидко, аудиторія не встигає за оратором, втрачає стрижень розмови, а незабаром їй інтерес до неї. Але так само погано, якщо оратор говорить дуже повільно – аудиторія випереджає його у сприйнятті інформації та ефект той самий: інтерес до промови втрачається. Найбільш оптимальний для сприйняття такий темп: від 120 до 150 слів за хвилину.

Необхідно зазначити, що найбільш важливі місця в промові потрібно виділяти повільнішим темпом, другорядна інформація може подаватися і в більш швидкому.

Пауза – це теж засіб впливу на слухача. Недарма, наприклад, серед акторів (у яких виразне проголошення тексту відіграє дуже важливу роль) добрим актором вважається той, хто вмів “тримати паузу”.

Оратору необхідно звертати увагу на деякі моменти, що стосуються сприйняття його персони очима ауди-

торії. Так, він мусить бути достатньо добре освітлений – голос з темного кута мало кого приваблює. Для оратора-початківця не бажано починати свою практику з виступу просто неба, перед численними слухачами. Окрім психологічного бар'єру, який може виникнути, як акустика. Навпаки, в приміщенні, в якому резонує голос оратора (а багато залів, де виступають промовці спеціально налаштовані на добру акустику), початківець почуватиметься впевненіше. Х.Леммерман дає таку пораду: “Зверніть увагу аби задня стіна, що підтримує вас акустично, була розташована не дуже далеко”. Тут-таки зазначено ще два моменти, які потрібно враховувати ораторові: у великих приміщеннях його підстерігають дві небезпеки: або поглинання звуку, або луна; в першому випадку слід дуже чітко артикулювати кожен звук; в другому – уповільнити темп. Луна спостерігається переважно у високих приміщеннях, або приміщеннях, які поділено на частини.

П.Сопер радить: якщо аудиторія невелика (до 75 осіб), говорити, ставши на один рівень зі слухачами.

Отже, варто обстежити місце майбутнього виступу заздалегідь і врахувати свої можливості відповідно до конкретних обставин [4, с. 11–15].

Таким чином, красно говорити – це дійсно мистецтво, адже потрібно не тільки володіти гарною дикцією, але й іншими навичками, тож недарма говорять: “Ораторами не народжуються, ораторами стають”.

## Література

1. Апресян Г.З. Ораторское искусство. – М.: Рад. школа, 1982. – С. 10–12, 15. – 180 с.
2. Гнатенко В.П. Цариця наук – риторика // УМЛШ. – 1993. – №2. – С. 6–8.
3. Зеленецкий К.П. Исследование о риторике. – К.: Освіта, 1991. – С. 3–6. – 200 с.
4. Корніяк О.В. Велика таїна слів // УМЛШ. – 2000. – №9. – С. 11–15.
5. Норов О.С. Про оратора // УМЛШ. – 2002. – №7. – С. 21–22.
6. Рева І.Г. Риторика. – К.: Дніпро, 2007. – 230 с.
7. Русанівський В.О. Культура мови, думки, почуттів // Слово і час. – 1994. – №3. – С. 7–8.
8. Турченко Ф.С. Історія України. – К.: Генеза, 2001. – 300 с. – С. 83.

УДК 621.37

## УЗГОДЖЕННЯ ІМПЕДАНСІВ АНТЕН КОРОТКОХВИЛЬОВОГО ДІАПАЗОНУ ТА ЛІНІЙ ПЕРЕДАЧ

Трофимчук Л.В., студент(ка) III курсу фізико-математичного факультету

Під час побудови систем радіозв'язку велику роль відіграє узгодження імпедансів передавача, лінії передачі і навантаження (антени). Наприклад, якщо опір навантаження не дорівнює хвильовому опору лінії передачі, то на кінці лінії виникає хвиля, що біжить у зворотному напрямі, внаслідок чого утворюються стоячі хвилі струму та напруги. Ці хвилі є не лише причиною втрат енергії під час радіозв'язку, а й можуть вивести з ладу і сам радіопередавач. Відбита хвиля впливає на якість налаштування вихідного підсилювача потужності, що призводить до нелінійних явищ у ньому і до виходу з ладу активних елементів, які дуже чутливі до перевантажень по струму та по напрузі.

Отже, завдання полягає в тому, щоб позбутися стоячих хвиль у лінії передачі і встановити тільки біжучі хвилі.

Важливішою характеристикою лінії передачі є коефіцієнт стоячої хвилі, який визначається відношенням напруги в максимумі у лінії  $U_{\max}$  до напруги в мінімумі  $U_{\min}$ :

$$K_{cx} = \frac{U_{\max}}{U_{\min}} [1, \text{с. } 14].$$

В ідеалі потрібно, щоб  $K_{cx} = 1$ , та за реальних умов, як правило, задовольняються значеннями в межах 1,3–1,5.

За таких значень коефіцієнта стоячої хвилі *коєфіцієнт* корисної дії (ККД) лінії набуває значення близького до максимального.

Розглянемо схему (рис. 1), на якій показано отримання біжучої хвилі в лінії, якою передається ВЧ енергія від генератора до споживача (антени) у випадку, коли імпеданси лінії передачі та антени не однакові.

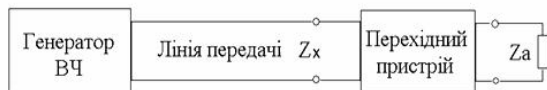


Рис. 1. Принципова схема отримання біжучої хвилі [1, с. 15]

Між лінією передачі з хвильовим опором  $Z_x$  та навантаженням  $Z_a$  вмикається перехідний пристрій, який і забезпечує узгодження. Для живлення антен найчастіше використовують два види ліній передач: повітряні та екрановані. Серед повітряних найпоширенішими є двопровідні лінії (рис. 2) [1, с. 11].

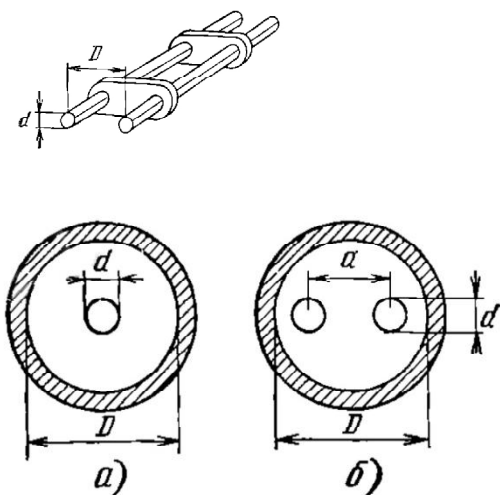


Рис. 2. Повітряна двопровідна лінія Рис. 3. Екрановані лінії

Лінії передач можуть володіти антенним ефектом, випромінювання або приймання електромагнітних хвиль, що може стати причиною втрат енергії і спотворення діаграми напрямленості антени [1, с. 10].

У повітряних двопровідних лініях такий ефект усувається зменшенням відстані  $D$  між провідниками. Таким чином, електромагнітне поле, що створюється поза лінією одного провідника, врівноважується полем другого провідника, в якому струм протікає в протилежному напрямі [1, с. 11].

Хвильовий опір лінії визначається конфігурацією, геометричними розмірами  $D$  та  $d$  і матеріалом, який заповнює простір між провідниками.

Для повітряної двопровідної лінії хвильовий опір обчислюється за формулами:

$$Z_x \frac{120}{\sqrt{\epsilon_r}} \ln \frac{2D}{d} \text{ або } Z_x \frac{276}{\sqrt{\epsilon_r}} \lg \frac{2D}{d} [4],$$

де  $\epsilon_r$  – відносна діелектрична проникність ізоляційного матеріалу.

При повітряній ізоляції відносна діелектрична проникність повітря  $\epsilon_r$  рівна 1 [3, с. 22].

Недоліком цих ліній є те, що вони не захищені від атмосферних умов.

На рис. 3 зображені екрановані лінії: коаксіальна і двопровідна.

Такі лінії виготовляються жорсткими та гнучкими [1, с. 11].

Широкого застосування набув високочастотний коаксіальний кабель.



Рис. 4. Будова коаксіального кабелю [4]

Коаксіальний кабель (рис. 4) виготовляється у вигляді циліндра з діелектричного матеріалу, по осі якого проходить один провідник, а по зовнішній – інший з обплетення у вигляді сітки (екран). Зовні кабель покривається ізоляційною оболонкою.

Для таких кабелів хвильовий опір обчислюється за такою наближеною формулою:

$$Z_x \frac{60}{\sqrt{\epsilon_r}} \ln \frac{D}{d} \text{ або } Z_x \frac{138}{\sqrt{\epsilon_r}} \lg \frac{D}{d} [3, с. 21].$$

Двопровідний екранований кабель (рис. 3б) загалом використовується для симетричних антен.

Перевагами екранованих ліній є те, що вони не мають антенного ефекту, зручні при використанні, захищені від впливу атмосферних умов, також можуть бути закопані в землю. Але, з іншого боку, вони більш складні у виготовленні, в них важче знайти пошкодження та усунути їх [1, с. 11].

Для узгодження лінії передачі з антеною для короткохвильового діапазону існують різні методи, зокрема такі:

- метод чвертьхвильового відрізка;
- метод ступінчатих і плавних переходів;
- метод Татарінова.

Коли навантаження лінії (антена) має суто активний опір  $R_a$ , який не дорівнює хвильовому опору лінії  $Z_x$ , то узгодження можна здійснити за допомогою чвертьхвильового відрізка лінії з певними параметрами (трансформатора) (рис. 1). Цей відрізок вмикається між основною лінією передачі та навантаженням та має імпеданс:

$$Z_T = \sqrt{R_a Z_x}.$$

У цьому випадку імпеданс лінії буде рівний [1, с. 15].

Чвертьхвильовий трансформатор використовується також для узгодження імпедансів двох ліній з різними, але на одній частоті.

Для узгодження ліній передач із різними хвильовими опорами можна застосовувати відрізок лінії, що плавно змінює свій хвильовий опір. На рис. 5 зображений відрізок плавного переходу для узгодження двох коаксіальних кабелів з різними хвильовими опорами.

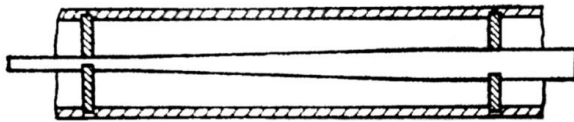


Рис. 5. Відрізок плавного переходу для узгодження імпедансів двох коаксіальних кабелів

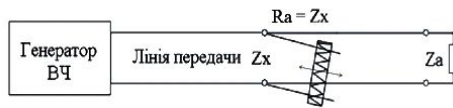


Рис. 6. Принципова схема здійснення узгодження лінії передачі та антени, за методом Татарінова

Внутрішній провідник має форму зрізаного конуса, екран має незмінний діаметр, а діелектриком у такому відрізку слугує повітря. Довжина переходу повинна бути не менше половини довжини максимальної довжини хвилі діапазону, в якому здійснюється узгодження [1, с. 16].

Для компенсації реактивної складової опору в лінії на одній частоті застосовується метод Татарінова.

Згідно цього методу на певній відстані від кінця лінії (від навантаження), де активна складова провідності лінії дорівнює хвильовій, вмикається паралельно до лінії реактивний опір, який компенсує реактивну складову провідності лінії. Реактивний опір являє собою відрізок додаткової лінії (реактивний шлейф), довжина якого змінюється за допомогою короткозамикаючої перемички. У цьому випадку в лінії між генератором і точками під'єднання реактивного опору встановлюється біжуча хвиля. Для коаксіальних кабелів, де важко знайти місце підключення реактивного опору, застосовуються декілька настроювальних шлейфів, які вмикаються недалеко від навантаження на відстані чверті хвилі один від одного [1, с. 15].

Отже, існують різні за складністю і за ефективністю методи узгодження імпедансів ліній передач та споживачів. У ході проведених експериментальних досліджень ми дійшли до висновків:

- у випадку узгодження у вузькому частотному інтервалі краще використовувати чвертьхвильовий відрізок коаксіального, при цьому досягається КСХ близький до 1 (у частотному інтервалі  $\sim 50$  кГц);

- якщо радіоустановка працює в широкому діапазоні частот, кращі результати забезпечує лінія плавного переходу – КСХ до 1,5 (у частотному інтервалі до 500 кГц).

## Література

1. Драбкин А.Л., Коренберг Е.Б. Антенны. – М.: Радиосвязь, 1992. – 144 с.
2. Пэйн Г. Физика колебаний и волн. – М.: Мир, 1979. – 390 с.
3. Ротхаммель К. Антенны. – М.: Энергия, 1979. – 321 с.
4. [ru.wikipedia.org/wiki/Коаксиальный\\_кабель](http://ru.wikipedia.org/wiki/Коаксиальный_кабель). – Вікіпедія. Вільна енциклопедія.

## ЗМІСТ

|  |    |
|--|----|
| <b>Приблуда Л.</b> Використання лексики сільського господарства в українській мові XIX століття .....  | 3  |
| <b>Федченко Н.</b> Засоби експресивного синтаксису в малій прозі Володимира Винниченка .....   | 5  |
| <b>Откидач І.</b> Маніпуляції у спілкуванні та шляхи захисту від маніпулювання .....   | 8  |
| <b>Желєзко Р.</b> Ніжинський козацький полк часів гетьмана Івана Мазепи .....  | 11 |
| <b>Золотарьова О.О.</b> Навчання реплікування під час формування навичок діалогічного мовлення .....   | 15 |
| <b>Науменко В.</b> Індивідуально-авторські використання фразеологічних одиниць<br>у творах Євгена Гуцала .....   | 17 |
| <b>Холодьон О.</b> Лексика Менсько-Щорського регіону Чернігівщини<br>на тлі суміжних діалектних систем .....   | 19 |
| <b>Ковальська М.</b> Дидактичні можливості експериментальних задач на першому ступені<br>навчання фізики .....   | 22 |
| <b>Шатун М.</b> Дидактичні принципи застосування НМК з іноземної мови у навчальному процесі .....  | 24 |
| <b>Нещерет Н.В.</b> Ефективність упровадження цифрових освітніх ресурсів у навчання іноземних мов ....   | 27 |
| <b>Олійник С.А.</b> Дидактичні основи навчання іноземної мови дітей молодшого шкільного віку .....   | 28 |
| <b>Борисенко С.Г.</b> Особливості формування лексичних навичок читання .....   | 30 |
| <b>Момот Н.А.</b> Організація дискусії на уроках англійської мови у середній школі .....   | 32 |
| <b>Чекаль Г.С., Тищенко Л.В.</b> Методика навчання англійської пунктуації<br>на II курсі факультету іноземних мов .....  | 34 |
| <b>Чекаль Г.С., Коваленко Л.І.</b> Використання авторських програм<br>для вдосконалення навичок уживання<br>англійського артикля на факультеті іноземних мов ..... | 37 |
| <b>Вареник Г.І.</b> Використання рольових ігор у підручниках Project .....   | 39 |
| <b>Якобсон Ю.В.</b> Писемне мовлення як засіб спілкування іноземною мовою .....  | 41 |
| <b>Селезненко І.В.</b> Пісні як навчальний матеріал<br>у курсі “Практика усного та писемного мовлення” .....   | 43 |
| <b>Пулінець О.Б.</b> Підготовка майбутніх учителів в університетах: досвід Канади .....  | 45 |
| <b>Губерт М.</b> Фізико-хімічні властивості оптично-анізотропних монокристалів BeO .....   | 48 |
| <b>Чайдак С.</b> Сонячні елементи та їх використання в альтернативній енергетиці .....   | 50 |
| <b>Вакулко С.В.</b> Навчання техніки читання в початковій школі .....  | 53 |
| <b>Дудка І.</b> Особливості дидактичного забезпечення під час вивчення фізики в основній школі .....   | 56 |
| <b>Квач Є.М.</b> Енергозберігаючі технології: тепловий насос .....   | 58 |
| <b>Кандиба Ю.Ю.</b> Філософія жінки .....  | 61 |
| <b>Кононенко М.С.</b> Мистецтво красно говорити .....  | 64 |
| <b>Трофимчук Л.В.</b> Узгодження імпедансів антен короткохвильового діапазону та ліній передач .....   | 67 |